

Kessl, Fabian [Hrsg.]; Kruse, Elke [Hrsg.]; Stövesand, Sabine [Hrsg.]; Thole, Werner [Hrsg.]
Soziale Arbeit - Kernthemen und Problemfelder

Opladen ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, 286 S. - (Soziale Arbeit - Grundlagen; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Kessl, Fabian [Hrsg.]; Kruse, Elke [Hrsg.]; Stövesand, Sabine [Hrsg.]; Thole, Werner [Hrsg.]: Soziale Arbeit - Kernthemen und Problemfelder. Opladen ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, 286 S. - (Soziale Arbeit - Grundlagen; 1) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168749 - DOI: 10.25656/01:16874

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168749>

<https://doi.org/10.25656/01:16874>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kessl | Kruse
Stövesand | Thole (Hrsg.)

Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder

Soziale Arbeit
GRUNDLAGEN

1

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag • Wien • Köln • Weimar

Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto

facultas • Wien

Wilhelm Fink • Paderborn

A. Francke Verlag • Tübingen

Haupt Verlag • Bern

Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck • Tübingen

Nomos Verlagsgesellschaft • Baden-Baden

Ernst Reinhardt Verlag • München • Basel

Ferdinand Schöningh • Paderborn

Eugen Ulmer Verlag • Stuttgart

UVK Verlagsgesellschaft • Konstanz, mit UVK/Lucius • München

Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen • Bristol

Waxmann • Münster • New York

Fabian Kessl
Elke Kruse
Sabine Stövesand
Werner Thole (Hrsg.)

Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Toronto 2017

Die HerausgeberInnen:

Prof. Dr. Fabian Kessl, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für
Bildungswissenschaften

Prof.in Dr. Elke Kruse, Hochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozial- und
Kulturwissenschaften

Prof.in Dr. Sabine Stövesand, Hochschule für Angewandte Wissenschaft Hamburg,
Fakultät Wirtschaft und Soziales

Prof. Dr. phil. habil. Werner Thole, Universität Kassel, Fachbereich
Humanwissenschaften

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

Die frei zugängliche digitale Publikation wurde ermöglicht mit Mitteln des BMBF
Projektes OGeSoMo der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen. In diesem Projekt
wird Open Access für geistes- und sozialwissenschaftliche Monografien gefördert und
untersucht.

Informationen und Ergebnisse finden Sie unter: <https://www.uni-due.de/ogesomo>

© 2017 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International
(CC BY-SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der
UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum
kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/82524347>).

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

utb-Bandnr.	4347
utb-ISBN	978-3-8252-4347-0
eISBN	978-3-8385-4347-0
DOI	10.3224/82524347

Lektorat und Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de
Umschlaggestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Inhalt

Soziale Arbeit: Kernthemen und Problemfelder	7
<i>Von Werner Thole, Fabian Kessl, Elke Kruse & Sabine Stövesand</i>	

Grundlagen & Funktionen

Hilfe und Kontrolle	17
<i>Von Nina Thieme</i>	
Normalität und Normalisierung	25
<i>Von Udo Seelmeyer</i>	
Integration und Ausgrenzung – Inklusion und Exklusion	34
<i>Von Albert Scherr</i>	
Partizipation	43
<i>Von Thomas Wagner</i>	
Individuum und Gesellschaft	52
<i>Von Fabian Kessl</i>	
Personal der Sozialen Arbeit	61
<i>Von Ivo Züchner</i>	
Theorie und Praxis	69
<i>Von Michael Winkler</i>	

Kontexte & Kontextualisierungen

Professionalität	87
<i>Von Stefan Köngeter</i>	
Sozialpolitik	106
<i>Von Simone Leiber und Sigrid Leitner</i>	
Politische Ökonomie des Sozialen	116
<i>Von Heinz-Jürgen Dahme und Norbert Wohlfahrt</i>	
Intersektionalität und Ungleichheit	124
<i>Von Marie Frühauf</i>	

Globalisierung, Internationalisierung, Lokalisierung.	138
<i>Von Christian Reutlinger</i>	
Generation und Altern.	150
<i>Von Karin Bock</i>	
Öffentlichkeit und Einmischung.	160
<i>Von Chantal Munsch</i>	

Praxen & Handeln

Normativität und Normalität.	173
<i>Von Holger Schmidt</i>	
Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit.	182
<i>Von Elke Kruse</i>	
Kooperation und Konflikt.	194
<i>Von Eric van Santen und Mike Seckinger</i>	
Nähe und Distanz in professionellen pädagogischen Beziehungen.	202
<i>Von Margret Dörr</i>	
Sorge und Fürsorge.	211
<i>Von Petra Bauer</i>	
Bildung.	222
<i>Von Andreas Thimmel</i>	
Beraten und Kommunizieren.	235
<i>Von Rita Braches-Chyrek</i>	
Empowerment und Aktivierung.	242
<i>Von Pascal Bastian</i>	
Lehren und Lernen in der Sozialpädagogik.	253
<i>Von Hans Gängler und Manuela Liebig</i>	
Planen und Steuern.	260
<i>Von Timo Ackermann und Wolfgang Schröer</i>	
Forschung und Evaluation.	268
<i>Von Gertrud Oelerich</i>	
Die Autor_innen und Herausgeber_innen.	282

Soziale Arbeit: Kernthemen und Problemfelder

Einleitung und Einordnung

Von Werner Thole, Fabian Kessl, Elke Kruse & Sabine Stövesand

1 Zur Reihe

Lehr- und Studienbücher erfahren im Feld der Human-, Sozial- und Kulturwissenschaften seit einigen Jahren in unterschiedlichsten Formaten und Zuschnitten einen deutlichen Anerkennungsgewinn. Die damit verbundene Aufwertung, die sich sicherlich auch den veränderten, tendenziell eher standardisierten Studienprogrammen verdankt, dokumentiert sich zudem in einer Vermehrung der als Einführungen oder Übersichten konzipierten Publikationen. Insofern ließe sich die Frage nach dem Sinn einer weiteren Buchreihe stellen, die für das Feld der Sozialen Arbeit den Anspruch einer Grundlegung hat. Mit Blick auf die vorliegende Buchreihe „Soziale Arbeit: Grundlagen“ kann die aufgeworfene Frage mit einem Hinweis auf den besonderen Fokus der Reihe beantwortet werden. Studierenden der Sozialen Arbeit respektive Studierenden der Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Studienschwerpunkt und allen weiteren an der Sozialen Arbeit interessierten Leser_innen soll über die Reihe ein grundlegender und systematischer Einstieg in die Auseinandersetzung mit der Sozialen Arbeit eröffnet werden. Das soll dadurch gelingen, dass die mit diesem Band eröffnete Lehrbuchreihe auf zehn Bände angelegt ist, deren jeweiligen Themenschwerpunkte aufeinander abgestimmt sind. Die Bände werden in einem relativ kurzen Zeitraum von zwei Jahren im Barbara Budrich Verlag erscheinen.

Konzeptionell ist die Buchreihe entlang der Bestimmung Sozialer Arbeit als professionelle Akteurin im wohlfahrtsstaatlichen Kontext komponiert. Diese Markierung der Sozialen Arbeit wird in den zehn Bänden der Reihe aufgegriffen. Fachkräfte der Sozialen Arbeit sollten über methodische wie konzeptionelle Fähigkeiten verfügen sowie die damit verbundene Herausforderung zur Selbstreflexion realisieren können. Rita Braches-Chyrek stellt sich der Aufgabe, die damit verbundenen Themen und Zusammenhänge in dem von ihr verfassten Band darzustellen. Jens Pothmann und Holger Schmidt re-

ferien in dem von ihnen verantworteten Band die institutionellen und organisationalen Logiken und Strukturen in den Feldern Sozialer Arbeit. Die damit bereits markierte öffentliche Verfasstheit Sozialer Arbeit, die sich nicht zuletzt in ihrer rechtlichen Bestimmung und Verortung materialisiert, werden im Rahmen der Buchreihe von Knut Hinrichs und Daniela Öndül erörtert. Die sozialpolitischen und wohlfahrtsstaatlichen Bedingungsfaktoren, denen Soziale Arbeit als eines der quantitativ größten und bedeutendsten Dienstleistungsfelder einerseits unterworfen ist, und die sie andererseits permanent mit (re)produziert, diskutieren Fabian Kessl und Sigrid Leitner in dem von ihnen verfassten Band der Buchreihe. Die Herausgeber_innen der Reihe gehen davon aus, dass für das professionelle Tun die wissenschaftliche Analyse konstitutiv ist. Damit ist neben der empirischen immer auch die theoretische Betrachtung und Diskussion Sozialer Arbeit grundlegend. Harald Ansen und Sabine Stövesand schlagen in Bezug auf zentrale vorliegende Theorieentwürfe eine Systematisierung der Theorien Sozialer Arbeit vor. Neben dem wissenschaftlichen Wissen markiert die kritische Reflexion ihrer normativen Bezugspunkte, zum Beispiel in Form einer professionellen Ethik, einen weiteren grundlegenden Bestandteil Sozialer Arbeit als professioneller Instanz. Andreas Polutta und Alexandra Retkowski präsentieren die damit aufgerufenen Fragen in dem von ihnen verfassten Band. Die Heterogenität der Handlungs- und Arbeitsfelder, die als Soziale Arbeit zusammengefasst werden, markiert den Ausgangspunkt der Systematisierung und Diskussion, die Alexandra Klein, Sandra Landhäuser und Martina Richter in Bezug auf die sozialpädagogischen wie sozialarbeiterischen Handlungs- und Arbeitsfelder vorstellen. Jede systematische Reflexion – als Teil des professionellen wie des wissenschaftlichen Alltagsgeschäfts – benötigt eine historische Sensibilität, ein Wissen um die Entstehung, Entwicklung und Formierung Sozialer Arbeit. Peter Hammerschmidt, Bernd Seidenstücker und Sascha Weber machen in dem von ihnen verantworteten Band mit zentralen Aspekten der Geschichte Sozialer Arbeit bekannt. Die Perspektive, dass Soziale Arbeit nur dann adäquat professionell realisiert werden kann, wenn die Sicht der Nutzer_innen und Adressat_innen durchgehend gegenwärtig wird, stellt inzwischen eine weithin geteilte Einsicht dar. Maria Bitzan und Eberhard Bolay nehmen in ihrem Band einen systematischen Blick auf die Adressat_innen Sozialer Arbeit ein, und erläutern damit die Perspektive einer sozialpädagogischen Adressat_innenforschung.

Die inhaltlichen Ausführungen in allen zehn Bänden der Buchreihe „Soziale Arbeit: Grundlagen“ basieren auf dem gegenwärtigen Stand der fachwissenschaftlichen Debatte im deutschsprachigen und partiell auch im internationalen Raum. Den Leser_innen werden in den einzelnen Bänden systematische Bestimmungen und theoretische Einordnungen, praxisrelevante Reflexionsangebote und empirische Befunde zugänglich gemacht. Alle Autor_innen waren aufgefordert, ihre Überlegungen didaktisch auszugestalten und zentrale Definitionen oder weiterführende Literaturhinweise nach-

vollziehbar anzugeben. Zudem waren sie gebeten, sich der Anforderung einer intersektionalen Perspektive im Kontext der Praxis Sozialer Arbeit und der darauf bezogenen Forschung und Theoriebildung zu stellen – also die existierenden Geschlechter- und Klassenverhältnisse, ethnischen und religiösen Differenzen, körperlichen Besonderheiten und Möglichkeiten sowie die jeweils subjektiv zugänglichen Bildungsressourcen in ihrer Verschränkung als relevante Strukturkategorien zu beachten. In diesem Bemühen artikuliert sich die Position, bestehende gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse als strukturierende Prinzipien sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Handlungsvollzüge, Organisations- und Institutionalisierungsformen wie auch empirischer und theoretischer Konzeptualisierungen anzusehen.

In den Bänden der Reihe – wie in den Beiträgen im vorliegenden Band – bildet sich die Heterogenität der Sozialen Arbeit mit ihren vielfältigen Traditionen und Bestimmungen ab. Das drückt sich nicht zuletzt in der Verwendung unterschiedlicher Begrifflichkeiten wie Soziale Arbeit und Sozialpädagogik, sozialpädagogisch respektive sozialarbeiterisch, sozialpädagogische Disziplin, Wissenschaft Sozialer Arbeit oder der Verwendung von Sozialer Arbeit als Sammelbegriff durch die einzelnen Autorinnen und Autoren aus. Die Herausgeber_innen gehen davon aus, dass die sozialpädagogische respektive sozialarbeiterische Theorie und Praxis am sinnvollsten mit dem mittlerweile weitgehend akzeptierten Begriff „Soziale Arbeit“ gefasst werden kann, der die zunehmend obsoletere Trennung in Sozialarbeit und Sozialpädagogik begrifflich überwindet, da der Terminus die unterschiedlichen Traditionen und Zugänge jeweils mit meint. Allerdings wurde darauf verzichtet, den Autor_innen eine bestimmte Verwendung der Begriffe vorzugeben. Sie waren lediglich gebeten, sich zur Frage der begrifflichen Markierung explizit in ihrem Band zu äußern. In der Begriffswahl in den einzelnen Bänden und Beiträgen spiegelt sich so die derzeit existierende Breite in der Verwendung von Begriffen wider.

2 Intention und Struktur des vorliegenden Bandes

In der Buchreihe „Soziale Arbeit: Grundlagen“ nimmt der vorliegende, erste Band eine Sonderstellung ein. Als einziger Herausgeber_innenband der Reihe stellt er bestimmende Kernthemen und damit verbundene Problemfelder Sozialer Arbeit vor.

Die ausgewählten Kernthemen und Problemfelder verweisen inhaltlich auf den professionellen Anspruch Sozialer Arbeit, also auf das Zusammenspiel von wissenschaftlichem Wissen und alltäglichem Routinewissen, aber auch auf die dabei spürbaren und identifizierbaren Reibungspunkte zwischen theoretischen, empirischen und praxis- respektive feldbezogenen Perspektiven. Eine solche sozialpädagogische Professionalität in handlungspraktischen wie in qualifizierungs- und forschungsbezogenen Kontexten ergibt sich in den

gelungenen Varianten aus einer erfolgreichen Relationierung von Wissen und Können, also aus dem Zusammenspiel von berufspraktischen und wissenschaftlichen Erfahrungen, Können, Tun und Kenntnissen. Erst über entsprechende, komplexe und anspruchsvolle Modulationen ergibt sich das, was das alltägliche professionelle Tun in den Einrichtungen Sozialer Arbeit wie in der Wissenschaft grundiert.

Der Auswahl der im vorliegenden Band bearbeiteten Kernthemen und Problemfelder unterliegt drei Prämissen: Erstens ist mit der sonstigen Konzentration der Buchreihe auf neun monografische Bände eine bewusste Entscheidung für eine bestimmte konzeptionelle Anlage der Schwerpunkte Sozialer Arbeit getroffen. Andere, ebenfalls relevante Aspekte werden zwar innerhalb der Bände mit thematisiert, bleiben aber auf der monografischen Ebene der Buchreihe unsichtbar. Deshalb haben diese Aspekte Eingang in den hier vorliegenden ersten Band gefunden. Mit seiner Konzentration auf „Kernthemen und Problemfelder“ geht er dabei – zweitens – den Weg der Darstellung und Reflexion zentraler Aspekte im Feld Sozialer Arbeit, die für diese strukturbestimmend sind („Kernthema“), entlang derer sich aber zugleich Auseinandersetzungen über die professionelle Ausrichtung und die gesellschaftliche Positionierung Sozialer Arbeit abzeichnen und entzünden („Problemfeld“). Drittens enthält sich der vorliegende Band mit der Ausleuchtung dieser Kernthemen und Problemfelder einer enzyklopädischen oder quasi enzyklopädischen Vorgehensweise, die einzelne Themen, Begriffe oder Sachverhalte definitorisch zu fixieren sucht. Diese Enthaltung und die Entscheidung für Diskussionsbeiträge sind dadurch motiviert, dass ein Blick auf Kernthemen und Problemfelder zwar nicht durchgängig klare definitorische Fundierungen anbieten, aber den Leser_innen Positionen und Konfliktlinien zur Kenntnis bringen kann.

Mit der editorischen Entscheidung, von „Kernthemen und Problemfeldern Sozialer Arbeit“ zu sprechen, ist keine Entscheidung für eine spezifische theorie-systematische Bestimmung Sozialer Arbeit verbunden. Diese Enthaltung ist nicht nur ein Ausdruck der etwas ausgeblichenen und teilweise ausgefranst Theoriedebatte der vergangenen Jahre, die eine gegenwarts-analytische und der Entwicklung in den Feldern Sozialer Arbeit angemessene Positionierung relativ schwierig macht, sondern auch eine Entscheidung, ein Angebot vorzulegen, das Anschlussnahmen für unterschiedliche Perspektiven wie die professionsbezogene, die sozial-, erziehungs-, sozialarbeitswissenschaftliche, sozialpolitische oder organisationale ermöglicht. Zugleich ist die vorgelegte Auswahl von Kernthemen und Problemfeldern nun keineswegs voluntaristisch, was angesichts der Heterogenität der fachlichen wie fachwissenschaftlichen Debatten zur Sozialen Arbeit keine Selbstverständlichkeit darstellt.

Mit Blick auf die benannten unterschiedlichen Möglichkeiten, Kernthemen und Problemfelder der Sozialen Arbeit zu identifizieren, zu gliedern und

zu thematisieren, zeigt sich auch, dass die einzelnen Begriffe und Problemfelder aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert werden können. Je nach der favorisierten wissenschaftstheoretischen Sichtweise können beispielsweise Begriffe wie Hilfe, Handeln, Globalisierung, Gesellschaft, Bildung, soziale Probleme, Inklusion, Institution oder Organisation inhaltlich unterschiedlich gefüllt und diskutiert werden. Gelegentlich reklamieren die eingenommenen Sichtweisen eine generelle Deutungsmacht oder fokussieren ihren Blick auf die Soziale Arbeit lediglich implizit. Zuweilen wird gar gänzlich darauf verzichtet, die eingenommene Sichtweise selbst zu markieren oder diese zu reflektieren. So wird nicht zur Kenntnis genommen, dass erstens beispielsweise eine organisational gerahmte Argumentation Soziale Arbeit und ihre Themen und Gegenstände theoretisch anders modelliert als eine erziehungs- oder gesellschaftstheoretische, juristische oder psychologische Perspektive und zweitens, dass das jeweils favorisierte Theoriemodell zudem ein je eigenes Wissen über das Feld Sozialer Arbeit generieren kann. Mit anderen Worten: Wird bislang über zentrale Kategorien der Sozialen Arbeit gesprochen, so wird zumeist darauf verzichtet, die Bezüge der jeweiligen Argumentationsfolie deutlich zu benennen. Für die einen resultieren die zentralen Begriffe aus einer Diagnose der gesellschaftlichen Verhältnisse und der darüber an die Soziale Arbeit adressierten Aufgaben. Die soziale Frage allgemein, Armut und soziale Probleme, Fragen des Aufwachsens und der Sozialisation und die jeweils vorliegenden Kompetenzen und Ressourcen, Leben zu gestalten und zu bewältigen, werden dann zu Kernthemen und lassen so andere zentrale Gegenstände und Themen der Praxis und des Theoriebildungsprozesses ins Zentrum rücken als eine Identifizierung der Kernthemen über die Beobachtung der sozialpädagogischen Handlungspraxis.

Hier bleibt festzuhalten, dass in der deutschsprachigen Diskussion der wissenschaftlichen Konzeptualisierung der Sozialen Arbeit kein Konsens über den genuinen Gegenstandsbereich, die zentralen Begriffe, Kernprobleme und Herausforderungen, Tätigkeitsfelder und professionellen Standards sowie die kategorialen Rahmungen einer Theorie der Sozialen Arbeit existiert. Die Heterogenität des Fachdiskurses über Theorien und Begriffe zu vereinheitlichen, die erkennbaren Ecken, Kanten und Brüche zu begradigen oder glattzuschleifen, ist nicht das Ziel des hier vorgelegten Vorschlages. Die in diesem Band aufgenommenen Kernthemen und Problemfelder der Sozialen Arbeit sind das Resultat einer systematischen und zugleich doch auch pragmatischen Sichtung, um diesen ersten Band der Reihe ebenfalls in einem noch vertretbaren Umfang präsentieren zu können.

Die Identifizierung der Kernthemen und Problemfelder erfolgte anhand der Annahme, dass in den Diskussionen grundlegende Fragestellungen aufgegriffen werden, die sowohl in den professions- und handlungsfeldbezogenen wie in den disziplin- und theoriebezogenen Diskussionen prominent und wiederkehrend zentral aufgegriffen werden. Die dabei identifizierten Themen

finden sich in diesem Band unter der Überschrift „Grundlagen & Funktionen“ versammelt. Ebenfalls wiederkehrend werden die unter der Rubrik „Kontexte & Kontextualisierungen“ behandelten Themen an unterschiedlichen Orten aufgegriffen. Sicherlich kann beispielsweise diskutiert werden, ob Fragen der Professionalisierung nicht ein grundlegendes Thema der Sozialen Arbeit darstellen. Doch im Kontrast zu den in diesem Band in der Rubrik der grundlegenden, funktionalen Fragen aufgreifenden Themen und Fragestellungen sind Problemfelder wie das Aufwachsen und Altern oder die Professionalisierung zwar ohne Zweifel bedeutende Themen, aber doch eher Fragen, die die Bedingungen und die Rahmung sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Handelns und Denkens betreffen. Unter der Überschrift „Praxen & Handeln“ finden sich Themen und Problemfelder thematisiert, die das fachliche Handeln in den Aktionsfeldern Sozialer Arbeit und diese Felder selbst betreffen.

Eine wissenschaftliche Beobachtung der Sozialen Arbeit findet erstmals in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und dann intensiver zu Beginn des 20. Jahrhunderts statt. Die eigentliche Ausbuchstabierung und Etablierung eines wissenschaftlichen Diskursmilieus der Sozialen Arbeit in Deutschland erfolgte allerdings erst im Kontext des Ausbaus der Handlungs- und Arbeitsfelder sowie der Etablierung der fachhochschulischen und universitären Diplomstudiengänge ab Ende der 1960er Jahre. Seit den 1990er Jahren ist zu erkennen, dass sich auch das empirische Wissen beachtlich erweitert. Mit den in diesem Band versammelten Beiträgen zu den Kernthemen und Problemfeldern Sozialer Arbeit hoffen die Herausgeber_innen, vor dem Hintergrund dieser historischen Entwicklung wesentliche Debatten und Perspektiven plausibel und nachvollziehbar aufzurufen und die damit verbundenen Konflikte und Anforderungen angemessen zu diskutieren.

Bei der Fertigstellung der einzelnen Beiträge und des Bandes unterstützten Robin Wiesner, Hannah Loersch und Gesa Rüttgers die Herausgeber_innen. Die Herausgeber_innen möchten sich für diese vielfältige Unterstützung herzlich bedanken. Barbara Budrich und den Mitarbeiter_innen des Verlages Barbara Budrich danken die Herausgeber_innen für ihre Geduld und ihre Unterstützung bei der Buchproduktion und der Etablierung der Buchreihe insgesamt. Nicht zuletzt geht der ausdrückliche Dank an alle Autor_innen dieses Bandes sowie an die Autor_innen der Monografien in der Buchreihe „Soziale Arbeit: Grundlagen“, denn ohne ihr Engagement hätte weder dieser Band noch hätten die neun Monografien der Buchreihe entstehen können.

Der hier vorgelegte Vorschlag zu den Kernthemen und Problemfeldern der Sozialen Arbeit kann letztlich nur ein „erster Aufschlag“ sein, an dem es zukünftig mit Erweiterungen und Spezifizierungen weiter anzudocken gilt. Dennoch nimmt die Gruppe der Herausgeber_innen für sich in Anspruch, mit diesem Vorschlag eine Anregung für die fachlichen wie fachwissenschaftlichen Diskussionen zur Sozialen Arbeit anbieten zu können, die zudem vielleicht dazu animiert, zukünftig über deren Kernthemen und Problemfelder

etwas fokussierter und systematischer nachzudenken. In diesem Sinne würden sich die Herausgeber_innen sehr freuen, wenn der Vorschlag als Einladung verstanden wird, die diesbezüglichen Diskussionen zu führen.

Grundlagen & Funktionen

Hilfe und Kontrolle

Von Nina Thieme

Hilfe und Kontrolle stellen ein vieldiskutiertes, gleichwohl theoretisch wenig ausdifferenziertes und empirisch nur marginal untersuchtes Spannungsverhältnis Sozialer Arbeit dar. Der Beitrag nimmt unterschiedliche Thematisierungen dieses, auch als „doppelte[s] Mandat“ (vgl. Böhnisch & Lösch 1973, S. 27) bezeichneten Verhältnisses in den Blick. Lange Zeit war der Fokus auf Hilfe in den fachlichen Debatten um Soziale Arbeit vorherrschend (vgl. Kapitel 1). Aktuell scheint dieser nurmehr vereinzelt auf (vgl. u. a. Schefold 2011). Im Zuge einer durch die 1968er-Bewegung entscheidend forcierten gesellschaftskritischen Haltung verschob sich der Fokus aber in Richtung der Kategorie der Kontrolle. Diente dieser der Kritik sozialstaatlicher und sozialpädagogischer Interventionen, so erfährt der Fokus auf Kontrolle im Zuge einer gegenwärtigen Transformation wohlfahrtsstaatlicher Arrangements inzwischen eine Renaissance im affirmativen Sinne. Die Hilfekategorie tritt somit seit den 1970er Jahren in den Hintergrund bzw. gerät zum Teil sogar ganz aus dem Blick (vgl. Kapitel 2). Nur wenige Arbeiten aus dieser Zeit betonen entgegen der damals vorherrschenden Sichtweise, Soziale Arbeit als kontrollierende und systemstabilisierende Institution anzusehen, die Gleichzeitigkeit von Hilfe und Kontrolle (vgl. u. a. Müller 2001, S. 34¹; Böhnisch & Lösch 1973). Erst im Rahmen neuerer, etwa seit Mitte der 1980er Jahre datierender professionstheoretischer Auseinandersetzungen, die professionelles Handeln grundlegend durch Paradoxien oder Antinomien gekennzeichnet sehen, wird eine unaufhebbare Verwobenheit beider Konstitutionsaktivitäten Sozialer Arbeit als zentral markiert (vgl. Kapitel 3).

1 Der im Band „Erziehen – Helfen – Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit“ (Müller 2001) erschienene Beitrag „Sozialarbeiterisches Alltagshandeln zwischen Hilfe und Kontrolle“, auf den hier Bezug genommen wird, ist in der Zeitschrift „neue praxis“ im Jahr 1978 erstveröffentlicht worden.

1 Soziale Arbeit als Hilfe: zum zentralen Stellenwert der Hilfekategorie in der Sozialen Arbeit

Seit ihren Anfängen ist Soziale Arbeit mit der Frage nach ihrer Funktionsbestimmung konfrontiert. Neben Fürsorge und Wohlfahrt, die „zweifelloos zu den zentralen Bezugspunkten im Selbstverständnis Sozialer Arbeit“ (Steinacker 2011, S. 30) gehören, gilt Hilfe als eine der ältesten und gleichzeitig prominentesten Kategorien zur Bestimmung dessen, was Soziale Arbeit leistet (vgl. u. a. Gängler 2011, S. 609; Bock u. a. 2011, S. 1). Im Sinn einer „forschungspragmatische[n] Arbeitsdefinition“ kann sie als „ein vielfältig situierter sozialer Interaktionsprozess zwischen mindestens zwei Akteuren mit unterschiedlichen Perspektiven und Interessen“ verstanden werden, „in dem ohne unmittelbare Gegenleistung Ressourcen transferiert, Projekte realisiert werden; dies unter der Sinngebung, dem anderen Akteur die Bewältigung von Problemen, die durch diesen, durch Zweite oder Dritte definiert werden, zu ermöglichen“ (Schefold 2011, S. 15).

Trotz ihrer herausgehobenen Bedeutsamkeit mangelt es aber, wie bereits angedeutet, an (empirisch aufgeklärten) Theoretisierungen der Hilfekategorie (vgl. u. a. Gängler 2011, S. 609; Bock & Thole 2011, S. 5), ganz zu schweigen von einer allgemeinen Theorie der Hilfe (vgl. Gängler 2011, S. 609; vgl. auch Thole & Hunold 2011). Die wenigen vorliegenden Arbeiten zur Hilfekategorie finden sich „in Handbüchern“ [und haben einen] „eher historisch rekapitulierenden Zuschnitt“ (Schefold 2011, S. 12).

Ausgangspunkt historischer Betrachtungen ist vielfach die in systemtheoretischer Theorietradition vertretene These einer funktionalen Ausdifferenzierung von Gesellschaften. Einhergehend mit der gesellschaftlichen Entwicklung, die von Niklas Luhmann im Sinn eines „groben Überblick[s]“ (1975, S. 136) anhand der sich einander ablösenden Gesellschaftstypen der archaischen, der hochkultivierten und der modernen Gesellschaft aufgezeigt wird (vgl. Luhmann, S. 136 ff.), vollzieht sich demnach eine zunehmende funktionale Differenzierung. Diese bedingt, dass ursprünglich als „Sache des Herzens, der Moral oder der Gegenseitigkeit“ (Luhmann, S. 143) gefasste Formen des Helfens – von der Gabe über Almosen (vgl. dazu Sahle 1988) bis hin zu familiär organisierter Hilfe – zunehmend von einer durch Organisationen geregelten und strukturierten Hilfe abgelöst werden. Das heißt, dass Hilfe zunehmend „als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet [...] und von eigens dafür ausgebildetem professionellen Personal durchgeführt [wird]“ (Gängler 2011, S. 609; Hervorh. im Original). Als eine zentrale Institution der Gewährung professionalisierter Hilfe in ausdifferenzierten Gesellschaften wird Soziale Arbeit gefasst, deren Selbstverständnis, so Hollstein, im Begriff der Hilfe kumuliere (vgl. 1973a, S. 167; vgl. auch Müller 2001, S. 34).

Aktuell setzen neuere systemtheoretische Zugänge an dieser Figur einer Professionalisierung von Hilfe im Zuge einer funktionalen Ausdifferenzierung

von Gesellschaften an und diskutieren, ob soziale Hilfe (und damit zusammenhängend auch Soziale Arbeit) ein eigenständiges, gemäß des Codes Helfen/Nicht-Helfen operierendes Funktionssystem darstellt (vgl. u. a. Baecker 1994).

Neben solchen, eher historisch orientierten Rekapitulationen, die auf den Zusammenhang von gesellschaftlicher Differenzierung und Entwicklung Sozialer Arbeit als professionalisierter Hilfe rekurren, lassen sich jedoch auch vereinzelt Auseinandersetzungen ausmachen, die Hilfe systematisch in den Blick nehmen (vgl. Schefold 2011, S. 12).

Insbesondere die Bestrebungen von Werner Schefold sind in diesem Zusammenhang zu nennen, der – wenn nicht eine „überfällige (...) Theorie der Hilfe“ (2006, S. 41) – so doch zumindest ein „kategoriales Modell von ‚Hilfe‘“ (Schefold 2011, S. 11) ausgearbeitet hat. Ohne auf die einzelnen „Elemente“ (Schefold 2006, S. 41) seiner „analytische[n] Rekonstruktion“ (Schefold 2006, S. 41) im Folgenden detailliert einzugehen (vgl. dazu Schefold 2006, 2011), ist ein Aspekt herauszustellen, ohne den Hilfe nicht denkbar wäre und der für die Ausgestaltung aller weiteren, Hilfe konstituierenden Aspekte eine wesentliche Rolle spielt: „Hilfe ist bei allem eine soziale Interaktion“ (Schefold 2011, S. 14) – im Kontext Sozialer Arbeit vor allem zwischen Adressat_innen und Professionellen –, der „stets die Annahme zugrunde [liegt], dass ‚etwas fehlt‘ (vgl. Brumlik & Keckeisen 1976), dass ein Defizit vorhanden ist, das es zu kompensieren gilt“ (Müller 2001, S. 27). Eine positive Konnotation von Hilfe als Maßnahme zur Reduktion bzw. Beseitigung eines Defizits lässt in Hinblick auf Soziale Arbeit jedoch in den Hintergrund treten, dass eine als professionalisierte Hilfe gefasste Soziale Arbeit aufgrund ihrer sozialstaatlichen Eingebundenheit immer einen Beitrag zur Reproduktion vorherrschender gesellschaftlicher Verhältnisse leistet und somit auch als kontrollierende Instanz fungiert.

2 Soziale Arbeit als Kontrolle: Zwischen Systemstabilisierung und Aktivierung

Im Zuge des gesellschaftskritischen Klimas der späten 1960er und 1970er Jahre verschiebt sich der Fokus der Debatte von der Kategorie der Hilfe, die bis dato als zentrale Aufgabe Sozialer Arbeit thematisiert worden war, in Richtung Kontrolle (vgl. u. a. Hartmann & Herzog 2013, S. 269), die nunmehr als „eigentliche Funktion Sozialer Arbeit in der bürgerlichen Gesellschaft“ (Steinacker 2011, S. 34) ins Blickfeld gerät. Die „Hilfsleistung“ (Hollstein 1973a, S. 204) Sozialer Arbeit, so die grundlegende These von Vertreter_innen dieser Position, die in dem Herausgeberband von Walter Hollstein und Marianne Meinhold zur „Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen“ (1973) besonders pointiert und auch prominent zum Ausdruck gelangt (vgl. Müller 2012, S. 126), „erweist sich [...] zusammenfassend als Helfersdienst

für die bestehende Herrschaft. Der ‚Freundesdienst‘ [mit dem Begriff zitiert Hollstein in kritischer Weise Aloys Fischer, Anm. N. T.] mag für den einzelnen Sozialarbeiter subjektiv eine Realität sein, objektiv zeigt er sich als Ideologie, die das humanitäre Deckmäntelchen für die herrschaftsstabilisierende Funktion der Sozialarbeit darstellt“ (Hollstein 1973a, S. 204; Hervorh. im Original). Demgemäß dient Soziale Arbeit nicht den Klient_innen, sondern dem Erhalt der im kapitalistisch ausgerichteten Gesellschaftssystem von den herrschenden Klassen als gültig vorgegebenen Normen und Werte. Davon abweichende Personen gelte es, so Hollstein, durch Resozialisierung an bestehende Strukturen anzupassen (vgl. Hollstein 1973b, S. 10 f.), sie also entsprechend zu disziplinieren und zu unterwerfen (vgl. dazu auch Müller 2012, S. 127; Heite 2008, S. 109).

Während in den späten 1960er und in den 1970er Jahren in derartigen Auseinandersetzungen die Kategorie der Kontrolle eindeutig negativ konnotiert gewesen ist, erfährt sie gegenwärtig, mit positiver Bedeutung aufgeladen, eine Renaissance im Diskurs zum aktivierenden Sozialstaat. So werde „Kontrolle als Hilfe“ (Heite 2008, S. 117; Hervorh. im Original) umdefiniert bzw. zumindest als „hilfreiche Kontrolle“ (Müller 2012, S. 143) reformuliert. Sozialer Arbeit als Steuerungsinstrument einer entsprechenden Aktivierungspolitik könne demgemäß – insbesondere im Rahmen von workfareProgrammen – die Funktion zugewiesen werden, als der Kontrolle berechtigtes Organ eine „strenge Beaufsichtigung“ (Dahme & Wohlfahrt 2002, S. 22) von Adressat_innen zu gewährleisten. Das Ziel bestehe dabei darin, deren als defizitär etikettierte Persönlichkeits- und Verhaltensstrukturen zu beeinflussen und zu verändern (vgl. Dahme & Wohlfahrt 2002, S. 22), um so genuin sozial verankerte Probleme wie Arbeitslosigkeit individuell zu lösen. Im Rahmen einer Aktivierungsprogrammatisierung wird ein solcher Versuch einer durch Kontrolle geprägten Individualisierung der Problembearbeitung als hilfreich bzw. als Hilfe umgedeutet, da eine mit Autonomiegewinnen einhergehende Aktivierung von Adressat_innen erfolge(n könne), eigene Entwicklungsmöglichkeiten zu nutzen, die wiederum Voraussetzung seien, die eigene Rolle als Bürger_innen zu erfüllen (vgl. dazu kritisch Wohlfahrt 2003, S. 14).

Unabhängig davon, ob Soziale Arbeit als Kontrollinstanz mit systemstabilisierender Funktion kritisch fokussiert oder Kontrolle als hilfreiche, der Aktivierung dienlicher Aspekt im Kontext des Aktivierungsparadigmas umgedeutet wird: Eine „Analyse des Grundwiderspruchs“ (Urban 2004, S. 61) von Hilfe und Kontrolle ist – wie auch in historischen Rekapitulationen und systematischen Auseinandersetzungen, in denen die Hilfekategorie im Vordergrund steht (vgl. Kapitel 1) – eher selten. Abgesehen von einigen Ausnahmen gerät das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle erst im Zuge der neueren Professionsdiskussion in den Blick (vgl. Urban 2004, S. 61 f.).

3 Hilfe und Kontrolle: Vom doppelten Mandat zur wichtigen Paradoxie professioneller Sozialer Arbeit

Bevor seit etwa Mitte der 1980er Jahre das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in Paradoxien und Antinomien thematisierenden Zugängen der neueren Professionsdiskussion Sozialer Arbeit (vgl. dazu u. a. Thieme 2013, S. 23 ff.) vermehrt aufgegriffen worden ist, haben nur vereinzelt Auseinandersetzungen mit diesem „Grundwiderspruch“ (Urban 2004, S. 61) stattgefunden.

Zu nennen sind zum einen der mittlerweile zum Klassiker avancierte Beitrag „Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination“ von Lothar Böhnisch und Hans Lösch (1973), in dem das „doppelte Mandat“ auf das in der Sozialen Arbeit strukturell verankerte Spannungsverhältnis „zwischen dem auf den Klienten bezogenen ‚stellvertretenden Handeln‘ und den der Sozialarbeit gleichermaßen aufgetragenen öffentlich-rechtlichen Funktionen sozialer Kontrolle“ (Böhnisch & Lösch 1973, S. 28) verweist.

Zum anderen setzt sich auch Siegfried Müller Ende der 1970er Jahre damit auseinander, dass Soziale Arbeit „in je spezifischer Gewichtung Hilfe und Kontrolle zugleich“ (Müller 2001, S. 34)² sei. Er betont, dass sich dieser Grundwiderspruch sowohl auf struktureller als auch auf interaktiver Ebene zwischen Professionellen und Adressat_innen zeige und benennt damit eine Differenzierung, die, so Müller, nur selten in den Blick genommen werde (vgl. Müller 2001, S. 33 f.).

Diese Thematisierungsweise von Hilfe und Kontrolle gewinnt in der seit etwa Mitte der 1980er Jahre beginnenden neueren Professionsdiskussion Sozialer Arbeit, deren Fokus auf die Binnenstrukturen und logiken professionellen Handelns gerichtet ist, an Bedeutsamkeit und ist sowohl in systemtheoretischen, strukturtheoretischen als auch interaktionistischen Ansätzen zu finden. Obwohl Thomas Wagner vielen systemtheoretischen Ansätzen, die sich mit der Frage nach der Eigenständigkeit eines – vorwiegend Re-Inklusionen unterstützenden – Funktionssystems ‚Sozialer Hilfe‘ auseinandersetzen (vgl. dazu Kapitel 1), attestiert, dass das „Moment der Kontrolle [...] verloren gegangen zu sein [scheint]“ (Wagner o. J., S. 11), nimmt er eine systemtheoretische Perspektive auf Hilfe und Kontrolle ein. Er argumentiert, dass Soziale Arbeit, betrachte man sie als eigenständiges Funktionssystem, „nicht über ihre Grenzen hinweg operieren kann, [...] [sodass] nicht davon ausgegangen werden [kann], dass Soziale Arbeit Menschen in ihrem bewussten oder körperlichen Dasein durch direkte Intervention helfen oder kontrollieren könnte“ (Wagner o. J., S. 12). Vielmehr sei Hilfe wie auch Kontrolle nur als Form der „Selbsthilfe und Selbstkontrolle“ (Wagner o. J., S. 12) vorstellbar, womit eine Perspektive formuliert ist, die sich sowohl von strukturtheoretischen als auch

² Vgl. Fußnote 1.

interaktionistischen Zugängen abgrenzen lässt. So geht Ulrich Oevermann als wichtiger Vertreter einer strukturtheoretischen Position von dem Soziale Arbeit konstituierenden Strukturdilemma aus, „zugleich Agentur sozialer Kontrolle im Dienste der Rechtspflege faktisch sein zu müssen und den Klienten in seiner konkreten sozio-psychischen Hilfsbedürftigkeit quasi-therapeutisch in der Wiederherstellung seiner beschädigten Autonomie unterstützen zu sollen“ (2000, S. 72). Dabei stünden die kontrollierenden Momente Sozialer Arbeit der Einrichtung eines Arbeitsbündnisses entgegen, aufgrund einer vielfach nicht gegebenen, gleichwohl notwendigen Freiwilligkeit auf Seite der Klient_innen, Hilfe in Anspruch zu nehmen. Die kontrollierenden Momente stellten somit ein großes Hindernis einer Professionalisierung Sozialer Arbeit dar (vgl. Oevermann 2009, S. 130 ff.).

Während Oevermann daher zumindest hypothetisch davon ausgeht, dass eine Auflösung dieses Strukturdilemmas möglich ist, er sich aber nicht in der Lage sieht, zu beantworten, wie dies konkret vorstellbar wäre (vgl. 2000, S. 72), thematisiert Fritz Schütze aus interaktionistischer Perspektive Hilfe und Kontrolle als unaufhebbare Paradoxie, die er betitelt als „[h]oheitsstaatliche Aufgaben der Sozialarbeiterin und die Gefahr der Hintansetzung der Entfaltungsmöglichkeiten der Klienten“ (1996, S. 239). Gerade ein Aushalten beider Pole – im Gegensatz zur „Verschleierung“ (Schütze 1992, S. 138), so seine Argumentation, sei entscheidend für professionelles Handeln und fordere stetige Reflexion.

4 Resümee

Wenn in den Fachdiskussionen um Soziale Arbeit von Hilfe oder/und Kontrolle gesprochen wird, wird durch die Benennung beider Konstitutionsaktivitäten Sozialer Arbeit als Hilfe und Kontrolle zunächst eine Eindeutigkeit suggeriert, die faktisch – wie die verschiedenen Weisen der Thematisierung verdeutlicht haben – nicht gegeben ist. Vielmehr wird das, was unter Hilfe und/oder Kontrolle gefasst wird, neben der theoretischen Perspektivierung der wissenschaftliche Betrachtungsweise auch „von der gesellschaftlichen Formation, in der [Hilfe und Kontrolle auftreten] [...], präformiert“ (Sahle 1987, S. 3). Im durch die theoretische Perspektivierung sowie die gesellschaftliche Formation eröffneten Möglichkeitsraum dessen, was überhaupt als Hilfe oder/und Kontrolle in der Sozialen Arbeit in den Blick geraten kann (und was nicht), weisen beide Kategorien als relationale, zwischen den beteiligten Akteuren ausgehandelte Konstrukte „eigene, empirisch nachweisbare Mikrostrukturen auf“ (Sahle 1987, S. 3).

Empirische Rekonstruktionen solcher Mikrostrukturen, verbunden mit einer Reflexion des jeweiligen wissenschaftlichen Standpunktes als auch der konkreten gesellschaftlichen Situation, erscheinen notwendig angesichts des

eingangs markierten Desiderates einer bisher nur ansatzweise geleisteten empirisch aufgeklärten Theoretisierung, denn nur solche Rekonstruktionen eröffnen „einen Zugang zu den Wirklichkeiten der Sozialen Arbeit“ und deren Hinterbühnen (vgl. Goffman 1983), ermöglichen also, nicht nur die Vorderbühnen der Leitideen, Programme zu betrachten (Schefold 2011, S. 13).

Literatur

- Baecker, D. (1994). Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie* 23 (2), 93–110.
- Bock, K., & Thole, W. (2011). Hilfe und Helfen. Einführung in den Schwerpunkt „Im Blickpunkt: Hilfe“. *Soziale Passagen* 3 (1), 5–10.
- Bock, K., Thole, W., Böllert, K., & Ziegler, H. (2011). Editorial. *Soziale Passagen* 3 (1), 1–3.
- Böhnisch, L., & Lösch, W. (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. Zur gegenwärtigen Diskussion über den politisch-sozialen Standort des Sozialarbeiters. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit* (S. 21–40). Neuwied & Berlin: Luchterhand.
- Dahme, N., & Wohlfahrt, N. (2002). Aktivierender Staat. Ein neues sozialpolitisches Leitbild und seine Konsequenzen für die soziale Arbeit. *neue praxis* 32 (1), 10–32.
- Gängler, H. (2011). Hilfe. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Auflage, S. 609–618). München: Ernst Reinhardt.
- Hartmann, M., & Herzog, K. (2013). Gedanken zur Funktion Sozialer Arbeit: Auf dem Weg zu einem kritischen Selbstverständnis – inspiriert von Walter Hollstein (1973/1980) „Hilfe und Kapital. Zur Funktionsbestimmung der Sozialarbeit“. *Soziale Passagen* 5 (2), 267–283.
- Heite, C. (2008). *Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven*. Weinheim & München: Juventa.
- Hollstein, W. (1973a). Hilfe und Kapital. Zur Funktionsbestimmung der Sozialarbeit. In W. Hollstein & M. Meinhold (Hrsg.), *Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen* (S. 167–207). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Hollstein, W. (1973b). Sozialarbeit im Kapitalismus. Themen und Probleme. In W. Hollstein & M. Meinhold (Hrsg.), *Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen* (S. 9–43). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Hollstein, W., & Meinhold, M. (Hrsg.) (1973). *Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.
- Luhmann, N. (1975). *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller, F. (2012). Von der Kritik der Hilfe zur „Hilfreichen Kontrolle“. Der Mythos von Hilfe und Kontrolle zwischen Parteilichkeit und Legitimation. In R. Anhorn, F. Bettinger, C. Horlacher & K. Rathgeb (Hrsg.), *Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit* (S. 123–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, S. (2001). *Erziehen – Helfen – Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit*. Weinheim & München: Juventa.
- Oevermann, U. (2000). Dienstleistungen der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In E.-M. Harrach, T. Loer & O. Schmidtke (Hrsg.), *Verwaltung des Sozialen*

- len. *Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts* (S. 55–77). Konstanz: UVK.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven* (S. 113–142). Wiesbaden: VS.
- Sahle, R. (1987). *Gabe, Almosen, Hilfe. Fallstudien zu Struktur und Deutung der Sozialarbeiter-Klient-Beziehung*. Wiesbaden: Springer.
- Schefold, W. (2006). Hilfe als Interaktionsprozess: Konturen einer (überfälligen) Theorie der Hilfe. In C. Neuberger (Hrsg.), *Dialog der Konzepte: Hilfeplanung nach § 36 SGB VIII und in angrenzenden Hilfen. Dokumentation eines ExpertInnengesprächs am DJI vom 17. bis 18. Oktober 2005* (S. 38–51). München: DJI.
- Schefold, W. (2011). Hilfe als Grundkategorie Sozialer Arbeit. *Soziale Passagen* 3 (1), 11–27.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Opladen: Leske + Budrich.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Steinacker, S. (2011). Hilfe und Politik. Auf der Suche nach einer neuen Sozialen Arbeit im Gefolge von „1968“. *Soziale Passagen* 3 (1), 29–47.
- Thieme, N. (2013). *Kategorisierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur theoretischen und empirischen Erklärung eines Schlüsselbegriffs professionellen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Thole, W., & Hunold, M. (2011). Helfen. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen* (S. 147–154). Stuttgart: Kohlhammer.
- Urban, U. (2004). *Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung*. Weinheim & München: Juventa.
- Wagner, T. (o. J.). *Die Soziale Arbeit der Sozialen Arbeit? – Ein kurzer Blick auf die (Selbst)Beobachtung eines Funktionssystems*. www.sozialarbeit.ch/dokumente/soziale_arbeit_der_sozialen_arbeit.pdf. Zugriffen am 14. Dezember 2016.
- Wohlfahrt, N. (2003). The Activating State in Germany: Beyond the Hartz Commission. In V. Eick, M. Mayer & J. Sambale (Hrsg.), *„From Welfare to Work“. Nonprofits and the Workfare State in Berlin and Los Angeles* (S. 12–20). Working Paper No. 1 of the Department of Politics, John F. Kennedy-Institute, Freie Universität Berlin.

Normalität und Normalisierung

Von Udo Seelmeyer

Wenn Soziale Arbeit mit der Vermittlung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft befasst ist, dann stellt Normalität als dynamischer Regulationsmechanismus moderner Gesellschaften eine zentrale Kategorie für die Ausgestaltung dieses Vermittlungsverhältnisses und dessen Analyse dar (Otto & Seelmeyer 2004). Normalität und Normalisierung können entsprechend als Schlüsselbegriffe für die Soziale Arbeit betrachtet werden. Dementsprechend werden sie seit den 1980er Jahren von verschiedenen Autor_innen im Theoriediskurs auch als zentrale Bezugspunkte herangezogen. Auch für die Praxis Sozialer Arbeit lässt sich eine Ausrichtung an Normalität und Normalisierung als Bedingungen konstatieren¹: Normalität dient Professionellen als Orientierung für anzustrebende Praxen der Lebensführung auf Seiten der Nutzer_innen und auf konzeptioneller Ebene zielt sie – als Prinzip der Normalisierung – auf die Realisierung alltags- und lebensweltnaher Hilfesettings. Schließlich wird nochmals auf einer anderen Ebene auch mit Blick auf Soziale Arbeit selbst deren „Normalisierung“ als Profession und Disziplin konstatiert.²

1 Begriffsfeld und sozialwissenschaftliche Zugänge

„Normalität“ lässt sich – trotz des gemeinsamen Wortstamms – zunächst deutlich von der „Norm“ unterscheiden: Während der Normbegriff den Sollens-Aspekt, also den Verbindlichkeitscharakter eines Handlungsprinzips herausstellt, bezieht sich der Normalitätsbegriff auf den Seins-Aspekt, also auf eine empirisch gestützte Deskription von Verteilungsmustern, die allerdings

1 Zur Perspektive auf die sozialpädagogische Praxis siehe den Beitrag „Normalität und Normativität“ von Holger Schmidt in diesem Band.

2 Begründet wird die Annahme einer Normalisierung Sozialer Arbeit mit ihrer quantitativen (aber auch qualitativen) Expansion, der gesellschaftlichen Dissemination sozialpädagogischen Denkens und Wissens, der Entgrenzung des Klientels und einer veränderten Funktionsbestimmung als generalisierte Sozialisations- und Unterstützungsinstanz (vgl. etwa Lüders & Winkler 1992). Dieser Diskursstrang zur sogenannten „Normalisierungsthese“ wird in diesem Beitrag jedoch nicht weiter verfolgt (vgl. hierzu ausführlich Seelmeyer 2008a, S. 15–107).

im weiteren Verlauf auch als mehr oder weniger verbindlicher Maßstab für die Bewertung von Handlungspraxen herangezogen werden kann. Im Vergleich zur Normalität drückt der Begriff der Norm einen höheren Verbindlichkeitsanspruch aus: sei es als ethisch-moralische oder soziale Norm, die ein anzustrebendes Ideal markiert oder als juristische oder technische Norm, die einen einzuhaltenden Standard beschreibt. Ein Sonderfall liegt vor, wenn auf der Grundlage empirisch beobachtbarer und statistisch beschreibbarer Verteilungsmuster sogenannte „normalistische“ Normen Verbindlichkeit erlangen (Seelmeyer 2008a, S. 178 f.).

Weniger scharf fällt die Unterscheidung zwischen „Normalisierung“ auf der einen und „Normierung“ und „Normung“ auf der anderen Seite aus (vgl. hierzu Seelmeyer & Kutscher 2011, S. 1025 f.). Beide Begriffe umfassen in ihrem Bedeutungsgehalt die Operationen des Messens, Klassifizierens, Vergleichens und Relationierens. „Während sich allerdings ‚normieren‘ eher auf die Festlegung einer Norm und die Konstituierung der Messbarkeit beziehen lässt, wie ‚normalisieren‘ tendenziell auf die weiteren sozialen Prozesse der Ausrichtung an der umschriebenen Norm“ (Kelle 2013, S. 18).

In Abgrenzung zu alltagsweltlichen Vorstellungen von Normalität lassen sich im sozialwissenschaftlichen Diskurs verschiedene Bedeutungsgehalte von Normalität unterscheiden (vgl. hierzu ausführlich: Seelmeyer 2008a, S. 172–180). Diese variieren „zwischen einer allgemein epistemologischen Fassung (jede erfolgreiche Konstruktion bzw. Wahrnehmung von Wirklichkeit heißt als solche ‚normal‘) über eine ‚mittlere‘ Spielart, die ‚Normalität‘ in die Nähe von ‚Gewohnheit‘, ‚Habitus‘ und ‚Alltagsritual‘ rückt, bis zu einer historisch-spezifisierten, engen Fassung“ (Link u. a. 2003, S. 8). Dem weiten Normalitätsbegriff, der Normalität als das Selbstverständliche fasst, liegt eine interaktionistische Perspektive zugrunde, die auf mikrosozialer Ebene analysiert, wie Individuen in ihren Interaktionen Normalität herstellen. Der enge Normalitätsbegriff analysiert Normalität hingegen auf einer strukturellen und funktionalen Ebene als spezifischen Regulationsmechanismus moderner Gesellschaften, der auf statistische Verteilungen von Merkmalen und Handlungsweisen von Individuen fokussiert und ein mittels „Vermessung“ (zu den aktuellen – durch digitale Medien geprägten – Formen vgl. etwa Passoth & Wehner 2013) und „Verdatung“ gewonnenes Wissen hierüber voraussetzt. Im Gegensatz zum weiten Normalitätsbegriff „betont das ‚enge‘ Konzept eines spezifisch modernen ‚Normalismus‘ vor allem die strikte Differenz zwischen dem ‚Normalen‘ und der (präskriptiven) Norm und folglich zwischen der ‚Normalität‘ und der Normativität“ (Link u. a. 2003, S. 9). Der Literaturwissenschaftler und Diskursanalytiker Jürgen Link unterscheidet dabei zwischen den beiden Strategien des „fixistischen Protonormalismus“ und des „flexiblen Normalismus“ (Link 1999, S. 75–82). Ersterer zeichne sich durch starre Grenzziehungen des Normalen gegenüber seinen Rändern aus, verbunden mit einer stärkeren Tendenz der Verbindung mit Normativität, während für

den flexiblen Normalismus dynamische, im zeitlichen Verlauf veränderbare und eher gleitende Übergänge zwischen dem Normalen und Nicht-Normalen und eine maximale Ausdehnung der Normalitätszonen kennzeichnend seien.³

Link entwickelt seine idealtypische Gegenüberstellung von Proto- und flexiblem Normalismus mit Bezug auf Michel Foucaults Konzept der Gouvernementalität, das die Verbindung von Regierung⁴, Normalisierung und Subjektivierung untersucht: „Regierungspraktiken können an Körper, Organismus und Disziplin ebenso ansetzen wie an den Wünschen, dem Wollen der Subjekte. Sie können als normalisierendes Wissen von der Gesamtheit der Bevölkerung her wirken und das ‚Normale‘ und seine ‚Abweichungen‘ entlang der Normalitätsgrade regulieren“ (Maurer & Weber 2006, S. 11). In seinen Vorlesungen zur „Geschichte der Gouvernementalität“ führt Foucault (2004a; 2004b) aus, wie diese „Bio-Macht“, die mittels Statistik und Sicherheitsdispositiv nicht mehr auf den Einzelnen, sondern auf die Steuerung und Kontrolle der Bevölkerung zielt, im historischen Verlauf die „juridische Disziplinarmacht“, die auf Anpassung, Dressur und Gehorsam des Individuums zielt, ergänzt und ersetzt. „Damit ist der Übergang von der disziplinären zur regulierenden Normalisierung angezeigt, die allerdings auf die Konstituierung der Individuen als ‚Disziplinarindividuen‘ angewiesen ist. Die Subjekte greifen nun selbst normalisierend in die Überwachung ihres Selbst ein. Es handelt sich also gewissermaßen um Normalisierung auf höherem Niveau. Normen werden ex post berechnet, die Individuen übernehmen ihre Adjustierung an diesen Werten selbst“ (Hark 1999, S. 74).

Diese, als „Selbstführung“ beschreibbaren Subjektivierungsweisen setzen „normalistische Wissensbestände“ voraus. Verfügbar werden sie durch eine immer weiter voranschreitende Vermessung des Individuums und der sozialen Wirklichkeit, die durch die technologischen Möglichkeiten der digitalen Erfassung, Speicherung und Auswertung von Daten eine enorme Dynamik entfaltet. So zeichnen etwa Smartphone-Apps mittels Sensoren oder Eingaben Körperfunktionen, sportliche Aktivitäten oder Ernährungsverhalten auf: „Schlaf und Sex, Bewegung und Essen, Produktivität und Stimmung – alles lässt sich in Parametern und Messgrößen erfassen, in Tabellen oder Grafiken darstellen und letztlich vergleichen und bewerten“ (Selke 2014, S. 20). Referenzdaten der anderen Nutzer werden für einen Vergleich und die eigene Positionierung genutzt. Daneben werden aber auch „ideale“ Norm-Werte, wie etwa der Body-Mass-Index (BMI) für die Bewertung herangezogen. Solche Praxen – propagiert von einer „Quantifying Self“-Bewegung – lassen sich als

3 Eine differenzierte Darstellung der Begriffe und Konzepte Links, sowie deren Adaption im Hinblick auf das Bedingungsgefüge Sozialer Arbeit leistet Behnisch 2007.

4 Der Begriff der „Regierung“ verweist bei Foucault „auf zahlreiche und unterschiedliche Handlungsformen und Praxisfelder, die in vielfältiger Weise auf die Lenkung, Kontrolle, Leitung von Individuen und Kollektiven zielen und gleichermaßen Formen der Selbstführung wie Techniken der Fremdführung umfassen“ (Lemke u. a. 2000, S. 10).

aktuelles Beispiel einer radikalisierten Form der permanenten Selbstbeobachtung, Selbstvermessung und Selbstoptimierung des Subjekts lesen. Eine solche permanente Optimierung des eigenen Körpers und Verhaltens ist Ausdruck einer sich bis in privateste Bereiche ausdehnenden Leistungsorientierung.

2 Normalität im Theoriediskurs zur Sozialen Arbeit

Der theoriegeschichtliche Rückblick auf die wissenschaftlichen Diskurse der Sozialen Arbeit zeigt, dass Normalität zunächst keine relevante Kategorie war, vielmehr „bildet hier die affirmative Bezugnahme auf tradierte Normen und damit ein explizit (und oft ausschließlich) normativer Begründungszusammenhang die Grundlage für die Bestimmung Sozialer Arbeit“ (Seelmeyer & Kutscher 2011, S. 1023; vgl. auch Oelkers u. a. 2008, S. 235).⁵ Erst die kritische und empirische Wende seit den 1960er Jahren führte zu einer nun vorwiegend analytischen Ausrichtung: Mit der Rezeption soziologischer und kriminologischer Diskurse, die unterschiedliche Theorien zur Erklärung abweichenden Verhaltens entwickelten (Lamnek 2013; 2008) und Soziale Arbeit als Institution sozialer Kontrolle analysierten (Peters & Cremer-Schäfer 1975; Peters 2002), wurden die Kategorien der „sozialen Norm“ und der „Abweichung“ bedeutsam.⁶

Der Begriff der Normalität rückte erst Mitte der 1980er Jahre ins Zentrum der Theoriebildung, insbesondere mit Thomas Olks (1986) funktionaler Bestimmung Sozialer Arbeit als „Normalisierungsarbeit“. Diese rekurriert auf Arbeiten von Johannes Berger und Claus Offe, die die übergreifende Funktion von Dienstleistungen in der Bewachung und Reproduktion von Normalzuständen bzw. Normalverläufen sehen und diese als synthetisierende, zwischen Einzelfall und genereller Bezugsnorm vermittelnde Arbeit analysieren (Berger & Offe 1980; Offe 1984). Entsprechend sei Soziale Arbeit – so Olk – „mit der vorsorglichen Vermeidung und kurativen Beseitigung von Normverletzungen, bzw. anders gewendet: mit der Gewährleistung durchschnittlich erwartbarer Identitätsstrukturen betraut“ (Olk 1986, S. 12). Die Aufweichung bzw. Erweiterung einer vormals normativen Ausrichtung wird hier nicht nur im Verweis auf Durchschnittlichkeit deutlich, sondern auch mit dem sich anschließenden Hinweis, „daß die Gewährleistung von Normalität keineswegs gleichbedeutend ist mit der Anpassung aller Personen an die jeweils geltenden Normalitätsstandards“, sondern „die Einregulierung eines akzeptablen

5 Die aktuelle Debatte unterscheidet sich von diesen Ansätzen weniger dadurch, dass die Möglichkeit oder sogar Notwendigkeit einer normativen Grundlegung Sozialer Arbeit negiert wird, sondern vor allem dadurch, dass deren (allgemein gültige) Begründbarkeit ins Zentrum der Überlegungen gerückt wird (vgl. etwa Otto & Ziegler 2012).

6 Zur aktuellen Rezeption vgl. Stehr 2013, Böhnisch 2011.

Verhältnisses von konformen und abweichenden Verhaltensweisen“ erfordere (Olk 1986, S. 13, Herv. i. O.).

„Normalität“ wurde hier jedoch noch nicht als analytisch-theoretische Kategorie entfaltet⁷, sondern als gegebene, gesellschaftlich hegemoniale Form von geschlechtlicher Arbeitsteilung, Familienformen, standardisiertem Lebenslauf etc. angesehen. Leitend waren dabei die Figur des „Normalarbeitsverhältnisses“ und das damit korrespondierende Modell der bürgerlichen Kleinfamilie, welche maßgeblich als „Normalbiographie“ die Prozesse der Ausgestaltung von Lebensläufen strukturierten.⁸ Im Unterschied dazu konzipierten Lothar Böhnisch & Werner Schefold (1985) das Normalisierungshandeln Sozialer Arbeit als „sekundäre Normalisierung“, die durch wohlfahrtsstaatliche Integrationsangebote eine indirekte Teilhabe ohne Stigmatisierung und Ausschluss ermögliche. Im Zuge der Ökonomisierungs- und Desintegrationstendenzen gegen Ende des 20. Jahrhunderts sah Böhnisch dieses Integrationsmodell allerdings grundlegend infrage gestellt und sprach vor dem Hintergrund sozialer Spaltungsdiagnosen von einer nunmehr „gespaltenen Normalität“ (Böhnisch 1994, S. 47).

Schließlich wurde ausgehend von Gesellschaftsanalysen, die auf Individualisierungs, Pluralisierungs und Enttraditionalisierungsprozesse in der „reflexiven“ oder „Zweiten Moderne“ verwiesen (Beck 1986; Beck u. a. 1996), von verschiedenen Autor_innen in der Sozialen Arbeit eine Auflösung von Normalität konstatiert: „Normalität, könnte man zugespitzt formulieren, pluralisiert sich – und zwar so lange, bis sie als durchschnittlicher Orientierungsmaßstab, an dem man glaubt, sich anlehnen zu können, von dem man sich aber auch stilisiert absetzen kann, von selbst verschwindet“ (Rauschenbach 1992, S. 39). Entsprechend wurde die Funktion Sozialer Arbeit nun nicht mehr vorrangig als Regulation von Norm und Abweichung sowie Bearbeitung sozialer und materieller Ungleichheiten, sondern als Unterstützung bei der Bearbeitung von Herausforderungen und Risiken der Lebensführung im Kontext von Individualisierung und zunehmender Unsicherheit bestimmt (Rauschenbach 1992; S. 51). Diese Funktionsbestimmung und die damit verbundene Diagnose eines Abschmelzens der Kontrolle durch Soziale Arbeit (so insbesondere auch Lüders und Winkler 1992, S. 364, 368) wurde sowohl mit Blick auf die zugrunde liegende Gesellschaftsanalyse als auch hinsichtlich ihrer empirischen Tragfähigkeit kritisiert (Beckmann 2001).⁹

7 Dies drückt sich auch im Changieren zwischen den Begriffen der Normalität und der Norm aus, die bei Olk (1986) weitgehend synonym verwendet werden.

8 Siehe hierzu auch Otto und Seelmeyer 2004, S. 47, Seelmeyer 2008b, S. 300 f.; zur Transformation vom „Normalarbeitsverhältnis“ zum „Arbeitskraftunternehmer“ vgl. Voß und Pongratz 1998.

9 Zur Diskussion um Hilfe und Kontrolle vgl. auch Thieme in diesem Band.

3 Aktuelle Diskurse und Entwicklungen

Seit der letzten Jahrhundertwende wird in der Sozialen Arbeit der Theorie-diskurs zu Normalität und Normalisierung weitgehend durch die Rezeption der machtanalytischen Gouvernamentalitäts-Studien Foucaults (Kessl 2006; Anhorn u. a. 2007) sowie der Analysen Links zum „Normalismus“ als Regulationsmechanismus moderner Gesellschaften geprägt. Im Feld der Behinderung und Integrationspädagogik wurden die Zugänge der „disability studies“ und „gender studies“ in mehreren Studien mit einer normalismustheoretischen Perspektive verschränkt (so etwa Schildmann 2001 und die weiteren Schriften in der Reihe „Konstruktionen von Normalität“). Aufgeworfen wird dort die für die Soziale Arbeit insgesamt grundlegende Frage nach dem Umgang mit Differenz und Anderssein als einem unhintergehbarem Ausgangspunkt sozialpädagogischer Interventionen, der sich in einem Spannungsfeld von „Normalitätsermöglichung und Normalisierung“ bewegt (Kessl & Plößer 2010, S. 7).

Normalismustheoretische Perspektiven fanden zudem Eingang in die theoretische und empirische Analyse der Lebensphase Kindheit und der hierauf gerichteten (pädagogischen) Institutionen (Kelle & Mierendorff 2013b; Kelle & Tervooren 2008; Stechow 2004). Prozesse der Normalisierung, Normierung und Standardisierung zeigen sich hier etwa in den verschiedenen medizinischen, psycho-sozialen Diagnose-Verfahren und pädagogischen Dokumentationssystemen zur Beobachtung und Vermessung kindlicher Entwicklung. Deren Intensivierung drückt sich auch in der professions- und institutionsübergreifenden Zusammenarbeit und Vernetzung aus, die aktuell – im Kinderschutz und den „frühen Hilfen“ besonders ausgeprägt – zu beobachten ist. Insbesondere die landesweiten Sprachstandserhebungen und die Schuleingangsuntersuchungen verdeutlichen dabei die Verschränkung einer „auf die Individuen bezogene[n] Beobachtung und Diagnostik mit der auf die Alterskohorte bezogenen Vermessung und Verdattung“ und münden damit „nicht nur in individuellen Empfehlungen und Behandlungen, sondern tragen in Form einer kontinuierlichen zentralen Berichterstattung auch entscheidend zu einer ‚rekursiven‘ Pflege der normalistischen Wissensbestände und Diskurse über die Entwicklung heutiger Kinder bei“ (Kelle & Mierendorff 2013a, S. 8).

Zwar unterscheidet sich die Ausgestaltung solcher Prozesse der Normierung und Normalisierung zwischen den verschiedenen Feldern Sozialer Arbeit, etwa mit Blick auf den Grad der „Vermessung“ oder hinsichtlich der Relationierung von einerseits individuell disziplinierenden Normalisierungspraktiken und andererseits gouvernementalen Strategien der populationsbezogenen Kontrolle, gleichwohl sind sie ausnahmslos eingebettet in wohlfahrtstaatliche Transformationsprozesse, die auf die Aktivierung von Eigenverantwortung und individueller Risikoversorge sowie einen Ausbau Risiko-minimierender Interventionen zielen. Ausgangspunkt entsprechender

„sozialpolitischer wie sozialpädagogischer Aktivierungsstrategien ist deren sektorale Implementierung auf Basis einer möglichst exakten Identifizierung und daran anschließenden Diagnostizierung einzelner Problemgruppen und -individuen, mit dem Ziel der Aktivierung subjektiver Selbstsorgefähigkeiten: das heißt einem möglichst umfassenden rationalen Kalkulationshandeln der einzelnen Gesellschaftsmitglieder als ‚Selbstunternehmer-Subjekte‘ einerseits und gemeinschaftlicher Sozialkontrollstrukturen andererseits“ (Kessl & Otto 2003, S. 60).

Gegenüber den frühen Thematisierungen von „Normalität“ und „Normalisierung“ liegen damit heute – so lässt sich bilanzieren – vielschichtige Konzeptionen von Normalität vor, die in der Lage sind, deren Konstitution und Funktionsprinzipien differenziert zu analysieren. Noch weitgehend offen – und damit eine sich stellende Aufgabe für zukünftige Forschung – ist, wie in den verschiedenen Feldern und Praxen Sozialer Arbeit hierauf Bezug genommen wird und gleichzeitig Normalität im Sinne flexibel- oder proto-normalisierender Strategien mitproduziert wird. Wenn heute (wieder) Normalisierung als wesentliches Moment einer funktionalen Bestimmung Sozialer Arbeit betrachtet wird, dann nunmehr vor dem Hintergrund der von Foucault betriebenen Analyse von Ausschluss, Disziplinierung und Kontrolle als sehr unterschiedliche Formen historischer Macht- und Herrschaftskonfigurationen, die bezogen auf deren aktueller, feldbezogener Relationierung, jeweils zu studieren sind.

Literatur

- Anhorn, R., Bettinger, F., & Stehr, J. (Hrsg.) (2007). *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (Hrsg.) (1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beckmann, C. (2001). Soziale Arbeit zwischen Prävention und Ausschluss. Über das angebliche Ende ihrer Kontrollfunktionen. *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 21 (79), 43–62.
- Behnisch, M. (2007). Sozialpädagogik und Normalität oder: Vom (unsicheren) Leben in der Kurvenlandschaft. Rezension zu J. Link: Versuch über den Normalismus. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau* 55, 43–60.
- Berger, J., & Offe, C. (1980). Die Entwicklungsdynamik des Dienstleistungssektors. *Leviathan* 8 (1), 41–75.
- Böhnisch, L. (1994). *Gespaltene Normalität. Lebensbewältigung und Sozialpädagogik an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim & München: Juventa.
- Böhnisch, L. (2011). Abweichendes Verhalten. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 1–9). München: Reinhardt.

- Böhnisch, L., & Schefold, W. (1985). *Lebensbewältigung*. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim: Juventa.
- Foucault, M. (2004a). *Geschichte der Gouvernementalität*. 1. Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2004b). *Geschichte der Gouvernementalität*. 2. Die Geburt der Biopolitik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hark, S. (1999). Deviante Subjekte. Normalisierung und Subjektformierung. In W. Sohn & H. Mehrrens (Hrsg.), *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft* (S. 65–849). Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kelle, H. (2013). Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 15–37). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, H., & Mierendorff, J. (2013a). Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur Einführung. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 7–14). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, H., & Mierendorff, J. (Hrsg.) (2013b). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, H., & Tervooren, A. (Hrsg.) (2008). *Ganz normale Kinder*. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim & München: Juventa.
- Kessl, F. (2006). Soziale Arbeit als Regierung – eine machtanalytische Perspektive. In S. Weber & S. Maurer (Hrsg.), *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (S. 63–75). Wiesbaden: VS.
- Kessl, F., & Otto, H.-U. (2003). Aktivierende Soziale Arbeit. Anmerkungen zur neosozialen Programmierung Sozialer Arbeit. In H.-J. Dahme, H.-U. Otto, A. Trube & N. Wohlfahrt (Hrsg.), *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat* (S. 57–73). Opladen: Leske + Budrich.
- Kessl, F., & Plößer, M. (2010). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung. In F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 7–16). Wiesbaden: VS/GWV Fachverlage GmbH.
- Lamnek, S. (2008). *Theorien abweichenden Verhaltens II*. „Moderne“ Ansätze. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Juristen, Journalisten und Sozialarbeiter (3., überarb. und erw. Aufl.). Paderborn: Fink.
- Lamnek, S. (2013). *Theorien abweichenden Verhaltens*. (9. Aufl.) Paderborn: Fink.
- Lemke, T., Krasmann, S., & Bröckling, U. (2000). Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Einleitung. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 7–40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Link, J. (1999). *Versuch über den Normalismus*. Wie Normalität produziert wird (2., akt. u. erw. Aufl.). Opladen & Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Link, J., Loer, T., & Neuendorff, H. (2003). Zur Einleitung: „Normalität“ im Diskursnetz soziologischer Begriffe. In J. Link, T. Loer & H. Neuendorff (Hrsg.), *„Normalität“ im Diskursnetz soziologischer Begriffe* (S. 7–20). Heidelberg: Synchron.
- Lüders, C., & Winkler, M. (1992). Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (3), 359–370.
- Maurer, S., & Weber, S. (2006). Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft. In S. Weber & S. Maurer (Hrsg.),

- Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation* (1. Aufl. S. 9–36). Wiesbaden: VS.
- Oelkers, N., Steckmann, U., & Ziegler, H. (2008). Normativität in der Sozialen Arbeit. In J. Ahrens, R. Beer, U. H. Bittlingmayer & J. Gerdes (Hrsg.), *Beschreiben und/oder Bewerten I. Normativität in sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern* (S. 231–265). Berlin: Lit.
- Offe, C. (1984). Das Wachstum der Dienstleistungsarbeit. Vier soziologische Erklärungsansätze. In C. Offe (Hrsg.), *„Arbeitsgesellschaft“: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven* (S. 291–319). Frankfurt a. M. & New York: Campus.
- Olk, T. (1986). *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. Weinheim & München: Juventa.
- Otto, H.-U., & Seelmeyer, U. (2004). Soziale Arbeit und Gesellschaft. Anstöße zu einer Neuorientierung der Debatte um Normativität und Normalität. In S. Hering & U. Urban (Hrsg.), *„Liebe allein genügt nicht“. Historische und systematische Dimensionen der Sozialpädagogik* (S. 45–63). Opladen: Leske + Budrich.
- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (Hrsg.) (2012). *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns*. Sonderheft 11. Lahnstein: Verl. neue praxis.
- Passoth, J.-H., & Wehner, J. (Hrsg.) (2013). *Quoten, Kurven und Profile. Zur Vermessung der sozialen Welt*. Wiesbaden: VS.
- Peters, H. (2002). *Soziale Probleme und soziale Kontrolle*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Peters, H., & Cremer-Schäfer, H. (1975). *Die sanften Kontrolleure. Wie Sozialarbeiter mit Devianten umgehen*. Stuttgart: Enke.
- Rauschenbach, T. (1992). Soziale Arbeit und soziales Risiko. In T. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 25–60). Neuwied, Kriftel & Berlin: Luchterhand.
- Schildmann, U. (Hrsg.) (2001). *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Seelmeyer, U. (2008a). *Das Ende der Normalisierung? Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität*. Weinheim & München: Juventa.
- Seelmeyer, U. (2008b). Normalität und Normativität. Bezugspunkte Sozialer Arbeit im Strudel wohlfahrtsstaatlicher Transformation. In Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 299–305). Wiesbaden: VS.
- Seelmeyer, U., & Kutscher, N. (2011). Normalität und Normalisierung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 1022–1029). München: Reinhardt.
- Selke, S. (2014). *Lifelogging. Wie die digitale Selbstvermessung unsere Gesellschaft verändert*. Berlin: Econ.
- Stechow von, E. (2004). *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Wiesbaden: VS.
- Stehr, J. (2013). Normalität und Abweichung. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* (2., erw. u. akt. Aufl., S. 191–197). Wiesbaden: VS.
- Voß, G. G., & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Die neue Grundform der Ware Arbeitskraft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50, 131–158.

Integration und Ausgrenzung – Inklusion und Exklusion

Von Albert Scherr

Soziale Arbeit ist mit solchen Problemen der Lebensführung von Einzelnen, Familien und sozialen Gruppen befasst, die gesellschaftlich als Anlass für soziale Hilfe betrachtet werden, die durch Sozialverwaltungen sowie pädagogische und sozialarbeiterische Formen der Beratung, Betreuung, Bildung, Erziehung, Gruppenarbeit, Quasi-Therapie usw. erbracht werden. Soziale Arbeit ist jedoch keineswegs für alle Probleme der Lebensführung und alle Ausprägung von Hilfsbedürftigkeit zuständig, die von den Betroffenen reklamiert oder ihnen gesellschaftlich, ggf. auch gegen ihren Willen, zugeschrieben werden. Sie teilt sich vielmehr entsprechende Zuständigkeiten mit anderen helfenden Berufen, vor allem aus den Bereichen Rechtspflege, Psychotherapie und Gesundheitsfürsorge. Dabei sind die Abgrenzungen der Zuständigkeiten nicht immer klar und logisch zwingend, sondern aus der Geschichte der Sozialen Arbeit und ihrer engen Verschränkung mit dem Sozialstaat zu verstehen. Soziale Arbeit ist zum einen insbesondere für solche Problemlagen zuständig, die als direkte und indirekte Folgen von Benachteiligungen innerhalb der gesellschaftlichen Struktur sozialer Ungleichheiten beschrieben werden können; zum anderen für Problemlagen, die mit gesellschaftlich nicht akzeptierten Formen der individuellen und kollektiven Abweichung von den vorherrschenden Festlegungen einer als normal geltenden Lebensführung zusammenhängen. Soziale Arbeit, so kann vereinfacht formuliert werden, ist gesellschaftlich mandatiert, Auswirkungen sozialer Benachteiligungen zu verringern, soziale Ausgrenzung zu verhindern sowie Individuen, Familien und soziale Gruppen zu einer solchen gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen und zu motivieren, die rechtskonform ist und mit den Basisnormen einer gesellschaftlich akzeptierten Lebensführung übereinstimmt.

Die Unterscheidungen Integration versus Desintegration sowie Inklusion versus Exklusion stellen ein spezifisches Erklärungsangebot für sozialarbeiterisch relevante Problemlagen bereit, die für Antworten auf die Frage, was von Sozialer Arbeit erwartet wird und was sie leisten kann, folgenreich ist. Ihr gemeinsamer Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Probleme der Lebensführung in einem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Regulierungen sozialer

Zugehörigkeit und sozialer Teilnahme stehen. Als Problemursachen werden Bedingungen in den Blick gerückt, die zu sozialer Randständigkeit und sozialer Ausgrenzung führen können sowie Strukturen und Prozesse, die dazu führen, dass Einzelnen und sozialen Gruppen die Anerkennung als normale, gleichwertige und gleichberechtigte Gesellschaftsmitglieder verweigert wird. Diesbezüglich gehen sozialwissenschaftliche Theorien jedoch von unterschiedlichen Grundannahmen aus. Das heißt, die Unterscheidungen Integration und Desintegration einerseits und Inklusion und Exklusion andererseits sind nicht gleichbedeutend, und sie werden in jeweiligen theoretischen, aber auch politischen Diskursen je spezifisch verwendet (dazu ausführlicher Bomes & Scherr 2012, S. 201 ff.; Imbusch & Rucht 2005, S. 21 ff.).

1 Wer ist und wer gilt als integriert ...

Wenn in der politischen und medialen Kommunikation von Integration bzw. von Integrationsproblemen die Rede ist, dann wird damit die Situation realer und imaginärer Gruppen¹ thematisiert, bei denen es als fraglich gilt, ob sie die Bedingungen einer umfassenden Zugehörigkeit zu Gesellschaft erfüllen können und wollen. Dies wurde und wird wiederkehrend für unterschiedliche Gruppen infrage gestellt, zum Beispiel – diese Aufzählung ist bei weitem nicht vollständig – seit der Frühen Neuzeit für Juden und „Zigeuner“, in der Frühphase des industriellen Kapitalismus für das Proletariat und Subproletariat, in den 1960er und 1970er Jahren für jugendliche Subkulturen und sogenannte Randgruppen sowie und gegenwärtig nicht zuletzt für Migrant_innen. Dabei vermengen gängige Verwendungen des Integrationsbegriffs drei zu unterscheidende Aspekte (vgl. Scherr 2008a):

- Erstens den Aspekt der gesellschaftlichen Teilnahme im Sinne der Frage, ob die jeweilige Gruppe tatsächlich angemessenen Zugang zu den für ihre Lebensführung zentralen Teilbereichen der Gesellschaft findet, also etwa zu ausreichend bezahlter Arbeit, guter schulischer Bildung, qualifizierter Krankheitsbehandlung, angemessener politischer Repräsentation (strukturelle Integration).
- Zweitens werden in Integrationsdiskursen Einzelne und Gruppen in Hinblick auf mögliche Abweichung von gesellschaftlich dominanten Lebensstilen, Normen und Werten beobachtet und beurteilt, also da-

1 Imaginäre Gruppen – beispielsweise Nationen, Ethnien oder Geschlechter – sind, im Unterschied zu Realgruppen, keine Kollektive mit einem geteilten Erfahrungs- und Kommunikationszusammenhang. Sie basieren auf sozialen kategorialen Unterscheidungen und Einteilungen, die eine Gemeinsamkeiten und Zusammengehörigkeit unterstellen (vgl. dazu am Beispiel der inzwischen gängigen Kategorie Migrationshintergrund Scherr 2013).

rauf, ob sie bereit und in der Lage sind, sich in die dominante gesellschaftliche Ordnung einzufügen, sich soziokulturell zu „assimilieren“ (soziokulturelle Integration).

- Drittens geht es bei Integration immer auch um die Frage, ob und ggf. unter welchen Bedingungen die Mächtigen und die Etablierten bereit sind, Minderheiten und Außenseiter_innen als Zugehörige, als vollwertige und gleichberechtigte Gesellschaftsmitglieder anzuerkennen, es geht also um Dominanz, Unterordnung und soziale Anerkennungsverhältnisse.

Strukturelle und soziokulturelle Integration sind in modernen Gesellschaften nicht identisch. Denn moderne Gesellschaften sind keine Gemeinschaften, deren Zusammenhalt auf engen sozialen Kontakten, wechselseitiger Sympathie und affektiven Bindungen beruht. In einer Gesellschaft kann und muss man sich entsprechend nicht in gleicher Weise integrieren wie in eine Gemeinschaft. Bereits die klassische Soziologie (vgl. Simmel 1968 [1908], S. 527 ff.; Weber 1972 [1922], S. 21 ff.) hat gezeigt, dass Gemeinschaften auf dichte soziale Beziehungen, einen hohen Grad der Identifikation sowie eine weitgehende Übereinstimmung in Bezug auf Lebensstile, Normen und Werte angewiesen sind. Dagegen ermöglichen Gesellschaften ein Zusammenleben unter Bedingungen sozialer Distanz und erheblicher soziokultureller Pluralität und damit eine „Individualisierung“ (Simmel 1968 [1908], S. 533) der Lebensführung. Kennzeichnend für moderne Gesellschaften sind nicht die gefühlte Zugehörigkeit und Übereinstimmung, sondern funktionale Beziehungen zwischen den Gesellschaftsmitgliedern. Insbesondere Strukturen der Arbeitsteilung, formalisierte und organisierte Strukturen im Bereich der politischen Repräsentation sowie rechtliche Normen und Regulierungen und damit einhergehende Formen der sozialen Kontrolle, markieren das Gesicht einer Gesellschaft.

Die grundlegende Unterscheidung von Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung wird von politischen Ideologien infrage gestellt, die darauf ausgerichtet sind, Gesellschaften als Gemeinschaften zu gestalten – und das heißt: legitime Zugehörigkeit zur Gesellschaft an einen hohen Grad an Ähnlichkeit, Übereinstimmung und Identifikation zu binden. Dies führt notwendig zu Intoleranz und ggf. zur Ausgrenzung, Vertreibung und Vernichtung derjenigen, die den jeweiligen Kriterien der Gemeinschaftszugehörigkeit nicht entsprechen können oder wollen. Eine historisch und gegenwärtig hoch einflussreiche Ausprägung einer solchen Gemeinschaftsideologie stellen Varianten des Nationalismus dar: Gesellschaften werden hier als nationale Gemeinschaften konzipiert, als Abstammungs- und Kulturgemeinschaften (vgl. Gellner 1995), im Nationalsozialismus als rassistisch definierte Volksgemeinschaft.

Wenn in politischen und medialen Diskursen soziale Gruppen unter den Verdacht einer unzureichenden Integration in die Gesellschaft gestellt werden, wie dies gegenwärtig vor allem in Hinblick auf Eingewanderte und Geflüchtete der Fall ist, dann sind solche Diskurse kritisch daraufhin zu befragen,

ob und ggf. wie sie Gesellschaft als Gemeinschaft konzipieren und mit welchen Annahmen über vermeintliche Integrationserfordernisse sie operieren. Und damit wird auch die Frage aktuell, an welche Bedingungen gesellschaftliche Zugehörigkeit geknüpft und wer damit von Zugehörigkeit und gleichberechtigter sozialer Teilhabe ausgeschlossen werden soll.

2 Integrationserfordernisse und Desintegration

Eine von ethnisierenden, religiösen, rassistischen und nationalistischen Gemeinschaftsideologien zu unterscheidende Perspektive nehmen Theorien ein, die Gefährdungen der gesellschaftlichen Integration vor allen als eine Folge zunehmender sozialer Ungleichheit und sozialer Unsicherheit thematisieren (vgl. Heitmeyer 1997a; Miller & Soeffner 1996; Castel 2000; Castel & Dörre 2009; Heitmeyer & Imbusch 2012). Hier wird davon ausgegangen, dass demokratisch und wohlfahrtsstaatlich verfasste Nationalgesellschaften zu ihrer Bestandsicherung nicht allein auf eine den funktionalen Erfordernissen entsprechende Abstimmung ihrer Teilbereiche (zum Beispiel Wirtschaft, Politik, Recht), also auf Systemintegration angewiesen sind, sondern auch auf eine zureichende Sozialintegration aller Klassen, Schichten und Milieus. Dies ist insbesondere deshalb der Fall, damit die Legitimation demokratischer politischer Verfahren, sozialstaatlicher Verteilungsmechanismen sowie grund- und menschenrechtlicher Prinzipien gewährleistet wird. Vor diesem Hintergrund wird befürchtet, dass strukturelle Arbeitslosigkeit, die Zunahme unsicherer Beschäftigungsverhältnisse und der Abbau sozialstaatlicher Leistungen zu einer zunehmenden Anomie sowie dazu führt, dass sozial Benachteiligte sich nicht mehr als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder wahrnehmen können, sondern als Desintegrierte, sozial Randständige und sozial Ausgeschlossene. Damit sei nicht zuletzt ihre Loyalität zur Demokratie sowie zu den Grund- und Menschenrechten gefährdet und es sei zu befürchten, dass sich Formen des Rechtsextremismus und der „gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ (Heitmeyer 2012) ausbreiten. Im Zusammenhang damit wird zudem eine Erosion solidarischer Werte und Normen in Folge der zunehmenden Durchsetzung der „im Kapitalismus verankerten Konkurrenz- und Verwertungslogik“ befürchtet (Heitmeyer 1997b, S. 11).

Dieses einflussreiche Desintegrationstheorem beansprucht, unterschiedliche Varianten problematischer gesellschaftlicher Entwicklungen, nicht zuletzt auch in den Bereichen Gewalt und Kriminalität, mit dem Verweis auf Desintegrationsdynamiken erklären zu können. In der sozialwissenschaftlichen Diskussion wird die Annahme der Herausbildung einer „desintegrierte[n] Gesellschaft“ (Heitmeyer 1997b, S. 9) jedoch ebenso kontrovers diskutiert wie seine Erklärungskraft für unterschiedliche Ausprägungen sozialer Probleme. In Hinblick auf die Soziale Arbeit ist es jedoch von erheblicher Bedeutung, da-

rauf hinzuweisen, dass Zusammenhänge zwischen Niedrigeinkommen, prekären Beschäftigungsverhältnissen bzw. Arbeitslosigkeit einerseits, der Affinität zu rechtsextremen politischen Positionen, Gewalt und Kriminalität andererseits keineswegs eindeutig und geradlinig sind. Insofern kann das Desintegrationstheorem, wenn es vereinfacht rezipiert wird, in problematischer Weise zu einem Unterklassendiskurs beitragen, der sozial Benachteiligte unter einen Generalverdacht stellt und in dem folgenreiche Vorurteile tradiert werden (vgl. Chassé 2011, S. 18 ff.; Scherr 2010).

Claus Offe (1996, S. 282) weist diesbezüglich in instruktiver Weise auf die Tendenz zu einer gesellschaftlichen Spaltung zwischen Gewinner_innen, Verlier_innen und Nicht-Teilnahmeberechtigten hin, in der „zwei Demarkationslinien“ bedeutsam werden: „Eine obere, an der ‚Verteilungskämpfe‘ stattfinden, und eine untere, an der Kämpfe um Anerkennung und Inklusion stattfinden.“ Er fordert daher dazu auf, die sozialen Prozesse zu analysieren, mit denen eine Grenzziehung zwischen denjenigen vorgenommen wird, die als legitime Teilnehmer_innen in den gesellschaftlichen Verteilungskämpfen (um ausreichend bezahlte Arbeitsplätze, qualifizierte Bildung, attraktive Wohnungen usw.) gelten, und denjenigen, denen das Recht auf gleichberechtigte Teilnahme an diesen Auseinandersetzungen bestritten wird. Er beobachtet eine Tendenz sozialer Spaltung, in deren Folge legitime Teilnahme nicht mehr als Recht aller Bürger_innen verstanden, sondern an fünf Kriterien gebunden wird: Legalität im Sinne eines anerkannten Aufenthaltsrechts, arbeitsmarkt-gängige Qualifikationen, intakte oder wiederherstellbare physische und psychische Gesundheit, tragfähige familiäre und soziale Beziehungen sowie ausreichende sprachliche und kulturelle Affinität.

Hingewiesen ist damit auf gesellschaftliche Auseinandersetzungen um Zugehörigkeit, um den Zugang zu politischen und sozialen Rechten sowie um die Anerkennung als gleichwertiges und gleichberechtigtes Gesellschaftsmitglied. Sozialwissenschaftlich sind diesbezügliche Konflikte zu analysieren, und es ist kritisch danach zu fragen, welche Rolle Sozialwissenschaften und auch die Soziale Arbeit in der Affirmation und Kritik jeweiliger Ausschlussdiskurse und praktiken einnehmen (vgl. dazu u. a. Anhorn, Bettinger & Stehr 2008).

3 Inklusion und Exklusion: Wer findet Zugang zu den Leistungen der gesellschaftlichen Teilbereiche?

Mit der Unterscheidung zwischen Inklusion² und Exklusion wird in Differenzierungs- und Systemtheorien in Anschluss an Niklas Luhmann (vgl. 1996;

2 Fragen nach der Funktion und den Aufgaben, wie sie sich der Sozialen Arbeit im Rahmen der UN-Behindertenrechtskonvention in Bezug auf Inklusion stellen (vgl. Lüders 2015,

1997, S. 618 ff.; Merten & Scherr 2004; Bommers & Scherr 2012) eine deutlich andere Perspektive eingenommen als in (Des)Integrationstheorien. Für die moderne Gesellschaft wird hier angenommen, dass sie durch eine wachsende Abhängigkeit der Lebensführung von Individuen und Familien von den Leistungen gekennzeichnet sind, die in den gesellschaftlichen Teilbereichen und Organisationen erbracht werden. Dies gilt nicht nur für die von (neo)marxistischen Theorien zentral gesetzte Abhängigkeit von Erwerbsarbeit und Geldeinkommen, sondern auch für andere gesellschaftliche Teilbereiche, wie schulische Erziehung und Bildung, professionelle Krankheitsbehandlung, rechtliche Konfliktklärung, politische Interessenvertretung oder für den Zugang zu den Informations und Kommunikationsmedien. Zentraler Ausgangspunkt für die Analyse von Inklusions/Exklusionsverhältnissen ist vor diesem Hintergrund

- erstens die Annahme, dass Gesellschaften angemessen nicht als in sich geschlossene (National)Gesellschaften mit klaren Grenzen und exklusiven Zugehörigkeiten beschrieben werden können, sondern dass von einer funktional differenzierten Weltgesellschaft auszugehen ist (Luhmann 1997, S. 78 ff.).
- In der Folge wird zweitens die Vorstellung, dass Individuen sich in die bzw. in eine Gesellschaft integrieren oder aus dieser ausgeschlossen werden können, infrage gestellt: Inklusion und Exklusion erfolgt demnach in Bezug auf unterschiedliche gesellschaftliche Teilsysteme (Wirtschaftssystem, Rechtssystem, politisches System, Bildungssystem, Gesundheitssystem usw.), nicht in Bezug auf die Gesellschaft als Ganze. So betrachtet ist etwa Staatsangehörigkeit kein Mitgliedschaftskriterium zur Gesellschaft, sondern ein zweifellos folgenreiches Unterscheidungskriterium, dem in den unterschiedlichen Teilsystemen der Gesellschaft eine je spezifische Bedeutung zukommt (s. Scherr 2008b).
- Damit ist drittens die Annahme, dass Einzelne und soziale Gruppen über bestimmte soziokulturelle Merkmale verfügen müssen, um zur Gesellschaft zu gehören, hinfällig.
- In den Blick zu nehmen sind demgegenüber vielmehr viertens die Inklusions/Exklusionsordnungen der gesellschaftlichen Teilsysteme und Organisationen. Diese können, müssen aber nicht mit Annahmen über soziokulturelle Affinität sowie mit der Erwartung der Loyalität und der Identifikation mit gemeinschaftlichen Werten und Normen einhergehen. Evident ist dies aber nicht einheitlich der Fall, son-

S. 23), bleiben hier ebenso ausgeblendet wie die Frage, ob und wenn, in welcher Form, Soziale Arbeit neben der Herstellung von Zugehörigkeit auch für das Erleben von Anerkennung zuständig ist (vgl. hierzu u. a. Schoneville & Thole 2009).

dern im politischen System, das staatsbürgerliche Loyalität erwartet, anders ausgeprägt als zum Beispiel im Wirtschaftssystem.

- Fünftens wird die Unterscheidung zwischen Inklusion und Exklusion in soziologischen Systemtheorien analytisch ohne eine normative Präferenz verwendet. Das heißt, im Unterschied zur gängigen These, dass soziale Teilhabe anstrebenswert, sozialer Ausschluss abzulehnen sei, wird dazu aufgefordert, die direkten und indirekten Auswirkungen von Inklusionen und Exklusionen auf die Lebensführung umfassend in den Blick zu nehmen, also Probleme zu berücksichtigen, die aus jeweiligen Exklusionen, aber auch Inklusionszwängen und Bedingungen resultieren.

Damit sind einige für ein Verständnis von Problemen der Lebensführung sowie der Bezugsprobleme und Aufgabenstellungen Sozialer Arbeit in der modernen Gesellschaft folgenreiche Grundannahmen der soziologischen Differenzierungstheorie skizziert. Für die Soziale Arbeit relevante Probleme der Lebensführung sind demnach auf zwei unterscheidbare gesellschaftliche Strukturprobleme zurückzuführen: Darauf, dass der Zugang zu den Leistungen der gesellschaftlichen Teilsysteme und Organisationen, die Individuen für ihre Lebensführung benötigen, nicht garantiert ist, sondern durch diese begrenzt und an bestimmte Bedingungen gebunden werden kann. Soziale Arbeit ist diesbezüglich mandatiert, Individuen zur Anpassung an die Inklusionsbedingungen der Teilsysteme zu befähigen und zu motivieren, um Inklusionen zu ermöglichen und Exklusionen zu vermeiden. Zudem reagiert sie auf die Folgen von Exklusionen, indem sie diese durch Hilfen abfedert und ReInklusionen zu ermöglichen versucht. Ein anderes, für die Soziale Arbeit relevantes Strukturproblem resultiert aus den Belastungen und Zwängen, die aus den jeweiligen Inklusionsbedingungen von Organisationen, nicht zuletzt in Schulen und Betrieben, aber auch von Familien und lebensweltlichen Gemeinschaften resultieren (vgl. dazu ausführlicher Bommers & Scherr 1996; 2012, S. 201 ff.). Soziale Arbeit reagiert auf daraus resultierende Probleme in einer Weise, die in einem hohen Maß von den rechtlichen Vorhaben und den Mittelzuweisungen abhängig ist, die in nationalen Wohlfahrtstaaten Bedingungen sozialer Hilfen festlegen.

Der Vorzug einer differenz- und systemtheoretischen Perspektive gegenüber Theorien der (Des-)Integration besteht darin, dass auf die Annahme einer umfassenden und einheitlichen Regulierung gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Teilnahme verzichtet wird. An deren Stelle tritt eine Analyse der komplexen, teilsystemisch differenzierten Inklusions und Exklusionsverhältnisse, deren Bedeutung für die Entstehung von Hilfsbedürftigkeit und für die Möglichkeiten und Grenzen Sozialer Arbeit. Dabei wird Soziale Arbeit selbst als eine gesellschaftliche Form des Helfens betrachtet (Bommers & Scherr 2012, S. 57 ff.), deren Zweck nicht allein in der angemessenen Hilfe für Hilfebedürftige, sondern nicht zuletzt in der staatlichpolitischen Regulierung sozi-

aler Konflikte und der Durchsetzung politisch und ökonomisch angestrebter Formen der Lebensführung liegt.

Gleichwohl tritt Soziale Arbeit hier nicht allein als eine kritikbedürftige Form sozialstaatlicher Macht und Herrschaftsausübung in den Blick. Denn die differenzierungstheoretische Betrachtung weist darauf hin, dass Sozialstaat und Soziale Arbeit in wohlfahrtsstaatlich verfassten Gesellschaften zur Verhinderung von Exklusionsverdichtungen beitragen, die zu einem mehr oder weniger umfassenden Ausschluss vom Zugang zu existenzsichernder Arbeit, bürgerlichen und sozialen Rechten, schulischer Bildung, politischer Interessenvertretung und Gesundheitsfürsorge führen können.

Literatur

- Anhorn, R., Bettinger, F., & Stehr, J. (Hrsg.) (2008). *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bommes, M., & Scherr, A. (1996). Soziale Arbeit als Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und Exklusionsverwaltung. *neue praxis* 26 (2), 107–122.
- Bommes, M., & Scherr, A. (2012). *Soziologie der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Castel, R. (2000). *Die Metamorphosen der sozialen Frage*. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK.
- Castel, R., & Dörre, K. (Hrsg.) (2009). *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung*. Frankfurt & New York: Campus.
- Chassé, K. A. (2011). *Unterschichten in Deutschland*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gellner, E. (1995). *Nationalismus und Moderne*. Berlin: Rotbuch.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (1997a). *Was treibt die Gesellschaft auseinander?* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (1997b). Einleitung: Auf dem Weg in eine desintegrierte Gesellschaft. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Was treibt die Gesellschaft auseinander?* (S. 9–28). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012). *Deutsche Zustände*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heitmeyer, W., & P. Imbusch (Hrsg.) (2012). *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Miller, M., & Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (1996). *Modernität und Barbarei*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Imbusch, P., & Rucht, D. (2005). Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft* (S. 13–74). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Luhmann, N. (1996). Jenseits von Barbarei. In M. Miller & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Modernität und Barbarei* (S. 219–230). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Merten, R., & Scherr, A. (Hrsg.) (2004). *Inklusion/Exklusion in der Sozialen Arbeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Offe, C. (1996). Moderne ‚Barbarei‘: Der Naturzustand im Kleinformat? In M. Miller & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Modernität und Barbarei* (S. 258–289). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Scherr, A. (2008a). Integration: Prämissen und Implikationen eines migrationspolitischen Leitbegriffs. *neue praxis* 38 (2), 135–146.
- Scherr, A. (2008b). Kapitalismus oder funktional differenzierte Gesellschaft? In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Steh (Hrsg.), *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit* (S. 83–106). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Scherr, A. (2010). Jugendkriminalität – eine Folge von Armut und sozialer Benachteiligung? In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 203–212). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Scherr, A. (2013). *The Construction of National Identity in Germany: „Migration Background“ as a Political and Scientific Category*. Toronto http://www.ryerson.ca/content/dam/rcis/documents/RCIS_WP_Scherr_No_2013_2.pdf. Zugriffen am 14. Juni 2016.
- Schoneville, H., & Thole, W. (2009). Anerkennung – ein unterschätzter Begriff in der Sozialen Arbeit? Einführung in den Schwerpunkt „Im Blickpunkt: Anerkennung“. *Soziale Passagen* 1 (2), 133–145.
- Simmel, G. (1968 [1908]). *Soziologie*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Weber, M. (1972[1922]). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Partizipation

Von Thomas Wagner

Wird nach den Schlüsselbegriffen Sozialer Arbeit gefragt, so gehört Partizipation zweifelsohne dazu. Es gibt kaum ein theoretisches oder methodisches Konzept, dass nicht in irgendeiner Weise auf diesen Begriff oder einen seiner zahlreichen, wenngleich analytisch weitaus weniger trennscharfen Synonyme – Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung oder Mitwirkung – zurückgreifen würde. Insofern ist es wenig verwunderlich, dass sich Publikationen, die Partizipation zum Thema machen, mit Blick auf nahezu alle Arbeitsfelder und Adressat_innengruppen Sozialer Arbeit finden lassen – in Kindertageseinrichtungen, in Schulen, in Jugendzentren und diversen Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung, in der Behindertenhilfe und im Gesundheitsbereich, in der Arbeit mit alten Menschen oder Menschen mit Migrationserfahrung und -hintergrund, überall soll Partizipation stattfinden bzw. gefördert werden.

1 Historische Hintergründe und demokratietheoretische Bedeutung

Dass der Begriff der Partizipation heute geradezu eine hegemoniale Rolle in den fachlichen Debatten zur Sozialen Arbeit einnimmt, auf den sich sowohl kritische sowie konservative Akteur_innen, sowohl bewegungsnahe Aktivist_innen wie auch Politikberatung betreibende Think Tanks beziehen, ist durchaus bemerkenswert – insbesondere, wenn man sich seiner historischen Herkunft vergewissert. Ähnlich wie im Falle des Begriffs des Empowerments, liegen die historischen Wurzeln des Partizipationsbegriffs in den sozialen Bewegungen der 1960er und 70er Jahre, und zwar in dort artikulierten Forderungen nach einer Ausweitung direktdemokratischer Mitsprache und Mitbestimmung in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. Vester 2011, S. 84; Arnstein 1969). Für die Soziale Arbeit sind in diesem Zusammenhang vor allem die Vielzahl von Selbsthilfe-Initiativen bedeutsam, die die Erprobung neuer Einrichtungsformate – autonome Wohngruppen, selbstverwaltete Jugendzentren, Frauenhäuser etc. – oftmals mit einem damit verbundenen Kampf um mehr Selbstbestimmung, demokratische Teilhabe und eine größtmögliche Kontrolle über das eigene Leben begründeten bzw. in Teilen auch heute noch begründen (vgl. u. a. Marzahn

1978; 1984; Beresford & Croft 2004). Auf diese Weise gelangte Partizipation in den fachlichen Diskurs vor allem im Zusammenhang einer vermehrten kritischen Auseinandersetzung mit den repressiven Strukturen der etablierten (totalen) Institutionen Sozialer Arbeit der 1970er Jahre sowie expertokratischen Vorstellungen von Professionalität und damit verbundenen paternalistischen Macht- und Herrschaftsbeziehungen zwischen professionellen Fachkräften und ihren „Klient_innen“. In diesem Kontext beförderte Partizipation die Forderung nach einer grundlegenden Demokratisierung Sozialer Arbeit, u. a. auch, um auf diese Weise Spielräume für eine weitere Demokratisierung von Gesellschaft auszuloten (vgl. u. a. Schaarschuch 1995; Sünker 2002).

Dieser Entstehungsgeschichte folgend, erhält der Partizipationsbegriff eine politisch-emanzipatorische Bedeutung, mittels derer sich demokratietheoretische Fragestellungen für die Soziale Arbeit gewinnen lassen. Er fokussiert primär die Frage nach der Beteiligung an kollektiv bindenden Entscheidungsprozessen im Sinne eines Mitbestimmungs- bzw. Entscheidungsrechts. Sich dessen zu vergewissern, ist äußerst bedeutsam, auch angesichts der zunehmenden Bedeutungsvielfalt, die dem Partizipationsbegriff innerhalb der Debatten um Soziale Arbeit heute zugedacht wird. Im Zuge seines inflationären Gebrauchs wird er nicht selten für alle möglichen Formen der Beteiligung oder Mitwirkung verwendet (wie zum Beispiel der ehrenamtliche Thekendienst in einem Jugendclub), auch wenn diese de facto in keinerlei Zusammenhang mit tatsächlichen Entscheidungsprozessen stehen bzw. auf diese Prozesse keinen unmittelbaren Einfluss nehmen. Schon früh wurde diesbezüglich im Diskurs um Partizipation von Formen der Scheinpartizipation (vgl. Arnstein 1969) gesprochen. Partizipation läuft insofern in den Diskursen um Soziale Arbeit Gefahr, ihren politisch-emanzipativen bzw. demokratietheoretischen Fokus zu verlieren und in ihrer Bedeutung trivial zu werden.

Demgegenüber lässt sich die demokratietheoretische Bedeutung eines Partizipationsverständnisses, das primär die Beteiligung an kollektiv bindenden Entscheidungsprozessen im Sinne eines Mitbestimmungs- bzw. Entscheidungsrechts fokussiert, insbesondere im Anschluss an die Theorieperspektive von Citizenship aufzeigen (vgl. Schaarschuch 1995; Wagner 2013). Denn demnach begründet Partizipation insofern Demokratie, als die Beteiligung an kollektiven Entscheidungsprozessen es Bürger_innen ermöglicht als solche in Erscheinung zu treten (vgl. Verba u. a. 1995, S. 1), das heißt als politische Subjekte, die ihre politischen Rechte dazu nutzen können, ihre eigene Rechtsstellung reflexiv zu verändern (vgl. Habermas 1991). Wichtig bleibt dabei zu beachten, dass Partizipation im Sinne einer Beteiligung an kollektiv bindenden Entscheidungsprozessen sich keineswegs auf das politisch-parlamentarische System beschränken lässt, in dessen Kontext sich Beteiligung weitgehend in punktuellen Wahlakten erschöpft und de facto für die meisten Menschen nicht wirklich partizipativ ausfällt. Kollektiv bindende Entscheidungsprozesse finden vielmehr an vielen gesellschaftlichen Orten statt, so zum Beispiel

an Hochschulen, in der Arbeits- und Berufswelt oder aber auch in wohlfahrtsstaatlichen Institutionen und damit auch innerhalb der Sozialen Arbeit. Dies verdeutlicht letztlich auch die gewichtige Bedeutung, die Partizipation im Sinne eines Mitbestimmens und Mitentscheidens für die Selbstbestimmung eines Menschen in Form einer Teilhabe an der Verfügungsgewalt über die eigene Lebensgestaltung besitzt. Denn von einer solchen selbstbestimmten Teilhabe kann sinnvollerweise eigentlich nur gesprochen werden, wenn Menschen auch die Möglichkeit besitzen, die strukturellen Rahmenbedingungen zu beeinflussen unter denen sie leben (vgl. Steinvorth 1999).

Übertragen auf die Soziale Arbeit lassen sich mittels eines solchen Partizipationsverständnisses zunächst einmal Fragen nach Mitbestimmungsoptionen von Nutzer_innen an Entscheidungsprozessen innerhalb von Organisationen Sozialer Arbeit stellen. Dies gilt sowohl für den Prozess der Inanspruchnahme konkreter Dienstleistungen als auch für die grundlegende Gestaltung von Angeboten und diesen hinterlegten Leistungs- und Organisationsstrukturen (vgl. u. a. Flösser & Otto 1998; Beresford & Croft 2004; Schnurr 2013), wobei gerade in Bezug auf Letztgenanntes die Frage nach Mitbestimmungsoptionen sich auch für professionelle Fachkräfte stellen lässt. Darüber hinaus lässt sich ein solches Begriffsverständnis auch dafür nutzen, um mit einem weiteren Fokus nach Beteiligungsrechten und -optionen von (potenziellen) Adressat_innengruppen Sozialer Arbeit, wie zum Beispiel Kindern und Jugendlichen, in Politik und Gesellschaft sowie damit verbundenen politischen Aktivitäten zu fragen (vgl. u. a. Hafeneger u. a. 2005; Sünker 2002; Sünker u. a. 2005; Moser 2010), sowie nach den Potenzialen und Spielräumen innerhalb der Sozialen Arbeit, diese Aktivitäten zu fördern (vgl. u. a. Knauer & Sturzenhecker 2013; Wagner 2013).

2 Zwischen Emanzipation und Herrschaft: Partizipation als Regierungstechnologie

Obwohl sich mittels des Partizipationsbegriffs emanzipative und demokratietheoretische Perspektiven auf die Soziale Arbeit entfalten lassen, so muss dennoch gleichzeitig beachtet werden, dass der Begriff Partizipation bereits in seinem Entstehungskontext alles andere als unumstritten war. Kritisiert wurde insbesondere, dass über Partizipation vorrangig Assimilation in bestehende Herrschaftsverhältnisse transportiert werde und weitaus weniger eine tatsächliche Veränderung bestehender gesellschaftlicher bzw. politischer Verhältnisse (vgl. Moser 2010, S. 71 f.).¹ Mit dieser Kritik korrespondiert, dass

1 Ausdruck findet diese Skepsis u. a. in einem Posterspruch aus dem Kontext der französischen Studentenrevolte „je participe, te participe, il participe, nous participons, vous participez, ils profitent“.

Partizipation nicht nur von unten gefordert wurde. Vielmehr lässt sich auch schon früh ein entsprechender Zugriff auf Partizipation von oben feststellen. Dass zum Beispiel öffentliche Verwaltungen diesen Begriff für sich entdeckt haben und partizipatorische Semantiken sich auch in vielen Programmen zur Reform öffentlicher und sozialer Dienste wiederfinden, war und ist allerdings weniger allein emanzipatorischen Beweggründen geschuldet, sondern vielmehr dem Interesse an zum Beispiel einer effektiven Beschaffung relevanter Informationen, einer rechtzeitigen Warnung vor und Befriedung von Konflikten sowie einer größtmöglichen Legitimation von Planungen und Entscheidungen (vgl. Marzahn 1984; Beresford & Croft 2004).

Dass in den vergangenen Jahrzehnten in vielen Ländern Beteiligungsoptionen in öffentlichen und sozialen Diensten ausgeweitet wurden, lässt sich somit zwar einerseits auch als das Ergebnis von sozialen und politischen Auseinandersetzungen verstehen, in denen Forderungen nach mehr Partizipation, die von Nutzer_innen-Bewegungen oder auch professionellen Akteur_innen Sozialer Arbeit gestellt wurden, erfolgreich durchgesetzt werden konnten. Gleichzeitig erklärt sich diese Entwicklung aber auch dadurch, dass Begriffe wie Partizipation zu programmatisch-ideologischen Bezugspunkten von Konzepten einer neuen Steuerung öffentlicher Verwaltungen und eines damit eng verbundenen Umbaus wohlfahrtsstaatlicher Institutionen geworden sind. Diese Institutionen, zu denen auch Einrichtungen Sozialer Arbeit zählen, sollen durch diese Reformen jedoch nicht nur bürgernäher und demokratischer werden, sondern vor allem wirtschaftlicher und kosteneffizienter (vgl. Beresford & Croft 2004; Carey 2009).

In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, dass es vermutlich gerade die emanzipatorisch-demokratischen Assoziationen sind, die sich mit dem Begriff Partizipation verbinden, die ihn für eine instrumentelle Verwendung zur ideologischen Absicherung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse interessant machen, auch innerhalb der Sozialen Arbeit. Wie Malcolm Carey im Rückgriff auf die hegemonietheoretische Perspektive Antonio Gramscis anhand einer kritischen Auseinandersetzung mit britischen Konzepten von „service user and carer partizipation“ aufzeigt (vgl. Carey 2009, S. 181 f.), lässt sich die Verwendung partizipatorischer Vokabeln im Kontext von Programmatiken wie des New Public Managements oder des aktivierenden Staats damit erklären, dass über die Nutzung partizipatorischer Semantiken ein Konsens über die Notwendigkeit des Umbaus sozialstaatlicher Leistungen und Dienste in „aktivierender Absicht“ hegemonial abgesichert werden soll.

Darüber hinausgehend lässt sich Partizipation aus einer kritischen Perspektive auch als eine Regierungstechnologie beschreiben (vgl. Demirovic 2011, S. 103), die gerade über die partizipative Einbindung und Beteiligung von Betroffenen – zum Beispiel im Rahmen neu entstehender Governance-netzwerke – Herrschaft in einer paradoxen Gleichzeitigkeit reproduziert. Als solche Regierungstechnologie mag Partizipation zwar einerseits emanzipati-

ve Spielräume entfalten. Sie kann zugleich jedoch auch den Charakter eines tyrannischen Imperatives annehmen, der die als Bürger_innen angerufenen Personen in die Pflicht nimmt, sich auf verantwortliche Art und Weise zu beteiligen (vgl. Cooke & Kothari 2001). Als Regierungstechnologie kann Partizipation insofern auch ein Instrument post-demokratischer Verhältnisse sein, da sie dazu genutzt werden kann, die Beteiligten auf einen unhintergehbaren Konsens zu verpflichten und auf diese Art und Weise Konflikte und abweichende Meinungen bzw. Interessen als Lärm zu unterdrücken (vgl. Rancière 2002; Sturzenhecker 2013).

Auf diese Weise herrschaftstheoretisch kontextualisiert, geht es mit Blick auf das Verhältnis Sozialer Arbeit und Partizipation somit auch um eine kritische Auseinandersetzung damit, dass Partizipation in sozialen Diensten eben nicht nur mit emanzipatorischen Zielsetzung verbunden, sondern gleichzeitig auch instrumentell verwendet werden kann, um beispielsweise sozialstaatliche (Kosten)Probleme zu lösen oder um im Rahmen managerialistischer Organisationsstrukturen weiterhin hierarchisch gestaltete Entscheidungs- bzw. Steuerungsprozesse, über die Herstellung von Konsens und einer Verpflichtung auf diesen, effektiver zu gestalten und zu legitimieren. Kritisch in den Blick nehmen lassen sich damit auch die bestehenden Grenzen von Partizipation in der Sozialen Arbeit. Hier gilt es einerseits danach zu fragen, inwiefern Partizipation nur an solchen Stellen gewährt wird, wo sie aus Sicht von Professionellen oder Institutionen Sozialer Arbeit für den Prozess ihrer Dienstleistungsproduktion als nützlich erscheint, oder eben auch dort, wo sie sich konfliktreich gestalten kann. Andererseits ist auch zu registrieren, dass im Kontext des aktivierenden Staats und damit verbundener Imperative der persönlichen Responsibilisierung auch dann noch Beteiligung gesprochen wird, wenn entsprechende Programme de facto sehr offensichtlich von Kontrolle und Zwang gekennzeichnet sind und Mitwirkung zur Pflicht wird (vgl. Lutz 2012).

3 Soziale Ausschließung und Kämpfe um Partizipation

Doch auch wenn Partizipation instrumentell zu herrschaftlichen Zwecken genutzt werden kann und die im Rahmen entsprechender Strategien gewährten Beteiligungsoptionen gleichzeitig nur selten dem Kriterium eines tatsächlichen Mitentscheidens genügen, so bedeutet dies keinesfalls, dass das emanzipatorische Potenzial von Partizipation in der Sozialen Arbeit lediglich schemenhaft ist. Partizipation markiert vielmehr – sowohl begrifflich wie praktisch – eine von Widersprüchen gekennzeichnete und umkämpfte Arena, welche auch Spielräume für Bewegung eröffnen kann.

Möchte man an der Frage nach den Potenzialen einer Demokratisierung Sozialer Arbeit und Gesellschaft qua Partizipation festhalten, gilt es diese Kämpfe mit in den Blick zu nehmen. Deshalb ist es auch wichtig zu beachten, dass sich die Frage nach demokratischen Potenzialen nicht alleine in der Suche nach formal verliehenen Beteiligungsoptionen erschöpft. Vielmehr gilt es auch nach dem Vorhandensein eines Vermögens zu fragen, Optionen effektiv auszuüben oder aber zu erkämpfen. Gerade hier können sich mit Blick auf Partizipation zentrale Widersprüche in der Form von Ausschlussprozessen manifestieren, die nicht primär auf der Vorenthaltung formaler Partizipationsrechte basieren, sondern auf der Vorenthaltung der Machtmittel und Ressourcen (vgl. Wagner 2013).²

Um diesen Gedankengang weiter zu verfolgen, kann eine Lesart des Partizipationsbegriffs ins Spiel gebracht werden, die ihren Ursprung in den Debatten um soziale Ausschließung findet (vgl. u. a. Steinert 2007) und welche in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Kristallisationspunkt kritischer Theoriebildung und Forschung in der Sozialen Arbeit geworden ist (vgl. u. a. Anhorn & Stehr 2012). Partizipation wird in diesem Kontext als Grundbegriff zur Entwicklung eines kritischen Verständnisses von sozialer Ausschließung genutzt, die nicht auf einer Analyse von gesellschaftlichen Ordnungs-/Integrationsproblemen orientiert ist. Vielmehr geht es hier um eine grundlegende Kritik bestehender gesellschaftlicher Ungleichheiten, Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Das vor diesem Hintergrund gefasste begriffliche Verhältnis von Partizipation und Ausschließung fokussiert primär Fragen nach Möglichkeiten der Nutzung bzw. der vorenthaltenen Teilhabe an verschiedenen gesellschaftlich relevanten Ressourcen, welche Menschen benötigen, um unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen ihr Leben zu organisieren und auf gesellschaftliche Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen Einfluss zu nehmen (vgl. Steinert 2007; Cremer-Schäfer 2001).

Auch wenn in diesem Kontext Partizipation tendenziell eine anders geladene Bedeutung erfährt als in den übrigen Partizipationsdebatten in der Sozialen Arbeit, so bezieht sich auch dieses Begriffsverständnis in zentraler Weise auf Entscheidungsprozesse. Denn bei der Frage nach den Möglichkeiten zur Aneignung gesellschaftlich erzeugter Ressourcen handelt es sich stets auch um eine Frage nach den damit verbundenen Prozessen der „Festlegungen und Verhandlungen, wer weshalb und unter welchen Bedingungen an ihnen [den Ressourcen; Anm. T. W.] partizipieren kann“ (Cremer-Schäfer 2001, S. 60). Entscheidungen über die Verteilung und Verweigerung von Ressourcen und die sich daraus ergebenden Handlungsspielräume im Alltag werden gerade auch in Institutionen getroffen, in denen Soziale Arbeit tätig ist.

2 Mit Blick auf diese Prozesse spreche ich an anderer Stelle auch von Entbürgerlichung (vgl. Wagner 2013).

Neben der Möglichkeit einer Aktualisierung der Kritik an ihren institutionellen Rahmenbedingungen und den damit verbundenen Machtverhältnissen, die seit jeher in der Sozialen Arbeit mit dem Partizipationsbegriff verbunden sind, ist diese Perspektive für den hier diskutierten Zusammenhang vor allem interessant, da ihr zufolge das Verhältnis von Partizipation und Ausschließung grundsätzlich als ein Konflikt betrachtet wird. Die damit verbundenen gesellschaftlichen Entscheidungsprozesse über den Zugang oder die Verweigerung von Ressourcen sind also umkämpft. Insofern geht es aus dieser Perspektive – wie sie zum Beispiel an den „Rändern“ der Sozialen Arbeit derzeit von der (Nicht-)Nutzungsforschung eingenommen wird (vgl. u. a. Bareis 2012) – vor allem auch um eine Auseinandersetzung mit den alltäglichen Formen von Widerständigkeit, mit Praxen und Kämpfen, mittels derer Menschen versuchen, Situationen sozialer Ausschließung zu bearbeiten, Teilhabe für sich zu organisieren und für sich „Partizipation nach eigenen Regeln, Teilnahme an Entscheidungen über den Alltag wie über Regeln von Politik und Ökonomie“ (Bareis 2012, S. 297). Diese, sich vorwiegend im Alltag abspielenden kleinen Kämpfe und das damit verbundene Einfordern eines „Anteils der Anteillosen“ (Rancière 2002, S. 109), besitzen ebenfalls eine deutliche demokratietheoretische Stoßrichtung.

Wichtig bleibt dabei zu bedenken, dass diese Akte und Praxen selbst wiederum nicht als völlig voraussetzungslos gelten können. Die Strategien der alltäglichen und politischen Kämpfe um Partizipation bilden sich vielmehr im Horizont der den Menschen zur Verfügung stehenden Ressourcen und Machtmittel (vgl. Bareis 2012, S. 301). Gerade hier stellt sich aus Sicht der Sozialen Arbeit, neben der kritischen Reflexion ihrer eigenen Verstrickung in Prozesse sozialer Ausschließung, auch die Frage nach ihren Möglichkeiten und Grenzen der Sozialen Arbeit, für ihre Nutzer_innen Ressourcen zu erschließen.

4 Fazit

Partizipation ist „weder eindeutig (ein) Instrument der Herrschenden zur Befriedung und Legitimationssicherung noch eindeutig eine Chance der Entscheidungsbetroffenen zur Durchsetzung ihrer Interessen“ (Sünker u. a. 2005, S. 10). Begriffe wie Partizipation, Teilhabe oder ähnliche Synonyme beschreiben mit Blick auf die Soziale Arbeit, sowohl als Wissenschaft wie auch als Praxis, vielmehr Spannungsverhältnisse, die es kritisch zu reflektieren gilt. Dies gilt insbesondere dann, wenn man sich innerhalb der Sozialen Arbeit der demokratietheoretischen Frage widmen möchte, die sich historisch mit dem Partizipationsbegriff verbindet: der Frage nach der Demokratisierung Sozialer Arbeit und Gesellschaft.

Literatur

- Anhorn, R., & Stehr, J. (2012). Grundmodelle von Gesellschaft und soziale Ausschließung: Zum Gegenstand einer kritischen Forschungsperspektive in der Sozialen Arbeit. In E. Schimpf & J. Stehr (Hrsg.), *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit* (S. 56–76). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnstein S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association* 35 (4), 216–224.
- Bareis, E. (2012). Nutzarmachung und ihre Grenzen – (Nicht-)Nutzungsforschung im Kontext von sozialer Ausschließung und der Arbeit an der Partizipation. In E. Schimpf & J. Stehr (Hrsg.), *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit* (S. 291–314). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beresford, P., & Croft, S. (2004). Die Demokratisierung Sozialer Arbeit: Vom Klienten als Objekt zum Nutzer als Produzent. *Widersprüche* 24 (91), 17–43.
- Malcom, C. (2009). The happy Shopper? *British Journal of Social Work* 39 (1), 179–188.
- Cooke, B., & Kothari, U. (2001). The Case for Participation as Tyranny. In B. Cooke & U. Kothari (Hrsg.), *Participation. The new tyranny?* (S. 1–15). London: Zed Books.
- Cremer-Schäfer, H. (2001). Ein politisches Mandat schreibt man sich zu. Zur Politik (mit) der Sozialen Arbeit. In R. Merten (Hrsg.), *Hat Soziale Arbeit ein politisches Mandat? Positionen zu einem strittigen Thema* (S. 55–69). Opladen: Leske + Budrich.
- Demirović, A. (2011). Governance – eine neue Stufe staatlicher Herrschaft. In A. Demirović & H. Walk (Hrsg.), *Demokratie und Governance. Kritische Perspektiven auf neue Formen politischer Herrschaft* (S. 73–105). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Flösser, G., & Otto, H.-U. (Hrsg.) (1998). *Towards more democracy in social services. Models and culture of welfare*. Berlin & New York: de Gruyter.
- Habermas, J. (1991). *Staatsbürgerschaft und nationale Identität*. Überlegungen zur europäischen Zukunft. St. Gallen: Erker.
- Hafeneger, B., Jansen, M., & Niebling, T. (Hrsg.) (2005). *Kinder- und Jugendpartizipation*. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Isin, E. F., & Nielsen, G. M. (2008). Introduction. Acts of Citizenship. In E. F. Isin & G. M. Nielsen (Hrsg.), *Acts of citizenship* (S. 1–12). London: Zed Books.
- Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (2013). Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In T. Geisen, F. Kessl, R. Olk & S. Schnurr (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Demokratie* (S. 243–265). Wiesbaden: Springer VS.
- Lutz, T. (2012). Verordnete Beteiligung im aktivierenden Staat – Bearbeitungsweisen und Deutungen von Professionellen. *Widersprüche* 32 (123), 41–54.
- Marzahn, Chr. (Hrsg.) (1978). *Sozialpädagogik – Institution, Partizipation, Selbstorganisation*. München: Minerva Publ.
- Marzahn, Chr. (1984). Partizipation und Selbsthilfe. In H. Eyferth, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch zur Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (S. 734–743). Neuwied: Luchterhand.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein*. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Schaarschuch, A. (1995). Das demokratische Potential Sozialer Arbeit. In H. Sünker (Hrsg.), *Theorie, Politik und Praxis sozialer Arbeit. Einführungen in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit* (S. 48–70). Bielefeld: Kleine.

- Schimpf, E., & Stehr, J. (Hrsg.) (2012). *Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit*. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnurr, S. (2013). Partizipation. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik* (4. Aufl. S. 1069–1078). München & Basel: Reinhardt.
- Steinert, H. (2007). Sozialstaat und soziale Ausschließung. In J. Mackert & H.-P. Müller (Hrsg.), *Moderne (Staats)Bürgerschaft. Nationale Staatsbürgerschaft und die Debatten der Citizenship Studies* (S. 147–165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinvorth, U. (1999). *Gleiche Freiheit*. Politische Philosophie und Verteilungsgerechtigkeit. Berlin: Akad.-Verl.
- Sturzenhecker, B. (2013). Demokratiebildung in der Debatte um Rancières Begriff der Demokratie und Postdemokratie. *Widersprüche* 33 (130), 43–58.
- Sünker, H. (2002). Demokratie, Partizipation und politische Sozialisation. *Widersprüche* 22 (85), 7–17.
- Sünker, H., Swiderek, T., & Richter, E. (2005). *Der Beitrag partizipativer Handlungsansätze in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zur Bildung und Erziehung*. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendberichts der Landesregierung NRW.
- Verba, S., Schlozmann, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality*. Civic Voluntarism in American Politics. Cambridge & London: Harvard Univ. Press.
- Vester, M. (2011). Auf dem Weg zu einem „partizipatorischen Wohlfahrtsstaat“? Vom informationstechnologisch-neoliberalen zu einem ökotechnologisch-sozialen Entwicklungspfad. *SLR* 34 (62), 79–95.
- Wagner, T. (2013). *Entbürgerlichung durch Adressierung? Eine Analyse des Verhältnisses Sozialer Arbeit zu den Voraussetzungen politischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.

Individuum und Gesellschaft

Von Fabian Kessl

1 Vermittlung von Individuum und Gesellschaft – Kernproblem der Moderne

Das Verhältnis von „Individuum und Gesellschaft“ lässt sich als Kernproblem wissenschaftlicher wie praktischer Auseinandersetzungen der Moderne beschreiben (vgl. Ritsert 2001). Die Selbstbestimmung des Einzelnen, des Individuums, ist Ausdruck der Mündigkeit, auf die alle Bildungsangebote im Sinne der Aufklärung zielen – so auch die Soziale Arbeit. Zugleich basiert auf der Einsicht in die systematische Einschränkung und Verunmöglichung von Mündigkeit durch die bestehenden Herrschaftsverhältnisse die kritische Theorie moderner Gesellschaften, denn u. a. regulieren Bildungsinstanzen, allen vorweg die Schule, das Verhalten von Kindern und Jugendlichen im Sinne der mehrheitsgesellschaftlichen Kulturtechniken und Verhaltensweisen.

Bildungs-, Erziehungs- und Sorgetätigkeiten, wie sie personenbezogene soziale Dienstleistungen, etwa die Soziale Arbeit, realisieren, lassen sich daher als Hoffnung auf Aufklärung und als normalisierendes Tun bestimmen. Nichts anderes als diese widersprüchliche Gleichzeitigkeit will die etwas verkürzte Formel des „Widerspruchs von Hilfe und Kontrolle“ für die Theoriearbeit und das professionelle Selbstverständnis vermerken (vgl. Böhnisch & Lösch 1973, S. 28; vgl. auch Thieme in diesem Band).

Sozialer Arbeit kommt also, ebenso wie anderen pädagogischen und sozialen Berufen, als professioneller Agentur die Vermittlung von Individuum und Gesellschaft zu. Diese Vermittlungsarbeit stellt funktional den Kern ihrer öffentlich-verfassten Sozialisationsaufgabe dar. In welcher Weise und in welcher Form diese Vermittlung zu einem konkreten historischen Zeitpunkt realisiert wird, bildet die jeweilige sozial- und bildungspolitische Herrschaftskonstellation ab. Diese konkretisiert sich für die Soziale Arbeit in einzelnen fachpolitischen Auseinandersetzungen, in denen die Vermittlungsleistung immer wieder auf die eine der beiden Seiten hin fokussiert wird: Während eine emanzipatorische Bildung auf die – mindestens potenzielle – Ermöglichung subjektiver Freiheit der Einzelnen pocht (zum Beispiel akzeptierende Ansätze in der Jugendarbeit), formulieren konservative oder autoritäre Erziehungsprogramme die Notwendigkeit der An- und Einpassung der Einzelnen in die

mehrheitsgesellschaftlichen Kultur- und Verhaltensmuster (zum Beispiel konfrontative Pädagogik in der Jugendsozialarbeit) (vgl. Thiersch 1986/2006, S. 33 ff.). Die damit nur exemplarisch mit Blick auf das Feld der gegenwärtigen bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfe skizzierten fachlich-konzeptionellen wie organisational-institutionellen Konfliktlinien sind also Ausdruck der Art und Weise, wie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt bearbeitet wird und welche Anforderungen an die Soziale Arbeit darin eingelagert sind.

Doch nicht nur die Gestaltung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft ist fachlich umstritten. Auch die beiden Bestandteile, „Individuum“ und „Gesellschaft“ stellen in sich hoch umstrittene Konzepte innerhalb der Theoriedebatten um Soziale Arbeit dar. Ihre in der Nachauflklärungszeit zumeist angenommene Eindeutigkeit und ihr systematischer Status werden im Laufe des 20. Jahrhundert vielfach diskutiert. In klassischen Konzepten werden sie immer wieder als Ausgangspunkte verstanden, individuelle Subjektivität und nationale und kulturelle Gemeinschaft zu bestimmen. Gegenüber der Idee, Sozialisation als Vermittlung zwischen diesen beiden fixen Momenten zu bestimmen, verweisen gesellschafts- und subjektkritische Arbeiten eigentlich schon seit Karl Marx auf die Historizität des Individuums als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse und darauf, dass die Gesellschaft wiederum ein Ergebnis menschlichen Handelns darstellt. Diese Erkenntnis wurde im 20. Jahrhundert vielfach aufgenommen und floss in den vergangenen Jahrzehnten vor allem in post-strukturalistische, machtanalytische wie auch feministische Positionen ein. Diese haben uns inzwischen in der (Un-) Möglichkeit(en) von Subjektivität und Gesellschaft als gegebene Entitäten geschult und betonen stattdessen die Prozesshaftigkeit, Dynamik und Relationalität von Subjektivierungs- und Vergesellschaftungsvorgängen. Wie sich vor diesem Hintergrund die theorie-systematische Diskussion um die Frage der Bestimmung Sozialer Arbeit als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft darstellt, wird nachfolgend erörtert.

2 Soziale Arbeit als Vermittlungsinstanz von Individuum und Gesellschaft – zur scheinbaren Selbstverständlichkeit einer Bestimmung

Walter Hornstein (1995, S. 24) schlägt in seinen Überlegungen zu einer disziplinären Identität der Sozialpädagogik eine „Formel“ vor, unter der sich der Gegenstand der Sozialpädagogik bestimmen lasse: „Es sind also, wenn man versucht, dies auf eine Formel zu bringen, die historisch sich wandelnden Verhältnisse von Individuum und Gesellschaft, die unter einem bestimmten – eben pädagogischen – Interesse das Problem darstellen, dessen Bearbeitung

der Sozialpädagogik aufgegeben ist“. Sozialpädagogik respektive Soziale Arbeit lässt sich demnach als Instanz der Bearbeitung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft fassen, wobei dieses unter zwei spezifischen Aspekten in den Blick gerückt wird: (1.) In den Momenten, in denen dieses Verhältnis aus pädagogischer Perspektive als relevant wahrgenommen wird, wie eingangs (vgl. Kap. 1) bereits betont wurde, und diese Momente sind wiederum (2.) dadurch auszumachen, dass sich in ihnen das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft konflikthaft darstellt, wie Hornstein weiter spezifiziert (1995, S. 24).

Soziale Arbeit in diesem Sinne systematisch zu verorten, meint also zweierlei: Der Verweis auf die Konflikthaftigkeit des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft kann theorie-systematisch dahingehend gelesen werden, dass Soziale Arbeit im Allgemeinen als Instanz gefasst werden soll, die das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in den Fällen zum Gegenstand hat, in denen diese sich als konflikthaft darstellen. Mit Franz Hamburger (2003, S. 14; im Anschluss an Böhnisch 1979) wäre Sozialpädagogik respektive Soziale Arbeit dann diejenige pädagogische Instanz, die eine „Analyse dieser Konfliktkonstellation“ leistet und „Konzepte der Konfliktbearbeitung“ entwickelt (vgl. auch Heiner 2010, S. 101 ff.). Ist der öffentlichen Sozialisationsinstanz Soziale Arbeit die Analyse der Konfliktkonstellation aufgeben, ergibt sich eine zweite – eine historisch-systematische – Konzeption Sozialer Arbeit: der für die Soziale Arbeit als öffentliche Sozialisationsinstanz strukturbildende Konflikt ist derjenige, der mit der Thematisierung des Sozialen bzw. der sozialen Frage (vgl. Pankoke 1970) benannt ist. Die Vereinbarung zur öffentlichen Regulation der alltäglichen Lebensführung im nationalen Kontext ist u. a. Ausdruck der Reaktion auf politische Proteste (zum Beispiel Arbeiterbewegung), die öffentliche Moralisierung von Ausschließungsprozessen (beispielsweise christliche Akteur_innen) und die Emanzipationsbestrebungen bestimmter Akteursgruppen (vor allem bürgerliche Frauenbewegung). Die damit nur grobkörnig angedeutete Entstehung des Sozialen, insbesondere seit den 1840er Jahren (vgl. Bohlender 2007), also der Vereinbarung, menschliche Notlagen als soziale Probleme zu begreifen, und daher prinzipiell eine öffentliche Verantwortung für die Gesellschaftsmitglieder (Staatsbürger) zu implementieren und zugleich ihre alltägliche Lebensführung in Bezug auf eine mehrheitsgesellschaftliche Normalität zu regulieren, beschreibt auch den Entstehungskontext Sozialer Arbeit. Soziale Arbeit entsteht demnach, so zum Beispiel Micha Brumlik (2000; vgl. grundlegend Mollenhauer 1959) in seinem Bestimmungsvorschlag, „gleichzeitig mit dem modernen Sozialstaat“ (2000, S. 188), und übernimmt seither als zunehmend institutionalisierte, professionalisierte und in diesem Sinne öffentlich verfasste Instanz die sozial- und bildungspolitisch als notwendig erachtete „Lebenslaufregulierung“ (Brumlik 2000, S. 186). Soziale Arbeit meint dieser Bestimmung nach die Bearbeitung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft im Fall dessen Konflikthaft-

tigkeit. Die Geschichte der Sozialen Arbeit kann daher auch als Abfolge von „Vermittlungsfiguren zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Honig 2003) arrangiert werden (vgl. Reyer 2002).

Legt man diese qualifizierte Verhältnisbestimmung von Individuum und Gesellschaft als Definition Sozialer Arbeit zugrunde, dann lassen sich bereits an dieser Stelle mindestens drei Schlussfolgerungen für die Frage nach ihrer theorie-systematischen Bestimmung ziehen.

1. Mit der Dimension der Konflikthaftigkeit des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft ist der Einsatzzeitpunkt für sozialpädagogische Interventionen als „Modus der Differenz“ (Winkler 1988, S. 152 ff.) identifizierbar: Michael Winkler geht in seiner Theorie der Sozialpädagogik davon aus, dass pädagogische Bildungsangebote auf einen „Modus der Identität“ (Winkler 1988, S. 152 ff.) ausgerichtet sind, also eine Unterstützung der Aneignungsprozesse von Welt und Selbst. Immer dann, wenn Aneignung vollzogen wird – erfolgreich oder nicht erfolgreich – werde ein „Subjektivitätsmodus“ konstituiert und somit Identität produziert. Demgegenüber habe es Sozialpädagogik aber mit Akteur_innen zu tun, die damit konfrontiert seien, dass ihnen aktuell keine „Tätigkeitsbeziehung“ gelinge (Winkler 1988, S. 153) – zugespitzt zeige sich das in Situationen, in denen schlechthin „eine aneignbare Objektivität“ fehle (Winkler 1988, S. 158). Genau hier bestünde ein Modus der Differenz. Winkler kategorisiert damit Fälle, wie denjenigen eines fehlenden Ausbildungsplatzes für Jugendliche. Steht ihnen dieser nicht zur Verfügung oder ist er ihnen nicht zugänglich, bleibt ihnen die Möglichkeit der Aneignung einer Position in der Arbeitswelt verbaut. Folgt man Winklers Bestimmung Sozialer Arbeit, dann wird sie immer dann auf den Plan gerufen, wenn den Einzelnen (Individuum) keine ausreichenden Ressourcen, und das heißt Zugangsmöglichkeiten, Teilhabemöglichkeiten oder Partizipationschancen an Gesellschaft (vgl. Thole & Hunold 2011, S. 563), zur Verfügung stehen oder für diese aktuell nicht nutzbar sind.
2. Die Bestimmung Sozialer Arbeit entlang ihres konstitutiven Bezugs auf die konflikthaften Momente im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft lassen sich aber auch als Fingerzeig auf die gegenseitige Verwiesenheit von Sozialer Arbeit und Sozialpolitik lesen. Soziale Arbeit ist aus dieser Perspektive als dispositionsbezogene – also auf das individuelle Verhalten bezogene – Agentur zu fassen, deren verhaltensorientierte Tätigkeiten zu den positionsbezogenen Logiken des sozialpolitischen Sicherungssystems – also dem sozialen Raum (Bourdieu 1995), der Gesellschaft – nachrangig sind. Soziale Arbeit wird in diesem Sinne zum Beispiel von Lothar Böhnisch als zur Sozialpolitik „sekundäres System“ bestimmt: Sie „bearbeitet soziale Konflikte und ihre psychosozialen Auswirkungen aus der Perspektive und im Mikrokosmos der individuellen Lebensbereiche. Gerade deshalb ist sie

aber nicht autonom, sie ist auch – vermittelt – den sozialstaatlichen Mechanismen ausgesetzt“ (Böhnisch 1982, S. 67).

3. Hornstein (1995, S. 25 ff.) formuliert die Notwendigkeit einer „pädagogischen Gegenwartsanalyse“ als Konsequenz aus der Einsicht in die Bearbeitungsaufgabe des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Damit fokussiert Hornstein die Ebene einer disziplinären Aufgabenbestimmung der Sozialpädagogik: Neben der Konfliktbearbeitung, das heißt der konkreten pädagogischen Intervention zur Bearbeitung des konflikthaften Moments im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, habe Sozialpädagogik als wissenschaftliche Instanz auch die Problemgenese zu leisten. Wie entstehen die Probleme der menschlichen „Lebensführung und Lebensgestaltung (...) und welche Rolle (spielt) diese für den gesellschaftlichen Prozess“ (Hornstein 1995, S. 27)? Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin hat demnach die konkreten historischen Ausprägungsformen des konflikthaften Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft zu analysieren.

Mit Winkler, Böhnisch und Hornstein ist Sozialpädagogik respektive Soziale Arbeit konstitutiv (1.) auf Einschränkungen, das heißt Probleme der subjektiven Bildungsmöglichkeit verwiesen (Winklers Hinweis auf einen „Modus der Differenz“); (2.) ist sie dabei als dispositionsbezogene Instanz dem öffentlichen Sicherungssystem der Sozialpolitik nachgeordnet (Böhnischs Figur des „sekundären Systems“); und (3.) hat sie eine Analyse der Problemstellung, mit denen es Soziale Arbeit aufgrund der Konflikthaftigkeit des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft zu tun hat, zu leisten (Hornsteins Aufgabenstellung einer „pädagogischen Gegenwartsanalyse“). Diese drei Schlussfolgerungen sind grundlegend für eine Bestimmung Sozialer Arbeit, wie sie bis ins 20. Jahrhundert als Instanz der Erziehungs-, Bildungs- und Sorgetätigkeiten im wohlfahrtsstaatlichen Kontext etabliert wurde. Angesichts der grundlegenden Transformation dieses Kontextes seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, aber auch mit Blick auf die theorie-systematischen Auseinandersetzungen um eine (Un)Möglichkeit von Subjektivität und Gesellschaft, die im ersten Kapitel dieser Überlegungen bereits skizziert wurden, erweisen sich derartige Schlussfolgerungen allerdings inzwischen als nicht mehr unumstritten.

- ad1. Hinsichtlich der Probleme subjektiver Bildungsmöglichkeit als Konstitutivum Sozialer Arbeit wird vor allem aus der modernisierungstheoretischen Richtung die Frage aufgeworfen, ob mit einer Entgrenzung und Entstrukturierung der Gesellschaft nicht der Problembezug hinfällig geworden ist: führt die Pluralisierung von Normalitätsannahmen und die Fragmentierung des bisherigen institutionalisierten Lebensverlaufs nicht dazu, dass sich Soziale Arbeit „normalisiert“ (vgl. Lüders & Winkler 1992; Schoneville & Thole 2009; kritisch dazu Seelmeyer 2008; vgl. auch

Seelmeyer in diesem Band), also zumindest tendenziell ein (Sozialisations-)Angebot für alle darstellt, und nicht mehr nur für diejenigen, die sich in Lebenslagen wiederfinden, die als sozial problematisch markiert werden (zum Beispiel Kinder aus Familien, in denen „Erziehungsprobleme“ diagnostiziert werden oder Familien, denen nur ein Haushaltseinkommen unterhalb der Armutsgrenze zur Verfügung steht)? Angesichts der massiven quantitativen Steigerung der Angebote, die Soziale Arbeit in den vergangenen Dekaden in der Mehrzahl der OECD-Staaten bereit stellt, kann ein solcher Eindruck durchaus entstehen. Doch so richtig der Verweis auf eine Verallgemeinerung von Risiko- und Angebotsstrukturen ist, so kann er doch allzu leicht den Blick auf parallele Entwicklungen verstellen. Ungleichheits- und klassentheoretische, aber auch intersektionale Analysen weisen darauf hin, dass Soziale Arbeit nicht nur weiterhin auf marginalisierte Positionen ausgerichtet bleibt, sondern auch damit verbundene vorherrschende Problemzuschreibungen mit (re)produziert (vgl. Heite 2008; Frühauf in diesem Band). Insofern stellt sich die Frage: erweist sich angesichts der historischen Gleichzeitigkeit von steigender Ausschließungstendenz und dem deutlichen quantitativen Anstieg sozialer Dienstleistungsangebote, die Rede von der „Normalisierung Sozialer Arbeit“ oder gar einem „Ankommen in der Mitte der Gesellschaft“ (14. Kinder- und Jugendbericht) nicht eher als Verdeckungszusammenhang für die Problemproduktion, die Soziale Arbeit selbst mit (re)produziert? Denn ihr deutlicher Ausbau im 20. und 21. Jahrhundert hat nicht zu einer Reduktion sozialer Ausschließungsprozesse insgesamt geführt.

- ad2. Spätestens im Angesicht der Verallgemeinerung des Fürsorgeprinzips, also einer zunehmenden „Pädagogisierung“ sozialer Sicherungssysteme (vgl. Kessl 2012; Atzmüller 2014; Karl et al. 2014) stellt sich die Frage, inwiefern die Verortung Sozialer Arbeit als zur Sozialpolitik „sekundäres System“ (Böhnisch 1982, S. 67) noch tragfähig ist. Leistungen werden im aktivierenden und investiven Staat seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts in vielen Fällen nicht nur von Vorleistungen der (potenziellen) Nutzer_innen abhängig gemacht, sondern die staatliche Instanzen agieren in verstärktem Maße als „staatliche Erziehungsagenturen“ (Lessenich 2012), wie das Beispiel der Arbeitsmarktpolitik am deutlichsten illustriert (vgl. Enggruber 2010; Klammer & Schulz-Nieswandt 2006). Fachliche Strategien, die vormalig im Feld Sozialer Arbeit platziert waren, wie die Sozialberatung oder allgemeine Unterstützungsformen bei der Alltagsbewältigung, werden selbstverständliche Teilaufgabe von Mitarbeiter_innen der Jobcenter und kommunalen Arbeitsagenturen und als solche agieren in vielen Kommunen auch Absolvent_innen der Sozialen Arbeit. Damit verwischen aber auch die Trennlinien zwischen dem sozialen Sicherungssystem (Sozialpolitik) und den personenbezogenen Dienstleistungsangeboten (Sozialer Arbeit).

ad3. Die Aufforderung nach einer pädagogischen Gegenwartsanalyse, also die Relevanz einer „politisch-gesellschaftliche(n) Bedingungsanalyse“ (Sünker 2000, S. 211), wird gerade in jüngster Zeit von einzelnen Autor_innen skeptisch befragt: Werde damit nicht ein makrotheoretischer Fokus präferiert, so zum Beispiel Müller & Peters (2008, S. 27), der die Mikrodimension fachlichen Tuns aus dem Blick verliere, und damit „faktisch mit Nichtbeschreibungen der sozialpädagogischen Praxis“ einhergehe (Winkler 2009, S. 319, Hervorh. i. Orig.)? Andererseits stellt sich die Frage, wie eine Mikroperspektive im professionellen Handlungsvollzug ebenso wie in der empirischen Forschung der Gefahr entgeht, die Dimension gesellschaftlicher Verhältnisse angemessen zu berücksichtigen, und sich nicht auf einen individualisierten Fokus zu verengen.

3 Individuum und Gesellschaft – zur Problematisierung einer Bestimmung Sozialer Arbeit

Soziale Arbeit als Vermittlung von Individuum und Gesellschaft zu bestimmen, ist faktisch wie theorie-systematisch unsicher geworden. Zugleich bleibt diese Bestimmung ein hilfreicher Marker für eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Sozialer Arbeit.

Mit der Infragestellung des methodologischen Nationalismus (Beck & Grande 2010), also der Annahme, Gesellschaft sei gleichbedeutend mit der nationalstaatlichen Bevölkerungsstruktur und der Problematisierung von dominanten Normalitätsmodellen (vgl. Mecheril 2003) auf der einen Seite und dem massiven Legitimationsverlust den die national verfassten Sozialstaaten im Kontext der Inter- und Transnationalisierung von Produktions- und Kommunikationswegen erfahren, ist das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft nicht mehr in der Weise zu vereinfachen, wie es im Modell des institutionalisierten Lebenslauf (vgl. Kohli 1985) im 20. Jahrhundert in den ausgebildeten Sozialstaaten angenommen wurde. Insofern hat sich auch die Anforderung der Alltagsbewältigung verallgemeinert. Allerdings ist damit keine Normalität der Nutzung sozialpädagogischer Leistungen verbunden, wie die Normalisierungsthese nahe legt. Die Normalisierungsbewegung der vergangenen Dekaden führt eher dazu, dass sich die Zonen der Ausschließung und Prekarisierung (vgl. Castel & Dörre 2009) stabilisieren. Der Ausbau der Sozialen Arbeit ist kein prinzipieller Etablierungserfolg, sondern sollte eher den Sensibilisierungsanlass für die Reflexion der eigenen Beteiligung an den alltäglichen Normalisierungsprozessen darstellen: Wenn beispielsweise Jugendhilfe und Schule heute selbstverständlich kooperieren, dann ist das nicht unbedingt ein Etablierungserfolg, sondern auch eine Platzierung der Jugend-

hilfe im Kontext der schulischen Selektionsprozesse: Kinder werden dann auch innerhalb der Jugendhilfeangebote als Schüler_innen kategorisiert, und Angebote dann an ihrer Einstufung als „schulmüde“, „schulverdrossen“ oder „schulavers“ ausgerichtet anstatt ihnen alternative pädagogische Orte jenseits des schulischen Systems zur Verfügung zu stellen.

Aber auch systematisch können gesellschaftliche Verhältnisse ebenso wenig als gegebenes Ganzes vorausgesetzt werden, wie Individuen als Subjekte. Vielmehr schreibt sich in beiden jeweils der vorherrschende historische Prozess ein (zum Beispiel post-fordistischer Kapitalismus) und sie sind zugleich Konstellationen, die das Charakteristikum historisch-spezifischer Momente ausweisen (zum Beispiel Selbstunternehmertum als Subjektivierungsform). Einer theorie-systematischen Auseinandersetzung stellt sich damit die Aufgabe, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in Bezug auf die damit realisierten Subjektivierungsstrategien und -praktiken zu untersuchen: Erst wenn professionelle Soziale Arbeit in Auseinandersetzung mit Erkenntnissen wie derjenigen konturiert und vollzogen wird, dass die gegenwärtigen Produktions- und Konsumtionsmodelle in Form eines spezifischen Kapitalismus organisiert und reguliert sind und der „Unternehmer seiner selbst“ (Bröckling 2007) gegenwärtig ein dominantes Subjektivierungsmodell darstellt, kann sie angemessen professionell ausgestaltet werden.

Literatur

- Beck, U., & Grande, E. (2010). Jenseits des methodologischen Nationalismus. Außereuropäische und europäische Variationen der Zweiten Moderne. *Soziale Welt* 61 (3/4), 187–216.
- Böhnisch, L. (1979). „Sozialpädagogik“ hat viele Gesichter. *Betrifft: Erziehung* 12 (9), 22–24.
- Böhnisch, L., & Lösch, H. (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit* (Zweiter Halbband, S. 21–40). Neuwied & Berlin: Luchterhand.
- Bohlender, M. (2007). *Metamorphosen des liberalen Regierungsdenkens*. Politische Ökonomie, Polizei und Pauperismus. Weilerswist: Velbrück.
- Bourdieu, P. (1995). Sozialer Raum und „Klassen“. In P. Bourdieu, *Sozialer Raum und „Klassen“*. *Leçon sur la leçon* (Vorlesungen, S. 9–46). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brumlik, M. (2000). Soziale Arbeit: funktionale Erfordernisse, ideologische Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen. *Zeitschrift für Pädagogik* 42. Beiheft, 186–211.
- Heiner, M. (2010). *Soziale Arbeit als Beruf*. Fälle – Felder – Fähigkeiten (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Castel, R., & Dörre, K. (Hrsg.) (2009). *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M. & New York: Campus.
- Enggruber, R. (2010). Professionelle Grundlagen Sozialer Arbeit für den Arbeitsmarkt. In H. Burghardt & R. Enggruber (Hrsg.), *Soziale Dienstleistungen am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion Sozialer Arbeit* (S. 13–59). Berlin: Frank & Timme.

- Hamburger, F. (2003). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heite, C. (2008). *Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung*. Professionstheoretische Perspektiven. Weinheim & München: Juventa.
- Honig, M.-S. (2003). Rezension von: Reyer, Jürgen: *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik, Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. *Erziehungswissenschaftliche Revue* 2 (1) <http://www.klinkhardt.de/ewr/89676432.html>. Zugriffen am 14. Juni 2016.
- Hornstein, W. (1995). Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik. In H. Sünker (Hrsg.), *Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit: Einführungen in die Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 12–31). Bielefeld: Kleine.
- Karl, U. (Hrsg.) (2014): *Rationalitäten des Übergangs in Erwerbsarbeit*. Weinheim & Basel: BeltzJuventa.
- Klammer, U., & Schulz-Nieswandt, F. (2006). Logik des Sozialstaats und „Arbeit am Menschenbild“. *Sozialer Fortschritt* 55 (7), 157–159.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37 (1), 1–29.
- Mollenhauer, K. (1959). *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*. Eine Untersuchung zur Struktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim & Berlin: Beltz.
- Müller, S., & Peters, H. (2000). Gesellschaftliche Perspektiven – ein Überblick. In Bielefelder Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 25–37). Wiesbaden: VS.
- Lüders, C., & Winkler, M. (1992). Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalität. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (3), 359–370.
- Pankoke, E. (1970). *Soziale Bewegung – soziale Frage – soziale Politik*: Grundfragen der deutschen „Sozialwissenschaft“ im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Klett.
- Reyer, J. (2002). *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik: Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ritsert, J. (2001). *Soziologie des Individuums*. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schoneville, H., & Thole, W. (2009). Anerkennung – ein unterschätzter Begriff in der Sozialen Arbeit? Einführung in den Schwerpunkt „Im Blickpunkt: Anerkennung“. *Soziale Passagen* 1 (2), 133–145.
- Seelmeyer, U. (2008). *Das Ende der Normalisierung?* Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität. Weinheim & München: Juventa.
- Sünker, H. (2000). Heinz Sünker: Gesellschaftliche Perspektiven Sozialer Arbeit heute. In S. Müller, H. Sünker, T. Olk & K. Böllert (Hrsg.), *Soziale Arbeit: gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven* (S. 209–225). Neuwied & Kriftel: Luchterhand.
- Thiersch, H. (1986/2006): *Die Erfahrung der Wirklichkeit*: Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik (6. Aufl.). Weinheim & München: Juventa.
- Thole, W., & Hunold, M. (2011). Gesellschaftstheorien und Soziale Arbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 552–566). München: Ernst Reinhardt.
- Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Winkler, M. (2009). Theorie und Praxis revisited – oder: Sozialpädagogik als Handwerk betrachtet. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma?* (S. 307–332). Wiesbaden: VS.

Personal der Sozialen Arbeit

Von Ivo Züchner

Die Geschichte der Sozialen Arbeit ist vor allem die Geschichte der Verberuflichung sozialer Unterstützungsleistungen. Die Etablierung einer privaten und öffentlichen Sozialen Arbeit ist eng verbunden mit der Verberuflichung früher privat oder ehrenamtlich erbrachter Leistungen – ohne dass dies private und ehrenamtliche Tätigkeiten komplett abgelöst hätte. Entsprechend nimmt ein Beitrag zum Personal der Sozialen Arbeit insbesondere die beruflich Tätigen und ihre Qualifikation in den Blick, wirft aber auch einen Blick auf die vielen weiteren Personen, die das sich historisch immer stärker professionalisierende Feld der Sozialen Arbeit mit ihrem Engagement ergänzen und konturieren.

1 Soziale Arbeit als Beruf

Die Geschichte der Etablierung der Sozialen Arbeit ist eng verknüpft mit dem Verberuflichungsprozess früher im häuslichen/familialen Kontext oder in ehrenamtlicher Form erbrachter sozialer Unterstützungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsleistungen – die sich im gesellschaftlichen Wandel ausdifferenzierten und zu denen neue Bedarfslagen hinzukamen und -kommen (vgl. u. a. Sachße 2003; Hering & Münchmeier 2014). Sie ist gleichzeitig bedingt durch eine nach und nach von unten her verlaufende Entwicklung von Qualifikationen, Ausbildungs- und Studiengängen im Feld der Sozialen Arbeit (vgl. u. a. Amthor 2003; Rauschenbach & Züchner 2011). Diese beiden Seiten Tätigkeiten und Ausbildung spiegeln auch die beiden Möglichkeiten des Verständnisses von Beruf: zum einen im Sinne von Tätigkeiten in Handlungsfeldern (Schulsozialarbeiter_in, Streetworker_in), zum anderen im Sinne von Ausbildungsberufen, also beispielsweise Erzieher_in oder Sozialarbeiter_in (Diplom/B.A.). Mit der Expansion und Ausdifferenzierung der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit haben sich auch Tätigkeitsprofile und Ausbildungen in der Sozialen Arbeit im Laufe der Zeit ausdifferenziert und weiterentwickelt (vgl. zu den Tätigkeitsfeldern Köngeter in diesem Band).

Entwicklung der Ausbildungen zur Sozialen Arbeit

Ohne hier im Detail die Entwicklung der ersten Qualifikationskurse an sozialen Frauenschulen, die Kindergärtnerinnenqualifikation oder die Ausbildung für die Wohlfahrtspflege beschreiben zu können (vgl. zusammenfassend Rauschenbach & Züchner 2011), bleibt festzuhalten, dass die Soziale Arbeit auf etwa 180 Jahre Ausbildungsgeschichte zurückblickt. Dabei sind im Kern zwei Traditionslinien zu unterscheiden: zum einen der historische Strang der Sozialarbeit, der auf die Qualifikationskurse (ab 1899) und später auf die Ausbildung in der Wohlfahrtspflege zurückgeht, und zum anderen der Strang der Sozialpädagogik, der die verschiedenen Qualifikationen und Ausbildungen im Bereich der Kindergärten (vgl. Gary 1992; Derschau 1976), der Heimerziehung (ab Mitte des 19. Jahrhunderts) und der Jugendpflege (Anfang des 20. Jahrhunderts) umfasst – und damit auf das zurückgeht, was sich bis heute zur Kinder- und Jugendhilfe entwickelt hat.

Mit der Einrichtung von entsprechenden Ausbildungen an Fachschulen ab den 1920er Jahren und ihrer staatlichen Anerkennung etablierten sich einerseits die Ausbildung in der Wohlfahrtspflege (vgl. Knobel 1992) und andererseits die bis heute im Feld der Kinder- und Jugendhilfe zentrale Ausbildung zur (staatlich anerkannten) Erzieher_in (vgl. Nagel 2000). Die Einrichtung der höheren Fachschulen in den 1960er Jahren und ihrer Umwandlung in Fachhochschulen führte zu den Qualifikationsprofilen der Sozialarbeiter_innen und der Sozialpädagog_innen (die Erzieher_innenausbildung ergänzend) und zu Studiengängen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, deren Absolvent_innen ebenfalls eine staatliche Anerkennung erhielten (vgl. Thole 1994). Diese wurden 2001 in einer gemeinsamen Rahmenordnung als Diplom-Studiengänge der Sozialen Arbeit zusammengefasst. Die so qualifizierten Erzieher_innen, Sozialarbeiter_innen und Sozialpädagog_innen stellen bis heute den Hauptteil des fachlich einschlägig qualifizierten Personals der Sozialen Arbeit – ergänzt durch Kurzausbildungsberufe (wie die einjährigen Ausbildungen zur Sozialassistent_in oder Kinderpfleger_in) einerseits und die ab Ende der 1960er Jahre an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten/Fachbereichen der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen qualifizierten Diplom-Pädagog_innen (mit Studienschwerpunkt Sozialpädagogik) andererseits (vgl. Gängler 1994). Seit 2004 sind als jüngste Ergänzung der fachlich einschlägigen Profile und als Ergebnis einer intensiver gewordenen Diskussion um eine Akademisierung der Erzieher_innenausbildung Bachelorstudiengänge der „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, „Frühpädagogik“, „Kindheitspädagogik“ etc. (Diller & Rauschenbach 2006) an Hochschulen hinzugekommen, die in fast allen Bundesländern mittlerweile zu einer staatlichen Anerkennung als Kindheitspädagog_in führen (Stieve, Worsley & Dreyer 2014).

Auch wenn gerade die Erzieher_innenausbildung durch die Rechtsansprüche auf Kindergartenplatz und Kinderbetreuung weiter enorm expandiert ist,

hat sich in den letzten 15 Jahren vor allem der Bereich der Hochschulabschlüsse in der Sozialen Arbeit verändert. Neben der Etablierung der Kindheitspädagog_innen ist mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses das FH-Diplom in Sozialer Arbeit heute zu einem B.A.-Abschluss geworden, an das ein Masterstudiengang mit Bezug zur Sozialen Arbeit, aber auch zu anderen Feldern angehängt werden kann. An den Universitäten hat sich der erziehungswissenschaftliche Diplomstudiengang in einen Bachelorstudiengang Erziehungswissenschaft in Verbindung mit einem spezialisierten oder allgemein auf die Erziehungswissenschaft bezogenen Masterstudiengang gewandelt (Grunert u. a. 2016), wobei auch der Abschluss B.A. Erziehungswissenschaft einen berufsqualifizierenden Abschluss darstellt und zumindest im Abschlussniveau mit dem B.A. Soziale Arbeit gleichgestellt ist.¹

Eine Besonderheit der Abschlüsse im Feld der Sozialen Arbeit ist die schon erwähnte staatliche Anerkennung, die von den Bundesländern nach den jeweiligen Anerkennungsgesetzen erteilt werden. Nach Ausbildung bzw. Studium und ggf. weiteren Leistungen wird die staatliche Anerkennung zur respektive zum Erzieher_in, Sozialarbeiter_in bzw. Kindheitspädagog_in erteilt. Im Rahmen der Fachkraftgebote der Länder und der Anstellung im öffentlichen Dienst kommt der staatlichen Anerkennung bis heute eine steuernde Funktion zu.

Quantitative Expansionsgeschichte der beruflichen Sozialen Arbeit

Jenseits der einschlägigen Ausbildungen kann der Berufsbegriff auch über Tätigkeiten gefasst werden. Dieser Logik folgen die meisten Berufsstatistiken zur Erwerbstätigkeit, sodass eine quantitative Betrachtung des Personals der Sozialen Arbeit auf den Kategorien der Erfassung der Berufe über Tätigkeiten basiert. In dieser Perspektive kann die Beschäftigungsentwicklung in der Sozialen Arbeit seit etwa 50 bis 60 Jahren betrachtet werden. Über diese Jahrzehnte lassen sich dabei zentrale Entwicklungstendenzen in der Sozialen Arbeit identifizieren: erstens die bis heute wesentliche Rolle der Frauen in der beruflichen Erbringung Sozialen Arbeit, zweitens die starke quantitative Expansion von Erwerbstätigkeit im Feld der Sozialen Arbeit seit Ende der 1970er Jahre und drittens ein langsam aber kontinuierlich steigendes Qualifikationsniveau im Feld der Sozialen Arbeit.

a) So war und ist das Personal der Sozialen Arbeit vor allem weiblich. War dieses in den Anfängen durchaus so gewollt und mit Rückgriff auf Argumente

1 Strukturell ist nur ein Masterabschluss in Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Abschluss mit dem ehemaligen Abschluss des respektive der Diplom-Pädagog_in vergleichbar.

einer „Mütterlichkeit als Beruf“ (vgl. Sachße 2003) so konzipiert, hat sich dieses in den sozialen Berufen trotz eines gewandelten professionellen Selbstverständnisses bis heute bewahrt. So betrug der Frauenanteil in den sozialen Berufen insgesamt in den letzten 40 Jahren konstant 80 % und mehr (vgl. auch Tab. 1).

b) Zweitens hat die berufliche Soziale Arbeit in den letzten 50 Jahren einen Personalzuwachs wie kaum eine andere Berufsgruppe erfahren. Seit den 1970er Jahren sind die sozialen Berufe eine der am stärksten wachsenden Berufsgruppen: Allein in den alten Bundesländern stieg die Zahl der Erwerbstätigen in den sozialen Berufen von 227.000 in 1976 bis 1991 auf 540.000, also ein Zuwachs von 313.000 Erwerbstätigen in 15 Jahren. Und im vereinigten Deutschland stieg ihre Zahl zwischen 1993 und 2011 noch einmal von 870.000 auf 1,914 Millionen, ein weiteres Wachstum von über 1 Millionen Erwerbstätigen innerhalb von 18 Jahren. Auch wenn Teilzeitarbeit eine wesentliche Rolle in der Sozialen Arbeit spielt, bleibt doch auch unter Berechnung von Vollzeitäquivalenten ein immenses Personalwachstum (vgl. Züchner 2007; Züchner & Schilling 2010).

Auch nach der Umstellung aller amtlichen Berufsstatistiken auf die neue Berufsklassifikation (vgl. Statistisches Bundesamt 2010), die eine Neuordnung der Berufsbereiche bedeutete und entsprechend die sozialen Berufe neu gruppierte, zeigen sich in den Daten, die möglicherweise stärker als früher „Soziale Arbeit“ abbilden, die Strukturmuster Expansion und Frauenerwerbstätigkeit (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Erwerbstätigkeit in den Berufen der Sozialen Arbeit
(Ergebnisse des Mikrozensus, Deutschland)²

Erziehung, Sozialarbeit, Heilerziehungspflege (831)	Insgesamt	Anteil weibl.	Anteil unter 21h	Anteil mit berufl. Abschluss ¹	Anteil mit Studiums- abschluss ¹
2012	1.332.000	83 %	21 %	64 %	23 %
2013	1.360.000	84 %	21 %	64 %	23 %
2014	1.402.000	85 %	20 %	64 %	24 %

¹ Der Abschluss muss nicht zwangsläufig eine fachlich einschlägige Ausbildung sein.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 4.1.2, verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen

- ² Schaut man am Beispiel des Jahres 2014 auf die Binnenverteilung der oben dargestellten 1,4 Millionen Erwerbstätigen, so finden sich als die beiden größten Gruppen 667.000 Personen mit dem Label „fachlich ausgerichtete Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung“ (wohinter sich wesentlich die Erzieher_innen verbergen dürften) und 280.004 Personen, die unter „Berufe in der Sozialarbeit und Sozialpädagogik hoch komplexe Tätigkeiten“ klassifiziert werden (und dem Berufsprofil der Sozialarbeiterin respektive des Sozialarbeiters zugeordnet werden können).

Sichtbar sind ein weiterer Anstieg der Berufstätigkeit in der Sozialen Arbeit und der weiterhin hohe (und sogar noch leicht ansteigende) Frauenanteil. Deutlich wird auch, dass etwa ein Fünftel der Beschäftigten nur „geringfügig“ in dem Feld arbeitet. Wenn man davon ausgeht, dass erst ab einer Arbeitszeit von 21 Stunden pro Woche eine Teilzeittätigkeit beginnt, dann waren 2014 etwa 250.000 Personen „nebenberuflich“ in dem Feld erwerbstätig (als Honorarkräfte, Minijobber_innen etc.) – mehr als sich in vielen anderen Branchen Erwerbstätige finden.

c) Mit Blick auf das Qualifikationsniveau zeigt die Statistik für die Soziale Arbeit eine auch über Qualifikationen gestützte Verberuflichung; fast zwei Drittel der Erwerbstätigen in dem neu zusammengefassten Feld haben eine berufliche Ausbildung abgeschlossen und ein Viertel ein Studium ohne Ausbildung arbeiten entsprechen nur 11 %. Auch wenn dieser statistische Zugang zum Ausbildungsniveau streng genommen keine Aussage zur fachlichen Einschlägigkeit der jeweiligen Ausbildung zulässt, zeigt dies doch, dass das Personal der Sozialen Arbeit in der großen Mehrheit über eine berufliche Qualifikation verfügt und dass diese auch jede_r vierte Erwerbstätige in dem Bereich ein_e Akademiker_in ist. Und auch wenn die Soziale Arbeit in der Mehrheit noch lange kein akademisches Handlungsfeld ist, vollzieht sich hier eine langsame Akademisierung des Personals über die entsprechenden Studiengänge. Dabei zeigt sich in den Handlungsfeldern ein unterschiedlicher Akademisierungsgrad (vgl. zum Beispiel Fuchs-Rechlin & Rauschenbach 2012).

2 Freiwilliges Engagement in der Sozialen Arbeit

Die Soziale Arbeit stützt sich trotz ihres Verberuflichungsprozesses und ihrer Professionalisierungsgeschichte bis heute auf die Mitarbeit weiterer Personengruppen. Auch wenn Kinder- und Jugendhilfe, die Wohnungslosen- und Drogenhilfe und viele andere Felder heute vor allem beruflich erbrachte Felder sind und darüber einen hohen Grad an Verlässlichkeit und fachlicher Expertise im Handeln erreicht haben, so wird die Soziale Arbeit in fast all ihren Feldern neben hauptberuflich Tätigen auch von nebenberuflichem Personal (siehe oben), Praktikant_innen, Honorarkräften, Freiwilligendienstler_innen und ehrenamtlich tätigen Personen gestützt und getragen. Soziale Arbeit ist bis heute nicht nur eine professionelle Dienstleistung, sondern auch ein Feld bürgerschaftlichen Engagements für andere, für Hilfsbedürftige. Soziale Arbeit als Unterstützung beinhaltet immer auch das Soziale, das Gemeinschaftliche, für welches das Engagement anderer eine Rolle spielt, die institutionelles Wissen und institutionelle Verfasstheit der Sozialen Arbeit absichern oder sogar verantworten.

Im Versuch dieses – bei allen Schwierigkeiten, die damit verbunden sind – zu quantifizieren, kann man zum einen auf die große Zahl ehrenamtlicher Engagierter im sozialen Sektor – der auch die Soziale Arbeit umfasst – hinweisen. Der Freiwilligensurvey von 2014 weist etwa 8,5 % der Bevölkerung ab 14 Jahren als im letzten Jahr „im sozialen Bereich“ (der den Kindergarten oder die Jugendarbeit nicht mit einschließt) freiwillig engagiert aus, was etwa 700.000 Personen entspricht. Auch wenn es dabei vielleicht häufig auch um informelle Unterstützungsleistungen jenseits institutioneller Settings geht und nur ein Teil der Tätigkeiten im Kontext einer organisierten Sozialen Arbeit anzusiedeln ist, wird absehbar, wie stark der soziale Bedarfsausgleich und die soziale Unterstützung auch über freiwillig Tätige abgesichert wird.

Zudem lässt sich auf die große Zahl der Freiwilligendienstleistenden hinweisen. Natürlich werden nicht alle Freiwilligendienste im Bereich der Sozialen Arbeit erbracht (Kultur, Pflege, Gesundheit, Sport), dennoch geben auch die Daten zumindest ansatzweise Hinweise darauf, dass sich hier eine relevante Zahl vorwiegend junger Personen für eine Zeitlang, und in der Regel auch in Vollzeit, in Bereichen professioneller sozialer Hilfe, Begleitung und Unterstützung engagiert. So lag die Zahl der Personen pro Jahr, die ein Freiwilliges Soziales Jahr aufnehmen, zuletzt bei über 50.000 (ergänzt um FSJ Sport, FSJ Kultur); einen Bundesfreiwilligendienst treten etwa 37.000 Personen pro Jahr an (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Dementsprechend kommen hier für den sozialen Sektor im erweiterten Sinne noch einmal fast 90.000 Personen zusammen, die unterstützend im Bereich Pflege, Betreuung, Unterstützung etc. tätig sind, und davon ein größerer Teil, der auch den Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit zugeordnet werden kann.

Und ohne dieses Engagement nun exakt für die Soziale Arbeit quantifizieren zu können: Die freiwillig Engagierten, der Personen in einem Freiwilligendienst, der nebenberuflich Tätigen oder der Praktikant_innen aller Altersstufen machen eben auch einen Teil des „Personals“ der Sozialen Arbeit aus und formen im Zusammenspiel mit den Hauptberuflichen das Feld der Sozialen Arbeit, als eine soziale Dienstleistung ganz eigener Art.

3 Fazit

Die Wachstums- und Professionalisierungsgeschichte der Sozialen Arbeit ist vor allem die Geschichte der Berufe und Verberuflichung Sozialer Arbeit, die im Bild des „sozialpädagogischen Jahrhunderts“ (Rauschenbach 1999) Ausdruck findet. Das stetig wachsende Personal der Sozialen Arbeit leistet einen zentralen Beitrag zur sozialen Daseinsvorsorge im sozialpolitischen Leistungssystem, und dabei sind es wesentlich Frauen, die diese Arbeit leisten – bei insgesamt bescheidenen Einkommensmöglichkeiten. Der erreichte Stand des Personals kann bei aller Expansion, Verfachlichung, Qualifizierung

und Akademisierung auch als Stand des „professionellen“ sozialstaatlichen Dienstleistungssystems Soziale Arbeit interpretiert werden. Die Besonderheit und vielleicht auch die besondere Qualität der Sozialen Arbeit macht es aber auch aus, dass diese eben nicht allein eine professionelle berufliche Arbeit ist, sondern immer auch Arbeit in Verbindung mit Engagement und freiwilliger Tätigkeit ist. Trotz des Professionalisierungsprozesses ist die ehrenamtliche Seite sozialer Unterstützung weiterhin Teil des Selbstverständnisses Sozialer Arbeit und das nebenberufliche und ehrenamtliche Personal wichtiger Bestandteil vieler Arbeitsfelder. So gehört es zum professionellen Handeln in der Sozialen Arbeit, genau dieses Zusammenspiel mit all seinen Chancen und Schwierigkeiten aus- und zusammenzuhalten, zu bewahren und entsprechend weiterzuentwickeln.

Literatur

- Amthor, R. C. (2003). *Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit*. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim & München: Juventa.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Diller, A., & Rauschenbach, Th. (Hrsg.) (2006). Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: DJI.
- Derschau, D. v. (1976). *Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit*. Diss. Universität Marburg.
- Fuchs-Rechlin, K., & Rauschenbach, Th. (2012). Kinder- und Jugendhilfe – ein Wachstumsmotor des Arbeitsmarktes? *Komdat*, 15 (1), 1–4.
- Gängler, H. (1994). Akademisierung auf Raten? Zur Entwicklung wissenschaftlicher Ausbildung zwischen Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 229–252). Weinheim & München: Juventa.
- Gary, G. (1995). *Geschichte der Kindergärtnerin von 1779 bis 1918*. Wien: Edition Praesens.
- Hering, S., & Münchmeier, R. (2014). *Geschichte der Sozialen Arbeit* (5. Aufl.). Weinheim & München: Juventa.
- Knobel, R. (1992). *Der lange Weg zur akademischen Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Stationen von 1868 bis 1971*. Frankfurt a. M.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Nagel, B. (2000). Der Erzieherberuf in seiner historischen Entwicklung. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern* 5 (1), 11–15.
- Rauschenbach, Th. (1999). *Das sozialpädagogische Jahrhundert*. Weinheim & München: Juventa.
- Rauschenbach, Th., & Züchner, I. (2011). Berufs- und Professionsgeschichte der Sozialen Arbeit. In H. U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 131–142). München: Reinhardt.
- Sachße, Ch. (2003). *Mütterlichkeit als Beruf* (3. Aufl.). Weinheim & München: Springer.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2015). *Fachserie 1, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Reihe 4.1.2*. Stuttgart.

- Stieve, C., Worsley C., & Dreyer, R. (2014). *Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern*. Köln http://www.fbts.de/uploads/media/Studie_KindheitspaedagogIn_2014_BAG_BEK_StudiengangstagKindheit-opt1.pdf. Zugegriffen am 21. Juni 2016.
- Thole, W. (1994). Sozialpädagogik an zwei Orten. Professionelle und disziplinäre Ambivalenzen eines unentschiedenen Projektes. In H.-H. Krüger & Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft als Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S. 252–274). Weinheim: Juventa.
- Züchner, I. (2007). *Aufstieg im Schatten des Wohlfahrtsstaats*. Weinheim: Juventa.
- Züchner, I., & Schilling, M. (2010). Nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert: Analysen zur Arbeitsmarktentwicklung in den sozialen Berufen. *neue praxis*, 40 (1), 55–69.

Theorie und Praxis

Von Michael Winkler

1 Zum Problem – Einleitung

Mit der Formel Theorie und Praxis wird ein großer Anspruch erhoben. Im Alltag kann mit ihr vielleicht unproblematisch umgegangen werden. Doch wenn sie zur symbolhaft genutzten Formel wird, mithin ihrer Verbindung besondere Bedeutung zugemessen wird, muss genauer hingesehen werden. In der Pädagogik – und vielleicht insbesondere in der Sozialen Arbeit – ist dies der Fall. Theorie und Praxis zusammengedacht und zur Einheit gebracht, erzeugen Aufmerksamkeit und heben eine besondere Figur hervor. In mancher Hinsicht steht die Formel für ein Scheinproblem, das nur entsteht, weil Gegensätzliches zu einem Sachverhalt verknüpft wird. Man könnte das Ambivalenzsymbolik nennen, die als Doppelbindung einer Kommunikationsstörung schon ziemlich nahe kommt, aber durchaus verpflichtenden Charakter hat. Theorie und Praxis sind zwei verschiedene und sorgfältig zu unterscheidende Sachverhalte, die man zwar in einer *façon de parler* gleichzeitig nennen kann, aber besser nicht mit einer – im strengen logischen Sinne – Konjunktion verbindet, die sie dann gegenständlich zusammenschweißt.

Historisch wird das Theorie-Praxis-Problem mit der Aufklärung verknüpft. Die Erziehung des Menschengeschlechts zur Humanität stellt eine Herausforderung sowohl an das Denken wie auch an die Tätigkeit selbst dar, die als Überforderung bewertet werden kann, als ein Denken, das sich dem sozialen und kulturellen Wandel verpflichtet sieht. Reklamiert wird damit ein Sonderstatus, mit dem sich pädagogisches Denken von anderen Reflexionsformen unterscheidet, die auf die Welt oder auf Praktiken in dieser gerichtet sind. Es geht nicht nur um Erkenntnis, die sich für Wahrheit und Objektivität engagiert, nicht nur um Einsicht, nicht nur um Realismus und vielleicht sogar Resignation, sondern offensichtlich um Vorstellungen, die praktisch bedeutsam sind. Es könnte sogar um Offenbarung gehen, in jedem Fall wollen Pädagog_innen weltbewegend wirken – und das lässt sie dann die Formel von der Theorie und Praxis aufgreifen und stilisieren.

Trivial bleibt der Sachverhalt dennoch, die Formel macht einen Mordsbahöl um eine Angelegenheit, die altbekannt ist. Im Grunde kennt sie sogar der Alltagsverstand, wenn er einen belehrt, man möge gefälligst erst

nachdenken und dann reden oder handeln. In der Moderne wird sie allerdings systematisch verankert, sodass sie einerseits erst recht selbstverständlich erscheint, während sie andererseits aber doch ein wenig Gewichtszuwachs erfährt.

Die Formel des Theorie-Praxis-Problems spiegelt die gelegentlich bittere, dennoch unvermeidliche Grunderfahrung wider, die alle Absolvent_innen einer formalisierten, auf Allgemeines und Prinzipielles abhebenden Ausbildung erleben: Wer im handwerklichen Verhältnis einer Meister-Lehrling-Beziehung für seine berufliche Tätigkeit vorbereitet wird, tut dies im Kontext von Handlungsvollzügen. Insofern erfährt man die Praxis konkret und nicht gedanklich oder ideell antizipiert. Man sieht sich durch den Eigensinn der Praxis bestimmt, zumindest durch die Eigenschaften des Materials, das bearbeitet wird. Wer eine handwerkliche Ausbildung erlebt hat, wird energisch entgegen, dass diese längst ebenfalls vorrangig als Kopfkino erfolgt, denn sowohl im Friseurgewerbe, in dem umfassendes chemisches Wissen benötigt wird, wie beispielsweise im Elektrohandwerk, in dem man ohne gründliche physikalische, elektrotechnische oder informationstechnische Kenntnisse vor der Handwerkskammer nicht mehr antreten kann, dominiert inzwischen theoretisches Wissen die Praxis. Die Theorie und das Wissen scheinen abstrakt, buchnahe und weltfremd, Praxis hingegen erscheint als beglückend different gegenüber dem bloßen Nachdenken über sie und dem Lernen von Buchwissen.

2 Historische Rückblicke zur Erinnerung

Ein wenig lässt all das verstehen, warum die Figur Theorie und Praxis in der Pädagogik und in der Sozialen Arbeit so bedeutsam geworden ist. Nüchtern betrachtet handelt es sich zwar bei dem Verhältnis von Theorie und Praxis auch weniger um ein prinzipielles Problem, sondern eher um eine Frage von Motivation, begrifflicher Verständigung, gelingender didaktischer Vermittlung und der Grundlegung von Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Doch zunächst empfiehlt sich ein Blick auf die Begriffsgeschichte. Er ist eigentlich längst geboten, braucht dennoch nur angedeutet werden, sofern es um die Begriffe Theorie und Praxis im philosophischen Kontext geht.¹ Sie wird erst dann komplizierter, wenn und sofern die Geschichte der Pädagogik aufgenommen wird:

Begrifflich entsteht die Unterscheidung von Theorie und Praxis in der griechischen Antike, wird dabei in kognitiver Hinsicht, mithin zur Seite der

1 Ich folge hier den einschlägigen Beiträgen in G. Ritter (Hrsg.) (1971 ff.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie*; Darmstadt sowie O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (Hrsg.) (1972 ff.). *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Stuttgart.

Theorie von Platon ausgearbeitet, während in der praktischen Philosophie Aristoteles entscheidend wird. Der Begriff meint die Schau der Ideen, durchaus im doppelten Sinn des Ausdrucks, nämlich als den tätigen Anblick der sich präsentierenden Vorstellungen und Wissensbestände, die im Kern als ewig verstanden werden, obgleich sie sich nicht immer sofort erschließen. Denken und Erkennen sind notwendig, erst recht die Unterstützung durch die Mäeutik, die hilft, die Ideen dem Subjekt zu entbergen. Das macht den Kern der Paideia aus. Theorie ist dabei jedoch auch immer eine Lebensform; sie erfüllt sich in sich selbst, obwohl durchaus lustvoll zu erleben, steht sie eng im Zusammenhang mit der Askese und dem, was man die Sorge um sich selbst nennen kann. Theorie ist die höchste Lebensform, wie sie in der Schau der Ideen und Dinge gewonnen wird, die in reiner Erkenntnis den Ursachen und Prinzipien nachgehe. Praxis steht nun für die andere Lebensform, sie wird vornehmlich in der praktischen Philosophie des Aristoteles ausgearbeitet. Sie reflektiert die Sozialstruktur der Polis-Gesellschaft. Praxis steht für das freie und verantwortliche menschliche Handeln, das seine moralische Qualität in sich trägt und durch Verwirklichung beweist. Der Begriff einer Autonomie der Lebenspraxis schließt hier an. Praxis vollzieht sich in einer ihr eigenen ethischen Qualität. Die Beteiligten gewinnen sich in ihrer Praxis als sie selbst, nicht in Form einer Erzeugung, sondern in einem Erleben, das durch seinen Vollzug biographisch wird. Die Praxis wird möglich freilich nur, weil sie auf Tätigkeiten beruht, die als Poiesis bezeichnet werden, nämlich als die Herstellung von Produkten, die von fremdbestimmten Plänen bestimmt und geleitet wird. Sie ist moralisch nicht sonderlich qualifiziert, weil sie gleichsam außerhalb moralischer Bewertung sich vollzieht – so zynisch das klingt: Es geht um Sklaven, die zwar gebildet sein können, dennoch außerhalb des Geltungsbereichs moralischer Urteile sich bewegen, verwertbar, vernutzbar, sogar wenn sie selbst einmal freier Herkunft waren. Platon wäre das übrigen beinahe widerfahren. In einer Zwischensphäre von Praxis und Poiesis kann angesiedelt werden, was als phronesis bezeichnet wird, die situations- und fallbezogene Klugheit, die rasche, individuelle Entscheidung ermöglicht (vgl. Böhm 1985).

Spätestens im Laufe des 18. Jahrhunderts vollzieht sich eine Umwertung der Lebensformen und damit der Handlungsbezeichnungen – während gleichzeitig Theorie sich verändert in ein Konzept des Wissens, das durch Verstand und Vernunft gewonnen wird. Der Begriff der Praxis verliert seinen Zusammenhang mit der Vorstellung von einer moralisch qualifizierten Polis, der Begriff des Politischen bildet sich aus und wird überlagert von Konzepten, die Machtausübung und Herrschaft thematisieren. Das geht mit instrumentellem Denken einher. Dabei setzt sich eine neue anthropologische Vorstellung durch. Menschliches Leben wird als aktiv gefasst; kontemplative, asketisch zurückhaltende Vorstellungen werden hingegen zurückgedrängt, die Vorstellung von der *vita activa* als Wesensmerkmal des Humanen tritt in der Vordergrund, verbunden mit einer Dynamisierung der Existenz, die in der Ausbildung des

Konzepts von Geschichte einen systematischen Fokus findet. Der Praxisbegriff wird gleichzeitig unspezifisch, um doch Aktivität als eine Besonderheit menschlichen Lebens festzuhalten, ein allgemein anthropologisches Merkmal, das einher geht mit geschichtlichem Handeln; häufig ist der Begriff positiv besetzt, weil in der Idee der Praxis neben Lebendigkeit und Sinnlichkeit Freiheit und Selbstbestimmung mitschwingen. Dennoch wird der Begriff der Arbeit zum Leitbegriff, alttestamentarisch gerechtfertigt, schlägt um 1800 das neue nationalökonomische Denken durch und führt in der Philosophie zu einer kopernikanischen Wende (vgl. Riedel 1965, 1973); die praktische Philosophie weist den Begriff des Handelns und damit den der Praxis zurück, um Arbeit als den Grundsachverhalt menschlicher Existenz zu fassen. Menschen schaffen durch ihre Arbeit nicht nur ihre Welt, sondern vor allem sich selbst. Arbeit, die Herstellung eines Neuen nach Plan wird zum Paradigma – das in manchen Bereichen ein Jahrhundert benötigt, um sich durchzusetzen.

Die Pädagogik ist übrigens ein Beispiel dafür. Die Idee der Erziehungsarbeit etabliert sich erst, nachdem die Reformpädagogik die Erziehung durch die Arbeit entdeckt hat. Die Nebenfolgen seien nur kurz angedeutet: Selbstbestimmung, Autonomie und Freiheit, wie sie in der Vorstellung von Praxis noch anklingen, treten hinter die Erzeugungsfantasien zurück, die nicht nur fremdbestimmen Plänen folgen, sondern mit Umwandlung oder Herstellung von Objekten, mit Verdinglichung zu tun haben. In gewisser Weise verschwindet die allumfassende Idee von der Subjektivität. Menschen werden Gegenstand eines Tuns – das dann beispielsweise als Wohlfahrtsproduktion begriffen wird. Zuweilen verrät Sprache dann doch die Wahrheit.

So gewinnt die planmäßige Herstellung von Gegenständen wie der menschlichen Existenz selbst höchstes Gewicht. Seit dem 18. Jahrhundert tritt eine auf Verbesserung der Dinge gerichtete Handlungsphilosophie den Siegeszug an, die mit der Zentralstellung des Begriffs der Arbeit in der Nationalökonomie und philosophisch bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel abgeschlossen wird. Gleichzeitig differenzieren sich die modernen Wissenschaften aus, die – Immanuel Kant folgend – Theorie als Grundlagenforschung in den Naturwissenschaften und als argumentative Reflexionsform in den Geisteswissenschaften ansehen. Die Sozialwissenschaften etablieren den Begriff der Theorie als Ausdruck für Hypothesen oder als Erklärungsmodell über empirisch gewonnenen Daten. Bei Karl Marx deutet sich erneut ein emphatisches Verständnis von Theorie an, das Erkenntnis und eingreifendes Handeln miteinander verbindet. In der kritischen Theorie des 20. Jahrhundert wird dieses vorsichtig relativierend aufgenommen.

In der Pädagogik muss man sich kurz mit einer Sonderentwicklung in der deutschen Denkgeschichte insbesondere des 18. Jahrhunderts beschäftigen. In England und selbst in Schottland standen Philosophie und Wissenschaft von vornherein in einer engen Beziehung zu den Handlungsfeldern – als Beispiel kann hier die Royal Society genannt werden. Insofern dominierte ein

anwendungsorientiertes, pragmatisch-praktisches Denken, das auf Problemlösung gerichtet war (vgl. Landes 1983; Musson 1977). Wenig anders das zunächst durch die Bedürfnisse des Absolutismus geprägte Wissenschaftsverständnis in Frankreich (vgl. Moravia 1977), dem die Befürworter der Revolution nur eine andere Ausrichtung gegeben haben. Es war ebenfalls praktisch ausgerichtet, nicht grüblerisch, wie dies vielleicht auch in der protestantisch pietistischen Tradition Deutschlands der Fall war. Hier war die Philosophie zwar nicht generell, gleichwohl in hohem Maße innere Erkundung, auf das Seelenleben gerichtet, aber nicht wirklich praktisch, zumal ein Bürgertum als Träger der Veränderung kaum zu finden war. Damit kommt die Pädagogik ins Spiel. Sie war schon länger theologisch geladen, die Reformation hatte einen engen Zusammenhang zwischen der Beziehung von Gott und Menschen, der Erziehung und der gottgefälligen Lebensführung hergestellt. Reformation war immer auch ein Bildungsprogramm, eigentlich ein Heilsversprechen, das bis heute nachklingt. Allein schon die großen, mit Bildungsreform verbundenen Erwartungen lassen sich in ihrer Irrealität nur als säkular gewordener Glauben an das Paradies verstehen. Symptomatisch dafür ist das pansophische Konzept des Johann Amos Comenius. Er entwickelt angesichts der Katastrophe des Dreißigjährigen Krieges eine pädagogische Theorie, die letztlich eine umfassend verbessernde Weltgestaltung erwartet. Die Welt wird didaktisch neu gezeichnet und so allen zugänglich, in jeder Lebensphase. Spätestens um 1800 rückt die Pädagogik nun in den Rang eines besseren Ersatzes für das politische Handeln. Die Pädagogik wurde dabei durchaus sakral gesetzt und begriffen als das Instrument, um die Gesellschaft von innen her zu verändern und zu verbessern (das ist nicht ungewöhnlich für die Aufklärung, wie Jean Starobinski zeigt [1992]). Als Leitfigur trat die von der Erziehung des Menschengeschlechts auf, Gotthold Ephraim Lessing nutzt sie, Johann Gottfried Herder verwendet sie, Friedrich Schiller ebenso. Erziehung muss begriffen werden – mithin als Theorie gefasst sein –, weil sie die realitätsstiftende Macht ist, die letztlich den (neuen), aufgeklärten, vernünftigen, wissenden, moralisch handelnden und in seinem ästhetischen Wirken freien Menschen hervorbringt. Das Vertrauen in die Wirkmächtigkeit der Erziehung stützt sich auf das optimistische Konstrukt der *perfectibilité*, der absoluten Verbesserungsfähigkeit des Menschen. Logisch betrachtet eine ziemlich dünne *petitio principii*.

Damit kommt der Pädagogik ein ziemlich irrwitziger Rang zu, der in der Figur vom Theorie-Praxis-Verhältnis aufgehoben bleibt – und zwar mit dem Vorteil, dass diese so abstrakt und letztlich inhaltsleer klingt, dass sie selbst schon ein wenig religiöse Züge gewinnt. Es geht dann eben um die Kernfrage der Pädagogik. Aber so klar wird nicht wirklich, worauf die Frage eigentlich zielt – schlimmer noch: Die Frage stellt schon die Antwort dar. Man bewegt sich im Kreis, handelt sich alle Probleme ein, die in der Philosophie durchaus bekannt sind. Das Dilemma besteht nämlich darin, dass einerseits die Erwar-

tungshaltung an Theorie nun außerordentlich hoch wird, dass andererseits aber die Lebenspraxis ihr eigenes Recht und ihre eigene Dignität geltend macht, sich vor allem dem hypertrophen Normierungsanspruch von Theorie entgegenstellt. Nicht nur Kant nimmt das, indem er den Gemeinspruch als unsinnig ausweist, nach welchem etwas für die Theorie richtig sein mag, aber nicht für die Praxis taue. Ähnlich denkt Hegel, wenn er spottet, dass weniger in der Theorie, wohl aber doch eher in der Lebenspraxis abstrakt gedacht werde (Hegel 1807/1970b). Gegenüber dem dort vorherrschenden Pauschalurteil entfaltet die Theorie die realen Bestimmungen in ihrer Komplexität. Gleichwohl gerät die Pädagogik in eine Falle, weil sie einerseits mit Wirkungserwartungen einhergeht, die auf die ganze Menschheit und die Gesellschaft bezogen zu groß sind, vielleicht sogar schon zu viel im Blick auf die einzelnen Subjekte versprechen, die doch ziemlich eigensinnig bleiben, weil Pädagogik andererseits dann doch nur Versprechungen machen kann, die von einer Technik erfüllt und befriedigt werden können, welche auf Gesetzeswissen basiert und mit präzise beschreibbaren Verfahrensweisen in einem klar definierten Kontext zur Anwendung kommt.

Streng genommen bleibt die Pädagogik selbst hinter den angedeuteten Entwicklungen zurück. Die ordentlichen Theoretiker um 1800 merken ziemlich genau, wie die Pädagogik gewissermaßen falsch überfordert wird. Sie bleibt nämlich – streng genommen – entweder Heilslehre oder eine ziemlich banale Ansammlung von Ratschlägen. Sie gehorcht so einem Verständnis von Theorie, das diese nur als ein Instrument zur Steuerung des pädagogischen Handelns, letztlich sogar nur zu ihrer Verbesserung oder Reform verstanden sehen will. Im Grunde kann also das hohe Gewicht der Figur Theorie und Praxis als Symptom für ihren defizitären Status als wissenschaftliche Disziplin angesehen werden. Sie wird nämlich weder den Standards gerecht, die für Wissenschaft gelten und Differenz gegenüber einer Praxis fordern, noch kann sie aber in einer Weise das Handlungsfeld vernünftig und erfahrungsgesättigt bestimmen, wie dies im englischen oder französischen Modell der Fall ist. Ernst Christian Trapp fordert methodische Forschung, die eine Allgemeine Theorie mit empirischer Fundierung verbindet (Trapp 1780/1977), Johann Friedrich Herbart insistiert auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlich begründeten allgemeinen Theorie (Herbart 1806/1887), Friedrich Schleiermacher macht unermüdlich deutlich, wie die Pädagogik erst einmal theoretisch fundiert sein muss, um Anerkennung im Wissenschaftssystem zu finden (Schleiermacher 1813/14 und 1826 (2000), 1820/21 (2008)). Theoretisch fundiert heißt, es geht um Erkenntnis und Einsicht, ihre wissenschaftstheoretischen und insofern methodologischen Prinzipien müssen geklärt sein, sie muss gegenüber anderen Feldern (also etwa dem der Politik) abgegrenzt werden, um dann in sorgfältiger Analyse in ihren Gegebenheiten und den damit gegebenen Handlungsmöglichkeiten bestimmt zu werden. Als bloße Kunstlehre für partikuläre Arbeiten im pädagogischen Feld kann man sie schlicht

abschreiben. Theorie bedeutet Generierung von Wissen, was Schleiermacher als Bewusstheit bezeichnet. Herbart richtet demgegenüber das Augenmerk auf Theorie als Bedingung für ein (selbst-)kritisches professionelles Tun in den pädagogischen Handlungsfeldern. Theorie wird aus Einsicht und als Wissen gewonnen, mit welchen das pädagogische Geschehen überhaupt erst in seinen konstitutiven Elementen erkannt und strukturiert werden kann. Ihre eigene Dignität gewinnt die wissenschaftliche Theorie einerseits aus den wissenschaftlichen Prinzipien, dann als Kritik des von Herbart so gekennzeichneten Schlendrians, mithin einer unbedachten und unbewerteten Praxis. Herbart bereitet so eine Professionstheorie des pädagogischen Handelns vor, die dem – modern gesprochen – informiert Handelnden situative und fallbezogene Autonomie einräumt. Wissenschaftliche Begründung und Erfahrung werden demnach mit Blick auf die gegebenen Umstände so verknüpft, dass der Professionelle fallangemessen agiert – Herbart führt dafür unter Rückgriff auf Kant und Johann Gottlieb Fichte den Begriff des pädagogischen Takts ein. Dieser meint eine Urteilskraft, die sich auf logische Schlussfolgerungen stützt und praktisches Handeln ermöglicht, gleichwohl nahezu intuitiv aktualisiert wird. Der Takt dient als ein Vermittlungsglied zwischen grundlagen-theoretisch begründeter, prinzipienorientierter und kategorial angelegter allgemeiner Wissenschaft sowie den subjektiven Erfahrungen des Erziehers einerseits, den Fallerfordernissen und der besonderen Situation etwa eines Kindes andererseits, wobei diese zudem psychologisch verstanden sein muss.

3 Theorie kann Praxis nicht anleiten

Das alles entspricht gewissermaßen dem normalen Verhältnis von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und ihrem Gebrauch in professionellen Zusammenhängen – dem schon früh zugeschrieben wird, dass er nicht einfach als Anwendung begriffen werden kann. Gleich ob man wie Schleiermacher von Bewusstsein spricht oder wie Herbart, vom Takt, gleich ob man, wie Friedrich Fröbel, in langen Ausführungen die Erzieher_innen darauf vorbereitet, zu begreifen, dass Erziehung Selbstaufgabe, nämlich eigentlich einen Tod bedeutet (Fröbel 1831/2011), um der Autonomie des Kindes Raum zu geben, immer steht im Vordergrund die Einsicht, dass Pädagogik zwar Entwicklung ermöglichen, aber nicht technisch bewirken kann. Oder anders formuliert: Die Theorie gibt ein Wissen davon, welche Möglichkeiten man praktisch haben könnte, mehr noch: Dass man eigentlich mit einer Unmöglichkeit zu tun hat, dass mithin die Praxis gar nicht beeinflusst werden kann. Es gibt keinen Anlass, die großen Erwartungen an Pädagogik schlechthin aufrecht zu erhalten, noch darf man sich allzu sehr von der Vorstellung leiten lassen, mit Hilfe von Techniken ein Wesen gestalten zu können, das eben nicht als Objekt auftritt.

Trapp, Schleiermacher wie Herbart sowie Fröbel bereiten also schon das entscheidende Argument vor: Theorie, wissenschaftliches Wissen kann nicht anleiten, sie kann keine Verbesserung des Handelns ermöglichen. Sie kann Praxis begreifen, mithin empirisch oder begrifflich analytisch aufzeigen, welche Funktion sie hat, wie sie sich historisch modifiziert, welche Elemente ihr angehören und wie diese strukturell verbunden sein müssen, damit die Praxis als eine pädagogische begriffen werden kann – im Unterschied zu den Praxen der Politik oder auch der Psychologie und Medizin, vielleicht auch der Religion. Die Theorie kann die Praxis insofern aufklären, sie kann sie analysieren und sie ist zu ihrer Deutung imstande, endlich vor allem zur Kritik – und zwar noch zur fundamentalen und radikalen Kritik, wie sie darin sich zeigt, dass es um ein Unterlassen gehen muss. Das Nachdenken und die Erkenntnis in der Pädagogik können und dürfen nicht a priori an das Handeln gebunden sein, sondern geschehen aus Distanz und müssen diese Distanz wahren, in der die pädagogische Praxis überhaupt erst begriffen, um prinzipiell und vor allem in ihrer aktuellen, gegebenen Gestalt grundlegend verworfen werden zu können. Praxis kann nur vermittelt erreicht werden, nämlich über die wissenschaftlich gebildete Person der Erzieherin oder des Erziehers. Im handlungsentlasteten, den wissenschaftlichen Standards verpflichteten Raum der Reflexion geht es daher um die grundlegende, sachliche Wissen und ethische Standards verbindende Haltung der Professionellen, mit welcher sich diese unabhängig von fremd gesetzten Vorgaben den zu Erziehenden zuzuwenden haben, zunächst in der Auseinandersetzung mit den Bedingungen ihres Aufwachsens und ihrer Entwicklung – was übrigens bedeutet, dass die Bedeutung der bewussten und reflektierten Erziehung deutlich zurück genommen werden muss angesichts der unvermeidlichen Einsicht, dass Menschen, Kinder, Jugendliche, Erwachsene immer schon ihre eigenen Erfahrungen gemacht haben (Korczak 1907–1908/2002).

Die andere Einsicht lautet, dass die Welt in der Pädagogik nur als Möglichkeitsraum zu begreifen ist. Sie lässt sich arrangieren, Inszenierungen sind möglich, doch bleibt das Handeln der Subjekte eines, das von diesen bestimmt wird. Streng genommen taugt nicht einmal der Begriff des Zöglings etwas – man kann ziehen, man kann Wege bahnen, auf welchen sich die Entwicklung dann vollzieht, aber beschreiten müssen die Kinder und Jugendlichen diese Wege schon selbst. Man kann sich in den Prozessen der Bildung anderen zuwenden, sie allzumal in ihren Krisen begleiten und unterstützen, sie vielleicht ermuntern, auf die Gegenstände der Welt verweisen, diese zeigen, präsentieren, gliedernd zugänglich machen, als Unterricht artikulieren.

Die klugen Pädagog_innen vertrauen auf die Subjektivität der Menschen – freie, autonome Subjekte wollen die Welt kennenlernen und über sie verfügen. Und sie tun dies schon als kleinste Kinder. So gesehen hatte Jean-Jacques Rousseau schon recht, als er die denkwürdige Parole ausgab: Alles tun durch Nichtstun. Das war die professionelle Grundhaltung, um die es ihm ja im *Emile*

zu allererst ging; das Buch handelt schlicht und einfach davon, wie man es schafft, ein Leben lang Erziehung zum Beruf zu machen. Damit war eigentlich die Formel Theorie und Praxis schon aufgeschnitten. Die Erziehung hatte die Theorie zwar im Kopf, sie erklärte ihr, dass die Praxis eine ziemlich andere Angelegenheit sei. Die faktische Abhängigkeit in pädagogischen Berufen verhindert freilich eine solche professionelle Selbstständigkeit – mit dem Effekt, dass das Problem von Theorie und Praxis eigentlich den Zwang meint, Regeln der Schul- oder der Sozialverwaltung gehorchen zu müssen.

4 Auch Praxis bildet

Die Pointe der Angelegenheit besteht freilich darin, dass der Begriff der Praxis selbst für die Theorie außerordentlich interessant ist. Ein kleiner Exkurs bietet sich an, soll aber nicht überstrapaziert werden. Der Begriff der Praxis, allzumal in seinem klassischen, auf Aristoteles zurückgehenden Sinn, kann nämlich helfen, das pädagogische Geschehen selbst zu begreifen – und zwar besser als dies den Modellen gelingt, die sich doch am Konzept der Arbeit, mithin an der Vorstellung einer mehr oder weniger vermittelten Einwirkung auf das Kind oder den Jugendlichen orientiert. Bemerkenswerterweise liegt diese Vorstellung sogar der Pädagogik Schleiermachers zugrunde. Schleiermacher hat schon seine Ethik als Verbindung von Entwicklungsidee und einer Vorstellung menschlicher Praxis entwickelt. Ähnlich die Pädagogik, denn Pädagogik ist eingebettet in den sozialen und kulturellen Entwicklungsprozess, der durchaus auch scheitern kann. Sie bezieht sich auf das sich bildende menschliche Subjekt, das in seiner eigenen Entwicklung und Aktivität in allem pädagogischen Denken und Handeln systematisch prioritär gesehen werden muss. Es agiert in unterschiedlichen Praxen, zunächst im familiären Kontext, dann in den Praxen der Wissenschaft, des Glaubens, der Geselligkeit und des Staates, die ihre eigenen Dynamiken haben. Pädagogik kann in diese Prozesse nur Ordnung bringen, sie aber nicht prinzipiell ändern – Schleiermacher insistiert mithin auf das Immanenzprinzip, nach dem Erziehung Gesellschaft nicht transzendieren kann. Sie kann nur so gut oder schlecht sein, wie die Gesellschaft selbst und ihre Kultur; es sei denn, mit ihr gelingt es, die Möglichkeiten einer Gesellschaft pädagogisch aufzugreifen, der eigenen Zerstörung zu entkommen.

Das Modell der Praxis nun besagt, dass die beteiligten Akteur_innen gleichermaßen als Subjekte tätig sind, nicht unilinear auf einander wirken, wohl aber in Interaktionsprozesse gefasst sind. Sie setzen sich mit ihrer Welt auseinander, Zeigehandlungen finden statt – und zwar wie als eine Form der Kooperation, in der die Dinge der Welt gezeigt und bezeichnet werden. Die gemeinsame Tätigkeit in der Praxis formt und bildet, sie wird von den Beteiligten erinnert, bestimmt also ihre Biographie. Sie nehmen das Gut dieser Praxis

in sich auf, obwohl es nicht von außen, von anderen antizipiert werden kann – das Gelingen der Praxis, ihr Vollzug wird pädagogisch entscheidend, ist insofern moralisch qualifiziert (vgl. MacIntyre 1987). Pädagogik erweist sich als ein zwar zu organisierendes und zu inszenierendes Geschehen, das mit Subjekten zu tun, die gemeinsam ihre Aufgaben bewältigen und dieses erinnern, aber es bleibt ein offenes Geschehen, in seinem Ausgang unbestimmt, mithin nur in einem sehr weiten Sinne des Ausdrucks als Wirkung zu beschreiben. Das Verständnis der pädagogischen Praxis wäre also die zentrale Aufgabe, die sich der Theorie stellt, weit jenseits der Vereinfachungen und Verkürzungen, die mit der Hoffnung verbunden sind, empirisch ihre Wirkung erfahren zu können, indem Leistungen getestet werden.

In den jüngeren Debatten hat die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis zumindest vordergründig ihr Gewicht verloren. Dazu hat zunächst einmal beigetragen, dass das disziplinäre Selbst- und dann auch ihr Fremdverständnis sich gewandelt haben. Der Begriff der Pädagogik ist in den Hintergrund getreten, wegen seiner Mehrdeutigkeit, dann auch aufgrund des Verdachts, er sei normativ kontaminiert. Zudem wurden gegenüber einer – von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik präferierten – hermeneutisch ausgerichteten Denkweise, die mit der Interpretation von Texten ein Verständnis von Realität sich erhofft, stärker szientifische, an den Sozialwissenschaften und an der Psychologie geschulte Erkenntnisformen präferiert, die Sicherung durch Methodenausweis und Evidenz versprechen.² Dabei tritt der Anspruch zurück, eine umfassende Theorie vorlegen zu können oder zu wollen, die grundlegend die pädagogischen Sachverhalte zu konturieren und zu deuten vermag. Die Entscheidung darüber, ob ein Sachverhalt als pädagogischer zu verstehen sei, wird pragmatisch getroffen. Es reicht der Nachweis, dass eine Institution oder ein Tun als pädagogisch bezeichnet wird – selbst wenn man ins Grübeln darüber geraten könnte, was nun dieses Prädikat rechtfertigt. Am Ende entscheidet in der Forschung der Zufall darüber, ob ein Gegenstand im pädagogischen Handlungsfeld psychologisch, soziologisch oder von jemandem untersucht wird, der erziehungswissenschaftlich qualifiziert wurde. Die Aufmerksamkeit gilt dabei der Entwicklung von Theorien unterschiedlicher Reichweite – wenngleich sich hier ein neuer Mythos andeutet: So recht kann beispielsweise keiner erklären, was denn nun etwa eine Theorie mittlerer Reichweite sei. Nüchtern muss man sagen, dass wohl das Interesse an Theorie insgesamt suspendiert worden ist.

2 Vorherrschend wurde der Begriff der Erziehungswissenschaft, wenn nicht sogar der der Erziehungswissenschaften. Neuerdings verschwindet dieser ebenfalls, um dem der Bildungswissenschaften Raum zu geben.

5 Über die Komplexität einer Kritik der Praxis – Praxis als Dienstleistung

Vordergründig ist damit auch eine Entlastung eingetreten. Zumindest auf den ersten Blick scheint es möglich geworden, pädagogische Sachverhalte zu untersuchen, ohne sich um eine Praxisrelevanz bemühen zu müssen – zumindest in dem Sinne des Ausdrucks, die in der Mythologie und Magie der Formel vom Theorie-Praxis-Problem so wichtig schien, nämlich nicht nur Handeln zu ermöglichen, sondern das Geschehen im Praxisfeld zu verbessern. Der Rückzug auf Erkenntnis erlaubt einige Perspektivwechsel, den der Anwendungsforschung (vgl. Lüders 1991) beispielsweise sowie eine adressat_innenbezogene Forschung – wobei dieser Begriff eine Vorentscheidung vornimmt, indem er eine Objektivierung vollzieht. Irritieren wird wohl der Ausdruck Praxisforschung, der in der Schulforschung verbreitet ist – was soll eigentlich sonst erforscht werden?

All das erlaubt indes, was unter der Vorherrschaft der Formel undenkbar schien – eine rücksichtslose Kritik der Praxis, die am Ende in die Entlarvung von Ideologien und in der Abschaffung selbst etablierter Handlungsweisen mündet. Wer die Praxis verbessern will, kann Noten nicht abschaffen – die Erkenntnis zeigt, sie sind eher überflüssig oder dysfunktional. Ähnliches gilt für Hausaufgaben oder für das Sitzenbleiben, möglicherweise für freiheitsentziehende Maßnahmen in der Heimerziehung. Die alte Formel hat mit ihrem Verbesserungsanspruch manches blockiert. Theorie, die eine Praxis erkennt, kann diese als verlogen und verloren entlarven. Manches lässt sich nicht verbessern. So sind an die Stelle des Theorie-Praxis-Problems Figuren getreten, die stärker auf Abgrenzung zielen, indem sie oft genug systemtheoretisch begründet die Disziplin, mithin das System der Wissenschaft, das gleichsam esoterisch auf Erkenntnis und Urteil zielt, von der Profession trennt, die informiert und sachkundig Probleme in der sozialen und pädagogischen Wirklichkeit zu lösen versucht.

Das wäre die gute Nachricht. Die schlechte folgt. Denn zunehmend wird die Disziplin mit ihrer Theorie verdrängt, wenn sie sich nicht selbst auflöst – ironischerweise, indem sie die Verbesserung der Praxis nun erst recht hochstilisiert. Die bittere Pointe – für die Erziehungswissenschaft wie für die Soziale Arbeit – besteht daher darin, dass die Profession zwar aufgewertet wird, jedoch zunehmend Problemdefinitionen und Lösungen in einer Weise vorgegeben findet, die keinen Vorbehalt duldet, der auf Theorie, auf Erkenntnis oder Einsicht beruhen könnte. Ein Muster setzt sich durch und findet seinen Begriff in dem Dienstleistungsansatz. Dieser führt allerdings dazu, dass die Profession kaum mehr in der Lage ist, ihre eigenen Handlungsbedingungen und -möglichkeiten definieren zu können. Man könnte von einem Entwertungsparadox sprechen, weil die Disziplin mit ihrer Theorie der Praxis die Möglichkeit nimmt, sich selbst zu fassen und zu bestimmen. Dies ist heikel,

weil damit die Protagonist_innen im Handlungsfeld vor allem zu Erfüllungsgehilfen von Politik werden, einer Politik allzumal die ihrerseits vorrangig aus Interesse an sich selbst, innerhalb oft überschaubarer, durch Legislaturperioden definierter Zeiträume agiert und Wirkungen vor allem im medialen Bereich und der Öffentlichkeit erzielen will. Im Handlungssystem der Professionellen führt dies ebenfalls zu einer Umstellung, allzumal unter den Bedingungen einer voranschreitenden Marktorientierung. Auch hier werden dann Wirkungen in der Öffentlichkeit wichtig, nicht zuletzt, um sich selbst besser in Verteilungskämpfen positionieren zu können. Insofern wird hier ebenfalls ein massives Eigeninteresse deutlich, die Beteiligten geben sich Stakeholders, die mit der Präsentation von Themen Aufmerksamkeit in einer Gesellschaft erregen wollen. Ironischerweise führt diese Entwicklung dazu, die Differenzierung der Systeme tendenziell aufzulösen, mit einer bemerkenswerten Wiederherstellung eines Primats der Politik. Sah die Durchsetzung der neoliberalen Konzepte zunächst nach einem Verlust des Politischen und einem Rückzug der Politik aus, in deren Verlauf nicht zuletzt auch das Soziale System infrage gestellt wurde, zeigt sich nun eher eine Transformation des Staates, die gleichzeitig unter neoliberalen und sozialdemokratischen Prämissen stattfindet. Dabei vermengen sich nicht nur Politik, Medien und Öffentlichkeit, Wissenschaft sowie soziale und pädagogische Dienste, vielmehr gewinnt Politik ungewöhnliche Definitionsstärke, die noch so weit geht, dass sie von Wissenschaft, Sozialer Arbeit und Pädagogik erwarten darf, dass diese „liefern“, mithin nach den Vorgaben der Politik agieren, die ihrerseits die Vertreter_innen der „Dienste“ – einschließlich übrigens der Wissenschaft – sich unterordnet, indem sie diese im Raum der Öffentlichkeit als Expert_innen auszeichnet. Sie haben zwar keine Macht, wirken aber hegemonial und als Vertreter_innen der ideologischen Apparate.

Dem korrespondieren zwei Entwicklungen, die das soziale und das pädagogische Handlungsfeld massiv verändern. Auf der einen Seite gewinnt die Öffentlichkeit den Eindruck, über Wissen und Deutungsfähigkeit zu verfügen. Auch hier steht ein fast paradoxer Vorgang im Hintergrund, nämlich eine Verschiebung von Politik. Demokratisch legitimierte Institutionen, die sich auf öffentliche, in Debatten und diskursiv konstituierte Vernunft stützen, geben ihre Macht ab – mit dem Effekt, dass eine postdemokratische Situation eintritt (vgl. Crouch 2008). Sie geben sie ab an wenig legitimierte, gleichwohl machtvolle Institutionen, die zwischen international organisierten Gremien und privatwirtschaftlichen Unternehmen Policing in Gestalt von Governance betreiben. Es geht um die Dispositive für die öffentliche Meinung, die von der OECD und McKinsey oder Bertelsmann gestaltet werden – und dabei politisch hochgradig wirksam werden (vgl. Münch 2009). Vermittelt mit diesem Prozess gewinnen auf der anderen Seite die Akteur_innen im Feld durchaus Reputation, werden dennoch besser als Pseudoprofessionelle (und nicht einmal mehr als Semiprofessionelle) beschrieben. Denn sie werden zunehmend

Handlungsmustern verpflichtet, die formal eher technisch ausgerichtet sind, den Anspruch erheben, starke und stringente Diagnosen zu formulieren, die jedoch auf Deutung verzichten, sondern objektivieren, um dann mit bewährten Instrumenten effektiv und effizient durchgesetzt zu werden. Dabei besteht eine wichtige Pointe darin, dass dieses Handeln tatsächlich wirkungsvoll erscheint. Das hängt damit zusammen, dass das Modell so operationalisiert ist, dass enge Problemdefinitionen mit präzisen Handlungsmitteln und insofern erfolgreich für diese Problemlösung vorgegeben werden, während das weite Umfeld eher unscharf gegebener oder multifaktorieller Problemlagen entweder als irrelevant oder als Anlass für weitere Aktivitäten der Profession ausgewiesen wird.

Im Kern zeigt sich in diesen Entwicklungen wie Theorie in dem strikten Sinne einer Beobachtung, Analyse und Kritik von Praxis dann doch wieder verloren geht. Zwar wird sie streng genommen als Element kritischer Reflexion nötiger denn je, doch wird sie als diese suspendiert. Max Horkheimers Kritik der instrumentellen Vernunft, der Tatbestand einer eclipse of reason, wie das Buch ursprünglich hieß, trifft wieder zu. Kritische Theorie ist aufgehoben, die einer falschen Praxis gelten könnte. Daran haben die erziehungswissenschaftliche wie die sozialpädagogische Disziplin durchaus einen gewichtigen Anteil, wobei man zudem Verschiebungen konstatieren kann, welche sich innerdisziplinär vollziehen. An die Stelle eines philosophisch inspirierten Denkens, an die Stelle hermeneutischer Reflexion treten vor allem psychologische Vorgehensweisen, die sogar in psychoanalytischer Tradition stehen können (vgl. zum Problem Illouz 2009), häufig jedoch vorrangig naturwissenschaftlich ausgerichtet sind. Zwar kann man das Verhältnis aufgrund der Befunde aus der Anwendungsforschung präziser beschreiben und weiß, wie wissenschaftlich generiertes Wissen eigentümlich disseminiert bzw. hochgradig selektiv von den Akteur_innen aufgenommen wird. Kritische Aufmerksamkeit muss jedoch zum einen der erstaunlichen Macht von Alltagstheorien in den Handlungsfeldern sowie der naiven Rezeption und Verallgemeinerung von Vorstellungen gewidmet werden, die im Wissenschaftssystem generiert wurden, aber nur partikulare Geltung haben. Als Beispiel kann die in Öffentlichkeit, Politik und Fachdiskursen anzutreffende Referenz auf Studien der empirischen Bildungsforschung angeführt werden. Zum anderen deutet sich in den Handlungsfeldern eine zunehmende, blinde Übernahme von meist psychologisch entwickelten Konzepten an, die als bewährt behauptet werden. Theorie als Reflexion des Geschehens scheint daher notwendig als Mittel, um Professionalität zu bewahren.

So gesehen wünscht man sich dann doch wieder die Formel Theorie und Praxis zurück, nämlich als Anlass zu kritischer Vergewisserung, zu einer Theorie, die eine Praxis zu begreifen sucht, die sich jeder Bestimmung zu entziehen versucht. Theodor W. Adorno hat einmal gesagt, unter Aufnahme eines zeitgenössischen Wortgebrauchs, er würde das Madigmachen advozieren

(Adorno 1973, S. 146). Wenn Theorie das wieder leisten könnte, im Blick auf eine schrecklich gewordene Praxis, dann könnte man eine Formel aushalten, die nur noch einen Mythos aufnimmt und vielleicht könnte dieser zur Zerstörung beitragen, nicht der Theorie, wohl aber einer gänzlich falsch gewordenen Praxis.

Literatur

- Adorno, T. W. (1973). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Böhm, W. (1985). *Theorie und Praxis*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fröbel, F. (2011). Über den Erzieher (1831). In U. Sauerbrey & M. Winkler (Hrsg.), *Friedrich Fröbel. Pädagogik zwischen Welt und Religion* (S. 111–113). Jena: IKS Garamond.
- Hegel, G. W. F. (1970a). Grundlinien der Philosophie des Rechts (1821). In G. W. F. Hegel, *Werke in zwanzig Bänden*. Hrsg. v. E. Moldenhauer & K. M. Michel, Band 7. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. (1970b). Wer denkt abstrakt (1807). In G. W. F. Hegel, *Werke in zwanzig Bänden* (S. 575–581). Hrsg. v. E. Moldenhauer & K. M. Michel, Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Herbart, J. F. (1806, 1887). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In v. K. Kehrbach (Hrsg.), *Herbarts Sämtliche Werke*. Bd. 2. Langensalza: Beyer.
- Illouz, E. (2009). *Die Errettung der modernen Seele*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Korczak, J. (2002). Die Schule des Lebens (1907–1908). In J. Korczak, *Sämtliche Werke* (S. 311–456). Ed. V. F. Beiner u. E. Dauzenroth. Bd. 7. Gütersloh.
- Landes, D. S. (1983). *Der entfesselte Prometheus*. Technologischer Wandel und industrielle Entwicklung in Westeuropa von 1750 bis zur Gegenwart. München: dtv.
- Langewand, A. (1989). Theorie und Praxis. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 2 (S. 1520–1527). Reinbek: Rowohlt.
- Langewand, A. (2004). Theorie und Praxis. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1016–1030). Weinheim & Basel: Beltz.
- Lüders, C. (1991). Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 27, Beiheft, 415–437.
- MacIntyre, A. (1987). *Der Verlust der Tugend*. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt a. M. & New York: Campus.
- Moravia, S. (1977). *Beobachtende Vernunft*. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung. Frankfurt a. M., Berlin & Wien: Ullstein.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten*. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Musson, A. E. (Hrsg.) (1977). *Wissenschaft, Technik und Wirtschaftswachstum im achtzehnten Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Riedel, M. (1976). *Theorie und Praxis im Denken Hegels*. Interpretationen zu den Grundstellungen der neuzeitlichen Subjektivität. Frankfurt, Berlin & Wien: Ullstein.
- Riedel, M. (1973). *System und Geschichte*. Studien zum historischen Standort von Hegels Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schleiermacher, F. (2000). Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In F. Schleiermacher, *Texte zur Pädagogik*. Bd. 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Schleiermacher, F. (2008). *Pädagogik* (1820/21). Die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift. Hrsg. v. C. Ehrhardt & W. Virmond. Berlin & New York.
- Starobinski, J. (1992). *Das Rettende in der Gefahr*. Kunstgriffe der Aufklärung. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Trapp, E. C. (1977). *Versuch einer Pädagogik* (1780). Hrsg. v. U. Herrmann. Paderborn: Schöningh-Verlag.

Kontexte & Kontextualisierungen

Professionalität

Von Stefan Köngeter

1 Einleitung

Der Diskurs über ihre Professionalität¹ bewegt die Soziale Arbeit seit den Anfängen des sich etablierenden Berufsfeldes zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Er begleitet eine gesellschaftliche Entwicklung, in der sich der moderne Nationalstaat als Wohlfahrtsstaat mit dem damit einhergehenden Ausbau sozialer Dienstleistungen konstituiert. Für die Etablierung des Berufsfeldes „Soziale Arbeit“ stellt diese Entstehung wohlfahrtsstaatlicher Institutionen die historische Bedingung der Möglichkeit dar, auf die sich der Professionsdiskurs bezieht. Dabei lassen sich zumindest drei ineinandergreifende Prozesse identifizieren, die diese historische Entwicklung ermöglichen: erstens hat sich zu diesem Zeitpunkt die industriekapitalistische Produktionsform mit ihren gravierenden gesellschaftlichen Transformationen wie zum Beispiel Urbanisierung und Entwicklung von Slums, Massenarmut (Pauperismus), Ausbeutung von Arbeiter_innen, Verschärfung der Klassengegensätze und politischen Konflikte in den meisten westlichen Nationalstaaten weitgehend durchgesetzt und alle gesellschaftlichen Bereiche durchdrungen (Lessenich 2008). Zweitens beginnt sich der moderne Nationalstaat als politische Organisationsform seit der Mitte des 19. Jahrhunderts weltweit durchzusetzen (vgl. beispielsweise die Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1871). Dabei stellt die Etablierung einer effizienten und rationalisierten Bürokratie die Voraussetzung für die Durchsetzung wohlfahrtstaatlicher Institutionen dar (in Deutschland beginnend mit der Krankenversicherung für Arbeiter im Jahr 1883). Schließlich wurden die gesellschaftlichen Transformationen durch soziale Bewegungen (kommunistische und sozialistische Arbeiterbewegungen, bürgerliche Reformbewegungen, Frauenbewegungen), Organisationen (Ver-

1 Wenn in diesem Aufsatz von Professionalität oder professionellem Handeln die Rede ist, dann geht es – im Gegensatz zum alltäglichen Sprachgebrauch – nicht um ein Qualitätsmerkmal beruflichen Handelns, das sich auf einem Kontinuum zwischen professionell und nicht-professionell bewegt. Vielmehr geht es um die besonderen Organisationsformen, Ausbildungsprozesse und Strukturmuster beruflichen Handelns der Sozialen Arbeit. Diachrone Prozesse der Professionalisierung und Deprofessionalisierung Sozialer Arbeit spielen hier nur eine untergeordnete Rolle.

ein für Socialpolitik, Central-Ausschuss für die Innere Mission, Caritasverband für das katholische Deutschland etc.), Parteien und Gewerkschaften als „soziale Probleme“ bzw. als „soziale Frage“ in den Mittelpunkt der gesellschaftlichen Auseinandersetzung gerückt (Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005). Erst in dieser Gemengelage eines sich beschleunigenden Industriekapitalismus, eines Systems moderner Nationalstaatlichkeit und einer zunehmenden Problematisierung gesellschaftlicher Entwicklungen wurden wohlfahrtsstaatliche Institutionen, Sozialpolitik und Soziale Arbeit als gesellschaftliche Lösungsvorschläge salon- und durchsetzungsfähig.

Zu dieser Zeit lässt sich noch keineswegs von einem bereits etablierten Berufsfeld der Sozialen Arbeit sprechen. Vielmehr ist die damalige Situation gekennzeichnet durch eine unübersichtliche Vielzahl von Initiativen, sozialen Bewegungen, Handlungsfeldern und Wissenschaften, die erst im Laufe von mehreren Jahrzehnten begrifflich zu dem zusammengeführt wurden, was heute weltweit als „Soziale Arbeit“ („social work“, „travail social“ etc.) bezeichnet wird (Lyons & Hokenstad, 2012). Dementsprechend stellt sich den ersten Protagonist_innen der Sozialen Arbeit in diesem dynamischen und kaum konturierten Feld schon früh die selbstreflexive Frage, was für eine Art Beruf sich hier gerade etabliert, wie dieser organisiert werden kann und in welcher Form dafür ausgebildet werden sollte.² Der Vergleich zu klassischen Professionen, wie zum Beispiel der Medizin, der Jurisprudenz, der Theologie, der Kunst, lag damals auf der Hand, da zu dieser Zeit die Professionalisierung dieser Berufe ihrem Höhepunkt zustrebte (Stichweh 1996) und es mit der Selbstbezeichnung als Profession – heute wie damals – darum ging, mit Verweis auf die wissenschaftliche Expertise die Zuständigkeit für einen sozialen Bereich zu reklamieren und eine zumindest weitgehend autonome Bearbeitung der darin zu bearbeitenden sozialen Probleme abzusichern (Daheim 1992).

Der Diskurs um die Professionalität der Sozialen Arbeit hat zunächst seinen Schwerpunkt in den USA, wo die bürgerliche Frauenbewegung schon bald die Soziale Arbeit als Projekt identifiziert, über das sie ihre berufliche Emanzipationsbestrebungen und gesellschaftliche Anerkennung der Care-Arbeit (in Deutschland vgl. die Diskussion um geistige Mütterlichkeit) mit der Etablierung eines neuen Berufsfeldes verbinden konnte (Schüler 2004). Der Vortrag von Abraham Flexner (1915) auf der „National Conference of Charities and Correction“ (später: „National Conference of Social Work“) markiert dabei den Auftakt für eine intensive und auch nach hundert Jahren nach wie vor virulente Diskussion um den Status der Sozialen Arbeit als Profession. Flexner

2 Diese notwendigerweise komprimierte historische Darstellung kann hier die Diskussion darüber, ob Soziale Arbeit überhaupt berufsförmig organisiert werden soll, nicht weiter berücksichtigen. Insbesondere in der bürgerlichen Frauenbewegung und der Settlement-Bewegung gibt es hierzu divergierende Positionen (vgl. Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005).

vergleicht die damalige Soziale Arbeit in den USA mit den oben genannten klassischen Professionen anhand von sechs Indikatoren:

1. Intellektuelle und reflexive Form von Arbeit
2. Anwendung wissenschaftlicher Methoden auf Einzelfälle
3. Hochspezialisierte, wissenschaftliche Ausbildung
4. Orientierung an gesellschaftlichen Werten und Normen
5. Selbstorganisation und Autonomie der Berufsausübung
6. Klar definierter gesellschaftlicher Aufgabenbereich

Er kommt zu dem für die Konferenzteilnehmer_innen wenig erfreulichen Urteil, dass die Soziale Arbeit keine Profession darstellt. Insbesondere die fehlende Klarheit bezüglich des Aufgabenbereichs und des daraus resultierenden Problems, was zukünftigen Sozialarbeiter_innen gelehrt werden soll, sieht er als zentrales Defizit an.

Auch heutzutage könnte man geneigt sein, diese damalige Diagnose Flexners für die aktuelle Situation der Sozialen Arbeit in Deutschland als zutreffend zu bezeichnen, denn von einem klar definierten Berufs- und Aufgabenfeld kann nach wie vor keine Rede sein. Doch hat sich im letzten Jahrhundert – das von Hans Thiersch (1992) vielleicht etwas überpointiert als „sozialpädagogisches Jahrhundert“ bezeichnet wurde – auch und gerade wegen der kritisch-produktiven Auseinandersetzung um die Professionalität der Sozialen Arbeit dramatisch gewandelt. Seit den 1920er Jahren expandiert, abgesehen von ökonomischen Krisenzeiten, die berufliche und akademische Ausbildung für die Soziale Arbeit (Peukert & Münchmeier, 1990).³ Die Etablierung von akademischen Ausbildungsgängen geht mit einer bemerkenswerten Expansion der Handlungsfelder und der Beschäftigtenzahlen in der Sozialen Arbeit einher (Cloos & Züchner, 2012).

Der Diskurs über die Professionalität der Sozialen Arbeit ist – im Bild gesprochen – die Begleitmusik zu einem stetig expandierenden Handlungs- und Wissenschaftsfeld. Er re-formuliert diesen Prozess in einer spezifischen Theoriesprache, verbindet divergente gesellschaftliche Praktiken zu einer (vermeintlichen) Entität (nämlich: Soziale Arbeit), grenzt davon ab, was nicht dazugehört oder dazugehören sollte, kritisiert den Status Quo im Hinblick auf Professionalität und proklamiert alternative Entwürfe, führt damit unterschiedliche Praxisfelder zusammen und verbindet sie mit einer wissen-

3 Neben den USA ist Deutschland einer der wichtigsten Vorreiter in diesem Feld, wie die Studie von Alice Salomon (1937) verdeutlicht. Allerdings ist die bundesdeutsche Situation dabei geprägt von einer Spaltung in spezifische Ausbildungsgänge für die Soziale Arbeit (einer der ersten wurde gegründet von Salomon 1908 in Berlin, später Alice Salomon Hochschule) auf der einen Seite und der universitären Sozialpädagogik auf der anderen Seite. Noch heute prägt und schwächt diese Aufspaltung in Soziale Arbeit an Fachhochschulen und Sozialpädagogik an Universitäten die Profession in Deutschland.

schaftlichen Leitdisziplin⁴. Diese in Anlehnung an Andrew Abbott (1995) beschriebene verdichtete Funktion der Diskussion um Professionalität wird im Folgenden in vier Schritten entfaltet.

2 Profession als dritte Form der Organisation beruflichen Handelns – Wo positioniert sich die Soziale Arbeit?

Seit den 1960er Jahren wird der Professionsdiskurs in der Sozialen Arbeit wesentlich über den Import professionssoziologischer Theorien dominiert. Diese Feststellung ist nicht trivial, weil hierüber zunächst eine spezifische Perspektivität einhergeht. Auch wenn professionssoziologische Theorien eine große Bandbreite aufweisen und die Entwicklung von Professionen als eine besondere Organisationsform von Berufen unterschiedlich erklären, eint sie die Distanz zum Untersuchungsgegenstand: Soziale Arbeit interessiert nur insofern, als dies einer unter mehreren Berufen ist, deren Konstitution sich von anderen Berufen unterscheidet. Demgegenüber zielen Professionstheorien der Sozialen Arbeit immer darauf ab, die Aufklärung über die gesellschaftliche Funktion der Sozialen Arbeit, über das Wissen und Können der Professionellen oder beispielsweise über spezifische professionelle Handlungsmuster dazu zu nutzen, alternative Konstitutionsformen Sozialer Arbeit aufzuzeigen oder gar zu fordern.

Eine zentrale Erkenntnis aus dieser professionssoziologischen Rezeption bestand darin, dass die besonderen Merkmale der beruflichen Arbeit eine besondere Art der gesellschaftlichen Institutionalisierung dieses Berufs erfordert. Mit den Worten von Eliot L. Freidson (2001) können Professionen idealtypisch als dritte Form betrachtet werden, wie Arbeit organisiert und kontrolliert wird. Er betrachtet das Organisationsprinzip „Profession“ neben dem „freien Markt“, wie er von Adam Smith konzipiert ist, und der „Bürokratie“, von Max Weber beschrieben, als dritte Logik, die einer eigenen Handlungslogik folgt. Die Gründe, die er hierfür anführt, sind vergleichbar mit den Argumenten Flexners: zum Ersten verlangt die Arbeit von Professionen ein so spezifisches Wissen, dass nur eine wissenschaftliche Ausbildung dieses gewährleistet. Zum Zweiten ist die Arbeit nicht standardisierbar, sodass weder eine zweckrational-orientierte Bürokratie noch eine marktförmig organisierte Berufsausübung den organisationalen Anforderungen dieses beruflichen Handelns gerecht werden könne. Dementsprechend sieht Freidson das Monopol über die Berufsausübung innerhalb eines bestimmten Handlungsfeldes als zentrales Kennzeichen von Professionen an. So haben beispielsweise allein

4 In Deutschland sind dies zwei sich weitgehend überlappende Disziplinen, nämlich Soziale Arbeit und Sozialpädagogik.

Ärzte das Mandat und die Lizenz (Schütze 1996) eine medizinische Diagnose zu stellen, Medikamente zu verschreiben etc.

Diese monopolartige Stellung von Professionen wurde in den 1970er Jahren aus einer machtanalytischen Perspektive analysiert. Demnach zeichnen sich Professionen, so Magali Sarfatti Larson (1979), weniger dadurch aus, dass sie sich auf einem bestimmten Markt eine Monopolstellung sichern, sondern durch den Erwerb eines sozialen Status innerhalb einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft. Das professionelle Projekt, also der Prozess der Professionalisierung zahlreicher und unterschiedlicher Berufe im 19. und 20. Jahrhundert, zeichnet sich, so Larson, dadurch aus, dass es ein kollektives Projekt einer bestimmten Gruppe von berufstätigen Personen war, das im Wesentlichen die Erhöhung ihres Status zum Ziel hatte. Aus einer kritisch-marxistischen Perspektive erweist sich dieses Projekt jedoch als Ideologie, eine Art falsches Bewusstsein, da zwar eine autonome Bearbeitung eines gesellschaftlichen Handlungsfeldes behauptet wird, die Einbindung in den bürokratisch-kapitalistischen Komplex dies jedoch nicht zuließe – mit anderen Worten: Die Einbindung in und Unterordnung unter organisational-bürokratische Regulierungsformen wird durch eine professionelle Ideologie „verstellt“ und die autonome Bearbeitung eines gesellschaftlichen Problembereichs ist nur eine pazifizierende Illusion für eine am gesellschaftlichen Aufstieg orientierte Berufsgruppe. Diese Diagnose erhält angesichts der regelmäßig festgestellten bürokratischen Dominanz in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit ein besonderes Gewicht. Auch wenn Larson zugesteht, dass Professionelle idealtypisch neben einer manipulativen, einer indifferenten oder ablehnenden Einstellung auch parteilich agieren und sich advokatorisch für die Belange ihrer Klient_innen einsetzen können, weist sie doch darauf hin, dass der Professionalitätsdiskurs immer auch in der Gefahr stehe, unter dem Deckmantel einer an den Adressat_innen orientierten Professionalisierung eigene statuspolitische Ziele zu verfolgen.

Eine solche machtanalytische Perspektive ist in der Geschichte der Sozialen Arbeit zu unterschiedlichen Zeitpunkten rezipiert worden. In den 1970er Jahren wurde diese Frage vor allem mit Blick auf das „doppelte Mandat“ (Böhnisch & Lösch 1973) der Sozialen Arbeit diskutiert, also die doppelte Orientierung von Hilfe für und Kontrolle von Adressat_innen. Auch und gerade in solchen Handlungsfeldern, in denen der Kontrollaspekt Sozialer Arbeit auf den ersten Blick nicht so virulent zu sein scheint, fungieren Professionelle als „sanfte Kontrolleure“ (Peters & Cremer-Schäfer 1975). Professionalisierung erscheint vor diesem Hintergrund als ein Projekt, das die Anpassung des Individuums an die kapitalistischen Produktionsbedingungen befördert (vgl. u. a. Hollstein & Meinhold 1973). Daher wurden auch soziologische Studien prominent besprochen, die eine Kritik an der Expertokratisierung des sozialen Lebens in den Mittelpunkt stellten (Illich 1979).

In neuerer Zeit wird diese Professionalitätskritik mit Bezug auf die Arbeiten Michel Foucaults und Nancy Frasers für die Soziale Arbeit weiterentwickelt (Heite & Kessl 2009). Dabei steht insbesondere die gesellschaftliche Legitimation und Anerkennung der beruflichen Praxis der Sozialen Arbeit im Fokus. Der nach wie vor prekäre Status der Profession der Sozialen Arbeit ist Spiegelbild – so die These von Catrin Heite (2008) – einer gesellschaftlichen Ordnung, in der die reproduktive, weiblich konnotierte Sorgearbeit vergleichsweise wenig Anerkennung findet. Statt ihre Professionalität nun in der Traditionslinie der geistigen Mütterlichkeit und der sich daraus ableitenden Sorgearbeit zu suchen, empfiehlt Heite mit Bezug auf Axel Honneth und Nancy Fraser, die Soziale Arbeit als Profession zu verstehen, die die Wiederherstellung von Gerechtigkeit zum Ziel hat (in eine ähnliche Richtung argumentiert auch Schrödter 2007).

3 Professionalität der Handlungspraxis Sozialer Arbeit – Was kennzeichnet das professionelle Handeln?

Neben einer machtanalytischen, die gesellschaftliche Funktion Sozialer Arbeit kritisch beleuchtenden Analyse haben sozialpädagogische Professionstheorien insbesondere die Handlungslogik Sozialer Arbeit untersucht und beschrieben. Damit wird also der Blick auf die Binnenlogik des Handelns gerichtet und danach gefragt, ob sich spezifische Merkmale professionellen Handelns identifizieren lassen, die zum einen in anderen Professionen zu entdecken sind und die zum anderen auch konstitutiv für die Soziale Arbeit sind. In der Sozialen Arbeit rezipierte und einflussreiche Theorieangebote aus der Soziologie sind hier zum einen die strukturalistische Professionssoziologie und die im Anschluss an die Chicago School interaktionistisch geprägte Professionssoziologie.⁵

Die strukturalistische Position leitet sich aus den professionstheoretischen Überlegungen Talcott Parsons (vgl. zum Beispiel 1939) ab. Dieser unterscheidet bekanntlich vier soziale Funktionssysteme, denen entsprechend auch vier professionelle Fokusse zugeordnet werden könnten: Der Körper (Verhaltenssystem) wird durch die Medizin, die Persönlichkeit (das personale System) durch die Psychologie respektive Psychiatrie, das soziale System durch das Recht und schließlich das kulturelle System durch die Religion re-

5 Neben den beiden hier behandelten soziologischen Professionstheorien spielt in der Sozialpädagogik auch die systemtheoretisch inspirierte Professionssoziologie eine Rolle (vgl. u. a. Stichweh 1994). Da diese aber für die Analyse der sozialpädagogischen Handlungsstruktur bislang wenig fruchtbar geblieben ist, wird an dieser Stelle auf deren Darstellung verzichtet.

guliert (Abbott 1995, S. 549). Ähnlich formuliert dies Ulrich Oevermann (vgl. 2000), der drei Funktionsbereiche unterscheidet: Der Fokus Rechtspflege orientiert sich an einer Gewährleistung von Gerechtigkeit, der Fokus Therapie und Prophylaxe an der Gewährleistung der körperlichen, psychischen und sozialen Integrität und der Fokus Wissenschaft (und Kunst) an der Gewährleistung von Wahrheit. Da nun aber alle Funktionsbereiche bereits durch die sogenannten „old-established professions“ bereits belegt sind, stellt sich die Frage, wo die Soziale Arbeit zu verorten sei. Diese Frage wird im Kontext der Professionsdebatte sehr kontrovers diskutiert und ist bis heute nicht eindeutig beantwortet.

Das strukturalistische Theorieangebot schlägt hier vor, dass die Soziale Arbeit in der Reihe der Professionen zu verorten sei, die sich auf die körperlichen, psychischen und sozialen Aspekte einer prinzipiell autonomiefähigen und um ein Handlungszentrum konstituierten Lebenspraxis abzielen. Der Begriff der Lebenspraxis lässt sich sowohl auf Personen als auch auf andere Vergemeinschaftungsformen (wie zum Beispiel Familie, Organisation) beziehen. Kennzeichnend für eine solche Lebenspraxis ist deren Verschränkung von Krise und Routine, das heißt der Bewältigung von Krisen und der damit einhergehenden Wiederherstellung von routinierter Handlungsfähigkeit. Vor diesem Hintergrund lassen sich sowohl psychotherapeutisches Handeln als auch Handeln der Sozialen Arbeit als Spielarten ein und desselben professionellen Handelns verstehen, das zum Ziel hat, die Autonomie der Lebenspraxen von Personen, Familien usw. zu gewährleisten.

Diese Bestimmung des professionellen Fokus der Sozialen Arbeit ist folgenreich für die zentralen Merkmale professionellen Handelns. Zwar verfügen Professionelle über einen wissenschaftlich abgesicherten Wissenskanon. Dieser kann aber sogar zur Bedrohung des professionellen Handelns werden, nämlich dann, wenn dieses Wissen expertokratisch und technizistisch verkürzt, das heißt ohne die lebenspraktische Individualität zu berücksichtigen, Anwendung findet. Stattdessen geht es darum, „die jeweils situativ aufzubringende Fähigkeit und Bereitschaft, einen lebenspraktischen Problemfall kommunikativ auszulegen, indem soziale Verursachungen rekonstruiert werden, um dem Klienten aufgeklärte Begründungen für selbst zu verantwortende lebenspraktische Entscheidungen anzubieten und subjektive Handlungsmöglichkeiten zu steigern“ (Dewe & Otto 2015, S. 1247). Jede professionelle Fallbearbeitung zeichnet sich daher durch einen doppelten Bezug auf eine universelle Wissensbasis einerseits und den konkreten individuellen Fall andererseits aus. Dieser doppelte Bezug konstituiert die widersprüchliche Einheit professionellen Handelns, die dazu führt, dass professionelles Handeln prinzipiell nicht standardisierbar ist (Oevermann 1996). Die fallspezifische Anwendung des generalisierten Wissenskorporus bedeutet weiterhin, dass die Professionellen im Modus einer stellvertretenden Deutung agieren müssen, durch die den Klient_innen das Repertoire an wissenschaftlichen Deutungs-

möglichkeiten und Interventionsstrategien zur Verfügung gestellt wird, ohne deren lebenspraktische Autonomie zu gefährden. Jedes professionelle Handeln steht hier vor der Herausforderung, die Krise der Lebenspraxis so zu bearbeiten, dass die prinzipielle Autonomiefähigkeit beachtet bleibt und nicht zusätzlich gefährdet wird, mit anderen Worten, nicht einfach zu helfen, sondern Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten. Für die Soziale Arbeit, so die strukturalistische Position, ist eine solche professionalisierte Form des beruflichen Handelns jedoch systematisch versperrt, da sie sich nie nur auf die psycho-soziale Lebenspraxis konzentrieren kann, sondern in ihre Arbeit immer soziale Kontrollaspekte eingelagert sind, wie sie für den Fokus Rechtspflege kennzeichnend sind (Oevermann 2000). Eine nähere, empirische Betrachtung des beruflichen Handelns in der Sozialen Arbeit zeigt aber, dass Hilfe- und Kontrollaspekte in den meisten Fällen gleichzeitig und ineinander verschränkt vorzufinden sind (Urban 2004). Roland Becker-Lenz (2005) plädiert daher auf der Basis einer empirischen Unterscheidung unterschiedlicher Mischungsverhältnisse für eine konsequente Entflechtung dieser widersprüchlichen Handlungslogiken.

Gegenüber dieser strukturalistischen Position betonen interaktionistische Professionstheorien eine empirische Rekonstruktion des beruflichen Handelns. Sie zielen auf eine detaillierte Aufklärung der handlungsfeldspezifischen Fallbearbeitung und auf eine Analyse des Umgangs mit Spannungsmomenten, Widersprüchen und Schattenseiten des professionellen Handelns, wie sie in allen professionell organisierten Berufen zum Ausdruck kommen. Damit rücken die Fallbearbeitung und die Art und Weise, wie in den unterschiedlichen Handlungsfeldern Fälle überhaupt erst hergestellt werden – die Fallkonstruktion – in den Mittelpunkt (vgl. Schütze 1992, S. 138 f.). Eine der zentralen Herausforderungen pädagogischer Professionalität besteht aus interaktionistischer Perspektive in der Bewältigung von paradoxalen Kernproblemen. Die zentrale Ursache für diese Paradoxien sind Handlungsaufsichtungen, die entstehen, weil Handlungsmuster von Klient_innen nur dann bearbeitet werden können, wenn sich die Professionellen auf dieses „schwierige Terrain“ gezielt einlassen, ohne sich jedoch von der lebenspraktischen Krise selbst vereinnahmen zu lassen. Daraus entstehen dynamische Entwicklungen, die im Vorhinein nicht absehbar sind und die auch verhindern, dass eine einfache, zweckrationale Problemlösungsplanung durchführbar ist (vgl. Schütze 2000, S. 57). Stattdessen bleibt dem Professionellen nichts anderes übrig, als sich als „Trapper“ (Müller 1998) in diesem unwegsamen Gelände zu orientieren und den Klient_innen Orientierung zu geben: „Um die Fallprobleme [...] der Klientin umsichtig (mit-) bearbeiten zu können, muß nun aber dennoch jenes schwierige Terrain in der Problemsphäre der Klientin tatsächlich begangen werden. Die Mühen jenes notwendigen Weges durch das schwierige Problemterrain stellen also gewissermaßen die oben apostrophierten unvermeidlichen Kosten des professionellen Handelns dar“ (Schütze 2000, S. 58).

Eine maßgebliche Schwierigkeit, sich in diesem unübersichtlichen Gelände zurechtzufinden, besteht im Adressat_innendilemma. Es tritt überall dort auf, wo „Professionelle mit Problemen von Wir-Gemeinschaften und diffusen sozialen Netzwerken bzw. mit Problemen von einzelnen, die mit solchen Kollektivproblemen eng verflochten sind, auf der Klient_innenseite befasst sind: so etwa auch in Problemkontexten der Gemeinwesenarbeit, der Arbeit mit sozialen Bewegungen, der Beratung von konfliktuösen Teams in Organisationen, usw.“ (Schütze 1997, S. 45). Das ist auch der Grund dafür, dass in der Sozialen Arbeit regelmäßig die Problematisierung persönlicher Merkmale von Individuen sowie Therapeutisierungsbestrebungen oder aktivierungspädagogische Ansätze kritisiert werden. Diese Ansätze würden dieses Spannungsmoment nicht ausreichend berücksichtigen und einseitig auf Personenveränderung abstellen, so die Kritik.

In Auseinandersetzung mit diesen professionssoziologischen Theoriezugängen entwickelten sich unterschiedliche professionstheoretische Ansätze in der Sozialen Arbeit, die darauf abzielten, zum einen die spezifische Handlungslogik der Sozialen Arbeit herauszuarbeiten, zugleich sich aber auch in kritisch-normativer Absicht mit der aktuell vorfindlichen Handlungspraxis auseinanderzusetzen. Insbesondere das Konzept der reflexiven Professionalität Sozialer Arbeit, wie es von Bernd Dewe und Hans-Uwe Otto (vgl. zuletzt 2015) vor dem Hintergrund einer dienstleistungsorientierten Sozialen Arbeit entworfen wurde, ist hier von zentraler Bedeutung.

Dieses kritisiert eine am Individuum zentrierte Professionalität und fordert ein professionelles Handeln, das „die sozialen Verhältnisse selbst, die diese Problemlagen zulassen oder gar produzieren, in den Mittelpunkt ihrer auch öffentlich-politischen Aktion“ (Otto 1973, S. 256) stellt. „Reflexive Professionalität“ respektiert die Eigenrationalität der unterschiedlichen Wissensformen (wissenschaftliches Wissen, Professionswissen und Alltagswissen) und sieht im reflektierten Umgang von Wissen und Nicht-Wissen den Kern professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit. Dabei gilt es insbesondere, den kommunikativen Aspekt zwischen Professionellen und Nutzer_innen stärker in den Blick zu rücken und die Deutungsangebote „über gezieltes und effektiveres ‚Anknüpfen‘ an den Erfahrungen, Meinungen und Wünschen der Klienten künftig in mehr sozial akzeptierter Weise“ (Dewe & Otto 2015, S. 1250) zu vermitteln. Statt einer expertokratischen Bevormundung der Nutzer_innen müsse es vor allem darum gehen, die Partizipationsrechte dieser zu stärken und die Eigensinnigkeit ihrer Nutzung sozialer Dienstleistungen besser zu berücksichtigen. „Mittels Fallrekonstruktion und wissenschaftlicher Reflexion wird der Alltag des Klienten bzw. ein Problemzusammenhang gewissermaßen dekomponiert, wobei im Prozess der Relationierung von Wissens- und Urteilsformen das ‚Neue‘ in Gestalt einer handhabbaren und lebbar Problembearbeitung/-lösung gemeinsam hervorgebracht wird. Darin besteht das ‚Konstruktionsprinzip‘ reflexiver Professionalität“ (Dewe & Otto 2015, S. 1252).

Ausgehend von der lebensweltorientierten Kritik, wie sie von Hans Thiersch (2006) an wissenschaftszentrierten und expertokratischen Professionsvorstellungen vorgetragen wurde, entwickelte Burkhard Müller seit den Anfang der 1990er Jahre einen eigenen Vorschlag, das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit zu verstehen und weiterzuentwickeln. Angesichts eines weitverbreiteten Anspruchs in der Sozialen Arbeit, ganzheitliche, an der Alltäglichkeit der Adressat_innen orientierte Hilfe anzubieten, sieht Müller ein zentrales Dilemma der Sozialen Arbeit darin, die eigene Ansprüchlichkeit, also die „Last der großen Hoffnung“, zu begrenzen. Die Soziale Arbeit als Profession zeichnet sich – so ja bereits schon Flexner – durch einen kaum begrenzten, diffusen Aufgabenzuschnitt aus – ein Problem, das durch ihre strukturelle Schwäche gegenüber anderen Professionen entsteht, das aber auch der Tatsache geschuldet ist, dass die Soziale Arbeit sich als parteilich für die Belange der Adressat_innen gegenüber gesellschaftlichen Überforderungen versteht und reflexiv die Ausgrenzungseffekte anderer Professionen zu bearbeiten versucht. Obwohl dies ja durchaus im Sinne einer Entwicklung einer „alternativen“ (Olk 1986) oder „bescheidenen“ (Schütze 1992) Professionalität verstanden werden kann, in der die Macht von Organisationen und Bürokratien sowie kolonialistische Aspekte der Professionalisierung kritisch reflektiert und begrenzt werden, birgt dieses Konzept aus Sicht von Müller auch Gefahren. Die Gefahr besteht darin, dass Professionelle der Sozialen Arbeit im Anspruch von Alltäglichkeit und Ganzheitlichkeit nicht nur sich selbst überfordern, sondern auch die Handlungsfähigkeit der Adressat_innen zusätzlich unterminieren. Erst in der Etablierung eines Arbeitsbündnisses, auf dessen Basis mit den Adressat_innen ausgehandelt wird, was das Problem ist und wie dieses bewältigt werden kann, kann eine professionelle Fallbearbeitung gelingen. Dementsprechend zeichnet sich, so Müller, das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit nicht nur durch ein deutendes Fallverstehen (vgl. oben stellvertretende Deutung) aus, sondern auch durch eine je spezifische Fallkonstruktion (Köngeter 2009).⁶ Das Modell, das Müller hierfür entwickelt, ist das der multiperspektivischen Fallarbeit: „eine Betrachtungsweise, wonach sozialpädagogisches Handeln bewusste Perspektivenwechsel zwischen unterschiedlichen Bezugsrahmen erfordert“ (Müller 2006, S. 21). Es geht dabei um das Verstehen eines Verstehens – und darum, damit auch die darin liegende Kontingenz dieses Verstehens sehen zu können. Fälle lassen sich daher immer auch anders verstehen und herstellen. Erst im „Aufschub“ sozialpädagogischer Tätigkeit (zum Beispiel Supervision) ergibt sich „ein kasuistischer Raum, in dem sich SozialpädagogInnen gemeinsam beraten“ (Hörster 2005, S. 335).

6 Dies gilt zwar prinzipiell für alle Professionen, für die Soziale Arbeit ist dies deshalb aber von besonderer Relevanz, weil deren Gegenstandsbezug nicht in der Weise vorkonfiguriert ist wie für andere Professionen.

4 Empirie professioneller Sozialer Arbeit – Was wissen wir über die Professionalität der Sozialen Arbeit?

Die vorgestellte Auseinandersetzung um eine adäquate Modellierung der Professionalität in der Sozialen Arbeit weist eine zentrale Schwachstelle auf: sie unterstellt, immer schon zu wissen, welche Handlungsfelder und welche beruflichen Praxis Teil der Sozialen Arbeit sind – nicht zuletzt, was überhaupt Soziale Arbeit ist. Erstens ist allerdings weithin umstritten, wo die Grenzen der Sozialen Arbeit verlaufen, zweitens kann keineswegs davon ausgegangen werden, dass die Soziale Arbeit als Profession der bestimmende Akteur in diesen jeweiligen Handlungsfeldern ist und schließlich ist drittens noch weitgehend unerforscht, wie konkret die Handlungsvollzüge sich jeweils gestalten. Kurz: eine Professionsforschung der Sozialen Arbeit war zu Anfang der 2000er Jahre noch weitgehend ein Desiderat. Wichtiger Ausgangspunkt, dieses Defizit zu beheben, war die Studie zum „Professionsniveau“ der Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Thole & Küster-Schapfl 1997), die verdeutlicht hat, wie rudimentär das Wissen über das professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit noch ist. Ähnlich wie in der Studie von Friedhelm Ackermann und Dietmar Seeck (1997) kommen sie zum Schluss, dass die dort tätigen akademisch ausgebildeten Fachkräfte keine ausreichend abgesicherte, eigenständige berufliche Identifikation aufweisen und keine fachspezifischen Handlungssicherheiten und generalisierten Wissensbestände zur Verfügung haben. Diese fragile Professionalisierung führt zu einem nur wenig konturierten sozialpädagogischen Berufshabitus, der sich in den institutionellen Widersprüchen des jeweiligen Handlungsfeldes zu verfangen droht.

Allerdings ist die Gefahr auch bei solchen Studien, dass implizit wiederum Professionsmodelle als Beurteilungsmaßstäbe herangezogen werden, ohne eine mögliche noch herauszuarbeitende Spezifik der Professionalität der Sozialen Arbeit zu berücksichtigen. Implizit für diese Studien war nämlich, dass Professionalität sich dadurch auszeichnet, dass ein Bezug zwischen dem wissenschaftlichen Wissen auf der einen Seite und der professionellen Praxis auf der anderen Seite explizit formuliert werden kann. Allerdings zeigen ethnographische Studien beispielsweise zur Kinder- und Jugendarbeit, dass eine gezielt eingesetzte und modulierte Alltagskommunikation einen konstitutiven Kern sozialpädagogischen Könnens darstellt (vgl. Cloos & Köngeter 2007). Ein klassisch-professioneller Habitus, der sich dadurch auszeichnet, dass er immer auch die Bezugspunkte zu wissenschaftlichen Theorien explizit herstellen kann, steht dieser Performanz aber möglicherweise auch im Wege.

Auch Sabine Schneider macht in ihrer Studie zur sozialpädagogischen Professionalität von Berater_innen deutlich, dass „methodisch-technische Beschreibungen oder eine Reduzierung professionellen Handelns auf Kompetenzbegriffe der Komplexität einer interaktiven, notwendig reflexiven und

theoretisch rückgebundenen, professionalisierten Praxis nicht gerecht werden“ (Schneider 2006, S. 48). Diese theoretische Rückbindung muss nicht unbedingt über die Rückbindung an wissenschaftliche Bezugsdisziplinen der Sozialen Arbeit erfolgen. Stattdessen kann sich Professionalität auch in den performativen Praktiken der Professionellen manifestieren. Dementsprechend konzentrierten sich professionstheoretische Studien in den letzten Jahren auf die performative Hervorbringung professionellen Handelns in unterschiedlichen Handlungsfeldern (vgl. zum Beispiel Cloos u. a. 2009; Schulz 2010). Ethnographische und ethnomethodologische Forschungszugänge zeigen dabei auf, wie die Soziale Arbeit oder das Pädagogische durch das Handeln der darin involvierten Akteur_innen sowie das Soziale als (sozial-)pädagogisch zu bearbeitendes Phänomen überhaupt erst konstituiert wird (vgl. zum Beispiel Eßer & Köngeter 2014; Messmer & Hitzler 2011; Schmidt & Schulz 2014; Neumann 2012).

5 Transformationen des wohlfahrtsstaatlichen Erbringungszusammenhangs – Welche Spielräume professionellen Handelns bleiben der Sozialen Arbeit?

Die empirischen Forschungszugänge zum professionellen Handeln weisen darauf hin, wie heterogen die im Rahmen der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik erforschten und diskutierten Handlungsfelder sind. Je nachdem, ob der Fokus sich auf Kinder- und Jugendarbeit oder auf die Beschäftigungsförderung in Job-Centern richtet, ob die Analyse sich auf die Arbeit in den geschlossenen Einrichtungen der stationären Jugendhilfe oder in der Altenhilfe bezieht, ob die Betreuung von Asylbewerber_innen oder die sozialpädagogische Beratung untersucht wird – politische Legitimation, rechtliche Institutionalisierungen, Finanzierungs- und Organisationsstrukturen etc. unterscheiden sich erheblich. Es stellt sich die Frage, in welcher Hinsicht das jeweilige berufliche Handeln in diesen Feldern vergleichbar ist und sich als „Soziale Arbeit“ beschreiben lässt. Solche vergleichenden Analysen professionellen Handelns sind bis dato ein Desiderat in der Professionsforschung der Sozialen Arbeit. Sie wären aber professionspolitisch notwendig, da gerade die Soziale Arbeit immer auch eine „Social Work of Boundaries“ im Sinne Andrew Abbotts (1995) ist. Damit ist nicht gemeint, dass Soziale Arbeit als sekundäres Hilfesystem (Baecker 1994) gleichsam zwischen den Welten der klassischen Professionen agiert. Vielmehr geht es darum, dass Professionen wie die Soziale Arbeit mit ihren historisch betrachtet sehr unterschiedlichen Wurzeln (Böhnisch, Schröer & Thiersch 2005; Köngeter & Schröer 2013) sich dadurch

erst als Einheit konstituieren, dass sie Grenzziehungen zwischen den Feldern in einen Diskurszusammenhang bringen (vgl. Abbott 1995, S. 555 ff.).

Ein Vergleich unterschiedlicher Handlungsfelder und logiken eröffnet auch eine Chance dafür die je spezifischen wohlfahrtsstaatlichen Arrangements zu rekonstruieren und danach zu fragen, ob und inwiefern es gelingt, professionell im Kontext dieser Handlungsfelder zu agieren. Daraus erwächst die Chance Entwicklungen wohlfahrtsstaatlicher Institutionalisierungen kritisch daraufhin zu befragen, wie diese das berufliche Handeln transformieren und professionelle Handlungslogiken unterminieren. In letzter Zeit ist das sehr deutlich geworden im Feld der Beschäftigungsförderung, in dem aktivierungspädagogische Handlungslogiken dominant werden (Böhlinger u. a. 2012; Ludwig-Mayerhofer, Behrend & Sondermann 2007). Unter dem Deckmantel einer an der Autonomie der Klient_innen orientierten Teilhabeperspektive (Heite 2008) führt die rechtliche Institutionalisierung, zum Beispiel das verschärfte Sanktionsgebot für Unter-25-Jährige dazu, dass deren biographische Krisenkonstellationen noch einmal verschärft werden (Königeter & Zeller 2011). Dementsprechend muss empirisch analysiert werden, unter welchen Bedingungen Soziale Arbeit in der beruflichen Arbeit in diesen Feldern konkret „einen Autonomie-Begriff konturieren [kann, Anm. S. K.], der sich aktivierungspädagogischen Ausdeutungen gegenüber als tendenziell widerständig erweist“ (Heite & Kessl 2009, S. 693).

In diesem Kontext sind auch die empirischen Analysen einer „relationalen Professionalität“ (Königeter 2009) zu verorten. Eine relationale Perspektive zeichnet sich dadurch aus, dass sie keinen prästabilisierten Zuschnitt des Handlungsfeldes (zum Beispiel Kinder- und Jugendhilfe), des sozialen Problems (zum Beispiel Gefährdung des Kindeswohls) und damit verbundener Zielvorstellungen (zum Beispiel eigenverantwortliche Persönlichkeit) annimmt. Vielmehr konstituiert sich Soziale Arbeit erst durch eine Herstellung dieses je spezifischen Zusammenhangs. Soziale Arbeit, aber auch andere Professionen, erzeugen also einen sozialen Problemzusammenhang sowie zugleich das Lösungsangebot und die Zielperspektive. Die machtanalytische Frage ist vor diesem erkenntnistheoretischen Hintergrund nicht, ob Soziale Arbeit als gesellschaftliche Kontrollinstanz hergestellt wird, sondern wie und in welcher Weise dies getan wird und welche sozialpolitischen Auseinandersetzungen und Konfliktlinien in diesen Prozessen deutlich werden (vgl. dazu auch Weber & Maurer 2006).

Die Frage, ob unter den gegebenen wohlfahrtsstaatlichen Bedingungen professionelles Handeln einen adäquaten Spielraum erhält, hängt schließlich neben der rechtlichen Institutionalisierung auch und vor allem von der organisationalen Verfasstheit ab, durch die jedes professionelle Handeln in der Sozialen Arbeit gekennzeichnet ist. Lange Zeit wurde das Verhältnis von Organisation und Profession als diametral gegensätzlich bestimmt und die bürokratische Einbettung der Sozialen Arbeit als Professionalisierungshindernis par

excellence verstanden (Harrach, Loer & Schmidtke 2000). Als Hauptgrund gilt die antagonistische Orientierung von Standardisierung und Effizienzorientierung der Sozialverwaltung auf der einen und Nicht-Standardisierbarkeit und Effektivitätsorientierung der professionellen Sozialen Arbeit auf der anderen Seite. Dieser organisationspessimistische Blick wandelt sich aber bereits Ende der 1980er Jahre mit der Studie von Thomas Olk (1986) zur Sozialen Arbeit als „alternative Professionalität“. Diesen Weg führt Thomas Klatetzki (1993) mit der Einführung einer organisationskulturellen Perspektive weiter (vgl. hierzu auch Cloos 2007). Dort werden Organisation und Profession nicht als getrennte Sphären behandelt, sondern es wird davon ausgegangen, dass Professionalität in Organisationen als Bedeutungsstruktur hervorgebracht wird. Klatetzki betrachtet also Professionalität ethnographisch nicht als „Qualität von Handlungen [...] wie die Ansätze der Semiprofessionalität und der stellvertretenden Deutung annehmen, sondern [als, Anm. S. K.] [...] ein in Handlungen eingelassenes Vokabular, [...] eine Kultur“ (Klatetzki 1993, S. 56). Dieses Modell von Professionalität impliziert also eine vertikale Rationalität, in der Alltagswissen, Professionswissen und Wissenschaftswissen nebeneinander stehen und sich nur durch jeweils andere Erkenntnisstile unterscheiden. Die Frage der Entwicklung von Professionalität wird damit zu einer organisationskulturellen Herausforderung. Obwohl dieser Ansatz vielfach rezipiert worden ist, fehlt es allerdings nach wie vor an empirischen Studien dazu, wie sich Organisationskulturen in der Sozialen Arbeit voneinander unterscheiden, welche unterschiedlichen Formen professionellen Handelns sie hervorbringen und ob sie professionelle Ermessensspielräume einer fallspezifischen Erbringung Sozialer Arbeit eröffnen.

6 Ausblick

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass – je nach professions-theoretischer Perspektive – die Frage nach der Professionalität der Sozialen Arbeit sehr unterschiedlich beantwortet werden kann. Die verschiedenen Professionsmodelle (vgl. den Überblick bei Thole & Polutta 2011) beleuchten nicht nur unterschiedliche Facetten der Sozialen Arbeit, sondern rekurren auf unterschiedliche Theorien darüber, was Professionen sind. Gerade im Feld der Sozialen Arbeit haben Professionsmodelle aber noch eine zusätzliche Funktion: Sie sind als Konzepte und als Kritiken formuliert; sie zielen also darauf ab, durch eine adäquatere Formulierung der Sozialen Arbeit zu ihrer Professionalisierung beizutragen. Da hierdurch Beschreibungen und normative Postulate miteinander vermengt werden, wurde dieses Vorgehen kritisiert (vgl. hierzu Gildemeister 1992). Zwar erkennt diese Kritik, dass jede wissenschaftliche Beschreibung in diesen Handlungsfeldern, die sich ihrerseits an sozialwissenschaftliche Bezugswissenschaften orientieren, diese normative

Kraft entfaltet.⁷ Dennoch zeigen genauere Analysen sozialpädagogischer (Professions-)Theorien, dass starke Professionsmodelle zu einer Essentialisierung Sozialer Arbeit führen können, das heißt, dass eine im Hintergrund mitlaufende theoretisch-konzeptionelle Vorstellung von Sozialer Arbeit immer schon die Beschreibung derselben prägt (Neumann & Sandermann 2008). Dies birgt die Gefahr, dass die professionstheoretischen Analysen sich immunisieren gegenüber der empirischen Wirklichkeit der Sozialen Arbeit und diese nur noch in ihrer Abweichung vom jeweiligen Modell als defizitäre Praxis beschreiben können. Sie fungieren dann gewissermaßen als „große Erzählung“ (Lyotard 1986) und nicht mehr als kritisch-empirische Aufklärung des professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit.

Was folgt aus dieser verwickelten Situation der Professionsforschung und -theorie im Feld der Sozialen Arbeit? Zunächst kann festgehalten werden, dass die unterschiedlichen professionstheoretischen Zugänge als Versuche verstanden werden können, die heterogenen Handlungsfelder der Sozialen Arbeit empirisch und theoretisch aufzuschließen und – im Sinne einer „Social Work of Boundaries“ (Abbott 1995) – darüber Soziale Arbeit trotz ihrer Heterogenität als Profession zu konstituieren. Soziale Arbeit fungiert dabei als „boundary object“ (Hörster, Köngeter & Müller 2013), als ein Grenzobjekt, das unterschiedliche soziale Welten, in diesem Fall Handlungsfelder, Theoriebezüge, professionelle Akteur_innen, Organisationen, Verbände usw., miteinander zu verbinden vermag. Das ist jedoch nicht als bloßes Spiel zu betrachten, sondern erweist sich machtanalytisch als durchaus dynamische Auseinandersetzung um Deutungshoheit in einem umkämpften sozialen Feld der Wohlfahrtsproduktion. Soziale Arbeit ist hier weniger als „Akteurin“ zu verstehen, sondern als theoretisch-normativer Bezugspunkt heterogener Akteur_innen, die sich in deren Namen in diesem Feld bewegen.

Professionsforschung in der Sozialen Arbeit kommt dabei eine zentrale Rolle zu. Sie hat die Aufgabe darüber aufzuklären, wie die Akteur_innen in diesem Feld, das, was sie tun, als Soziale Arbeit konstituieren, vor allem Varianzen in diesen Konstitutionsprozessen aufzuzeigen und Gemeinsamkeit und Differenzen herauszuarbeiten. Wie stellen also beispielsweise die Jugendarbeiter_innen, Jugendliche, Eltern, Lokalpolitiker_innen, Verwaltungsfachkräfte gemeinsam „Jugendarbeit“ her? Wie kontrastiert dies zu anderen Handlungsfeldern? Welche sozialpolitischen Veränderungen führen zu einer Transformation dieser Konstitution Sozialer Arbeit? Historische Professionsforschungen haben hier eine besondere Bedeutung, da sie verdeutlichen können, wie das, was wir heute als institutionalisierte Form Sozialer Arbeit kennen, geschichtlich sehr unterschiedlich entworfen wurde. Sie verweisen auch darauf, dass Soziale Arbeit immer auch das Feld sozialer Konflikte war

7 So kann die an sich werturteilsfreie Behauptung, dass die Vermengung helfender und kontrollierender Aspekte in der Sozialen Arbeit eine Professionalisierungshürde darstellt, durchaus praktische Implikationen haben.

(Maurer 2011), in dem nicht nur darum gerungen wurde, wie soziale Probleme bearbeitet werden können, sondern was überhaupt als soziales Problem identifiziert und anerkannt wurde. Wie hat sich also die Konstruktion sozialer Probleme in der Geschichte verändert? Welche Transformationen lassen sich hinsichtlich ihrer Institutionalisierungs- und Organisationsformen feststellen? etc. Schließlich können international vergleichende Studien zeigen, welche Unterschiede sich im Hinblick auf das Professionalisierungsprojekt Soziale Arbeit feststellen lassen (Weiss-Gal & Welbourne 2008), wie Entwicklungen in der Sozialen Arbeit anderer Ländern beobachtet und importiert werden (Chambon, Johnstone & Köngeter 2014), wie internationale Diskurse, zum Beispiel zur sogenannten evidence-based practice (Otto, Polutta & Ziegler 2009; Sommerfeld & Herzog 2005), sich verbreiten und ihrerseits dominierende Vorstellungen von Professionalität bestimmen.

Literatur

- Abbott, A. (1995). Boundaries of Social Work or Social Work of Boundaries? *Social Service Review* 69 (4), 545–562.
- Ackermann, F., & Seeck, D. (1997). *Der steinige Weg zur Fachlichkeit*. Sozialpädagogische Kompetenz in der Ambivalenz von Erfahrung und Wissen. Emden: Fachhochschule Ostfriesland.
- Baecker, D. (1994). Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie* 23 (2), 93–110.
- Becker-Lenz, R. (2005). Das Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns. Aspekte des Strukturdilemmas von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. In M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Professionelles Handeln* (S. 87–104). Wiesbaden: VS.
- Böhnisch, L., & Lösch, H. (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit* (2. Halbband, S. 21–41). Neuwied: Luchterhand.
- Böhnisch, L., Schröer, W., & Thiersch, H. (2005). *Sozialpädagogisches Denken: Wege zu einer Neubestimmung*. Weinheim: Juventa.
- Böhringer, D., Karl, U., Müller, H., Schröer, W., & Wolff, S. (2012). *Den Fall bearbeitbar halten*. Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen. Opladen: Budrich.
- Chambon, A. S., Johnstone, M., & Köngeter, S. (2014). The circulation of knowledge and practices across national borders in the early twentieth century: a focus on social reform organisations. *European Journal of Social Work* 18. doi: 10.1080/13691457.2014.953041.
- Cloos, P. (2007). *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit*. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.
- Cloos, P., & Köngeter, S. (2007). Alltagskommunikation als professionelles Handeln. Pädagogische Modulationen in der Kinder- und Jugendarbeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2 (2), 187–199.

- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, W., & Thole, W. (2009). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit* (2., akt. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Cloos, P., & Züchner, I. (2012). Das Personal der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4., überarb. u. erw. Aufl., S. 933–954). Wiesbaden: VS.
- Daheim, H. (1992). Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machttheoretischer Modelle der Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 21–35). Opladen: Leske & Budrich.
- Dewe, B., & Otto, H.-U. (2015). Professionalität. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (5., erw. Aufl., S. 1245–1255). München: Reinhardt.
- Eßer, F., & Köngeter, S. (2014). Doing and Displaying Family in der Heimerziehung. In S. Fegter, C. Heite, J. Mierendorff & M. Richter (Hrsg.), *Transformationen von Familie und Elternschaft – sozialpädagogische Perspektiven. neue praxis, Sonderheft 12*.
- Flexner, A. (1915). *Is Social Work a Profession?* Vortrag auf der 'National Conference of Charities and Correction' am 17. Mai 1915 in Baltimore, Maryland.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gildemeister, R. (1992). Neuere Aspekte der Professionalisierungsdebatte. Soziale Arbeit zwischen immanenten Kunstlehren des Fallverstehens und Strategien kollektiver Statusverbesserung. *neue praxis* 22 (3), 207–219.
- Harrach, E.-M. v., Loer, T., & Schmidtke, O. (2000). *Verwaltung des Sozialen: Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts*. Konstanz: Uvk.
- Heite, C. (2008). *Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung*. Professionstheoretische Perspektiven. Weinheim: Juventa.
- Heite, C., & Kessl, F. (2009). Professionalisierung und Professionalität. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. L. Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 682–697). Weinheim & Basel: Beltz.
- Hollstein, W., & Meinhold, M. (1973). *Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen*. Frankfurt a. M.: Fischer TB.
- Hörster, R. (2005). Fallverstehen. In W. Helsper, R. Hörster & J. Kade (Hrsg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess* (S. 318–341). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Hörster, R., Köngeter, S., & Müller, B. (Hrsg.) (2013). *Grenzobjekte: Soziale Welten und ihre Übergänge*. Wiesbaden: VS.
- Illich, I. (1979). *Entmündigung durch Experten*. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe (Dt. Erstausg.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Klatetzki, T. (1993). *Wissen, was man tut: Professionalität als organisationskulturelles System*. Bielefeld: Böllert.
- Köngeter, S. (2009). *Relationale Professionalität*. Eine empirische Studie zu Arbeitsbeziehungen mit Eltern in den Erziehungshilfen. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Köngeter, S., & Schröer, W. (2013). Variations of Social Pedagogy – Explorations of the Transnational Settlement Movement. *education policy analysis archive* 21 (42). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1309>. Zugegriffen am 20. Juni 2016.
- Köngeter, S., & Zeller, M. (2011). Lost in Transition – Jugendliche und junge Erwachsene mit biographischen Krisen im Übergang. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 6 (1), 5–16.

- Larson, M. S. (1979). Professionalism: Rise and Fall. *International Journal of Health Services* 9 (4), 607–627.
- Lessenich, S. (2008). Wohlfahrtsstaat. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 483–498). Wiesbaden: VS.
- Ludwig-Mayerhofer, W., Behrend, O., & Sondermann, A. (Hrsg.) (2007). *Fallverstehen und Deutungsmacht: Akteure in der Sozialverwaltung und ihre Klienten*. Opladen: Barbara Budrich.
- Lyons, K., & Hokenstad, M. C. (Hrsg.) (2012). *The SAGE handbook of international social work*. Thousand Oaks, Calif; London: SAGE.
- Liotard, J. F. (1986). *Das postmoderne Wissen*. Wien: Böhlau.
- Maurer, S. (2011). Soziale Arbeit als „offenes Archiv“ gesellschaftlicher Konflikte. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. Entwicklungen in der Sozialpädagogik und der Sozialarbeitswissenschaft* (S. 147–164). Wiesbaden: Springer VS.
- Messmer, H., & Hitzler, S. (2011). Interaktion und Kommunikation in der Sozialen Arbeit. Fallstudien zum Hilfeplangespräch. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: ein Studienbuch* (S. 51–64). Wiesbaden: VS.
- Müller, B. (1998). Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln und Pädagogischer Alltag der Offenen Jugendarbeit. In U. Deinert & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Handbuch Offene Jugendarbeit* (S. 73–85). Münster: Votum.
- Müller, B. (2006). *Sozialpädagogisches Können*. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit (4., vollst. neu überarb. Aufl.). Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Neumann, S. (2012). Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 58, 168–184.
- Neumann, S., & Sandermann, P. (2008). Hellsichtige Blindheit. Zur vermeintlichen sozialwissenschaftlichen Wende der sozialpädagogischen Theorie. *Widersprüche* (108), 11–30.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2000). Dienstleistung der Sozialbürokratie aus professionalisierungstheoretischer Sicht. In E.-M. v. Harrach (Hrsg.), *Verwaltung des Sozialen – Formen der subjektiven Bewältigung eines Strukturkonflikts* (S. 57–77). Konstanz: UVK.
- Olk, T. (1986). *Abschied vom Experten: Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. Weinheim: Juventa.
- Otto, H.-U. (1973). Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung – Zur Transformation beruflichen Handelns in der Sozialarbeit. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit* (2. Halbband, S. 247–263). Neuwied: Luchterhand.
- Otto, H.-U., Polutta, A., & Ziegler, H. (Hrsg.) (2009). *What Works – Welches Wissen braucht die Soziale Arbeit? Zum Konzept evidenzbasierter Praxis*. Leverkusen: Budrich.
- Parsons, T. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces* 17 (4), 457–467.
- Peters, H., & Cremer-Schäfer, H. (1975). *Die sanften Kontrolleure*. Stuttgart: Enke.
- Peukert, D. J. K., & Münchmeier, R. (1990). Historische Entwicklungsstrukturen und Grundprobleme der Deutschen Jugendhilfe. In D. J. K. Peukert, R. Münchmeier, D. Greese, H. Oberloskamp, K. Böllert, H.-U. Otto, ... T. Rauschenbach (Hrsg.), *Jugendhilfe – Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum 8. Jugendbericht* (Band 1, S. 1–50). Wiesbaden: DJI.
- Salomon, A. (1937). *Education for social work*. Zürich & Leipzig: Verl. für Recht u. Ges.

- Schmidt, F., & Schulz, M. (Hrsg.) (2014). *Die Herstellung der Adressat_innen durch pädagogische Beobachtung*. Theoretische und empirische Hinweise zur Gegenstandskonstituierung. Opladen: Budrich.
- Schneider, S. (2006). *Sozialpädagogische Beratung*. Praxisrekonstruktionen und Theoriediskurse. Tübingen: Dgvt.
- Schrödter, M. (2007). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. *neue praxis* 37 (1), 3–28.
- Schüler, A. (2004). *Frauenbewegung und soziale Reform*: Jane Addams und Alice Salomon im transatlantischen Dialog, 1889–1933. Stuttgart: Steiner.
- Schulz, M. (2010). *Performances*: Jugendliche Bildungsbewegungen im pädagogischen Kontext: eine ethnografische Studie. Wiesbaden: VS.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132–170). Opladen: Leske & Budrich.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–273). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1997). Kognitive Anforderungen an das Adressatendilemma in der professionellen Fallanalyse der Sozialarbeit. In G. Jakob & H.-J. v. Wensierski (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis* (S. 39–60). Weinheim: Juventa.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *ZBBS* 1 (1), 49–96.
- Sommerfeld, P., & Herzog, P. (2005). *Evidence-Based Social Work – Towards a New Professionalism?* Bern: Lang.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen*: soziologische Analysen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Thiersch, H. (1992). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. Weinheim: Juventa.
- Thiersch, H. (2006). *Die Erfahrung der Wirklichkeit*: Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik (2., erg. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Thole, W., & Küster-Schapfl, E.-U. (1997). *Sozialpädagogische Profis*. Opladen: Leske & Budrich.
- Thole, W., & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 57, 104–121.
- Urban, U. (2004). *Professionelles Handeln zwischen Hilfe und Kontrolle*. Sozialpädagogische Entscheidungsfindung in der Hilfeplanung. Weinheim: Juventa.
- Weber, S., & Maurer, S. (Hrsg.) (2006). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft*. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden: VS.
- Weiss-Gal, I., & Welbourne, P. (2008). The professionalisation of social work: a cross-national exploration. *International journal of Social Welfare* 17 (4), 281–290.

Sozialpolitik

Von Simone Leiber und Sigrid Leitner

1 Begriffsbestimmungen

Sozialpolitik und Sozialer Arbeit ist gemeinsam, dass sich weder für den einen noch für den anderen Begriff allgemein akzeptierte Definitionen benennen lassen (Bettinger 2012, S. 345). Das Spektrum für den Begriff Sozialpolitik reicht von einem engen Verständnis, das Sozialpolitik auf Staatstätigkeit im Rahmen von Kernfeldern des sozialen Sicherungssystems reduziert, bis zu deutlich weiter gefassten Definitionen. Diese schließen neben staatlicher Sozialpolitik auch die Sektoren Markt, Verbände und Familie, die internationale und die betriebliche Ebene sowie weitere, sozialpolitisch relevante Politikfelder ein. Dazu zählen Bildungspolitik, wie es im angelsächsischen Verständnis von Sozialpolitik gängig ist, sowie beispielsweise Umweltpolitik, Mittelstandspolitik, Wettbewerbs- oder Verbraucherschutzpolitik (Lampert & Althammer 2004, S. 165).

Die historischen Wurzeln der Sozialpolitik liegen in lokalen Arrangements kirchlicher, betrieblicher und berufsständischer Trägerschaft. Mit der Einführung der Bismarck'schen Sozialversicherung wurde Ende des 19. Jahrhunderts die Sozialpolitik zu einer staatlichen Aufgabe. Dabei ging es im Kern um die soziale Absicherung gegen Risiken des Arbeitskraftverlustes durch Krankheit, Unfall, Alter und Invalidität sowie später auch Arbeitslosigkeit. Die Sozialpolitik der damaligen Zeit war eng mit der Arbeiterfrage verknüpft, während die kommunale Armenfürsorge zunächst nicht zur Sozialpolitik gerechnet wurde. Auch die Pluralität der Wohlfahrtsproduktion durch Staat, Markt, Verbände und private Haushalte geriet erst im 20. Jahrhundert zunehmend in den Blick (Köppe u. a. 2011, S. 1476).

Der für die Sozialpolitikforschung zentrale Begriff „Wohlfahrtsstaat“ findet ebenfalls unterschiedliche Verwendungen. Häufig wird er synonym zur Bezeichnung Sozialstaat¹ gebraucht, kann aber mit Franz-Xaver Kaufmann (1989, S. 94) auch umfassender verstanden werden „als eine bestimmte Form

1 Sozialpolitik ist bei Kaufmann (1989, S. 94) als „Summe punktueller Eingriffe des Staates in die gesellschaftlichen Verhältnisse, und zwar regelmäßig auf Grund der Diagnose konkreter sozialer Probleme“ zu verstehen und der Sozialstaat als „jenes Ensemble [...], das für diese Eingriffe zuständig ist, bzw. sie ermöglicht“.

gesellschaftlicher Organisation, die gekennzeichnet ist durch die Verbindung von demokratischer Staatsform und privatkapitalistischer Wirtschaftsform mit einem ausgebauten, zentralstaatlich regulierten Sozialsektor, auf dessen Leistungen ein staatlich verbürgter Anspruch nach rechtlich definierten Bedarfskriterien für jedermann besteht“.

Dieses deskriptiv-neutrale, wissenschaftliche Verständnis eines Wohlfahrtsstaates ist zu trennen von normativ-politischen Konnotationen, die eine individuelle Bevormundung oder Einschränkung von Eigeninitiative und Verantwortung mit dem Begriff verbinden.

2 Zum Verhältnis von Sozialpolitik und Sozialer Arbeit

Wie hängen nun Sozialpolitik und Soziale Arbeit zusammen und voneinander ab? Es scheint Konsens in der Forschungsliteratur darüber zu geben, dass dem Verhältnis von Sozialpolitik und Sozialer Arbeit eine gewisse Ambivalenz innewohnt. Auf der funktionellen Ebene wird zunächst die Komplementarität unterschiedlicher, wohlfahrtsstaatlicher Aufgabenbereiche hervorgehoben: Sozialpolitische Maßnahmen – gemeint sind die Sozialversicherungen – beseitigen typische soziale Risiken und Notlagen, die durch generalisierende Leistungen behoben werden können, während die Soziale Arbeit komplexe Notlagen unter Berücksichtigung der besonderen Gegebenheiten des Einzelfalls durch individualisierende Leistungen bearbeitet (Kaufmann 1973, S. 97 f.). Soziale Arbeit kann in diesem Sinne als eine spezifische Ausprägung und zugleich als ein konstitutiver Bestandteil des sozialen Sicherungssystems betrachtet werden: Sie stellt – ihrem Interventionscharakter entsprechend – den sozialpolitikrelevanten Einzelfall ins Zentrum und ergänzt die generalisierenden Sicherungsinstitutionen der Sozialpolitik (Schönig 2006, S. 41). Nur beide Dimensionen zusammen, so der Tenor, können das Integrationsversprechen des modernen Wohlfahrtsstaats einlösen. Werner Schönig (2013, S. 39 ff.) betont insbesondere deren Wechselwirkung: Zum einen agiere die Soziale Arbeit quasi als nachgelagerte Instanz der generalisierenden Sozialpolitik, zum anderen sei sie ein Innovationsmotor der Sozialpolitik und trage durch die Identifizierung von neuen komplexen Falltypen auch zu Veränderungen der standardisierten Sicherungsinstrumente bei.

Kaufmann (1982) geht über die oben beschriebene Dichotomie des Ergänzungsverhältnisses von generalisierenden und individualisierenden sozialpolitischen Maßnahmen hinaus und definiert Sozialpolitik als mehrstufigen Prozess der Intervention des Staates in die „sozialen Verhältnisse“. Er unterscheidet vier Interventionsformen des Wohlfahrtsstaats, die alle notwendige und erst in ihrem Zusammenspiel hinreichende Bedingungen für die Gewährleistung von gesellschaftlicher Teilhabe schaffen: Maßnahmen zur

Verbesserung (1) des rechtlichen Status, (2) der Einkommensverhältnisse, (3) der materiellen und sozialen Umwelt sowie (4) der Handlungsfähigkeit von Personen. Die letztgenannte, pädagogische Interventionsform steht dabei synonym für die Soziale Arbeit. Über das Verhältnis der vier Interventionsformen zueinander ist damit noch nichts ausgesagt. Lothar Böhnisch (1999, S. 262) betont jedoch die besondere Bedeutung der Sozialen Arbeit für die Integrationsziele der Gesellschaft: Die Notwendigkeit und Legitimität von Sozialpolitik und insbesondere auch von Sozialer Arbeit ergebe sich durch die sozialen Desintegrationsprobleme, die aufgrund der Ausbildung der modernen Industriegesellschaft und der damit einhergehenden Differenzierungs- und Individualisierungstendenzen entstehen. Die latente, „sozialstrukturelle Dauerkrise“ müsse sozial ausbalanciert werden, und zwar auch und gerade am Einzelfall, so forderten es die Zielsetzungen der Menschenwürde und der sozialen Chancengleichheit in demokratisch-sozialstaatlich verfassten Gesellschaften. Da die Integrationsprobleme immer komplexer würden und der Bewältigungsdruck ansteige, brauche es immer mehr Unterstützung zur Lebensbewältigung – sprich: sozialpädagogisch-sozialarbeiterische Intervention. Daraus ergebe sich die zunehmende Bedeutung und Eigenständigkeit der Sozialen Arbeit gegenüber der restlichen Sozialpolitik. Ähnlich konstatiert Thomas Olk (2008, S. 291-292) eine wachsende Nachfrage nach personenbezogenen Dienstleistungen und damit verbunden eine Aufwertung der Sozialen Arbeit.

Die oben reklamierte Eigenständigkeit der Sozialen Arbeit bedeutet jedoch nicht, dass die Soziale Arbeit als ein autonomes Politikfeld betrachtet werden kann. Ihre Handlungsspielräume sind von den allgemeinen sozialpolitischen Rahmenbedingungen abhängig. Nur wenn die typischen Lebensrisiken gut abgesichert sind, kann sich die Soziale Arbeit als „relativ autonomes System der professionellen Fallarbeit“ (Olk 2008, S. 297) behaupten. Versagt der Wohlfahrtsstaat auf breiter Basis, wird Soziale Arbeit zu einer „kompensatorische(n) Bearbeitung von Massennotlagen“ (Olk 2008, S. 290) und muss zwangsläufig hinter ihre eigenen professionellen Standards zurückfallen.

Die sozialpolitischen Rahmenbedingungen, die auf die Soziale Arbeit einwirken, sind einerseits von ökonomischen Entwicklungen und andererseits von politisch-ideologischen Leitbildern geprägt. Zeitdiagnostisch wird in den letzten Jahren vor allem eine Instrumentalisierung der Sozialen Arbeit zur Durchsetzung von übergeordneten sozialpolitischen Zielvorstellungen der Erwerbsintegration sowie eine Ökonomisierung der Arbeitsbedingungen in der Sozialen Arbeit beklagt (Schönig 2013, S. 40; Wolf 2007, S. 1158). Es stellt sich deshalb auch verstärkt die Frage, wie die Soziale Arbeit als politische Akteurin im Sinne einer Sozialarbeitspolitik aktiv werden kann, um auf die (sozial-)politischen Entscheidungsprozesse selbst einen stärkeren Einfluss zu nehmen (Benz 2010, S. 328). Das Verhältnis von Sozialpolitik und Sozialer Arbeit lässt sich am besten anhand aktueller sozialpolitischer Entwicklungen illustrieren,

die seit Anfang der 1990er Jahre die sozialpolitische Landschaft in Deutschland stark verändert haben.

3 Der Umbau des Sozialstaats und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit

Noch vor zehn Jahren ging die politikwissenschaftliche Sozialpolitikforschung davon aus, dass das konservativ-korporatistische deutsche Sozialstaatsmodell (Esping-Andersen 1990) aufgrund institutioneller Voraussetzungen des politischen Systems (Föderalismus), wegen einer weitreichenden Einbindung gesellschaftlicher Akteur_innen in die sozialpolitische Entscheidungsfindung (Korporatismus) sowie durch institutionelle „Pfadabhängigkeiten“ (Pierson 2000) blockiert und weitgehend reformunfähig sei. Dieses Bild einer „frozen‘ welfare state landscape“ (Esping-Andersen 1996, S. 24) gilt heute als überholt, wenngleich die Messmethoden und Befunde zur Einordnung der Veränderungen sowie zum Grad des Rückzugs des Wohlfahrtsstaates (retrenchment) vielfältig sind (Levy 2010; Nullmeier & Kaufmann 2010).

Für diesen Beitrag möchten wir exemplarisch drei zentrale Entwicklungstrends des sozialstaatlichen Wandels seit Anfang der 1990er Jahre aufgreifen, die aus unserer Sicht gut geeignet sind, die Verwobenheit von Sozialpolitik und Sozialer Arbeit (ausführlich dazu auch Böhnisch & Schröder 2012) zu veranschaulichen.

Aktivierung und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit

Kaum eine sozialpolitische Veränderung wurde in der jüngeren Vergangenheit wohl so intensiv kritisch diskutiert wie das aufkommende Leitbild vom aktivierenden Sozialstaat bzw. die Umsetzung aktivierender Sozialpolitiken. Auf der ideellen Ebene verschiebt der aktivierende Sozialstaat die Verantwortung für die Wohlfahrtsproduktion von der Gesellschaft auf das Individuum, es kommt zu einer „Subjektivierung des Sozialen“ (Lessenich 2012, S. 47). An die Stelle des Kollektivziels Vollbeschäftigung tritt das Ziel der individuellen Beschäftigungsfähigkeit. Die klassischen Aufgaben von Sozialpolitik – Risiken des Marktes auszugleichen, Einkommensungleichheiten zu begrenzen und Schutz vor Armut und Ausgrenzung zu gewährleisten – treten in den Hintergrund. In den Vordergrund rückt vor allem das Ziel, bei allen Arbeitsfähigen eine Beteiligung am Arbeitsmarkt und die Erzielung von Erwerbseinkommen zu erreichen, unabhängig davon, unter welchen Bedingungen dies geschieht. Ideen der Aktivierung haben sozialpolitische Reformen in fast allen Politikfeldern geprägt, am deutlichsten waren diese jedoch in den Bereichen der Arbeitsmarktpolitik und der sozialen Sicherung bei Arbeitslosigkeit zu spüren.

Mit der Einführung der Grundsicherung für Erwerbsfähige im SGB II wurden 2005 die Voraussetzungen für den Leistungsbezug bei Langzeitarbeitslosigkeit verschärft. Die aktive Arbeitssuche wird in einer Eingliederungsvereinbarung verpflichtend festgelegt, es muss nahezu jede Arbeit angenommen werden, und wer nicht angemessen kooperiert, wird streng sanktioniert. Um die Arbeitsmarktintegration von Erwerbslosen zu erreichen, sollte eine Mischung aus Elementen des „Förderns und des Forderns“ implementiert werden. Dadurch eröffnete sich einerseits ein Spektrum an Möglichkeiten für personenbezogene soziale Dienstleistungsarbeit, insbesondere in der Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe (Olk 2008, S. 295). Andererseits seien im Rahmen der jüngeren Sozialreformen ursprünglich aus der Sozialen Arbeit stammende Konzepte wie Aktivierung oder Empowerment umgedeutet und vereinnahmt worden (vgl. u. a. Seithe 2011). Es komme zu einer Indienstnahme der Sozialen Arbeit für die neuen aktivierungspolitischen Ziele und damit zur Einschränkung professioneller Handlungsspielräume. So kritisiert etwa Michael Wolf (2007, S. 1167), die „für die Soziale Arbeit typische Beziehungsarbeit droht, an den Rand gedrängt zu werden, weil durch die Workfare-Politik das Durchsetzen von Disziplin und Anpassung an Lohnarbeit zum methodischen Prinzip der Sozialen Arbeit erhoben wird“. Olk (2008, S. 297) unterstreicht in ähnlicher Weise: „Da das Königsziel einer Integration in den ersten Arbeitsmarkt alle Maßnahmen und Dienste durchdringt, werden die Spielräume für professionelle Problemdefinition und lebensweltorientierte Lösungsformen in der sozialarbeiterischen Praxis eingeengt. Fallspezifische Unterstützung und Förderung gehen mit Zwang und Strafe Hand in Hand, und soziale Arbeit kann sich dieser Ambivalenz keineswegs entziehen.“ Begleitet wird die Trendwende zur aktivierenden Sozialpolitik zudem durch eine Sozialinvestitionsstrategie.

Bildungs- und Vereinbarkeitspolitik als zwei Seiten einer investiven Sozialpolitik

Das ökonomistische Begründungsmuster von Sozialpolitik als Investition mit zukünftiger Renditeerwartung wirkt seit der Jahrtausendwende zunehmend hegemonial im politischen Diskurs. Dies zeigt sich besonders deutlich, wenn es um den Ausbau von öffentlichen Dienstleistungen im Bereich Betreuung, Bildung und Erziehung geht. Die Bedeutung frühkindlicher Bildung für den späteren Arbeitsmarkterfolg wird von der EU wie von der OECD, aber auch von internationalen Sozialpolitikexpert_innen besonders hervorgehoben: Nur gut ausgebildete Jugendliche würden die Anforderungen des Arbeitsmarkts flexibel und bereitwillig bewältigen können (Esping-Andersen 2002). Der aus Perspektive der Sozialen Arbeit durchaus wünschenswerte Ausbau von Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsangeboten führt zwar zu einem Be-

deutungszuwachs derselben (vgl. Olk 2008), erfolgt aber unter den Prämissen einer ökonomischen Verwertbarkeitslogik. Insofern stellen sich kritische Fragen der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen: Müssen die Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit mit Blick auf die spätere Verwertbarkeit von Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt gestaltet werden, um förderwürdig zu sein? Kann non-formale Bildung überhaupt noch als pädagogisch wertvoller Entwicklungsprozess bestehen, ohne die Funktionalitäten der Wirtschaft zu bedienen? Hier stehen die professionellen Grundlagen der Sozialen Arbeit zur Disposition (vgl. Merl 2014).

Die Investition in frühkindliche Bildungsangebote dient gleichzeitig – und das ist die andere Seite der Medaille – dazu, die Erwerbstätigkeit von Eltern (sprich: Müttern) zu steigern. Damit sollen zwei Probleme auf einmal behoben werden: Zum einen schützt Erwerbseinkommen vor Armut, insbesondere vor dem Hintergrund eines zunehmend erodierenden männlichen Ernährersmodells. Zum anderen soll eine gute Vereinbarkeitspolitik auch die Geburtenrate fördern und somit die Reproduktion des Humankapitals sicherstellen (vgl. u. a. Rüling 2010). Die Aktivierung von Müttern – und Vätern – für den Arbeitsmarkt wird damit zur Norm erhoben, von der nur in engen Grenzen abgewichen werden darf, zum Beispiel während des Elterngeldbezugs. Dieses neue Leitbild eines „Adult Worker Model“² (Lewis 2001) führt des Weiteren dazu, dass soziale Dienstleistungen auch im Pflegebereich ausgebaut werden. Allerdings steht die Aufwertung der Pflege- wie der Betreuungsdienste unter dem Stern einer zunehmenden Ökonomisierung derselben.

Privatisierung und Vermarktlichung sozialer Sicherung

In den vergangenen zehn Jahren wurden sukzessiv Elemente der sozialen Sicherungssysteme privatisiert sowie Markt- und Wettbewerbsmechanismen in den klassischen sozialen Sicherungssystemen ausgebaut. Damit sollten eine effizientere Versorgung gewährleistet, Kosten für die öffentlichen Haushalte und nachkommenden Generationen gesenkt sowie die Eigenverantwortung und Wahlfreiheit der Adressat_innen von Sozialpolitik erhöht werden. Einhergehend mit den oben bereits beschriebenen Aktivierungsideen sollten Individuen von mehr oder weniger marktfernen Sozialstaatsbürger_innen zu kompetenten, handlungs- und entscheidungsfähigen Konsument_innen auf diesen Märkten werden (Lessenich 2012, S. 42). Versicherte und Sozialleistungsempfänger_innen können nun seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt auf sogenannten Wohlfahrtsmärkten (Berner 2009; Nullmeier 2001) zwischen konkurrierenden Anbietern wählen. So wurde etwa mit der Einführung der Pflegeversicherung ein Markt für Pflegedienstleistungen geschaffen, auf dem

2 Unabhängig von ihren familiären Sorgeverpflichtungen sollen nach diesem Modell alle Erwachsenen erwerbstätig sein.

erstmals private und gemeinnützige Anbieter in Konkurrenz zueinander traten. Im Bereich der Krankenversicherung wurde ein System des Kassenwettbewerbs mit freier Kassenwahl zwischen den gesetzlichen Krankenkassen eingeführt. Im Zuge der Hartz-Reformen entstand für die Arbeitsvermittlung und Weiterbildung ein Gutscheinsystem, das auch private Anbieter in die Vermittlungsdienstleistungen einbezog. Im Jahr 2000 wurde eine staatlich geförderte private Altersvorsorge („Riesterrente“) beschlossen, welche den Markt für private Altersvorsorgeprodukte neu belebte.

In den Sozialen Diensten ging der Ausbau von Wettbewerb innerorganisatorisch mit der Einführung des neuen Steuerungsmodells (NSM) einher, das darauf abzielt, betriebswirtschaftliche Effizienzkriterien und Managementdenken auf die öffentliche Verwaltung und soziale Organisationen wie die Wohlfahrtsverbände zu übertragen (Bäcker u. a. 2010; Strünck 2000). Das Funktionieren der Wohlfahrtsmärkte gilt sowohl aufgrund der hohen Anforderungen an die Nutzer_innen der Angebote als auch bezüglich der Schaffung unverzerrter, an der Versorgungsqualität orientierter Wettbewerbsbedingungen als hoch voraussetzungsvoll. Ihr sozialpolitischer Nutzen ist daher stark umstritten (Blank 2011). Auch für die Soziale Arbeit kann grundsätzlich infrage gestellt werden, ob dem besonderen Charakter sozialer Dienstleistungen im Rahmen einer wettbewerblich-marktförmigen Erbringung hinreichend Rechnung getragen werden kann (Trube & Wohlfahrt 2000). Durch das neue Steuerungsmodell bestehe zudem die Gefahr, dass „soziales Handeln in fachlich unzulässiger Weise auf rein messbare Kriterien verengt“ wird (Bäcker u. a. 2010, S. 566). Die zunehmende Standardisierung der Arbeitsvorgänge gehe mit einer „Dequalifizierung des Personals“ sowie einer „verstärkten Polarisierung der Beschäftigungsstruktur zwischen operativen und dispositiven Tätigkeiten“ einher, was die Lohnspreizung vergrößere (Wolf 2007, S. 1167). Schließlich muss angesichts knapper öffentlicher (Kommunal-)Haushalte anstelle eines Wettbewerbs um die Qualität der Versorgung vor allem mit einem Preiswettbewerb zwischen den Leistungsanbietern gerechnet werden. Dies geht in der Regel mit sich verschlechternden Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen (für Sozialarbeiter_innen und Sozialpädagog_innen) einher.

4 Ausblick

Es konnte gezeigt werden, dass das Verhältnis von Sozialpolitik und Sozialer Arbeit vielschichtig verwoben ist. Dies wurde exemplarisch an den in den letzten zwanzig Jahren sich abzeichnenden zentralen sozialpolitischen Trends der Aktivierungs-, der Sozialinvestitions- und der Vermarktlichungspolitik illustriert. Wünschenswert wäre, dass diese Verflechtungsbeziehungen sich auch in einer stärkeren gegenseitigen Bezugnahme der wissenschaftlichen Dis-

kurse der Sozialpolitik und der Sozialen Arbeit abbilden würden.³ So wären etwa Gemeinsamkeiten und Spezifika der zeitdiagnostischen Etikettierungen des aufgezeigten Wandels als „neo-sozial“ (Lessenich 2008) oder „post-wohl-fahrtsstaatlich“ (Kessl & Otto 2009) zu analysieren und in Bezug zu setzen zu stärker institutionalistischen oder polit- ökonomischen Perspektiven auf wohlfahrtsstaatlichen Wandel. Der Annäherungsprozess der beiden Disziplinen befindet sich noch in den Anfängen.

Literatur

- Bäcker, G., Naeyege, G., Bispinck, R., Hofemann, K., & Neubauer, J. (2010). Soziale Dienste und die „Ökonomisierung des Sozialen“. In G. Bäcker, G. Naeyege, R. Bispinck, K. Hofemann & J. Neubauer (Hrsg.), *Sozialpolitik und soziale Lage in Deutschland* (S. 561–572). Wiesbaden: VS.
- Benz, B. (2010). Sozialpolitik und Soziale Arbeit. In B. Benz, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Soziale Politik – Soziale Lage – Soziale Arbeit. Festschrift für Ernst-Ulrich Huster* (S. 317–336). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berner, F. (2009). *Der hybride Sozialstaat*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bettinger, F. (2012). Soziale Arbeit und Sozialpolitik. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (S. 345–354). Wiesbaden: VS.
- Blank, F. (2011). Wohlfahrtsmärkte in Deutschland – eine voraussetzungs-volle Form der Sozialpolitik. *WSI-Mitteilungen* 64 (1), 11–18.
- Böhnisch, L. (1999). Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Gemeinsame Traditionslinien und ihre aktuellen Bezüge. In R. Fatke, W. Hornstein, C. Lüders & M. Winkler (Hrsg.), *Zeitschrift für Pädagogik* 39, Beiheft (S. 261–276). Weinheim & Basel: Beltz.
- Böhnisch, L., & Schröer, W. (2012). *Sozialpolitik und Soziale Arbeit: Eine Einführung*. München: Juventa.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. (1996). After the Golden Age? Welfare State Dilemmas in a Global Economy. In G. Esping-Andersen (Hrsg.), *Welfare States in Transition. National Adaptations in Global Economies* (S. 1–31). Princeton: University Press.
- Esping-Andersen, G. (2002). A Child-Centred Social Investment Strategy. In G. Esping-Andersen, D. Gallie, A. Hemerijck & J. Myles (Hrsg.), *Why we Need a New Welfare State* (S. 26–67). Oxford: Oxford University Press.
- Kaufmann, F.-X. (1973). Vom Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven in der Sozialen Arbeit* (S. 87–104). Neuwied & Berlin: Luchterhand.
- Kaufmann, F.-X. (1982). Elemente einer soziologischen Theorie sozialpolitischer Intervention. In F.-X. Kaufmann (Hrsg.), *Staatliche Sozialpolitik und Familie* (S. 49–86). München & Wien: Oldenbourg.

3 Beispielsweise durch den Versuch der Zusammenführung von sozialpolitischer Wirkungsforschung und sozialpädagogischer Adressat_innenforschung im Rahmen des kooperativen Promotionskollegs „Leben im transformierten Sozialstaat“ (www.transsoz.de).

- Kaufmann, F.-X. (1989). *Religion und Modernität: sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Tübingen: Mohr.
- Kessl, F., & Otto, H.-U. (2009). Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat?. In F. Kessl & H.-U. Otto (Hrsg.), *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven* (S. 7–21). Weinheim & München: Juventa.
- Köppe, S., Starke, P., & Leibfried, S. (2011). Sozialpolitik. In H.-U. Otto & H. Tiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 1485–1497). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Lampert, H., & Althammer, J. (2004). *Lehrbuch der Sozialpolitik*. Berlin: Springer.
- Lessenich, S. (2008). *Die Neuerfindung des Sozialen*. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Lessenich, S. (2012). „Aktivierender Sozialstaat“: eine politisch-soziologische Bilanz. In R. Bispinck, G. Bosch, K. Hofemann & G. Naegle (Hrsg.), *Sozialpolitik und Sozialstaat. Festschrift für Gerhard Bäcker* (S. 41–53). Wiesbaden: VS Verlag.
- Levy, J. D. (2010). Welfare Retrenchment. In F. G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger & C. Pierson (Hrsg.), *Oxford Handbook of the Welfare State* (S. 522–567). Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, J. (2001). The Decline of the Male Breadwinner Model: Implications for Work and Care. *Social Politics* 8 (2), 152–196.
- Merl, T. (2014). Zur Anerkennung nonformal erworbener Kompetenzen in der Jugendarbeit. Eine kritische Reflexion. *Deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit* (7/8), 323–329.
- Nullmeier (2001). Sozialpolitik als marktregulative Politik. *Zeitschrift für Sozialreform* 47 (6), 645–667.
- Nullmeier, F., & Kaufmann, F.-X. (2010). Post-War Welfare State Development. In F. G. Castles, S. Leibfried, J. Lewis, H. Obinger & C. Pierson (Hrsg.), *Oxford Handbook of the Welfare State* (S. 81–103). Oxford: Oxford University Press.
- Olk, T. (2008). Soziale Arbeit und Sozialpolitik – Notizen zu einem ambivalenten Verhältnis. In Bielefelder Arbeitsgruppe (Hrsg.), *Soziale Arbeit in Gesellschaft* (S. 287–298). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pierson, P. (2000). Path Dependence, Increasing Returns, and the Study of Politics. *American Political Science Review* 94 (2), 251–267.
- Rüling, A. (2010). Ausbau der Kinderbetreuung als soziale Investition? Ein Vergleich der Policies und politischen Debatten in Deutschland und England. *Zeitschrift für Sozialreform* 59 (4), 96–103.
- Schönig, W. (2006). Soziale Arbeit als Intervention. Versuch einer intergrierten Definition mit Blick auf Sozialpolitik und Soziale Dienste. *Sozialmagazin: die Zeitschrift für Soziale Arbeit* 31 (1), 38–45.
- Schönig, W. (2013). Soziale Arbeit als Intervention und Modus der Sozialpolitik. In B. Benz, G. Rieger, W. Schönig & M. Többe-Schukalla (Hrsg.), *Politik Sozialer Arbeit* (S. 32–53). Weinheim: Beltz.
- Seithe, M. (2011). Aktivierung versus Aktivierung. Wie man neoliberalen Essig in sozialpädagogische Schläuche füllt. *Sozial Aktuell* 43 (9), 16–17.
- Strünck, C. (2000). Das Honorar der Advokaten. Der Wandel der Wohlfahrtsverbände zwischen Interessenvermittlung und Dienstleistungsproduktion. In U. Willems & T. Von Winter (Hrsg.), *Politische Repräsentation schwacher Interessen* (S. 185–204). Opladen: Leske + Budrich.

- Trube, A., & Wohlfahrt, N. (2000). Zur Theoretischen Einordnung: Von der Bürokratie zur Merkatokratie? System- und Steuerungsprobleme eines ökonomisierten Sozialsektors. In K.-H. Boeßenecker, A. Trube & N. Wohlfahrt (Hrsg.), *Privatisierung im Sozialsektor. Rahmenbedingungen, Verlaufsformen und Probleme der Ausgliederung sozialer Dienste* (S. 18–38). Münster.
- Wolf, M. (2007). Sozialpolitik und Soziale Arbeit jenseits des Wohlfahrtsstaats: Leben auf eigenes Risiko. *Utopie kreativ* (206), 1153–1170.

Politische Ökonomie des Sozialen

Von Heinz-Jürgen Dahme und Norbert Wohlfahrt

1 Was ist Politische Ökonomie?

Der Begriff Politische Ökonomie lässt sich bis in die Antike zurückdatieren, wo er zur Kennzeichnung der Wirtschafts- und Haushaltspolitik des politischen Gemeinwesens gebräuchlich war. Über die Aristoteles-Rezeption fand er Eingang in das Denken der Neuzeit (vgl. Lichtblau 1984; Bürgin 1996). Seit dem Absolutismus wird der Begriff zur Beschreibung der Haushalts- und Wirtschaftspolitik des merkantilistischen (Flächen-)Staates benutzt und ist deshalb eng mit der Herausbildung und Entwicklung der als Kapitalismus bezeichneten Produktionsweise verknüpft. In den englischen Wirtschaftstheorien des 18. Jahrhunderts gewinnt der Begriff erstmals eine neue Bedeutung: Nicht das wirtschaftende Gemeinwesen, sondern Markt und Individualismus rücken in den Mittelpunkt der sich herausbildenden liberalen Wirtschaftstheorie. Das Ökonomische wird nicht länger als Aufgabe des Staates betrachtet, der jetzt zum Hemmschuh der wirtschaftlichen Entwicklung erklärt wird, da er die wirtschaftlichen Gesetze stört, die man als Naturgesetze interpretiert. In der Politischen Ökonomie von Adam Smith, David Ricardo und Jean-Baptiste Say findet diese Entwicklung ihren ersten klassischen Ausdruck, was auf den ersten Blick verwundert, schließen sich doch in der liberalen Wirtschaftstheorie bis heute angesichts ihrer „Staatsphobie“ (Foucault 2000) das Politische und das Ökonomische scheinbar gegenseitig aus. Die klassischen Wirtschaftslehren des frühen Liberalismus können sich selber jedoch zu Recht noch als Politische Ökonomie beschreiben, da sie im Kern auch eine Moral- und Volkswirtschaftslehre beinhalten, die sich mit der Entstehung und Vermehrung des Reichtums befassen (wobei individueller Reichtum mit dem „Reichtum der Nation“ in eins gesetzt wird) wie mit Fragen guten und richtigen Wirtschaftens.

Die Analyse des Kapitals und der kapitalistisch-liberalen Wirtschaftsordnung durch Karl Marx ist eine Kritik der Politischen Ökonomie, die zum einen die Politische Ökonomie des Liberalismus voraussetzt und zum anderen an Hegels Theorie der bürgerlichen Gesellschaft anknüpft. Die Kritik der Politischen Ökonomie von Marx analysiert die vom Wirtschaftsliberalismus propagierten wirtschaftlichen Gesetzmäßigkeiten als historische und macht-

politisch durchgesetzte Prinzipien und arbeitet gleichzeitig heraus, welche Rolle der Staat respektive das Politische bei der Herausbildung der neuen kapitalistischen Produktionsweise wie zur Aufrechterhaltung dieses Wirtschafts- und Gesellschaftsmodells spielt – ohne den Staat ist der Kapitalismus funktionsunfähig, was Marx anhand der gesellschaftlichen Teilung der Arbeit, des Geldes, des Wertes bis hin zum Staat und Weltmarkt analysiert. Die Politische Ökonomie ist deshalb im Resultat „die theoretische Analyse der modernen bürgerlichen Gesellschaft“ (Engels 1976, MEW 13, S. 468), also mehr als nur eine Wirtschaftslehre.

Die Erforschung des inneren Zusammenhangs der bürgerlichen Produktionsweise als Gegenstand der Politischen Ökonomie widmet sich im Kern der Frage, wie sich der Reichtum einer Gesellschaft erklären lässt. Dabei ist es das Verdienst der klassischen Politischen Ökonomie, die von den Physiokraten entwickelte Reichtumstheorie, die den Mehrwert aus der Bodenrente erklärt, zu überwinden und mit der Arbeitswerttheorie alle Formen von Reichtum und alle selbstständigen Gestalten, in denen dieser existiert, zu erklären: „Die klassische Ökonomie fand nun, dass der Wert einer Ware bestimmt werde durch die in ihr steckende, zu ihrer Produktion benötigte Arbeit“ (Engels 1976, MEW 22, S. 204). Indem die klassische Politische Ökonomie den Zirkulationsprozess als bloße Verwandlung der Formen des Reichtums darstellt und dessen Ursprung im Produktionsprozess verortet, in dem Wert und Mehrwert Ergebnis der in den Waren vergegenständlichten Arbeit sind, hat sie, so Marx, „das Terrain, das sie umfasst, abgeschlossen“ (Marx 1976, MEW 26.2, S. 162).

Marx bezieht sich in seiner Kritik der Politischen Ökonomie auf die Ergebnisse der klassischen Ökonomie, kritisiert aber, dass diese eine bestimmte gesellschaftliche Art und Weise der Reichtumsproduktion als Naturform der gesellschaftlichen Produktion auffasst und sich hieraus eine Reihe von „Inkonsequenzen, ungelöster Widersprüche und Gedankenlosigkeiten“ ergeben, „zu deren Beseitigung sie jedoch durch ihre Analyse selbst den Weg bahnt“ (1976, MEW 26.3, S. 491). In seinen Studien über die Entwicklung des Kapitalismus analysiert Marx, ausgehend von den Bestimmungen der Ware, die spezifischen Formen der Mehrwertproduktion und überwindet die Schranken der klassischen Politischen Ökonomie, indem er den Wert als Ergebnis abstrakter menschlicher Arbeit erklärt, dessen Maß die gesellschaftlich notwendige und nicht die individuell verausgabte Arbeitszeit ist. Die Dechiffrierung der bestimmten Form der kapitalistischen Reichtumsproduktion zeigt auf, wie sich die gesellschaftlichen Beziehungen der Menschen als Resultate eines unbegriffenen Zusammenhangs ökonomischer Gesetzmäßigkeiten verstehen und überwinden lassen. Insofern ist die Kritik der Politischen Ökonomie auch die Kritik des als Staat bezeichneten gesellschaftlichen Zusammenhangs, der durch die gewaltsame Sicherung des Privateigentums überhaupt erst die Durchsetzung des Wertgesetzes möglich macht.

Die Politische Ökonomie nach Marx ist wesentlich durch den Versuch geprägt, die von Marx entwickelte Arbeitswerttheorie zu widerlegen. Dabei widmet sich die Neoklassik im Wesentlichen dem sogenannten Transformationsproblem, also der Frage, wie sich Werte in Preise verwandeln. Dabei wird der Werttheorie eine Determination des Marktpreises als Erklärungsziel unterstellt (Böhm-Bawerk 1896). Der Tatbestand, dass in den Marktpreis noch andere Faktoren als die der angewandten Arbeitszeit eingehen (vgl. Marx 1976, MEW 25), wird als Widerspruch zu seiner Arbeitswertlehre verstanden und damit wird auch die Unterscheidung von Gebrauchswert und Tauschwert infrage gestellt. Die Neoklassik ist im Kern eine Preistheorie (vgl. Henning 2005), die den Wert eines Gutes auf dem Markt nach der Summe bemisst, die der Abnehmer für das letzte Stück dieser Sorte zu zahlen bereit ist. Im Unterschied zur objektiven Arbeitswerttheorie kennt die Neoklassik, die bis heute den Mainstream in der Wirtschaftswissenschaft bestimmt, nur subjektive Faktoren (Nutzen, Interessen, Präferenzen), mit denen Parameter wie Nachfrage, Arbeitslohn, Zins und Profit erklärt werden. Der „Gegenentwurf“ der Neoklassik fällt nicht nur hinter Marx, sondern auch hinter die Erkenntnisse der klassischen Politischen Ökonomie zurück, da sie (stärker noch als die Klassik) zum einen die gesellschaftliche Reichtumsproduktion im Kapitalismus als Art und Weise eines der menschlichen Natur adäquaten Wirtschaftens betrachtet und damit auch den klassischen Zusammenhang von Politik und Ökonomie zerreißt, zum anderen aber auch durch ihre Kritik der Arbeitswerttheorie, die die Wertproduktion nicht mehr im Arbeitsprozess, sondern im Tausch verortet und damit psychologisiert. Kern der Neoklassik ist die subjektive Werttheorie (Wert hat, was psychologisch als Wert betrachtet wird) und eine normative Tauschtheorie (Markt als Ausgleichsmechanismus).¹ Die objektiven gesellschaftlichen „Bewegungsgesetze“ (Marx 1976, MEW 23, S. 15) des Kapitalismus sind durch die Neoklassik aufgelöst und rckverlagert worden in die (scheinbar ewig gleiche) individuelle Psyche. Die neoklassische Wert-, Tausch- und Markttheorie ist normativ, da sie – angesichts der defizitären Wirklichkeit – immer in der Forderung nach mehr Markt in immer mehr Bereichen gipfelt.

Diese Entwicklung findet auch in der Sozialen Arbeit ihren Niederschlag, denn auch hier hat durch den Einfluss des wirtschaftswissenschaftlichen Mainstream ein Denken und Handeln Einzug gehalten, dass primär normativ und marktglabig ist und dabei alle Folgeprobleme – wie die Neoklassik – ausblendet, oder da, wo man Probleme sieht, diese im Rahmen von noch mehr Markt zu lösen gedenkt. Vor allem wird hierdurch die Rolle des Staates für die

1 Auch die Neue Politische Ökonomie (Public Choice) ist im Kern eine Tauschtheorie, da sie die Axiome und Prinzipien der Neoklassik nicht infrage stellt. Ihr Gegenstand, die „konomische Theorie der Politik“, ist durch „Anwendung des Instrumentariums der modernen Wirtschaftstheorie auf politische Strukturen und Prozesse“ gekennzeichnet (Lehner 1981, S. 9; näher: Bürgin & Maissen 1999).

Soziale Arbeit und die sozialen Dienste nicht richtig bestimmt (vgl. in diesem Band Leiber & Leitner).

2 Soziale Arbeit und Politische Ökonomie

Seit Jahren hat man sich daran gewöhnt, dass die Soziale Arbeit und die sozialen Dienste auch unter ökonomischen Gesichtspunkten diskutiert werden. Betriebswirtschaftliches Know-how ist mittlerweile nicht nur auf der Führungsebene von Bedeutung, auch die Fachkräfte der Sozialen Arbeit müssen sich heute zunehmend über Managementkenntnisse jeglicher Art legitimieren. Die Freie Wohlfahrtspflege ist zur Sozialwirtschaft geworden. Der Begriff Sozialwirtschaft, vor allem ein Begriff der Selbstbeschreibung des Systems, bringt zum Ausdruck, dass sich das System der staatlich organisierten sozialen Dienste mittlerweile stark verändert hat und weitgehend von neuen Regeln beherrscht ist. Betont wird, ganz im Sinne der klassischen Politischen Ökonomie, dass soziale Dienste nicht nur als Kostenfaktor zu betrachten sind, denn deren Arbeit – obwohl überwiegend öffentlich finanziert – müsse auch aus dem Blickwinkel des social return betrachtet werden.

Betrachtet man Soziale Arbeit als eine personenbezogene Soziale Dienstleistung – was mittlerweile zum Standardrepertoire des sozialwirtschaftlichen Diskurses und der Ausbildungsprogramme gehört – dann hat sich eine Politische Ökonomie Sozialer Arbeit zunächst einmal mit den ökonomischen Besonderheiten sozialer Dienstleistungsproduktion zu befassen (vgl. Dahme & Wohlfahrt 2012): Soziale Dienstleistungen entspringen ihrem Grunde und ihrer spezifischen Ausgestaltung nach primär einer souveränen sozialstaatlichen Zwecksetzung, die dieser den „Nachfragern“ gegenüber als seinen Anspruch geltend macht, ohne dass die Wünsche und Interessen der so „Begünstigten“, analog der Kundenorientierung im Rahmen einer regulären, rein marktlich vermittelten Dienstleistungsbeziehung, dabei inhaltlich den wirklichen Ausgangspunkt oder Maßstab des Handelns abgäben. Wirtschaftlich nicht, denn über die entsprechende Zahlungsfähigkeit verfügen die Hilfebedürftigen nicht – das gilt von der kompensatorischen Jugendhilfe bis hin zur Betreuung von Kindern in Tagesstätten und der Pflege Älterer – weshalb die Nachfrage nach diesen Leistungen überwiegend oder ausschließlich staatlich gestiftet ist bzw. ausgeformt wird. Auch in sachlicher Hinsicht muss man feststellen, dass Art und Umfang dieser Leistungen in zwölf Sozialgesetzbüchern bis ins Detail gesetzlich geregelt, also vorab festgeschrieben sind.

Indem der Sozialstaat soziale Dienste – von der Gesundheit bis zur Pflege – im Rahmen einer von ihm finanzierten und seinen Regelungen unterworfenen Gemeinwirtschaft betreibt, wird zugleich deutlich, dass diese sich einer privatkapitalistisch bestimmten Geschäftskalkulation prinzipiell entziehen. Soziale Dienste sind – wie andere Bereiche staatlich organisierter Infra-

strukturpolitik auch – Dienste des Staates an der von ihm durchgesetzten und garantierten Eigentums- und Konkurrenzgesellschaft, die aus sich heraus die notwendigen sozialen Versorgungsleistungen nicht zustande bringen würde. Dabei verfolgt der Sozialstaat durchaus auch im Bereich der sozialen Dienstleistungen das Anliegen, die von ihm durchgesetzten Versorgungsleistungen als Geschäftssphäre zu organisieren. Das Beispiel des Gesundheitsmarktes zeigt, dass die Versorgung mit Zahlungsfähigkeit nicht der privaten Nachfrage der Konsument_innen überlassen bleibt, sondern das Geschäft mit der Gesundheit nur dadurch funktioniert, dass ein Teil des Lohneinkommens der erwerbstätigen Bevölkerung zwangskollektiviert wird. Die Gewinne der Pharmaindustrie, Ärzt_innenhonorare und Krankenhausbudgets sind nicht das Ergebnis einer privatkapitalistisch kalkulierten Geldanlage, sondern sozialstaatlich hergestellter Zahlungsfähigkeit. Ebenso wird Soziale Arbeit in professioneller und organisatorischer Form erst über die staatlich organisierte Finanzierung sozialer Dienstleistungen sozialstaatlich produziert und ist damit nicht nur abhängig von den Konjunkturen staatlicher Sozialpolitik, sondern ebenso von wirtschaftlichen Konjunkturzyklen und sonstigen Krisen, die ursächlich dafür verantwortlich sind, dass staatliche Einnahmen schwanken oder gar rückläufig sind. Die Finanzierung sozialer Dienstleistungen erklärt sich wiederum auch aus dem allgemeinen Zweck, dem sich sozialstaatliches Handeln unterwirft: Der Sozialstaat bezieht sich auf eine Gesellschaft, die durch den Gegensatz von Lohnarbeit und Kapital bestimmt ist und deren politisch-ökonomischer Zweck es ist, durch die Anwendung von Erwerbsarbeit den gesellschaftlichen Reichtum zu vermehren.

Dieses als Wachstum betitelte Programm macht es notwendig, kompensatorisch auf den Tatbestand zu reagieren, dass das Kapital aus sich heraus kein Interesse an der Aufrechterhaltung der Reichtumsquelle abhängiger Arbeit hat und diese zu zerstören droht. Mittels Arbeits-, Renten- und Krankenversicherung reagiert der Sozialstaat auf die „Prekarität“ im Leben einer Lohnarbeiter_in, indem er die Gesamtpopulation der Erwerbstätigen dazu zwingt, einen Teil ihres Einkommens für die Wechselfälle des Daseins abzutreten. Mittels Fürsorgeleistungen, die die wesentliche Quelle der in Form sozialer Arbeit erbrachten Dienstleistungen sind, wird auf Prekaritäts-, Marginalisierungs-, Armuts-, Unordnungs- (im Sinne von disorder) und Verwahrlosungserscheinungen reagiert. Besondere Lebenslagen, in denen Menschen zu einer eigenständigen Reproduktion aus unterschiedlichen Gründen erst einmal nicht oder nur eingeschränkt in der Lage sind (beispielsweise wegen chronischer psychischer Erkrankungen oder sogenannter seelischer und körperlicher Behinderungen), können auch unterstützende sozialstaatliche Hilfen veranlassen. Soziale Arbeit ist damit ihrer politökonomischen Bestimmung nach die Befassung mit individuellen Reproduktionsproblemen zum Zwecke

der Ermöglichung ihrer produktiven Verwendung (modern: Teilhabe).² Eine Politische Ökonomie Sozialer Arbeit befasst sich demnach damit, wie der Sozialstaat mittels personenbezogener Dienstleistungen auf individuelle Reproduktionsprobleme reagiert und wie sich dies im Verhältnis zum übergeordneten Ziel der Steigerung gesellschaftlichen Wachstums modifiziert.

3 Kritik der Politischen Ökonomie Sozialer Arbeit statt affirmativ-normativer Theoriebildung

Der Tatbestand, dass der Sozialstaat mittels Sozialer Arbeit auf die Lebensverhältnisse der von abhängiger Erwerbsarbeit lebenden Menschen einwirkt, hat zu verschiedenen Bestimmungen der Funktion von Sozialpolitik und Sozialer Arbeit geführt (Griesser 2008, vgl. auch Leiber & Leitner in diesem Band), die sich bis heute in der Theorie Sozialer Arbeit wieder finden lassen: Soziale Arbeit wurde dabei in den Kontext des Interessenkonflikts zwischen Kapital und Arbeit gestellt, wobei der Sozialpolitik die Funktion zugeschrieben wurde, vom Kapital herrührende Risiken aufzufangen und die Konfliktquelle schrittweise zu entpolitisieren (Wallimann 2000). Inwiefern durch Sozialpolitik und Soziale Arbeit der „Klassenantagonismus“ zwischen Lohnarbeit und Kapital aufgehoben oder nur scheinbar befriedet wird, stellte insbesondere im Jahrzehnt nach 1968 einen heftig diskutierten Tatbestand dar. So wandten sich zu Beginn der 1970er Jahre Walter Hollstein und Marianne Meinhold (1973) gegen den idealistischen Versuch, durch eine professions- und dienstleistungstheoretische Selbstdeutung der Sozialarbeit eine gesellschaftliche Aufwertung und einen Autonomiegewinn des Berufes zu erwarten. Auch die Erklärung von Sozialer Arbeit als soziale Kontrolle ist eng mit dem Verhältnis von Lohnarbeit und Kapital verknüpft (Piven & Cloward 1977). Dem Modell zufolge trachtet das Kapital nach immer billigeren Arbeitskräften mit entsprechenden Resultaten der Pauperisierung der Erwerbsbevölkerung, die es sozial zu kontrollieren gilt. Soziale Arbeit wird als ein Arbeitsfeld „zur Einbindung von Personen in fremdbestimmte Beobachtungs- und Zeitstrukturen“ (Walli-

2 Vgl. hierzu beispielsweise auch schon die etwas älteren Ausführungen von Hans Scherpner in seiner Theorie der Fürsorge von 1962: „Die Notwendigkeit, jedes für die Gesellschaft nur irgendwie nützliche Glied heranzuziehen, bringt eine Ausdehnung der Hilfstätigkeit auch auf solche Menschen, von denen sich der Hilfszweck noch vor einigen Jahren, wenn nicht ganz abgewendet, so doch zurückgehalten hat. Die halben, die Viertel-Arbeitskräfte, die vielfach in normalen Zeiten, weil sie die Produktion mehr belasten als fördern, aus dem Wirtschaftsleben (zugunsten von voll arbeitsfähigen Arbeitssuchenden) ausgeschieden und nur noch als Gegenstand einer Versorgung betrachtet wurden, werden jetzt durch Anlernung und Umschulung, also durch besondere fürsorgerische Hilfsaktionen, in den Arbeitsprozess eingegliedert. Sobald normale Verhältnisse eintreten, werden sie wieder abgestoßen und unter Umständen ihrem Schicksal überlassen.“ (Scherpner 1962, S. 134)

mann 2000, S. 18) bestimmt, deren Ziel es ist, die Betroffenen in gesellschaftlich erwünschte Verhaltensweisen einzubinden.

In gewisser Weise ist auch schon für Alice Salomon die Soziale Arbeit eng mit der Politischen Ökonomie des Kapitalismus verknüpft. Aus ihrer Sicht soll die Ausbildung zu einer Tätigkeit in der Sozialen Arbeit dazu befähigen, sich grundlegend von der durch Disziplinierung und Kontrolle geprägten Armenpflege wie von rein karitativer Barmherzigkeit zu unterscheiden: „Wer aber soziale Mißstände bekämpfen, gesellschaftliche Einrichtungen schaffen, der Förderung des Volkswohls in geistiger und körperlicher Beziehung dienen soll, der bedarf der Kenntnis vom Staat und der Gesellschaft, von deren Einrichtungen, deren Gesetzen und Mängeln“ (Salomon 1997, S. 204). Die ökonomische Analyse ist dabei nicht durch die von Marx vertretene Kritik der Politischen Ökonomie, sondern durch den Bezug auf die Volkswirtschaftslehre inspiriert, versucht also nicht, den Gründen für die als Armut, Bildungslosigkeit und Frauenerwerbslosigkeit bezeichneten sozialen Verwerfungen nachzugehen.

Gegenwärtig ist die Politische Ökonomie Sozialer Arbeit wesentlich durch die Beobachtung von Veränderungen bestimmt, die den Sozialstaat und damit die gesamte soziale Dienstleistungsproduktion in den letzten Jahren geprägt haben. Diese Veränderungen werden als Ökonomisierung Sozialer Arbeit, als Rekommodifizierung von Erwerbsarbeit, als Aktivierung und als Entwicklung einer neuen Lebensführungspolitik in der Sozialen Arbeit beschrieben. Dabei gewinnen normative Konzepte an Bedeutung, die primär präskriptive Modelle neuer Professionalitäts-, Gerechtigkeits-, Gemeinwesen- und Solidaritätspolitiken entwickeln. Der Diskurs über Soziale Arbeit gerät dabei in die Gefahr, diese theoretisch nicht durch das zu bestimmen, was sie tut, sondern durch das, was sie tun sollte. Die Ökonomisierung der Sozialen Arbeit hat demnach nicht nur praktische Konsequenzen, sondern auch theoretische Folgen, denn das über die Ökonomisierung sich verstärkende normative Denken zeigt sich zunehmend desinteressiert an den politökonomischen Gründen des Booms Sozialer Arbeit und überhöht diese mit affirmativen Gerechtigkeitspostulaten. Statt Sachverhalte kritisch zu durchleuchten, nach Ursachen und größeren Zusammenhängen zu fragen, beginnt man mit Normativitäten (wie beispielsweise Effizienz, Gerechtigkeit, Inklusion) und endet damit konsequent in falschen Bestimmungen der Wirklichkeit.

Literatur

- Böhm-Bawerk, E. v. (1896). Zum Abschluß des Marxschen Systems. In v. O. Boenigk (Hrsg.), *Staatswissenschaftliche Arbeiten* (S. 58–205). Berlin.
- Bürgin, A. (1996). *Zur Soziogenese der Politischen Ökonomie* (2., durchges. Aufl.). Marburg Metropolis.
- Bürgin, A., & Maissen, T. (1999). Zum Begriff der politischen Ökonomie heute. *Geschichte und Gesellschaft* 25, 177–200.
- Dahme, H.-J., & Wohlfahrt, N. (2012). *Produktionsbedingungen Sozialer Arbeit in internationaler Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Foucault, M. (2000). Staatsphobie. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 68–71). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Griesser, M. (2008). Farewell to the welfare state? Staatstheoretische Konzepte zu Genese und Wandel des Sozialstaats. *Grundrisse* 25, 39–52. www.grundrisse.net/grundrisse25/farewellToWelfare.htm. Zugegriffen am 21. April 2016.
- Henning, C. (2005). *Philosophie nach Marx*. Bielefeld: transcript.
- Hollstein, W., & Meinhold, M. (Hrsg.) (1973). *Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen*. Frankfurt a. M.: Fischer TB.
- Lehner, F. (1981). *Einführung in die Neue Politische Ökonomie*. Königstein i. Ts.: Athenäum.
- Lichtblau, K. (1984). Ökonomie, politische. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, (Bd. 6., S. 1163–1174). Basel: Schwabe.
- Marx, K., & Engels, F. (1976). *Werke (MEW)*. Berlin: Dietz-Verlag.
- Piven, F. F., & Cloward, R. A. (1977). *Regulierung der Armut*. Die Politik der öffentlichen Wohlfahrt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Salomon, A. (1997). Wissenschaftliche Bildung und soziale Frauenarbeit. In Feustel, A. (Hrsg.), *Alice Salomon. Frauenemanzipation und soziale Verantwortung. Ausgewählte Schriften*, (Bd. 1. 1896–1908). Neuwied, Kriftel & Berlin: Luchterhand.
- Scherpner, H. (1962). *Theorie der Fürsorge*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wallimann, I. (2000). „Soziale Arbeit“ als Instrument der Politischen Ökonomie und ihrer „Sozialpolitik“. In S. Elsen, D. Lange & I. Wallimann (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Ökonomie* (S. 12–26). Neuwied, Kriftel & Berlin: Luchterhand.

Intersektionalität und Ungleichheit

Von Marie Frühauf

Soziale Arbeit begründet und legitimiert ihre Interventionen mit Bezug auf verschiedene gesellschaftliche Ungleichheiten wie Klassenverhältnisse, Geschlechterverhältnisse oder Rassismus. Historisch zielten die Bearbeitungsweisen der Sozialen Arbeit in ihren unterstützenden, sorgenden, disziplinierenden und normalisierenden Zugriffen stets auf verschiedenen marginalisierte Adressat_innengruppen ab (vgl. hierzu die Beiträge von Scherr und Schmidt in diesem Band). Wie aber können die verschiedenen Marginalisierungen zusammengedacht werden? Wie können die zugrundeliegenden Herrschaftsverhältnisse in Relation zueinander gesetzt werden, ohne damit lediglich in einer einfachen Aufaddierung im Sinne einer doppelten oder dreifachen Benachteiligung zu münden? Fragen nach der Verschränkung von verschiedenen Ungleichheitsverhältnissen werden derzeit überwiegend unter dem Stichwort Intersektionalität verhandelt. Dabei ist der Gebrauch des Begriffs der Ungleichheit als loser Oberbegriff für verschiedene Verhältnisse alles andere als selbstverständlich, gilt er doch häufig Klassen- und Sozialstrukturanalysen und fokussiert damit eher Fragen nach Klassen, Schichten und Milieus. Intersektionale Perspektiven bedienen sich dagegen weiteren Wissenschaftstraditionen wie der Geschlechter- und Rassismusforschung und beanspruchen damit eine erweiterte Perspektive auf Ungleichheiten, die verschiedene Verhältnisse sowie deren Intersektionen in eine integrierte Perspektive überführt. Auf Ungleichheit wird dabei sehr unterschiedlich rekurriert. Häufig wird der Begriff gegenüber Vorstellungen einer frohlockenden celebrating diversity eingesetzt, um Diskriminierungen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse herauszustellen. Im Folgenden werden daran die verschiedenen Perspektiven auf unterschiedliche Ungleichheiten innerhalb der Intersektionalitätsdebatte nachgezeichnet. Diese wird zunächst historisch verortet, um anschließend einige aktuelle Kontroversen zu skizzieren. Abschließend wird ein Blick auf intersektionale Perspektiven für die Soziale Arbeit geworfen.

1 Bewegungspolitische Verortungen

Fragen nach den Verschränkungen von Ungleichheiten wurden etwa ab den 1970er Jahren im Kontext verschiedener sozialer Bewegungen gestellt. Es waren Schwarze Feministinnen und Women of Color in den USA, welche die Debatte um eine integrierte Perspektive auf verschiedene Unterdrückungsverhältnisse anstießen und sich damit kritisch auf die Bürgerrechts- und Befreiungsbewegung sowie auf die Frauenbewegung bezogen (vgl. u. a. Hooks 1981; Hull, Bell Scott & Smith 1982; Combahee River Collective 1982; Davis 1982; Glenn 1985; King 1988; Crenshaw 1989).¹ Denn die Women of Color sahen sich in ihren spezifischen Unterdrückungssituationen in diesen Bewegungen kaum repräsentiert und entzauberten manche Rede von einer weltweiten Schwesternschaft als Universalisierung partikularer weißer bürgerlicher Positionen (vgl. u. a. Crenshaw 2010, S. 41–46; Brah & Phoenix 2004). Sie entwickelten verschiedene Analyseperspektiven und politische Strategien, um die Ungleichheitsstrukturen und die Ungleichheitserfahrungen Schwarzer Frauen in der US-amerikanischen Gesellschaft zu artikulieren, wobei insbesondere das prominente Kategoriengespann race, class and gender von den Aktivistinnen auf die Agenda gesetzt wurde.² Mit Bezug auf die marxistische Ökonomiekritik stand damals häufig eine erweiterte ökonomische Analyse der Situation von Schwarzen Frauen im Mittelpunkt: „We have arrived at the necessity for developing an understanding of class relationships that takes into account the specific class position of Black women who are generally marginal in the labor force, while at this particular time some of us are temporarily viewed as doubly desirable tokens at white-collar and professional levels. We need to articulate the real class situation of persons who are not merely raceless, sexless workers, but for whom racial and sexual oppression are significant determinants in their working/economic live. Although we are in essential agreement with Marx’s theory as it applied to the very specific economic relationships he analyzed, we know that his analysis must be extended further in order for us to understand our specific economic situation as Black women“ (Combahee River Collective 1982, S. 16 f.).

Die Schwarzen Feministinnen bezogen sich ebenfalls auf feministische Theorien der Sphärentrennung von Produktions- und Reproduktionssphäre

1 Die Schwarzen Aktivistinnen können sich in diesem Anliegen historisch auf einige Vorkämpferinnen beziehen. Verwiesen sei hier zum Beispiel auf Sojourner Truth (1798–1883), die neben vielen anderen sehr früh ihren Kampf in der abolitionistischen Bewegung mit einem Engagement für Frauenrechte verknüpfte (vgl. Combahee River Collective 1982; Davis 1982, S. 48–69). Dennoch erhalten die Debatten gegen Ende der 1970er Jahre im Zuge des Erstarkens verschiedener Sozialer Bewegungen eine beachtliche Konjunktur und ein starkes politisches sowie wissenschaftliches Gewicht.

2 Es wurden aber auch weitere Unterdrückungsverhältnisse thematisiert, insbesondere heteronormative Ordnungen standen als viertes Verhältnis im Fokus der Analysen (King 1988, S. 46).

und forderten auch hier eine Erweiterung um ihre spezifische Position ein. Sie kritisierten feministische Perspektiven, die Frauen ausschließlich in der privaten und unbezahlten Reproduktionsarbeit verorteten. Denn entgegen dieser Diagnosen befanden sich viele Schwarze Frauen, ähnlich wie viele Frauen aus der Arbeiter_innenklasse, meist auch in Lohnarbeit (vgl. Glenn 1985, S. 102; ähnlich später auch Crenshaw 2010, S. 44). Nach und nach institutionalisierten sich die Debatten über die bewegungspolitischen Kontexte hinaus auch in der Wissenschaft (Klinger, Knapp & Sauer 2007, S. 217), nicht zuletzt auch dadurch, weil viele Aktivistinnen sich zunehmend in beiden Kontexten bewegten. Mit der partiellen Öffnung des akademischen Feldes für Schwarze Frauen etablierten sich neben den Black Studies und den Women Studies auch die Black Women's Studies, welche die Simultaneität von race, class und gender ins Zentrum rückten (Hull, Bell Scott & Smith 1982). Der Begriff der Intersection wird jedoch erst mit den Arbeiten von Kimberlé Crenshaw prominent (Crenshaw 1989; Crenshaw 1991). Crenshaw ist Aktivistin und Rechtswissenschaftlerin und theoretisch in der Critical Race Theory (CRT) verortet. Sie fokussiert Ungleichheit vor allem als Zusammenspiel verschiedener Diskriminierungen, und zwar im Hinblick auf ihre rechtlichen Institutionalisierungen in Gesetzen und in den dazugehörigen Verfahrenspraktiken.³ Großen Anklang fanden ihre kritischen Arbeiten zu den US-amerikanischen Antidiskriminierungsgesetzen, welche ihr zufolge auf einem strukturellen Ausschluss der Position Schwarzer Frauen beruhen. So können diese Gesetze Diskriminierung nur identifizieren, wenn eine einzige Diskriminierungsursache eindeutig identifiziert werden kann (zum Beispiel Rassismus oder Sexismus). Crenshaw zufolge führe dies dazu, dass dadurch vor allem diejenigen Diskriminierung geltend machen können, bei denen andere Ursachen eindeutig ausgeschlossen werden können, sprich, die im Hinblick auf andere Ungleichheiten privilegiert sind, wie zum Beispiel weiße Frauen oder Schwarze Männer (Crenshaw 2010, S. 39–41). Schwarze Frauen dagegen erfahren häufig durch ein Zusammenspiel verschiedener Ursachen Diskriminierung, weshalb sie von diesem Recht nur sehr eingeschränkt Gebrauch machen können (Crenshaw 2010, S. 34). Um dies auf eine griffige Formel zu bringen, wird oft Crenshaws Metapher der Straßenkreuzung aufgerufen. Schwarze Frauen befinden sich demnach an einer (Straßen-)Kreuzung, „[...] an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem

3 Die Analysen zum rechtlichen Umgang mit Diskriminierung werden in den Intersektionalitätsdebatten überwiegend herausgegriffen, sie sind jedoch nur ein Feld, auf welchem Crenshaw die Überschneidung und Verschränkung verschiedener Ungleichheiten analysiert. So bilden institutionalisierte Diskurse und Repräsentationen von Schwarzen Frauen und Männern ein wichtiges Analysefeld, bezüglich dessen Crenshaw insbesondere das Thema Vergewaltigung bearbeitet (Crenshaw 1991, ähnlich bereits Davis 1982, S. 165–191).

Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig. Ähnliches gilt für eine Schwarze Frau, die an einer ‚Kreuzung‘ verletzt wird; die Ursache könnte sowohl sexistische als auch rassistische Diskriminierung sein“ (Crenshaw 2010, S. 38).

Diese Arbeiten von Crenshaw stießen auch in der Bundesrepublik die Intersektionalitätsdebatte maßgeblich an. Die Verschränkung verschiedener Ungleichheiten wurde jedoch auch hier schon zuvor diskutiert, verstärkt etwa seit den 1980er Jahren und auch mit Bezug auf die US-amerikanischen Debatten. Waren einige feministische Analysen u. a. aus einer Kritik an androzentristisch gefärbten Perspektiven von Klassen- und Ungleichheitsanalysen hervorgegangen, wurden die Frauen nun selber mit dem Vorwurf konfrontiert, ihr Augenmerk zu eng jenseits rassistischer Verhältnisse zu justieren. Zudem wurde die Defizit- und Opferperspektive auf die sogenannten ausländischen Frauen kritisiert, was sich besonders gegen die frauenbewegte Sozialarbeit und die Ausländerpädagogik richtete, die diese Frauen als zu bearbeitende Hilfebedürftige entdeckte (Kalpaka & Räthzel 1985, S. 21). Annita Kalpaka und Nora Räthzel sprachen deshalb damals von einem Paternalismus in der von sozialarbeiterischen Zielen geprägten Frauenbewegung: „Diese Form des Rassismus, die anderen [sic] auf den eigenen Entwicklungsstand ‚hochhelfen‘ will, wollen wir Paternalismus nennen. Wir haben also das eigentlich widersinnige Phänomen eines Paternalismus in der Frauenbewegung. Ausländische Frauen erfahren in der Frauenbewegung keine Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit, weil sie fremdartikuliert werden, das heißt, ihre Bedürfnisse und Interessen werden von anderen, von deutschen Frauen für sie formuliert“ (Kalpaka & Räthzel 1985, S. 25).

Migrantinnen, Schwarze und Afro-Deutsche Aktivistinnen machten daher auf rassistische und bevormundende Tendenzen in Bewegungskontexten aufmerksam und forderten, Rassismus als weiteres gesellschaftliches Ungleichheitsverhältnis zu begreifen. Sie thematisierten verschiedene Formen von Rassismus, (Post-)Kolonialismus sowie die nationalstaatlich produzierten Ausschlüsse und Ungleichheiten in der Bundesrepublik, wobei häufig die Situation der angeworbenen sogenannten Gastarbeiterinnen im Fokus stand (vgl. Arbeitsgruppe Frauenkongress 1984; Tesfa 1984; Kalpaka & Räthzel 1985; Oguntoye, Ayim & Schultz 1986; Gümen 1993; Gutiérrez Rodríguez 1996). Im weiteren Verlauf erhielten intersektionale Perspektiven auch in der Bundesrepublik verstärkt Einzug in verschiedene sozial- und kulturwissenschaftliche Disziplinen. Besonders in der Frauen- und Geschlechterforschung etablierte sich das Buzzword und es werden seitdem intensiv theoretische Zugänge und empirische Umsetzungsmöglichkeiten verhandelt. Trotz häufiger Verweise auf die Bewegungskontexte als Herkunftsorte scheinen sich die gegenwärtigen Ansätze jedoch relativ wenig auf dieses Erbe zu beziehen (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2011; Heite & Vorrink 2013, S. 239). Im Zuge der Akademisierung

und Institutionalisierung des Diskurses können daher einige Verschiebungen ausgemacht werden, entlang derer sich die gegenwärtigen Kontroversen um Intersektionalität entzünden (vgl. hierzu auch Frühauf 2014).

2 Aktuelle Kontroversen

Mittlerweile gibt es eine große Zahl an wissenschaftlichen Arbeiten, die sich auf den Begriff der Intersektionalität berufen und zugleich in ihrer Heterogenität kaum unter einen Ansatz zu subsummieren sind (vgl. zur Übersicht Bührmann 2009; Walgenbach 2014, S. 54–89). Wichtig ist daher zu unterscheiden, aus welcher Perspektive was in den Blick genommen wird: Was kreuzt sich da eigentlich? Geht es um rechtliche Diskriminierungen, um Identitätskonstruktionen, um kulturell-symbolische Repräsentationsformen, um Interaktionen oder Praktiken oder etwa um gesellschaftsübergreifende Macht- und Herrschaftsstrukturen? Und wie wird eine Vermittlung dieser verschiedenen Zugänge gedacht und bearbeitet? Entlang der verschiedenen Perspektiven, die jeweils unterschiedliche Fragen zu beantworten versuchen, können einige aktuelle Konfliktlinien ausgemacht werden. Diese kreisen alle um die Feststellung, dass innerhalb der Intersektionalitätsdebatte eine starke kulturtheoretische und poststrukturalistische Ausdeutung von Ungleichheiten stattgefunden hat.

In diesem Zusammenhang wird erstens problematisiert, dass damit eine Vernachlässigung ökonomischer Ungleichheitsanalysen einherging (vgl. Hooks 2000; Knapp 2008; Soiland 2009; Collins 2009, S. 301 f.). Wie zuvor angedeutet, waren in den Anfängen der Debatten eine Ökonomiekritik und eine damit verbundene radikale Kritik am kapitalistischen System grundlegend (vgl. auch King 1988, S. 69). Jedoch konzentrierten sich die Analyseperspektiven sowie zahlreiche Bewegungskämpfe im weiteren Verlauf auf kulturelle Dimensionen von Ungleichheiten und lösten diese immer mehr von Fragen nach ökonomischen Ungleichheiten ab (vgl. Fraser 2009, S. 50 f.). Nancy Fraser beschrieb diese Verschiebung bereits in den 1990er Jahren als Verschiebung von Umverteilungsfragen hin zu Anerkennungspolitiken und -analysen (vgl. Fraser 2001; Fraser 2009, S. 46). Die Hervorbringung von Ungleichheiten wurde nun vor allem über essentialisierende, biologistische oder kulturalistische Zuschreibungsprozesse von Geschlechtern oder vermeintlichen „Rassen“ erklärt. Im Hinblick auf die Intersektionalitätsdebatte scheint zusätzlich die Konzentration auf Diskriminierungskategorien eine Perspektive auf Klassenverhältnisse zu erschweren. Tove Soiland kritisiert hier die Verkürzung des Klassenbegriffs auf die Formel des Klassismus und fordert entsprechend eine stärkere Differenzierung zwischen Diskriminierungskategorien und gesellschaftlichen Organisationsprinzipien ein (vgl. Soiland 2008). Von verschiedenen Seiten wird daher gegenwärtig wieder reklamiert, ökonomische

Ungleichheiten in den Blick zu nehmen und die Verschränkungen verschiedener Ungleichheitsverhältnisse in Bezug auf Arbeitsverhältnisse und kapitalistische Formationen zu analysieren (Erel u. a. 2007; Klinger 2014; Aulenbacher 2014; Schneider 2013; Gutiérrez Rodríguez 2014; Müller 2014). In welcher Weise Intersektionalität in diesem Sinne jedoch auch theoriesystematisch ausformuliert werden kann, ist nach wie vor alles andere als beantwortet (vgl. Schneider 2013).

Ebenfalls im Zuge dieser kulturtheoretischen und poststrukturalistischen Wende situiert, entzündet sich zweitens ein weiterer Konflikt um die Frage, inwiefern die Überschneidungsdebatten sich damit generell von Fragen nach gesamtgesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen verabschiedet haben. Gesellschaftstheoretische Positionen kritisieren hier eine Aufgabe des Struktur- und Gesellschaftsbegriffs zugunsten lokaler mikropolitischen Fragestellungen nach individuellen Herstellungs- und doing-Prozessen, die sich vornehmlich mit Konstruktionsweisen von Identitäten beschäftigen (Gutiérrez Rodríguez 1999, S. 179; Soiland 2008; Knapp 2012a, S. 418; Klinger & Knapp 2013, S. 11). Patricia Hill Collins schreibt hierzu: „What’s left seems to be an academic discourse that is increasingly characterized by an inordinate focus on how individuals construct their individual identities. Yet this emphasis on the ways that individuals perform or ‚do‘ race or gender identities, for example, elides the much broader question of why spend so much time on individual identity at all“ (Collins 2011, S. 103).

Angesichts dessen wird gegenwärtig wieder stärker für eine Perspektive auf Gesellschaft und auf „Rasse“, Klasse und Geschlecht als gesellschaftsübergreifende Strukturzusammenhänge plädiert (vgl. zum Beispiel Klinger & Knapp 2007; Schneider 2013). Wie dies genau aussehen könnte bleibt jedoch ebenfalls bisher fraglich. Häufig wird zumindest ein Anspruch in diese Richtung signalisiert, indem statt Intersektionalität auch der Ausdruck der „interlocking systems of oppression“ (Combahee River Collective 1982) verwendet wird (zum Beispiel von Collins 2009; Gümen 1993, S. 89; Klinger 2012; Heite & Vorrink 2013).

Drittens sei noch auf eine letzte Konfliktlinie verwiesen, die sich immer wieder an der Frage entzündet, welche Kategorien als gesellschaftlich oder sozial relevant (an)erkannt und damit zueinander gewichtet werden. Dies zielt weit über die hier verhandelte Triade von race, class und gender hinaus, denn es werden zum einen weit mehr Kategorien auf ihre soziale Differenzierungsrelevanz hin befragt (vgl. zum Beispiel die 14 Kategorien von Lutz & Wenning 2001). Zum anderen geht es poststrukturalistischen Perspektiven nicht einfach um eine Pluralisierung von Kategorien, sondern um eine grundsätzliche Infragestellung der Fundierung solcher Kategorienkonstruktionen. Diese erkenntnistheoretische Sensibilität für Konstruktions- und Repräsentationsversuche beschreibt Rita Casale ausgehend von den bewegungspolitischen Entwicklungen seit den 1970er Jahren und der damit einhergehenden

Theoriebildung auch als Epistemologisierung und Kulturalisierung feministischer Theorie (vgl. Casale 2014). Damit geht es nicht nur um eine Verabschiedung vom Gesellschaftsbegriff, sondern die poststrukturalistische Infragestellung verdinglichender Identifizierungsprozesse habe begriffliche sowie kategoriale Repräsentationen per se in die Krise gebracht (Casale 2014, S. 155–161). Diese Tendenz ist in der Intersektionalitätsdebatte zu beobachten, in der grundsätzliche Zweifel an dem Gebrauch von Kategorien wie Frauen oder Schwarze laut wurden. Geht es diesen Positionen darum, die Frage nach den Kategorien erkenntnistheoretisch als prinzipiell unabschließbaren Bezeichnungsprozess zu markieren und die normierenden Effekte von Kategorien hervorzuheben (im Anschluss an Butler 1991, S. 210; vgl. zum Beispiel Purtschert & Meyer 2010; Lorey 2008), sind andere darum bemüht, trotz der prinzipiellen erkenntnistheoretischen Problematisierung jeglicher Repräsentationen nicht darauf zu verzichten, historisch spezifische gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu beschreiben. So sprechen beispielsweise Gudrun-Axeli Knapp und Cornelia Klinger der klassischen Kategorien-Triade ein besonderes Gewicht im Hinblick auf bürgerlich-patriarchale, kapitalistische sowie nationalstaatlich verfasste Gesellschaften zu (Klinger & Knapp 2007; Klinger 2012; Knapp 2012b). Auch Nina Degele und Gabriele Winker schlagen in ihrem empirisch-methodisch orientierten Mehrebenenansatz auf einer gesellschaftstheoretischen Ebene Setzungen von Ungleichheitsstrukturen vor. Sie setzen dabei den Kapitalismus als die entscheidende gesellschaftliche Klammer voraus und führen erst anschließend darin die vier Kategorien Klasse, „Rasse“, Geschlecht und Körper als gegenwärtig zentrale Strukturierungsfaktoren ein (vgl. Degele & Winker 2009; zur Kritik siehe Frühauf & Schulze 2013).

3 Soziale Arbeit

Auch für Soziale Arbeit wird Intersektionalität als mögliche wissenschaftliche Perspektive auf die Verschränkung verschiedener Ungleichheitsverhältnisse aktuell viel diskutiert (vgl. Groß 2010; Heite 2010; Heite & Vorrink 2013; Auernheimer 2011; Castro Varela & Dhawan 2011; Leiprecht 2011; Riegel 2011; Kubisch 2012; Langsdorff 2014). Der Bedarf nach einer solchen analytischen Perspektive liegt insofern auf der Hand, da Soziale Arbeit genau an unterschiedlich marginalisierten Bevölkerungsgruppen ansetzt und ihre Interventionen mit Bezug auf verschiedene Ungleichheiten legitimiert. Intersektionale Perspektiven eröffnen Fragen danach, welche Verständnisse und welche Bearbeitungsweisen der Ungleichheitslagen der Adressat_innen vorherrschen. Diesbezüglich wird zum einen diskutiert, wie eine „angemessenere“ und komplexere Analyse der Ungleichheitssituationen der Adressat_innen erfolgen kann, die Ungleichheiten nicht einfach aufaddiert, sondern ihre

Verschränkungen und Überschneidungen herausarbeitet. Zum anderen wird verhandelt, welche Rolle die Soziale Arbeit generell im Hinblick auf verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse einnimmt. Bezüglich dieser Frage ist Soziale Arbeit als Teil wohlfahrtsstaatlicher Interventionen immer wieder von macht- und herrschaftskritischen Perspektiven in ihren disziplinierenden und normalisierenden Zugriffen auf bestimmte Bevölkerungsgruppen kritisiert worden. In diesem Sinne fragen intersektionale Perspektiven auch nach der Beteiligung Sozialer Arbeit an der Produktion wie Reproduktion von Ungleichheiten, wobei diese in ihrer Simultaneität in den Blick genommen werden. Häufig steht hier die Frage im Vordergrund, welche (Normal-)Vorstellungen von Adressat_innen die Angebote von Sozialer Arbeit implizieren und welche Normierungs- und Normalisierungsweisen damit einhergehen (vgl. Riegel 2012, S. 10–12; Heite & Vorrink 2013, S. 247–249; Groß 2014; Lamp 2014). Zum Teil schließen diese Positionen dabei auch an die beschriebenen Kontroversen der Intersektionalitätsdebatte an. So fordern zum Beispiel Catrin Heite und Christine Riegel vor dem Hintergrund der Diagnose der kulturellen und poststrukturalistischen Wende eine Rückbindung an gesellschaftliche Strukturkategorien sowie an ökonomische Ungleichheitsverhältnisse ein (vgl. Heite 2010, S. 188 f.; Riegel 2010, S. 76; siehe auch May 2012). Auch mögliche Verbindungen von (de-)konstruktivistischen und gesellschaftstheoretischen Perspektiven werden dabei ausgelotet (vgl. Riegel 2010). Trotz dieser Forderungen halten die Perspektiven auf Intersektionalität in der Sozialen Arbeit bisher in der Tendenz den Fokus überwiegend auf Gruppen- und Subjektkonstellationen und den damit verbundenen Diskriminierungseffekten. Hinsichtlich der genannten Analyse der Ungleichheitssituationen der Adressat_innen sowie auf die Rolle der Sozialen Arbeit in der (Re-)Produktion von Ungleichheiten kann dies folgendermaßen eingeschätzt werden.

Im Hinblick auf die Ungleichheitslagen der Adressat_innen wird eine komplexere Analyse eingefordert, welche die verschiedenen theoretischen Perspektiven über die Verortung auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen zu einem übergreifenden Modell einfangen soll. Im Anschluss daran wird aktuell sehr zahlreich empirisch an den Mehrebenenansatz von Degele und Winker angeschlossen (vgl. Degele & Winker 2009; im Anschluss daran zum Beispiel Groß 2010; Schrader 2012; Langsdorff 2012; Bronner 2014; Lamp 2014). Dieser ist von der Anlage her stark auf die Subjektkonstruktionen der Nutzer_innen ausgelegt, deren Selbstpositionierungen empirisch im Zentrum stehen und anschließend mit einer gesellschaftsstrukturellen Ebene kontextualisiert werden (vgl. zur Kritik daran Kerner 2012, S. 209 f.; May 2012, S. 31–34; Frühauf & Schulze 2013, S. 105 f.). Diese Ebene gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen taucht in den empirischen Übersetzungen jedoch häufig eher als Benachteiligungs- oder auch als Diskriminierungsebene auf (vgl. Lamp 2014). Dementsprechend werden dann die verschiedenen Ungleichheitskategorien eher im Hinblick auf die damit verbundenen Mehrfach-

zugehörigkeiten, bzw. die privilegierten oder benachteiligten Positionen der Adressat_innen durchgegangen. Hinsichtlich der Frage nach der Beteiligung Sozialer Arbeit an der Reproduktion von Ungleichheiten ist ebenfalls eine starke Konzentration auf die Gruppe der Fachkräfte und auf ihre Kategorien- und Normalitätskonstruktionen als Diskriminierungsfaktoren zu beobachten. Hier geraten Fachkräfte vor allem als Ungleichheitsproduzent_innen in den Blick, deren Einstellungen und Umgangsweisen als diskriminierend beschrieben werden (Dern & Zöller 2012). In der Folge wird Intersektionalität dann auch im Namen eines Rückbezugs auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse eher im Sinne eines Kompetenzdefizits von Fachkräften diskutiert, welchen eine sensibilisierte Perspektive auf Ungleichheitsverhältnisse fehle und für welche dann entsprechend umfangreiche Handlungs- und Reflexionskataloge entwickelt werden (vgl. Stuve 2014, S. 241–244).

Somit befinden sich die Debatten um Intersektionalität und Soziale Arbeit insgesamt inmitten der beschriebenen Verschiebungen und Kontroversen. Sie richten jedoch zusätzlich ihren Fokus auf die spezifischen Konstellationen, in denen Soziale Arbeit stattfindet, sowie auf die spezifischen Ungleichheitssituationen, in denen sich die Adressat_innen befinden. Bisher noch wenig diskutiert wird dabei eine Perspektive auf Soziale Arbeit, die ihre intersektionalen „Verstrickungen“ nicht in dieser Weise einseitig auflöst, sondern auch die Ungleichheitsgeschichte der Profession selber freilegt. Eine solche Perspektive auf Soziale Arbeit könnte diese zwar einerseits als wohlfahrtsstaatlich vermittelte Instanz in ihren sozialtechnologischen Zugriffen auf spezifische Klassen, Geschlechter und Ethnien untersuchen. Verortet man Soziale Arbeit jedoch auch als verberuflichte Care-Arbeit, geht sie nicht allein in ihren sozialstaatlichen Zurichtungen auf und es erscheint angesichts ihrer prekären gesellschaftlichen Stellung verkürzt, sie allein als „Ungleichheits(re-)produzentin“ zu fokussieren. Eine intersektional sensibilisierte Ungleichheitsperspektive müsste daher auch wieder verstärkt nach dem gesellschaftlichen Ort dieser Form der Sorgearbeit fragen, nach ihrer Stellung innerhalb der Ökonomie sowie nach den Unsichtbarkeiten und Abwertungsprozessen, die damit verbunden sind. Diese wiederum lassen sich nicht ohne ihre historische Formierung als „weibliche“ Tätigkeit und ohne die Herausbildung der Geschlechterordnung und der geschlechtlichen Arbeitsteilung verstehen (vgl. Brückner 2008; Maurer 2011). Die Debatten um die Verschränkungen verschiedener Ungleichheitsverhältnisse in der Sozialen Arbeit könnten hier anknüpfen an die aktuell wieder verstärkt diskutierten Fragen nach Care-Arbeit, nach spezifischen staatlich vermittelten „Lebenssorgeregimes“ (Klinger 2014, S. 94 f.) sowie den damit verbundenen gegenwärtigen Transformationsprozessen (Chorus 2007; Aulenbacher 2014; Müller 2014).

Literatur

- Arbeitsgruppe Frauenkongress (1984). Aufruf zum ersten gemeinsamen Frauenkongress. In Arbeitsgruppe Frauenkongress (Hrsg.), *Sind wir uns denn so fremd? Dokumentation des 1. gemeinsamen Kongresses ausländischer und deutscher Frauen*. 23.–25. März 1984 (S. 12–16). Frankfurt a. M.: Subrosa Frauenverlag.
- Auernheimer, G. (2011). Diversity und Intersektionalität – neue Perspektiven für die Sozialarbeit? *neue praxis* 41 (4), 409–424.
- Aulenbacher, B. (2014). Ökonomie und Sorgearbeit. Herrschaftslogiken, Arbeitsteilungen und Grenzziehungen im Gegenwartskapitalismus. In E. Appelt, B. Aulenbacher & A. Wetterer (Hrsg.), *Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen* (S. 105–126). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of international Women's Studies* 5 (3), 75–86.
- Bronner, K. (2014). Professionelle Unterstützung jugendlicher Normalitätsaushandlungen. In N. v. Langsdorff (Hrsg.), *Jugendhilfe und Intersektionalität* (S. 156–169). Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Brückner, M. (2008). Profession und Geschlecht. In J. Bakic, M. Diebäcker & E. Hammer (Hrsg.), *Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch* (S. 185–199). Wien: Löcker.
- Bührmann, A. (2009). Intersectionality – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 1 (2), 28–44.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Casale, R. (2014). Epistemologisierung und Kulturalisierung feministischer Theorien. In B. Rendtorff, B. Riegraf & C. Mahs (Hrsg.), *40 Jahre Feministische Debatten. Resümee und Ausblick* (S. 150–162). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Castro Varela, M. d. M., & Dhawan, N. (Hrsg.) (2011). *Soziale (Un)Gerechtigkeit*. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung. Berlin u. a.: Lit Verlag.
- Chorus, S. (2007). Who Cares? Kapitalismus, Geschlechterverhältnisse und Frauenarbeiten. Regulationstheoretische Sehkorrekturen. *Feministische Studien* 25 (2), 202–216.
- Collins, P. H. (2009). *Black Feminist Thought*. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. New York: Routledge.
- Collins, P. H. (2011.) Piecing Together a Genealogical Puzzle: Intersectionality and American Pragmatism. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* 3 (2), 88–112.
- Combahee River Collective (1982). A Black Feminist Statement. In G. T. Hull, P. Bell Scott & B. Smith (Hrsg.), *All the Women Are White, All the Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave. Black women's studies* (S. 13–22). Old Westbury & New York: Feminist Press.
- Crenshaw, K. W. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 139–167.
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review* 43 (6), 1241–1299.
- Crenshaw, K. W. (2010 [1989]). Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar & L. Supik

- (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 33–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Davis, A. (1982). *Rassismus und Sexismus*. Schwarze Frauen und Klassenkampf in den USA. Berlin: Elefanten Press.
- Degele, N., & Winker, G. (2009). *Intersektionalität*. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript.
- Dern, S., & Zöller, U. (2012): Diskriminierungsrisiken im Beratungsalltag. *Widersprüche* 32 (126), 93–105.
- Erel, U., Haritaworn, J., Gutiérrez-Rodríguez, E., & Klesse, C. (2007). Intersektionalität oder Simultaneität?! – Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse – Eine Einführung. In J. Hartmann, C. Klesse, P. Wagenknecht, B. Fritzsche & C. Hackmann (Hrsg.), *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht* (S. 239–250). Wiesbaden: VS.
- Fraser, N. (2001). *Die halbierte Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fraser, N. (2009). Feminismus, Kapitalismus und die List der Geschichte. *Blätter für deutsche und internationale Politik* 8, 43–57.
- Frühauf, M. (2014). Intersektionalität für alle? Zur Verortung intersektionaler Perspektiven in der neuen Rede von Differenz und Ungleichheit. In N. v. Langsdorff (Hrsg.), *Jugendhilfe und Intersektionalität* (S. 15–37). Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Frühauf, M., & Schulze, K. (2013). Soziale Arbeit und ihr empirischer Blick auf die „Gekreuzten“. Anmerkungen zur Ausgabe „Gekreuzt?!“. *Widersprüche* 33 (130), 101–112.
- Glenn, E. N. (1985). Racial Ethnic Women's Labor: The Intersection of Race, Gender and Class Oppression. *Review of Radical Political Economics* 17 (3), 86–108.
- Groß, M. (2010). „Wir sind die Unterschicht“ – Jugendkulturelle Differenzartikulationen aus intersektionaler Perspektive. In F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 34–48). Wiesbaden: VS.
- Groß, M. (2014). Intersektionalität. Reflexionen über konzeptionelle und theoretische Perspektiven für die Jugendarbeit. In N. v. Langsdorff (Hrsg.), *Jugendhilfe und Intersektionalität* (S. 170–183). Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Gümen, S. (1993). Der westliche Diskurs aus einem kritischen Blickwinkel. Frauenbewegungen in der Türkei - Immigrantinnen-Bewegungen in der Bundesrepublik Deutschland. *Informationsdienst zur Ausländerarbeit* 4, 87–94.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (1996). Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau, nicht gleich Frau ... Über die Notwendigkeit einer kritischen Dekonstruktion in der feministischen Forschung. In U. L. Fischer, M. Kampshoff, S. Keil & M. Schmitt (Hrsg.), *Kategorie: Geschlecht. Empirische Analysen und feministische Theorien* (S. 163–190). Opladen: Leske + Budrich.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (1999). *Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung*. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen: Leske + Budrich.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2011). Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In S. Hess, N. Langreiter & E. Timm (Hrsg.), *Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen* (S. 77–100). Bielefeld: Transcript.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2014). Haushaltsarbeit und affektive Arbeit: über Feminisierung und Kolonialität von Arbeit. *Prokla* 44 (174), 71–91.

- Heite, C. (2010). Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 187–200). Wiesbaden: VS.
- Heite, C., & Vorrink, A. (2013). Soziale Arbeit, Geschlecht und Ungleichheit – die Perspektive Intersektionalität. In K.-P. Sabla & M. Plößer (Hrsg.), *Gendertheorien und Theorien Sozialer Arbeit. Bezüge, Lücken und Herausforderungen* (S. 237–253). Opladen: Barbara Budrich.
- Hooks, B. (1981). *Ain't I a woman*. Black women and feminism. Boston: South End Press.
- Hooks, B. (2000). *Where we stand*. Class matters. New York: Routledge.
- Hull, G. T., Bell Scott, P., & Smith, B. (Hrsg.) (1982). *All the Women Are White, All the Blacks Are Men, But Some of Us Are Brave*. Black women's studies. Old Westbury & New York: Feminist Press.
- Kalpaka, A., & Räthzel, N. (1985). Paternalismus in der Frauenbewegung?! Zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen eingewanderten und eingeborenen Frauen. *Informationsdienst zur Ausländerarbeit* 3, 21–27.
- Kerner, I. (2012). Questions of intersectionality: Reflections on the current debate in German gender studies. *European Journal of Women's Studies* 19 (2), 203–218.
- King, D. K. (1988). Multiple Jeopardy, Multiple Consciousness: The Context of Black Feminist Ideology. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 14 (1), 42–72.
- Klinger, C. (2012). *Für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte*. <http://portal-intersektionalitaet.de> Zugriffen am 21. Juni 2016.
- Klinger, C. (2014). Krise war immer ... Lebenssorge und geschlechtliche Arbeitsteilungen in sozialphilosophischer und kapitalismuskritischer Perspektive. In E. Appelt, B. Aulenbacher & A. Wetterer (Hrsg.), *Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen* (S. 82–104). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Klinger, C., & Knapp, G.-A. (2007). Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In C. Klinger, G.-A. Knapp & B. Sauer (Hrsg.), *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität* (S. 19–41). Frankfurt a. M. & New York: Campus Verlag.
- Klinger, C., & Knapp, G.-A. (2013). Einleitung. In C. Klinger & G.-A. Knapp (Hrsg.), *Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz* (S. 7–18). Münster: Westfälisches Dampfboot (23).
- Klinger, C., Knapp, G.-A., & Sauer, B. (Hrsg.) (2007). *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt a. M. & New York: Campus Verlag.
- Knapp, G.-A. (2008). Give Sex, Gender and Sexuality more of a Society: Zur Standortbestimmung feministischer Theorie. *Feministische Studien* 26 (2), 208–219.
- Knapp, G.-A. (2012a [2005]). Traveling Theories: Anmerkungen zur neueren Diskussion über „Race, Class, and Gender“. In G.-A. Knapp (Hrsg.), *Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung* (S. 403–427). Wiesbaden: VS.
- Knapp, G.-A. (2012b [2008]). Verhältnisbestimmungen: Geschlecht, Klasse, Ethnizität in gesellschaftstheoretischer Perspektive. In G.-A. Knapp (Hrsg.), *Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung* (S. 429–460). Wiesbaden: VS.
- Kubisch, S. (2012). Differenzsensible Forschung in der Sozialen Arbeit. Intersektionalität nach rekonstruktivem Verständnis. In H. Effinger, S. Borrmann, S. B. Gahleitner, M. Köttig, B. Kraus & S. Stövesand (Hrsg.), *Diversität und Soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit* (S. 97–108). Opladen: Barbara Budrich.

- Lamp, F. (2014). Eine intersektionale Analyse der Schule – Schulsozialarbeit als Beitrag zu einer differenzsensiblen Schulkultur? In N. v. Langsdorff (Hrsg.), *Jugendhilfe und Intersektionalität* (S. 211–228). Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Langsdorff v., N. (Hrsg.) (2014). *Jugendhilfe und Intersektionalität*. Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Langsdorff v., N. (2012). *Mädchen auf ihrem Weg in die Jugendhilfe*. Intersektionale Wirkprozesse im Lebensverlauf. Opladen: Barbara Budrich.
- Leiprecht, R. (Hrsg.) (2011). *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*. Schwalbach a. Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Lorey, I. (2008). Kritik und Kategorie. Zur Begrenzung politischer Praxis durch neuere Theoreme der Intersektionalität, Interdependenz und Kritischen Weißseinsforschung. In A. Demirović (Hrsg.), *Kritik und Materialität* (S. 132–148). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Lutz, H., & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Maurer, S. (2011). Geschlechterumordnungen in der Sozialen Arbeit? In K. Böllert & C. Heite (Hrsg.), *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik* (S. 123–147). Wiesbaden: VS.
- May, M. (2012). Das Paradigma von Intersektionalität und das Erbe eines kritisch-reproduktionstheoretisch orientierten Forschens in der Tradition von Marx. *Widersprüche* 32 (126), 29–49.
- Müller, B. (2014). Wert-Abjektion als grundlegende Herrschaftsform des patriarchalen Kapitalismus – „Sorge(n)freie“ Gesellschaft als Resultat. *Prokla* 44 (174), 31–52.
- Oguntoye, K., Ayim, M., & Schultz, D. (Hrsg.) (1986). *Farbe bekennen*. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Purtschert, P., & Meyer, K. (2010). Die Macht der Kategorien. Kritische Überlegungen zur Intersektionalität. *Feministische Studien* 28 (1), 130–142.
- Riegel, C. (2010). Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt. Methodologische Perspektiven für die Jugendforschung. In C. Riegel, A. Scherr & B. Stauber (Hrsg.), *Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte* (S. 65–89). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Riegel, C. (2011). Intersektionalität – auch ein Ansatz für die Praxis? Perspektiven für Reflexion, Kritik und Veränderung. In S. Bibouche & R. Leiprecht (Hrsg.), *„Nichts ist praktischer als eine gute Theorie“. Theorie, Forschung und Praxis im Kontext von politischer Kultur, Bildungsarbeit und Partizipation in der Migrationsgesellschaft* (S. 169–196). Oldenburg: BIS-Verlag.
- Riegel, C. (2012). *Intersektionalität und Jugendforschung*. Portal Intersektionalität. <http://portal-intersektionalitaet.de>. Zugriffen am 21. Juni 2016.
- Schneider, E. (2013). Gesellschaftliche Totalität und die Pluralität gesellschaftlicher Widersprüche. *Prokla* 43 (172), 381–400.
- Schrader, K. (2012). Intersektionale Perspektiven in der Sozialen Arbeit – Ein produktiver Forschungsansatz in der Arbeit mit Drogengebrauchenden Sexarbeiterinnen. *Widersprüche* 32 (126), 53–69.
- Soiland, T. (2008). Die Verhältnisse gingen und die Kategorien kamen. Intersectionality oder Vom Unbehagen an der amerikanischen Theorie. *querelles-net. Rezensionszeitschrift für Frauen- und Geschlechterforschung* 26. <https://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/694/702>. Zugriffen am 21. Juni 2016.

- Soiland, T. (2009). „Gender“: Kontingente theoretische Grundlagen und ihre politischen Implikationen. *Gender Politik online*. http://www.fu-berlin.de/sites/gpo/pol_theorie/Zeitgenoessische_ansaetze/Kontingente_theoretische_Grundlagen/index.html. Zugegriffen am 20. Juni 2016.
- Stuve, O. (2014). „Geht es nicht eher um ...?“ Intersektionale Ambivalenzen in der Gewaltprävention und Antidiskriminierungspädagogik. In N. v. Langsdorff (Hrsg.), *Jugendhilfe und Intersektionalität* (S. 229–248). Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Tesfa, W. (1984). *Der alltägliche Rassismus gegen Frauen*. Informationsdienst zur Ausländerarbeit (3), S. 38–40.
- Walgenbach, K. (2007). Gender als interdependente Kategorie. In K. Walgenbach, G. Dietze, A. Hornscheidt & K. Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie: neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität* (S. 23–64). Opladen: Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Globalisierung, Internationalisierung, Lokalisierung

Von Christian Reutlinger

Globalisierung ist als „gesellschaftlicher Megatrend“ (Horx 2011) oder „Epochenbegriff“ (Deppe 2005) seit dem Ende des vergangenen Jahrtausends auch in der Sozialen Arbeit „als Verheißung wie als Bedrohung gleichermaßen“ (Böhnisch 2009) in aller Munde. Gleichzeitig ist das mit dem Begriff Globalisierung beschriebene Spektrum an Phänomenen und Dynamiken, Deutungen und Gehalten äußerst breit. In den Blick genommen werden beispielsweise veränderte Wirtschaftsweisen und die Konsequenzen für (benachteiligte) Menschen (vgl. Böhnisch & Schröer 2011), aber auch sich wandelnde Konsumptionsstile, technologische Innovationen oder neue politische Steuerungsmechanismen (vgl. Gesemann & Roth 2009), manchmal auch weltgesellschaftliche – soziale, kriegerische, ökonomische oder ökologische – Problemlagen (vgl. Schilling & Zeller 2012) oder einfach nur der für den Menschen relevante Erfahrungs- und Handlungsraum jenseits national begrenzter Einheiten (vgl. Thimmel & Friesenhahn 2010). Insbesondere in Zusammenhang mit letzterem Verständnis werden sozialpädagogische Herausforderungen mitunter auch als Internationalisierung verhandelt, indem Fragen rund um internationale Vergleiche beispielsweise sozialer Probleme und Situationen, Wohlfahrtssysteme, den internationalen Austausch beispielsweise von Arbeitsansätzen und Wissenstransfer, Studierenden oder Dozierenden oder internationale Kooperation beispielsweise von Staaten, Hochschulen oder NGOs, ins Zentrum gerückt werden (Treptow 2010; Wagner & Lutz 2009). Gekoppelt an Globalisierungsdiagnosen werden schließlich Prozesse der (Re-) Lokalisierung diskutiert – „das Lokale“ wird mal als Lösungs-, Handlungs- und Steuerungsgröße von vor Ort auftretender Problemlagen (Weber 2012), mal als Gegenwelt unübersichtlicher und zerstörerischer globaler Prozesse (Grunwald & Thiersch 2001) und/oder als „Möglichkeit der Existenzsicherung und soziale Integration“ (Elsen 2004, S. 45) gesehen. Bevor aus diesen drei Kontextdynamiken resultierende sozialräumliche Zusammenhänge sowie Konsequenzen für die Soziale Arbeit genauer ausgearbeitet werden, sind angesichts dieses breiten Spektrums einige klärende Ausführungen begrifflicher Art notwendig.

1 Die Phänomene Globalisierung, Internationalisierung und Lokalisierung – einige Klärungsversuche

Globalisierung beschreibt, da sind sich die meisten Denker_innen einig, einen Prozess der Entstehung und Verdichtung von immer stärker vernetzten weltweiten Zusammenhängen in wirtschaftlicher, technischer, kultureller, sozialer und politischer Hinsicht (vgl. Altvater & Mahnkopf 2002; Beck 1998). Während sich im deutschsprachigen Raum der Begriff Globalisierung seit Anfang der 1990er Jahre verbreitet, ist er in englischsprachigen Lexika erstmals Mitte des 20. Jahrhunderts nachweisbar (vgl. Waters 1995, S. 2). Bei der Globalisierung handelt es sich um Vorgänge, welche an Intensität seit dem Ende des 20. Jahrhunderts zunehmen und derzeit noch keineswegs abgeschlossen sind. Strittig ist, wann diese Prozesse ihren Anfang nahmen, das heißt ob sie „erst jetzt“, „seit langem“ oder „immer schon“ wirken (vgl. Werlen 1997).

Anfangs wurden unter dem Begriff der Globalisierung sehr intensiv und euphorisch, dann immer kritischer die Chancen und Risiken einer neuen Stufe der „Internationalisierung der Ökonomie, der Politik und der Kultur, aber auch der Entgrenzung und der wechselseitigen Durchdringung und Abhängigkeit der Räume“ (Deppe 2005, S. 45) thematisiert. Angesichts des breiten und dadurch diffusen Thematisierungsspektrums der mit dem Globalisierungsbegriff verhandelten Dynamiken macht es auch für die Soziale Arbeit Sinn – ausgehend vom Nationalstaat (der Nationalgesellschaft) – mit Internationalisierung erst einmal nur das Phänomen nationale Grenzen überschreitender Entwicklungen zu beschreiben, wie dies in ökonomischen Diskussionen vorschlagen wird (vgl. Kaufmann 1998). In Abgrenzung davon würde Globalisierung in dieser Definition die Zunahme weltumspannender Vorgänge, vor allem in den Sphären der Kommunikation und der Austauschbeziehungen, und der Entstehung eines weltweiten Bewusstseins beschreiben (vgl. Kaufmann 1998). Da auch in der Sozialen Arbeit neben der Frage der Intensität bzw. Abstufung grenzüberschreitender Prozesse immer wieder auf die dadurch resultierende Veränderung von Weltbindungen und Weltbezügen hingewiesen wird (vgl. u. a. Thimmel & Friesenhahn 2010, S. 388), sollen sich die folgenden Überlegungen auf den sich wandelnden Zusammenhang zwischen Raum, Ort und Zeit konzentrieren. Über die Thematisierung veränderter sozialräumlicher Zusammenhänge angesichts von Entgrenzungs-, Durchdringungs- und Abhängigkeitsprozessen wird ersichtlich, dass bei (Re-)Lokalisierungen, Fragen der Rückbettung, (Wieder)Eingliederung und damit Verortung oder Positionierung nicht ohne den Blick auf genau diese Prozesse beantwortet werden können – das Wechselspiel von global-lokal ist daher nicht getrennt betrachtbar.

Die Entstehung eines zunehmend global vernetzten Raumes wird häufig als unhinterfragte Tatsache angesichts technologischer und wirtschaftlicher Entwicklungen betrachtet. Die Etablierung einer wachsenden Zahl von Megacities scheint dann ein Beleg für die beschriebenen Globalisierungsprozesse zu sein (vgl. Kessl & Reutlinger 2010a). Allerdings erweisen sich solche Annahmen oft als vorschnell, denn bei genauerer Analyse zeigen sich auch Megacities als stark national geprägte kulturelle Räume (vgl. Sassen 1991). Damit wird deutlich, dass der Rede von der Globalisierung unhinterfragte Annahmen – Mythen – hinterlegt werden, wie beispielsweise die Neoliberalisierung der Welt und das Ausgeliefertsein globaler Dynamiken, die globale Homogenisierung und Amerikanisierung oder die Auflösung der Ortsbildung sozialer Zusammenhänge (vgl. ausführlich Kessl & Reutlinger 2010a). Diese „Mythen der Globalisierung“ (Kessl & Reutlinger 2010a) machen die Komplexität der räumlichen Globalisierung und globalisierten Verräumlichung deutlich. Globalisierung existiert weder aus sich selbst heraus noch hat sie eine festgelegte Gestalt. Es existiert nicht „die eine Globalisierung vormaliger Räume [...], sondern eine vielfältige Neuordnung bisheriger Formate des Räumlichen. Globalisierung meint in diesem Sinne die Ausbildung unterschiedlicher und widersprüchlicher Raumformationen“ (Kessl & Reutlinger 2010a, S. 159).

Aus sozialräumlicher Perspektive bezeichnet Globalisierung „das zunehmende räumliche Ausgreifen sozialer Beziehungen, dessen Bedingungen und Folgen“ (Werlen 2000, S. 384) und damit das „Herausheben sozialer Beziehungen aus ortsgebundenen Interaktionszusammenhängen“ (Giddens 1996, S. 33). Diese Entbettungs- oder Entankerungsprozesse („disembedding“) führen zur „unbegrenzten Raum-Zeit-Spannen übergreifende(n) Umstrukturierung“ (Giddens 1996, S. 33). „Obwohl die meisten Menschen ihr Alltagsleben ausschließlich in einem lokalen Kontext verbringen, sind heute die meisten alltäglichen Lebensbedingungen in globale Prozesse eingebettet. Lokales und Globales sind ineinander verwoben. Globale Prozesse äußern sich im Lokalen und sind gleichzeitig Ausdruck des Lokalen.“ (Werlen 2000, S. 23)

Die Entkoppelung von Raum, Zeit und Ort bedeutet nicht das Verschwinden des Raumes, sondern bildet neue Voraussetzungen für Verräumlichungsprozesse. „Entgegen der modernen Denkfigur fortschreitender Enträumlichung und Emanzipation von Raum, verweisen die im Zuge der Globalisierung stattfindenden Formen der Vergemeinschaftung auf Wiederverräumlichungsprozesse“ (Ahrens 2001, S. 8). Globalisierte soziale Beziehungen führen zur „Abschwächung einiger Aspekte der Nationalstaaten“ und der Druck zugunsten „lokaler Autonomie und regionaler kultureller Identität“ wird stärker (Giddens 1996, S. 86). Durch das Zusammenspiel von Globalisierung (Entbettung) und Lokalisierung bzw. Regionalisierung¹ (Rückbettung)

1 Die Kehrseite der Globalisierung, im Zuge derer „Raum“ sich aufzulösen scheint, präsentiert immer Effekte von „Regionalisierung“: „Mit ‚Regionalisierung‘ sind hier alle Formen gemeint, in denen die Subjekte über ihr alltägliches Handeln die Welt einerseits auf sich

kommt es zur „Neuschaffung von relativ kleinen und frei gestaltbaren Örtlichkeiten“ (Giddens 1995, S. 177). Damit wird die genaue Betrachtung der Rückbettung, das heißt „die Rückaneignung oder Umformung entbetteter sozialer Beziehungen, durch die sie [...] an lokale raumzeitliche Gegebenheiten geknüpft werden sollen“ (Giddens 1995, S. 102), als Gegenstück von Entbettung/Entankerung zentral.

Raum, Zeit und Ort werden auf eine neue Weise durch die Verbindung des Lokalen mit dem Globalen verknüpft und bilden nunmehr einen weltgeschichtlichen Rahmen des Handelns und der Erfahrung. Analytisch ist deshalb das Wechselspiel und die Verkopplung zwischen räumlichen Kontexten und sozialen Praktiken in den Blick zu nehmen, indem untersucht wird, wie unterschiedliche, auch widersprüchliche Raumformate und lokalisierte Praktiken miteinander verknüpft sind (vgl. Werlen 1997, S. 1).

2 Soziale Arbeit im Lokalen: Gefangen in der kleinteiligen Nahräumlichkeit und Verwendung eines diffusen Entwicklungsbegriffs

Fast vollständig losgelöst von diesen raumtheoretischen Auseinandersetzungen wird in den vergangenen Jahrzehnten auch in der Sozialen Arbeit über die zunehmende Bedeutung des Lokalen diskutiert, vor allem in der Forderung einer verstärkten Inblicknahme des sozialen und lokalen Nahraums („Nahraumorientierung“). Verschiedene soziale Probleme wie Gewalt, Desintegration oder Isolation und Ausgrenzung seien am besten oder überhaupt nur im Nahraum bearbeitbar (vgl. Behn 2001). Gleichzeitig seien bestimmte Personengruppen in besonderem Maße auf den Nahraum und somit „auf lokale soziale Netze als ihr soziales Kapital angewiesen“ (Häussermann & Siebel 2004, S. 115), wie beispielsweise alte Menschen (vgl. Rüssler 2007, S. 10), Menschen mit Behinderungen (vgl. Seifert & Steffens 2009) oder auch Kinder (vgl. Bleckmann & Durdel 2009), was in Zusammenhang mit „Bildung im lokalen Nahraum“ (Bollweg & Otto 2011, S. 20) diskutiert wird. Der Fokus Sozialer Arbeit in diesen selten aufeinander bezogenen Arbeitsbereichen zielt darauf, die lokal vorhandenen Menschen und Gruppen unterschiedlicher Lebensalter zusammen zu bringen, Unterstützungsnetzwerke zu schaffen und neue Wohn- und Lebensformen auszuprobieren.

Vielerorts wird eine nahraumbezogene, professionelle Kooperation quer zu den bisherigen Disziplinen und Ressorts gefordert (vgl. Kessl & Reutlin-

beziehen, und andererseits erdoberflächlich in materieller und symbolischer Hinsicht über ihr Geographie-Machen „gestalten“ (Werlen 1995, S. 212). Dies führt dazu, dass es an bestimmten Schauplätzen im Sinne lokaler Knotenpunkte zur mehrschichtigen Bildung sozialer, politischer sowie wirtschaftlicher Verknüpfungen kommt.

ger 2013). Angesichts der Diffusität der Diskussion (siehe unten) besteht die Gefahr, dass diese fachlich begründbaren Paradigmenwechsel ins Fahrwasser von Umbau- und Sparplänen kommunaler Verwaltungen geraten, welche den Nahraum ebenfalls als geeignete Größe für neue Steuerungsmodelle entdecken. „Die Propagierung von Local Governance zum neuen Leitbild der Kommunalpolitik wird dazu beitragen [...], dass das Lokale, das Gemeinwesen, der soziale Nahraum eine politische Aufwertung erfährt und zu einem neuen Maßstab der Sozialpolitik wird“ (Dahme & Wohlfahrt 2011, S. 16)

Diese Illustrationen verdeutlichen, dass das Lokale bzw. der lokale Nahraum massiv an Bedeutung gewonnen hat, ohne dass sich Soziale Arbeit sozialräumlich adäquat mit den Global-Lokal-Dynamiken auseinandersetzt: Nahraumorientierung bedeutet lediglich eine (professionelle) Handlung, welche sich auf ein Gebiet bezieht bzw. sich danach ausrichtet. Wie unterschiedlich sich der Ausgangspunkt der Argumentation jedoch darstellt und wie vielschichtig das dahinter liegende Entwicklungsverständnis ist, wird erst anhand einer systematischen Darstellung der Handlungslogiken sichtbar: Auffallend ist, dass „das Lokale“, egal ob von der Steuerungs- oder von der Aktivierungslogik her kommend, durchgängig als behälterartiges Gebilde aufgefasst wird, welches professionell gestaltbar ist.

Steuerung und neue Kooperationen über Gebietsbezug

Im Diskurs um neue Steuerungsmodelle, wie beispielsweise zu „Local Governance“, erweisen sich bestimmte (städtische) (Teil-)Gebiete als zentrale Einheit für eine adäquate Abstimmung und Koordination unterschiedlicher Akteure aus Verwaltung, Politik, Wirtschaft, Drittem Sektor und Zivilgesellschaft (Zimmermann 2005, S. 120), denn in diesen Einheiten bleiben viele sozial-ökologische Problemlagen bearbeitbar. Zwei unterschiedliche Diskursstränge der Sozialen Arbeit fügen sich in diese steuerungslogische Argumentation ein, indem der Gebietsbezug die Basis neuer Kooperationsformen und damit der Steuerungsmöglichkeiten bildet:

- Regulation benachteiligter Gebiete: Besonders prominent wird die Rolle Sozialer Arbeit seit Anfang der 1990er Jahre bei der sogenannten „integrierten Stadtteilentwicklung“ diskutiert, wie beispielsweise im Rahmen der Bund-Länder-Programmfamilie „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Die Soziale Stadt“ (kurz „die Soziale Stadt“²). In Abgrenzung zu früheren Programmen gegen soziale

2 Soziale Stadt ist ein Programm der deutschen Städtebauförderung. Das Programm reagiert auf die sozialen Veränderungen der Stadtquartiere in ausgewählten Standorten deutscher Großstädte. Darauf aufbauend sind verschiedene Programme, wie „Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ (kurz E&C) oder „Lokales Kapital für Soziale Zwecke“ (LOS) entstanden.

Benachteiligung und sozialräumliche Segregation geraten bestimmte entwicklungsbedürftige Territorien als exkludierte und exkludierende Stadtteile in den Blick und nicht länger benachteiligte Adressat_innen bzw. Zielgruppen. Diesen Gebieten wird nachgesagt, dass sie sich durch eine komplexe Mischung unterschiedlich gelagerter Probleme charakterisieren, wie beispielsweise Städtebau und Umwelt, Infrastruktur, lokale Ökonomie, sozio-ökonomische und nachbarschaftliche Probleme, sowie ein daraus resultierendes negatives Image (Franke, Löhr & Sander 2000, S. 247 f.).

Mit der neuen Regulationsweise integrativer Stadtteilentwicklung als „Instrument eines territorialen, quartiersbezogenen ‚Integrationsmanagements‘“ (Weber 2012, S. 100) stehen die „Aktivierung nicht-staatlicher Akteure im Rahmen neuer Governance-Modelle (Deutschland: ‚Aktivierender Staat‘), integrative Verfahren und eine(r) starke(n) Raumorientierung“ im Vordergrund (Franke 2008, S. 128). Als zentrale Elemente werden die Ressourcenbündelung, das heißt die fachübergreifende Zusammenarbeit von Akteur_innen aus Politik und Verwaltung, das vernetzungsorientierte Management und Organisation durch die Einrichtung eines sogenannten Quartiersmanagements sowie Aktivierung, Beteiligung, Empowerment betont (Franke 2008, S. 129). Ziele des Quartiersmanagements sollen die „Aktivierung der Bewohner zu Akteuren“ sowie die „Entwicklung stabiler Nachbarschaften“ sein (Krummacher u. a. 2003, S. 71).

- Fallsteuerung und -bearbeitung in kommunalen Teilgebieten: Einen ganz anderen Gebietsbezug verfolgen kommunale Reformdebatten der Kinder- und Jugendhilfe, welche darauf abzielen, „die zersplitterten Spezialdienste mit ihren aufgrund der Differenzierung extrem spezifischen Ausschnitten von Wirklichkeit über den gemeinsamen Raumbezug wieder (zu integrieren), um so die Versäulungs- und Aussonderungstendenz professioneller Hilfesysteme zu überwinden“ (Fehren 2011, S. 447). „Die Umstellung verlangt auf allen Organisationsebenen neue Strukturen, neue Regeln, neue Methoden und ein neues professionelles Selbstverständnis. Leitbild, Organisationsaufbau, Arbeitsmethodik, Kommunikationsregeln und Fortbildung sind sozialräumlich zu konzipieren. Mitunter ist sogar eine Neuorganisation der Trägerlandschaft angesagt“ (Früchtel, Cyprian & Budde 2007, S. 114). „Sozialräumlich“ arbeiten meint hier die vollständige Ausrichtung des Hilfesystems an städtischen Verwaltungseinheiten, das heißt dem „scharf abgrenzbaren territorialen Planungs- und Steuerungsraum von Systemakteuren wie Politik und Verwaltung. Dieser [...] dient als Finanzierungs- und Steuerungsdimension im Sinne einer Bezugsgröße für die Konzentration von Personal und Leistungen und finanziellen Ressourcen“ (Fehren 2011, S. 444).

Gemeinsam ist diesen beiden kommunal-administrativen Strategien der neuen Steuerung über den lokalen Nahraum, dass dahinter eine Dezentralisierungsstrategie liegt (Kessl & Reutlinger i. E. 2017). Über den Gebietsbezug wird es möglich, die immer knapper werdenden Mittel zu bündeln und damit die staatlichen Aufgaben weiterhin zu gewährleisten. Eine zweite, parallel laufende Entwicklungsdimension, unter welcher eine Nahraumorientierung propagiert wird, zielt auf eine veränderte Fachlichkeit, indem „nahräumliche Beziehungsstrukturen, angrenzende Hilfsangebote – in professioneller wie bürgerschaftlicher Form – und sozio-ökonomische wie -kulturelle Rahmenbedingungen“ Sozialer Arbeit systematisch mit in die sozialpädagogische Arbeit einbezogen werden (Kessl & Reutlinger i. E. 2017).

Aktivierung nahräumlicher Beziehungsstrukturen

Besonders pointiert wird die Aktivierungsrolle Sozialer Arbeit im sogenannten „Fachkonzept Sozialraumorientierung“ vertreten (Hinte 2006). Auf dem deutschsprachigen Beratermarkt propagieren Consultants für nahräumliche kommunale Reformprogramme den Wert nahräumlicher Beziehungsstrukturen, die es durch einen klar definierten Erziehungsprozess zu aktivieren gilt (Hinte 2006). Dieses Potenzial wurde jedoch in den vergangenen Jahrzehnten auch in anderen sozialarbeiterischen Diskussionen entdeckt:

- Gezielter Einbezug des nahräumlichen Umfeldes der Adressat_innen („Feldarbeit“) in die Fallarbeit: Das sogenannte „Fachkonzept Sozialraumorientierung“ besagt, dass unter dem Motto „Aktivierung zur Selbsthilfe“ Empfänger_innen staatlicher Leistungen und ihre Familien auf der mentalen Ebene einen Wandel vollziehen sollen. Bisher erfahrene Apathie und Ohnmacht gilt es zu überwinden und persönliche Defizite aufzuarbeiten. Soziale Arbeit erhält hier eine „katalytische Rolle“ (Karas & Hinte 1978), die drauf zielt, „dass im Rahmen eines Aufbaus kollektiver Selbsthilfe, die vor Ort verschütteten und ungenutzten Ressourcen mobilisiert werden sollen“ (Landhäuser 2009, S. 212). Betont wird damit eine doppelte Aktivierungsideologie, die sowohl die Veränderung beim/bei der Einzelnen, als auch den gezielten Einbezug der nahräumlichen Beziehungsstrukturen bei der sozialpädagogischen Einzelfallarbeit anstrebt (Schönig 2008).
- Stärkung (autarker) nahräumlicher Gemeinschaften außerhalb des Globalisierungssogs: Ebenfalls am ungenutzten Potenzial nahräumlicher Beziehungsstrukturen setzt beispielsweise die Diskussion der sogenannten „Gemeinwesenökonomie“ an (Elsen 2000; Lindenberg & Peters 2004). Gemeinwesenökonomie „sichert die sozialen und ökonomischen Teilhaberechte auf lokaler Ebene, die den Benachteiligten unter den Folgen der neoliberalen Globalisierung

sowohl in den reichen als auch in den unterentwickelt gehaltenen Weltregionen zunehmend vorenthalten werden“, indem die „Potentiale der Bevölkerung, die Erhaltung des Sozialen Kapitals und die Sicherung, Nutzung und Schaffung dessen, was Menschen zum Leben brauchen“, genutzt werden (Elsen 2003, o. S.). Als Handlungsebene den sozialen Zusammenhalt (wieder) aufzubauen fungiert das lokale Gemeinwesen. Darüber scheint es möglich zu sein, Gegenräume, die außerhalb der ökonomischen Entwicklungsweise und damit des Sogs der Globalisierung stehen, zu schaffen.

3 Der Globus, auf welchem sich viele Boxen befinden, die miteinander in Beziehung stehen – Ausblick

Der sozialräumliche Zugang verdeutlicht, dass unter raumtheoretischen Gesichtspunkten Globalisierung in der Sozialen Arbeit zum „großen Raum“ verkürzt wird, der sich manchmal außerhalb des Alltags stehend befindet, manchmal übermächtig alle sozialen Fragestellungen mit zu strukturieren scheint. Die Diskussion um Lokalisierung konzentriert sich hingegen auf den „kleinen Raum“ (lokalen Nahraum) und seine verheißungsvolle Integrationskraft. Neben der Übersichtlichkeit (lokaler Raum als Gegenwelt zum globalen Raum) erschließt sich seine Attraktivität aus der scheinbaren Gestaltbarkeit bzw. der Erlangung bzw. Aufrechterhaltung professioneller Handlungsfähigkeit. Diesem Raumverständnis folgend bedeutet Internationalisierung schließlich sämtliche Austauschbeziehungen zwischen kleinen Räumen (Nahräumen) und mittelgroßen Räumen (Nationalstaaten) auf Kontinenten (beispielsweise Europäisierung) oder auf dem gesamten Globus. Das hier hinterlegte Raumverständnis ist ein absolutistisches, in dem Raum nicht als Folge menschlichen Handelns verstanden, sondern lediglich als Gebiet oder Territorium – einer Box gleich – verkürzt wird, welches gar eine eigene Realität zu haben scheint. Dies führt dazu, dass raumkonstituierende Prozesse, bei denen Soziale Arbeit mit beteiligt ist, gar nicht in den Blick geraten. Das „Zelebrieren des Lokalen und insbesondere der Kommunität – etwa im Stadtteil – als aussagekräftigstem und einsichtsreichstem Gegenstand für ein Verständnis der uns interessierenden Veränderungsprozesse“ verstellt den Blick darauf, „dass solche sozial-räumlichen Einheiten nicht naturhaft gegeben, sondern gesellschaftlich – und das heißt auch in Wissenschaftsdiskursen – hergestellt sind“ (Welz 1994, S. 223).

Durch dieses banale Raumverständnis entstehen (zu) einfache Antworten auf globale Prozesse. Soziale Konflikte werden nur noch da reguliert, „wo sie auftreten – auf jeden Fall (sollen sie) den sozialen Nahraum nicht verlas-

sen“ (Schröer 2002, S. 93). Soziale Arbeit läuft dadurch Gefahr, die Rolle einer „Exklusionsmanagerin“ (Kessl, Otto & Ziegler 2005, S. 195) im aktivierenden Sozialstaat zu erlangen und (benachteiligte) Akteur_innen im Nahraum „einzuschließen“ anstatt die ausgrenzenden Macht- und Herrschaftsmechanismen aufzudecken bzw. abzubauen. Das Lokale droht dadurch zum Mülleimer globaler Prozesse zu werden. Nahräumliche Kooperationen und nahräumliche Beziehungsstrukturen („Community“) sind jedoch „nicht das Gegengift zur Globalisierung, sondern eine ihrer unvermeidbaren globalen Folgen – Produkt und Bedingung zugleich“ (Bauman 1997, S. 324).

Aus der Perspektive einer sozialpädagogischen Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit (Kessl & Reutlinger i. E. 2017) sind deshalb die Herstellungsprozesse von Sozialräumen in der vielfältigen und widersprüchlichen global-lokal-Dynamik bzw. die Verkopplung zwischen räumlichen Kontexten und sozialen Praktiken ins Zentrum zu rücken. Indem Sozialräume als „ständig (re)produziertes Gewebe sozialer Praktiken“ (Kessl & Reutlinger 2010b, S. 21) aufgefasst werden, werden Macht- und Herrschaftsmechanismen sichtbar und damit bearbeitbar. Die in sozialpädagogischen Diskursen hinterlegten Entwicklungsverständnisse würden dadurch auf die Tagesordnung gehoben (vgl. Reutlinger 2008), denn eine auf Sparen ausgerichtete Verwaltung hat ein ökonomistisch geprägtes Entwicklungsverständnis, ihre Raumgestaltung wirkt exkludierend und kollidiert mit einem zivilgesellschaftlichen Raumverständnis, das von engagierten Bürger_innen ausgeht und auf integrative Vergemeinschaftung zielt, aber auch mit dem Raumbedürfnis Jugendlicher, welche auf den öffentlichen Nahraum angewiesen sind und durch ihre Aneignungsformen sichtbar werden. Mit einer Herstellungsperspektive auf Sozialräume können die verschiedenen, auch divergierenden Sichtweisen zusammen gedacht und sowohl Herausforderungen aus Entbettungs- wie auch Rückbettungsprozessen angesprochen werden. Wichtige Spannungen treten auf und Konflikte werden sichtbar, Aushandlungsarenen öffnen sich. Soziale Arbeit erhält in diesen Arenen die Rolle, dem Einzelnen in der Raumgestaltung nicht nur eine Stimme, sondern eine Macht bzw. eine Position zuzugestehen. Hierfür gilt es, entsprechende sozialräumliche Ermöglichungskontexte zu schaffen (vgl. Reutlinger 2008), bei denen die Einzelnen als „active agent of change“ (Sen 1999) in den Fokus geraten.

Literatur

- Ahrens, D. (2001). *Grenzen der Enträumlichung: Weltstädte, Cyberspace und transnationale Räume in der globalisierten Moderne*. Forschung Soziologie. Opladen: Leske + Budrich.
- Altvater, A., & Mahnkopf, B. (2002). *Globalisierung der Unsicherheit: Arbeit im Schatten, schmutziges Geld und informelle Politik*. Münster: Dampfboot.

- Bauman, Z. (1997). Schwache Staaten: Globalisierung und die Spaltung der Weltgesellschaft. In U. Beck (Hrsg.), *Edition zweite Moderne. Kinder der Freiheit* (S. 315–332). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1998). *Was ist Globalisierung?: Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung* (4. Aufl.). Edition zweite Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Behn, S. (2001). Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention in Berlin – Stadtteilorientierte Arbeit mit Jugendlichen gegen Gewalt. In K. Bruhns & W. Mack (Hrsg.), *Aufwachsen und Lernen in der sozialen Stadt* (S. 203–216). Opladen: Leske + Budrich.
- Bleckmann, P., & Durdel, A. (Hrsg.) (2009). *Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhnisch, L. (2009). Soziale Arbeit im Sog der Globalisierung. In S. Busse (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Region. Lebenslagen, Institutionen, Professionalität* (S. 32–41). Berlin: Raben-Stück, Verl. für Kinder- und Jugendhilfe.
- Böhnisch, L., & Schröer, W. (2011). *Blindflüge: Versuch über die Zukunft der Sozialen Arbeit. Zukünfte*. Weinheim & München: Juventa.
- Bollweg, P., & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2011). *Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahme, H.-J., & Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2011). *Handbuch Kommunale Sozialpolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppe, F. (2005). Globalisierung und Ausgrenzung. In R. Anhorn & F. Bettinger (Hrsg.), *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (S. 45–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Elsen, S. (2000). Zivile Gesellschaft gestalten. Gemeinwesen als Lern- und Handlungsort nachhaltiger Entwicklung. In S. Elsen, H. A. Ries & N. Löns (Hrsg.), *Sozialen Wandel gestalten – Lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 94–125). Neuwied: Luchterhand.
- Elsen, S. (2003). Lokale Ökonomie, Empowerment und die Bedeutung von Genossenschaften für die Gemeinwesenentwicklung: Überlegungen aus der Perspektive der Sozialen Arbeit. <http://www.stadtteilarbeit.de/theorie/lok-oeko-gwa/100-lokale-oekonomie-empowerment-und-genossenschaften.html>. Zugegriffen am 21. Juni 2016.
- Elsen, S. (2004). Gemeinwesenarbeit und lokale Ökonomie: Überlegungen aus der Perspektive der Sozialen Arbeit. In S. Odierna & U. Berendt (Hrsg.), *Gemeinwesen Jahrbuch: Vol. 7. Gemeinwesenarbeit. Entwicklungslinien und Handlungsfelder* (S. 197–214). München: AG SPAK-Publikationen.
- Fehren, O. (2011). Sozialraumorientierung sozialer Dienste. In A. Evers, R. G. Heinze & T. Olk (Hrsg.), *Sozialpolitik und Sozialstaat. Handbuch Soziale Dienste* (S. 442–460). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Franke, T. (2008). Wo kann sich die „Soziale Stadt“ verorten? In O. Schnur (Hrsg.), *VS Research. Quartiersforschung. Quartiersforschung. Zwischen Theorie und Praxis* (S. 127–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franke, T., Löhr, R.-P., & Sander, R. (2000). Soziale Stadt – Stadterneuerungspolitik als Stadtpolitikerneuerung. *Archiv für Kommunalwissenschaften*, 39 (2).
- Früchtel, F., Cyprian, G., & Budde, W. (2007). *Sozialer Raum und Soziale Arbeit*. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gesemann, F., & Roth, R. (Hrsg.) (2009). Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft: Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen (Arbeitstagung am 3. September 2007 in Berlin). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Giddens, A. (1996). Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash (Hrsg.), *Edition Suhrkamp: 1705 = N.F., 705*. Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse (S. 113–194). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft*. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Grunwald, K., & Thiersch, H. (2001). Lebensweltorientierung. In H.-U. Otto, H. Thiersch, & K. Böllert (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. (2., völlig überarb. Aufl., S. 1136–1148). Neuwied: Luchterhand.
- Häussermann, H., & Siebel, W. (2004). *Stadtsoziologie: Eine Einführung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hinte, W. (2006). Geschichte, Quellen und Prinzipien des Fachkonzepts „Sozialraumorientierung“. In W. Budde, F. Früchtel & W. Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis* (S. 7–26). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Horx, M. (2011). *Das Megatrend-Prinzip: Wie die Welt von morgen entsteht*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Karas, F., & Hinte, W. (1978). *Grundprogramm Gemeinwesenarbeit: Praxis des sozialen Lernens in offenen pädagogischen Feldern*. Wuppertal: Jugenddienst-Verlag.
- Kaufmann, F.-X. (1998). Globalisierung und Gesellschaft. *Aus Politik und Zeitgeschichte: APuZ* (18), 3–10.
- Kessl, F., Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2005). Der Raum, sein Kapital und seine Nutzer. In M. Riege & H. Schubert (Hrsg.), *Sozialraumanalyse. Grundlagen – Methoden – Praxis* (2. Aufl., S. 191–206). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (2010a). Ökonomischer Raum: Megacities und Globalisierung. In S. Günzel (Hrsg.), *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 145–161). Stuttgart & Weinmar: Verlag J. B. Metzler.
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2010b). *Sozialraum: Eine Einführung* (2., durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2013). *Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit: Vol. 8. Urbane Spielräume: Bildung und Stadtentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS.
- Kessl, F., & Reutlinger, C. (Hrsg.) (i. E. 2017). *Handbuch Sozialraum: Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krummacker, M., Kulbach, R., Waltz, V., & Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2003). *Soziale Stadt, Sozialraumentwicklung, Quartiersmanagement: Herausforderungen für Politik, Raumplanung und soziale Arbeit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Landhäuser, S. (2009). *Communityorientierung in der Sozialen Arbeit: Die Aktivierung von sozialem Kapital*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage.
- Lindenberger, M., & Peters, L. (Hrsg.) (2004). *Impulse – Werkstatt Fachhochschule: Vol. 12. Die gelebte Hoffnung der Gemeinwesenökonomie*. Bielefeld: Kleine.
- Reutlinger, C. (2008). *Raum und Soziale Entwicklung*. Eine Diskursperspektive für die Sozialpädagogik. (Habilitation zur Erlangung des akademischen Grades habilitierter Doktor (Dr. phil. habil.) an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden), Weinheim. Juventa.
- Rüssler, H. (2007). *Altern in der Stadt: Neugestaltung kommunaler Altenhilfe im demographischen Wandel*. VS research. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Sassen, S. (1991). *The global city: New York, London, Tokyo*. Princeton & N. J.: Princeton University Press.

- Schilling, J., & Zeller, S. (2012). *Soziale Arbeit: Geschichte, Theorie, Profession* (5., durchges. Aufl., Studienbücher für soziale Berufe: Vol. 1). München u. a.: Reinhardt.
- Schönig, W. (2008). *Sozialraumorientierung: Grundlagen und Handlungsansätze* (Reihe Politik und Bildung: Bd. 49). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Schröer, W. (2002). Jugend. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 81–98). Weinheim & München: Juventa.
- Seifert, M., & Steffens, B. (2009). *Das Gemeinwesen mitdenken: Die Inklusionsdebatte an der Schnittstelle zwischen Behindertenhilfe und Sozialer Arbeit*. Teilhabe 48, 11–18.
- Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Thimmel, A., & Friesenhahn, G. J. (2010). Internationalität in der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3. Aufl., S. 387–402). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treptow, R. (2010). *Internationaler Vergleich und Soziale Arbeit*. Studien zu vergleichender Sozialpädagogik und Internationaler Sozialarbeit und Sozialpolitik: Vol. 9. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Wagner, L., & Lutz, R. (Hrsg.) (2009). *Internationale Perspektiven Sozialer Arbeit: Dimensionen – Themen – Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waters, M. (1995). *Globalization*. Key ideas. London, New York: Routledge.
- Weber, F. D. (2012). *Soziale Stadt – Politique de la Ville – Politische Logiken: (Re-)Produktion kultureller Differenzierungen in quartiersbezogenen Stadtpolitiken in Deutschland und Frankreich*. RaumFragen – Stadt – Region – Landschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien; Imprint: Springer VS.
- Welz, G. (1994). Der Tod des Lokalen als Ekstase des Lokalismus: Am Beispiel des Gallus-Viertels. In P. Noller, W. Prigge & K. Ronneberger (Hrsg.), *Die Zukunft des Städtischen: Bd. 6. Stadt-Welt. Über die Globalisierung städtischer Milieus* (S. 218–225). Frankfurt a. M. & New York: Campus.
- Werlen, B. (1995). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum*: Vol. 1. Stuttgart: Steiner.
- Werlen, B. (1997). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen: Schriftenreihe für Forschung und Praxis. Erdkundliches Wissen*: Vol. 119. Stuttgart: Steiner.
- Werlen, B. (2000). *Sozialgeographie: Eine Einführung*. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt.
- Zimmermann, K. (2005). *Soziale Stadt und local governance*. Univ. Hannover, Hannover. <http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01dh05/501651233.pdf>. Zugriffen am 21. Juni 2016.

Generation und Altern

Von Karin Bock

1 Vorbemerkungen

Das Thema „Generation und Altern“ ist ein hochkomplexes Gebilde in den einzelnen Fachdisziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften – etwa in der Philosophie, der Soziologie, der Erziehungswissenschaft oder auch der Theologie, Ethnologie, den Religions-, Literatur- und Kulturwissenschaften sowie in den Philologien. Im alltäglichen Sprachgebrauch sowie in professionellen Praxiszusammenhängen ist relativ schnell deutlich, worin der Kern des Zusammenhangs von „Generation und Altern“ liegt – etwa im gleichzeitigen Zusammenleben unterschiedlicher Generationen, beispielsweise in familialen Zusammenhängen, in gesellschaftlichen Kontexten, in professionellen Settings. Des Weiteren betrifft dies die Tatsache, dass Angehörige verschiedener Generationen stets aufeinander treffen, sowohl in alltäglich-professionellen wie privaten Zusammenhängen, beispielsweise dass jeder Mensch „altert“ ab dem Tag seiner Geburt und gleichsam einer Generation zugehörig ist oder dass sich das Leben als ein Ablauf des generationalen Alterns beschreiben ließe. Wissenschaftlich hingegen öffnet sich ein riesiges Spektrum, das schon bei der systematischen Bestimmung der einzelnen Begriffe „Generation“ und „Altern“ einige Herausforderungen bereithält. Denn neben den intra- und interdisziplinär jeweils anders definierten Begriffen „Generation“ und „Altern“ erscheint das Wort „und“ zwischen den Begriffen als zusätzliche Herausforderung, hier einen geeigneten, verständlichen und zugleich begrifflich klaren Zusammenhang herauszuarbeiten.

Gleichwohl liegt genau darin die Aufforderung in den folgenden Ausführungen. Zuerst werden die Begriffe „Generation“ und „Altern“ genauer skizziert, das heißt im Horizont ihrer geistes- und sozialwissenschaftlichen Bestimmung (Abschnitt 2). Im Anschluss daran wird der Zusammenhang von „Generation und Altern“ herausgearbeitet und mit Fokus auf Zusammenhänge Sozialer Arbeit diskutiert (Abschnitt 3). Offene Fragen im Horizont disziplinärer und professioneller Herausforderungen bilden den Abschluss dieser Überlegungen (Abschnitt 4).

2 „Generation“ und „Altern“ – begriffliche Annäherungen

Der Begriff Generation wurde im 17. Jahrhundert aus dem lateinischen „generatio“ (Zeugung[sfähigkeit]) entlehnt. Abgeleitet von „genus“ (Geschlecht; Gesamtheit der Nachkommenschaft; Art, Gattung) und identisch mit dem griechischen „genos“ steht er im allgemeinen Sprachgebrauch für die Gesamtheit aller etwa zur gleichen Zeit geborenen Menschen (vgl. Bock 2005). Mit dem Generationsbegriff werden

- einerseits biologische Abstammungsfolgen im Horizont von familialen Zusammenhängen bezeichnet (Großeltern, Eltern, Kinder, Enkel etc.) und zumeist durch eine historisch-gesellschaftliche Komponente eingebettet und ergänzt (vgl. hierzu Nave-Herz 1989).
- Andererseits verweist der Begriff Generation auf eine sozialwissenschaftliche Kategorie, die analytisch für gesellschaftliche Generationsabfolgen steht. Eine solche gesellschaftliche Bestimmung von Generation bezeichnet dann die relative Gleichartigkeit von etwa Gleichaltrigen, die aus gemeinsamen, lebensgeschichtlich relevanten und spezifisch prägenden gesellschaftlichen Erfahrungen entsteht (vgl. Mannheim 1928).

Innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften steht der Begriff Generation damit sowohl für die familialen als auch für die gesellschaftlichen, genauer: sozialgeschichtlich-historischen Zusammenhänge von Jüngeren und Älteren in bestimmten Abfolgen. Unterstellt wird dabei, dass durch die relative Altersgleichheit von Angehörigen einer Geburtskohorte sozialgeschichtliche Schlüsselereignisse als generationsformende Erfahrungszusammenhänge wirken, in deren Ergebnis eine Generation entsteht. Jede Generation ist dann durch ihren sozialgeschichtlichen, ereignisspezifischen Erfahrungszusammenhang bestimmbar und lässt sich dadurch zugleich von anderen Generationen als andersartig identifizieren. Allerdings wird diese sozialwissenschaftliche Verwendung des Generationsbegriffs immer auch kontrovers diskutiert, da er als analytische Kategorie nicht eindeutig, sondern jeweils nur relativ mit Bezug zum jeweiligen Forschungsthema verstehbar ist und grundsätzlich auf eine Mehrdimensionalität verweist (vgl. Nave-Herz 1989; Bock 2000; Kohli & Szydlik 2000).

Dass der Begriff Generation eine relativ lange Tradition in den Geistes- und Sozialwissenschaften hat, zeigt ein Blick in die Publikation erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Klassiker:

- Als pädagogisch-anthropologische Grundbedingung stellt die Generationenkategorie den Ausgangspunkt in vielen klassisch-pädagogischen Ansätzen dar (vgl. etwa bei Friedrich Daniel Ernst Schleier-

ermacher, Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger, Theodor Litt, Herman Nohl, Siegfried Bernfeld). Die anthropologische Tatsache, dass Jüngere und Ältere zur selben historischen Zeit in unterschiedlichen sozialgeschichtlichen Erfahrungszusammenhängen leben, wird als Voraussetzung für die Möglichkeit von Erziehung der Jüngeren durch die Älteren betrachtet. Diese Definition von Generationen ist insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung bis heute relevant und wird es wohl auch bleiben. Zumindest findet sich in erziehungswissenschaftlich-grundlagentheoretisch ausformulierten Überlegungen immer wieder solch ein Verweis (vgl. etwa die Arbeiten von Klaus Mollenhauer und Michael Winkler).

- In der soziologischen Theoriebildung ist der Generationsbegriff eng mit den Überlegungen von Karl Mannheim (1928) verknüpft. Mannheim hat versucht, den Generationsbegriff als die Grundlage gesellschaftlicher Entwicklung herauszuarbeiten (jenseits von anthropologischen Bedingungen oder familialen Beziehungen). Eine Generation versteht er als eine spezifische, kollektive Erlebnisgemeinschaft, die ganz bestimmte politische und soziale Haltungen entwickelt und einen „[...] jeweils eigenen Gegner in der Welt und in sich (bekämpft)“ (Mannheim 1928, S. 181) und identifiziert, das heißt jede Generation kann durch die gemeinsame Lage(rung) im historischen Raum (Generationslagerung), durch gemeinsame, prägende Erlebnisse (Generationszusammenhang) und durch gemeinsame Verarbeitungs- und Handlungsformen (Generationseinheit) charakterisiert werden. Somit besitze jede Generation eine eigene historische Gestalt. Diese gesellschaftliche Dimension des Generationsbegriffs findet sich auch im Konzept der politischen Generationen wieder, in der die historische Gestalt einer Generation Ausdruck der jeweiligen politischen Orientierungen ihrer Angehörigen ist (vgl. hierzu ausführlich Fogt 1982).

Der Blick auf einzelne historische Generationsgestalten als politische Jugendgenerationen wurde vor allem in der Jugendforschung aufgegriffen und führte dazu, historische und/oder politische Schlüsselnamen für einzelne Generationen zu finden. Zumeist stand dabei die Analyse einer jeweils herausragenden Jugendgeneration im Zentrum, die mit einprägsamen Etiketten beschrieben wurden. Dies kann als ein Versuch gelesen werden, die jeweils junge Generation in einen historischen und/oder sozialgeschichtlichen Rahmen einzuordnen, etwa die Jugend der Weimarer Republik, die Flakhelfergeneration, 68er- oder die 89er-Generation, skeptische Generation, Protest-, Null-Bock-, No-Future-, APO-Generation, Generation @ und neuerdings Generation Y und Generation Z sollen wohl gesellschaftliche Wandlungs- sowie soziale Differenzierungsprozesse versinnbildlichen und zielen zumeist auf die politischen Orientierungen, die sich aus dem unterstellten Mannheimschen Generations-

zusammenhang über „prägende Schlüsselereignisse“ rekonstruieren lassen. Hierüber wurden auch, insbesondere in den 1980er Jahren (vgl. u. a. Hornstein 1983; Giesecke 1988; Nave-Herz 1989), Generationskonflikte zwischen der älteren und jüngeren Generation im gesellschaftlichen Zusammenhang identifiziert. Allerdings kann diese Charakterisierung und Identifizierung der jeweiligen Jugendgeneration streng genommen nur in Relation zu anderen historisch-politisch identifizierten Generationen vorgenommen werden, woraus sich eine eigentümliche Rhythmisierung und Beschränkung auf biologischer Grundlage als Kohortenkategorisierung ergibt. Äußerst umstritten sind hierbei auch die zeitlichen Abfolgen von Generationen, das heißt wann eine Jugendgeneration entsteht (im 5er, 10er, 15er oder 20er Jahre-Rhythmus) und wie sie von den – zu selben Zeit lebenden – älteren Generationen differenziert wird. Zumeist werden dann doch biologische Abstammungsfolgen von Familien-Generationen herangezogen, um eine Jugend-Generation zu identifizieren – etwa die Jugendgeneration der Weimarer Republik und die 68er-„Protest“-Generation.

Ein alternativer Zugriff auf solche Jugendgenerationsidentifikationen findet sich seit den 1950er Jahren in den Sozialwissenschaften auch durch künstlich angelegte Längsschnitte, etwa wenn im Fünf-Jahres-Rhythmus Jugendliche einer bestimmten Altersspanne befragt werden, wie es etwa in den Shell-Studien passiert (vgl. u. a. Shell 2015). Hier geht es zuvorderst darum, herauszufinden, wie die junge Generation tickt, das heißt welche Meinungen und Einstellungen Jugendliche zu gesellschaftlich-relevanten Thematiken der Erwachsenenwelt haben. Unterstellt wird hierbei, dass über Einstellungsbefragungen eine Jugendgeneration mit ihrem sozialgeschichtlich-bewusstem Lebensgefühl identifiziert werden könnte. Und so bilden sich medial schnell verwendbare und politisch leicht benutzbare Bilder über die jeweilige Jugendgeneration heraus, die als „pragmatisch im Aufbruch“, „voll busy“ oder „absolutly smart“ kolportiert werden. Streng genommen haben solche Zugriffe der Etikettierung einer Jugendkohorte sehr wenig mit dem vieldimensionalen Generationsbegriff zu tun. Denn folgt man den disziplinären Überlegungen (vgl. oben), so lassen sich Jugendgenerationen gar nicht für sich und aus sich heraus identifizieren, weil der Generationsbegriff ein mehrdimensionaler, relationaler Begriff ist, der ausschließlich über die Beschreibung einer Differenz zwischen Jüngeren und Älteren sinnvoll ist. Das heißt, Generationen können nur rekonstruktiv, also im Nachhinein, identifiziert werden.

Solche relationalen Zugänge wurden innerhalb des Generationendiskurses über die Begriffe „Generationsbeziehungen“ und „Generationenverhältnisse“ zu Beginn der 1990er Jahre wieder eingeführt, allerdings fast nur mit Bezug auf die Mannheimsche Auslegung des Generationsbegriffs (vgl. hierzu Leisering 1992; auch Kaufmann 1993; Büchner 1995; Rauschenbach 1998; Kohli & Szydlik 2000; ausführlich auch Bock 2000). Mit dieser Ausdifferenzierung werden gleichsam mikro- und makrotheoretische Ebenen eröffnet, die

sich nicht nur im Forschungskontext, sondern auch im alltäglichen Sprachgebrauch widerspiegeln:

- Generationenverhältnisse, angesiedelt auf der makrotheoretischen Ebene, stehen dann „für die Beteiligten nicht unmittelbar erfahrbar, im Wesentlichen durch Institutionen des Sozialstaats vermittelten Zusammenhänge zwischen den Lebenslagen und kollektiven Schicksalen unterschiedlicher Altersklassen und Kohorten“ (Kaufmann 1993, S. 97). Generationenverhältnisse skizzieren also in erster Linie anonyme Verhältnisse, die sich nicht an einzelnen Personen festmachen lassen.
- Dagegen charakterisieren Generationsbeziehungen, die auf der mikrotheoretischen Ebene angesiedelt sind, in erster Linie die beobachtbaren Folgen sozialer Interaktionen zwischen Angehörigen verschiedener, in der Regel familial definierter Generationen‘ (vgl. Kaufmann 1993).

Über diese Ausdifferenzierung lassen sich nun weiter intragenerationale und intergenerationale Perspektiven auf Angehörige derselben bzw. verschiedener Generationen ausbuchstabieren. Intragenerationale Perspektiven erfassen die Beziehungen und Verhältnisse zwischen den Angehörigen einer Generation, deren Selbstidentifikation (Teilnehmerperspektive) und ihre gesellschaftliche bzw. sozialwissenschaftliche Einordnungen (Beobachterperspektive). Intergenerationale Beziehungen und Verhältnisse dimensionieren dies zwischen Angehörigen verschiedener Generationen.

Wichtig werden solche Perspektiven zunächst im Hinblick auf Diskurse um die sogenannte Generationensolidarität, wechselseitige Unterstützungsleistungen und soziale Beziehungsnetzwerke zwischen Angehörigen derselben und verschiedener Generationen. Weiter ergeben sich hieraus gesellschaftliche Generationenkonzepte als ‚Manifestation von politischen, kulturellen und ökonomischen Generationen‘ (vgl. Kohli & Szydlik 2000). Politische Generationen werden danach über historische Lagerungen und den daraus entstehenden Generationszusammenhang bestimmt, durch den personale Identitäten ausgebildet werden, zum Beispiel die Generation der Kriegskinder des 2. Weltkrieges, die zwar politisch nicht unbedingt dieselben Überzeugungen und Einstellungen haben, sich aber im selben Generationschicksal biographisch verorten. Kulturelle Generationen würden dann solche Kohorten umfassen, die ähnliche Lebensorientierungen, Einstellungen und Stile ausbilden und deren Umgang mit bestimmten Kulturgütern und technischen Errungenschaften dauerhaft, das heißt über die Lebensspanne hinweg, als spezifisch und nachhaltig (das heißt generationsprägend) identifiziert werden können, etwa Techno-, Cyber-, Internet-Generation oder Generation Y. Ökonomische Generationen manifestieren sich primär über gemeinsam erfahrene ökonomische Chancen und Risiken, die sich aus den strukturellen

Lebensbedingungen ergeben, etwa der Eintritt in den Arbeitsmarkt und Berufsverläufe, demographische Konstellationen oder spezifische Wirtschaftsverfassungen des Staates etc..

Versucht man nun, den Begriff „Altern“ genauer zu bestimmen, so lässt sich dieser ebenfalls zuerst als ein mehrdimensionaler und gleichzeitig relationaler Begriff einordnen. Allerdings kommen zwei Dinge erschwerend hinzu, will man diesen Begriff sozialwissenschaftlich ausbuchstabieren: (1) „Altern“ ist ein Begriff, der vor allem auf die Biologie verweist. Hier existiert eine breite naturwissenschaftliche Forschungslandschaft, die sich auf „Alternsprozesse“ im Sinne der biogerontologischen Forschung und den Alternstheorien von Zellen spezialisiert hat und nicht ohne Einfluss auf die sozialwissenschaftliche Debatten geblieben ist. (2) In den Sozialwissenschaften wird „Altern“ sehr häufig mit dem „Alter“ (im Sinne von: alt sein) synonym verwendet und ist hauptsächlich in der gerontologischen Forschung genauer bestimmt (vgl. ausführlich: Aner & Karl 2010). Hinzu kommt die Forschung zu demographischen Wandlungsprozessen, die Prozesse des gesellschaftlichen Alterns (und hier: Altersquotienten etc.) herausarbeiten und Bevölkerungsprognosen daraus ableiten. Diese Diskurse sind spannend und ergiebig, aber für unseren Zusammenhang hier nur mittelbar von Interesse. Gleichwohl lässt sich Altern im weitesten Sinne aus philosophischer Blickrichtung genauer über zwei andere Begriffe einführen, die zugleich für die Soziale Arbeit immens bedeutsam sind: Einerseits ist dies der Begriff der Lebenswelt, andererseits der des Lebensalters:

- Der Lebensweltbegriff hat für die Soziale Arbeit insgesamt eine wichtige Bedeutung insofern, als auf seiner Grundlage das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit ausgearbeitet worden ist (vgl. Thiersch 1992/2012; 1995). Alfred Schütz, der das Konzept der Lebenswelt phänomenologisch prägte, formulierte einen interessanten Zusammenhang, als er seine „face-to-face-relation“ ausführte und damit sowohl intime Beziehungen zwischen Partner_innen oder Freunden als auch die Begegnung von Fremden, etwa in einem Eisenbahnabteil, meinte (in unserem Kontext also: Generationsbeziehungen). Schütz konstruierte das als „Wir-Beziehung“, weil hier nicht nur die äußere Zeit, sondern auch die innere Zeit gemeinsam geteilt wird. Dies meint, dass „jeder Partner am Lebenslauf des anderen teilhat und in lebendiger Gegenwart den schrittweisen Aufbau der Gedanken des anderen begreifen kann. Die Partner können so miteinander ihre Zukunftserwartungen in Form ihrer Pläne, ihrer Hoffnungen oder Sorgen teilen. Kurz gesagt: Mitmenschen sind wechselseitig einbezogen in ihre je eigenen Biographien: sie altern zusammen, sie leben, wie wir es nennen können, in einer reinen Wir-Beziehung“ (Schütz 1971, S. 19).

- Der Begriff der „Lebensalter“, wie er von Lothar Böhnisch (zuerst 1997) in der Theorie einer „Sozialpädagogik der Lebensalter“ ausgearbeitet worden ist, wird verstanden als soziale Konstruktionen und gleichsam irreversible Prozesse der Abfolge Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter. Lebensalter beinhalten quasi per se das Phänomen des „Alterns“, sie deuten biologisch auf den irreversiblen körperlichen Prozess des Wachsens, Veränderens und Abbauens und gleichsam auf einen subjektiven Erfahrungsraum des Reifens und der Begrenzung hin. Gleichzeitig verweist „Lebensalter“ sowohl auf spezifische abgrenzbare Lebensphasen als auch auf ein Durchschreiten dieser verschiedenen Lebensbereiche. Markiert werden so zugleich eine Veränderung, eine Abfolge und ein Werdegang. Zudem wohnen den sozialen Konstruktionen von Lebensaltern jeweils gesellschaftlich-historische Herausforderungen inne, sodass gesellschaftliche Entwicklungen immer auch als Herausforderungen für die sozialen Akteur_innen verstanden werden müssen; damit zu neuen Handlungsweisen und Problemlagen führen und gleichsam neue professionelle Strategien im Kontext Sozialer Arbeit provozieren (vgl. Hanses & Homfeldt 2008, S. 1). Anders formuliert: Mit dem Begriff des Lebensalters finden wir einen mehrdimensionalen Verweis auf die Kategorien Generation, Biographie und Lebenslauf, denen das „Altern“ quasi als körperlicher und philosophischer Prozess, aber weitergedacht auch als jeweils sozialgeschichtlich verweisender gesellschaftlicher Bestimmungszusammenhang innewohnt. Damit wird es Zeit, sich dem Zusammenhang zwischen Generation und Altern zuzuwenden.

3 Generation „und“ Altern

Mit Blick auf die Theorie einer Sozialpädagogik der Lebensalter lässt sich nun der Zusammenhang von „Generation und Altern“ sozialpädagogisch weiter ausbuchstabieren. Die entscheidenden Dimensionierungen, die diesen Zusammenhang verdeutlichen, sind dabei die Verschränkung von Biographie und Lebenslauf sowie die von Generation und Lebensalter – und zwar im Horizont ihrer Bedeutungszuschreibungen in hochkomplexen, modernen Gesellschaften.

Die Verschränkung von Biographie – als im weitesten Sinne sozial geordnete, handlungsorientierte, individuell erfahrungsaufgeschichtete und damit identitätsstiftende Lebensgeschichte – und Lebenslauf – als relevante Erwartungen im Horizont institutioneller Vergesellschaftung und durch die Lebensalter vorstrukturiert – ergibt sich aus der gesellschaftlichen Sozialintegrationstatsache. In hochkomplexen, modernen Gesellschaften, die nicht

mehr über traditionelle Vergesellschaftungsformen integrieren, sondern dies den Subjekten strukturell überlassen, biographisiert sich der Lebenslauf. Er schreibt sich quasi als strukturiertes und gleichsam strukturiertes Lebensverhältnis in die Biographie ein, weil die Subjekte angehalten sind, einerseits den gesellschaftlichen Erwartungen in den jeweiligen Lebensaltern gerecht zu werden, die an sie – auch über Institutionen – herangetragen werden. Andererseits sind sie handelnde, soziale Akteur_innen, die über Formen der Selbstthematisierung ihre eigene Biographie gestalten müssen (vgl. Böhnisch 2008). Hierfür ist von Böhnisch das Konzept der „Lebensbewältigung“ eingeführt worden, mit dem er die Handlungsprozesse alltäglicher Lebensführung ‚im Hier und Jetzt‘, gekoppelt an die je spezifischen Bedingungen in den einzelnen Lebensaltern verstanden wissen will. Eingelagert sind diese alltäglichen Lebensbewältigungsmuster in die Sozialwelt der Subjekte, die über Zugehörigkeit, Migration, Geschlecht, Milieu, Generation und hierüber erfahrene soziale Ungleichheiten plausibel werden. Dies passiert immer in sozialgeschichtlich relevanten Zeit- und Raumbezügen, über die nun die Kategorien der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“, des Werdens, Wachsens und Vergehens, der intra- und intergenerationalen Zugehörigkeiten wirken und zugleich familiale Lebensformen (als inter- und intragenerationale Beziehungen) neu verhandelt werden müssen. Überlagert werden diese Bezüge durch gesellschaftlich formulierte Zumutungen und Erwartungen an die Gestaltung der eigenen Biographie, die im Horizont jedes Lebensalters, aber auch insgesamt im Kontext der generationalen Lagerung strukturell und quasi lebenslang an die Subjekte herangetragen werden.

4 Generation und Altern – Offene Fragen

Für die Profession der Sozialen Arbeit ergeben sich aus der mehrdimensionalen Verschränkung von – nun: Generation, Altern, Biographie und Lebenslauf – grundlegende wie ergänzende Sichtweisen auf wohlfahrtsstaatliche Zusammenhänge. Insbesondere in der Debatte um die Erosion privater und öffentlicher Generationsverträge sowie der Neuorganisation Sozialer Dienste gewinnen inter- und intragenerationale Bezüge sozialpolitisch an Bedeutung. Durch die veränderten familialen Lebensbedingungen, stark an Leistung orientierten Lebensverhältnisse und arbeitsmarktpolitische Interessen werden Fragen im Kontext öffentlicher Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen, Schulen, aber auch der Mobilität in der Altenpflege bzw. der Pflege von Angehörigen mit Behinderung wie im Theoriediskurs der Sozialen Arbeit bedeutsamer.

Politische Einstellungen und Orientierungen, Muster der alltäglichen Lebensbewältigung und Lebensführung sowie Möglichkeiten und Beschränkungen gesellschaftlicher Teilhabe und Teilnahme verbinden sich im Horizont

von Generation und Altern mit spezifischen Dimensionierungen, die noch darauf warten, intersektional ausgelotet zu werden – etwa im Hinblick auf Geschlecht, Migration, Milieu, Alter, sozialer Ungleichheit, (vgl. für „generation und gender“ Bramberger 2014). Insbesondere im Horizont einer Sozialpädagogik der Lebensalter wird der Generationsbegriff zu einer weiterführenden Kategorie, da spezifische Bewältigungsmechanismen intra- wie intergenerational sozialgeschichtlich und sozialpolitisch rückgekoppelt werden können. Vollkommen unzureichend ausgelotet wurden sind bislang Fragen danach, wie im Horizont einer helfenden Profession Mechanismen, Interventionsstrategien und Präventionsmodi in helfenden Beziehungen offengelegt und genauer beschrieben werden können. Zudem ließen sich über intra- und intergenerationale Perspektiven familiäre wie gesellschaftliche Problemlagen genauer rekonstruieren. Für die Logik wohlfahrtsstaatlicher Politiken wären vor allem die (Re-)Konstruktion und Förderung und/oder Benachteiligung von familialen und öffentlichen Generationsbeziehungen und -verhältnissen über die Lebenszeit bedeutsam – all dies steht aber bislang ebenso noch aus wie beispielsweise die Förderung von mehrgenerationalen Wohnformen. Denn obwohl der Generationsbegriff – auch und gerade im Zusammenhang mit dem Begriff des „Alterns“ – sozialpädagogisch höchst relevant zu sein scheint, weil er sozialgeschichtliche Einsichten, biographische Handlungsmuster, gesellschaftliche Tatbestände als auch familiäre Bezüge verstehbarer werden ließe, sind und bleiben konsequent generationssensible Zugänge in der sozialpädagogischen Forschung bislang ein Desiderat.

Literatur

- Aner, K., & Karl, U. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bock, K. (2000). *Politische Sozialisation in der Drei-Generationen-Familie*. Eine qualitative Studie aus Ostdeutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Bock, K. (2005). Generation(en). In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit* (5. Aufl., S. 341–342). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. (1997/2008). *Sozialpädagogik der Lebensalter*. (5. Auflage). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Bramberger, A. (2014). Intersektionalität von „generation“ und „gender“. In C. Brunbauer, G. Hörl & I. Schmutzhart (Hrsg.), *Geschlecht und Altern* (S. 51–67). Wiesbaden: VS Verlag.
- Büchner, P. (1995). Generation und Generationsverhältnis. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Fogt, H. (1982). *Politische Generationen*. Empirische Bedeutung und theoretisches Modell. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Giesecke, H. (1988). *Das Ende der Erziehung*. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Hanses, A., & Homfeldt, H.-G. (2008). Zur Einführung. In dies. (Hrsg.), *Lebensalter und Soziale Arbeit* (S. 1–4). Band 1: Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hornstein, W. (1983). Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 18, 59–79.
- Kaufmann, F. X. (1993). Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In K. Lüscher & F. Schultheiss (Hrsg.), *Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften* (S. 95–108). Konstanz: Universitätsverlag.
- Kohli, M., & Szydlik, M. (Hrsg.) (2000). *Generationen in Familie und Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Leisering, L. (1992). *Sozialstaat und demographischer Wandel*. Wechselwirkungen – Generationenverhältnisse – politisch-institutionelle Steuerung. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Vierteljahreszeitschrift für Soziologie* 6, 157–185 & 311–330.
- Nave-Herz, R. (1989). Jugend: Historische Gestalt, Generation. In R. Nave-Herz & M. Marckfeldt (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung* (S. 135–144). Band 2, Frankfurt a. M. & Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.
- Rauschenbach, Th. (1998). Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfolge. In J. Ecarius (Hrsg.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft* (S. 13–40). Opladen: Leske + Budrich.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Springer Science + Business Media Dordrecht.
- Shell (Hrsg.) (2015). *17. Shell Jugendstudie*. Jugend 2015. Frankfurt a. M.: Fischer-Verlag.
- Thiersch, H. (1992/2012). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit* (8. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (1995). *Lebenswelt und Moral*. Weinheim: Beltz Juventa.

Öffentlichkeit und Einmischung

Von Chantal Munsch

1 Einleitung

Soziale Arbeit unterstützt Menschen bei der Bewältigung von Problemen, welche in engem Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung und gesellschaftlichen Machtverhältnissen stehen. In diesem Zusammenhang hat sie den Anspruch und die Aufgabe, die belastenden Lebensbedingungen, welche zu den Schwierigkeiten beitragen bzw. ihre Bewältigung erschweren, zu verbessern¹. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld von Individualisierung und Politisierung, welches konstitutiv für Soziale Arbeit ist. Individualisierung bedeutet in diesem Zusammenhang die Erklärung und Bearbeitung von Problemen auf der individuellen Ebene, das heißt durch den Fokus auf Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen von Individuen. Aus einer individualisierenden Perspektive sollte Soziale Arbeit Einzelne bzw. Familien dabei unterstützen, Verhaltensweisen und Einstellungen so zu verändern, dass Probleme vermieden oder im Rahmen gesellschaftlicher Normvorstellungen besser bewältigt werden können. Politisierung bedeutet demgegenüber die Erklärung und Bearbeitung von Problemen auf der gesellschaftlichen Ebene. Der Blick liegt hier sowohl auf dem Zugang zu materiellen und finanziellen Ressourcen als auch auf abwertenden und ausgrenzenden Zuschreibungen. So hat zum Beispiel Armut zur Folge, dass Menschen materielle und finanzielle Ressourcen fehlen, um sowohl alltägliche als auch besondere Herausforderungen bewältigen zu können. Zuschreibungen von Devianz, Fremdheit oder Defiziten erschweren den Zugang insbesondere zu gut bezahlter Erwerbsarbeit, zu Wohnraum oder einem anerkannten sozialen Status und schränken die Handlungsmöglichkeiten von Menschen ein. Wenn Soziale Arbeit diese Rahmenbedingungen verändern möchte, dann wirkt sie nicht nur in der Privatsphäre, sondern ebenso in der öffentlich-politischen Sphäre.

Wie eng beide Sphären zusammenhängen, machen zum Beispiel Devianztheorien deutlich. Sie erklären abweichendes Verhalten nicht nur durch

1 Den offiziellen Auftrag, „positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien“ zu erhalten bzw. zu schaffen, erhält die Kinder- und Jugendhilfe ausdrücklich in § 1, Abs. 3, Pkt. 4 SGB VIII.

das Verhalten des Einzelnen, sondern ebenso durch gesellschaftliche Normen und Werte (vgl. Lamnek 1993 [1979]). Diese wiederum müssen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Hierarchien verstanden werden, da nicht alle sozialen Gruppen die gleiche Deutungsmacht haben zu definieren, was als abweichend gilt. So wird zum Beispiel Erwerbslosigkeit erst im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Norm der Erwerbstätigkeit zum Problem erklärt, welches Soziale Arbeit lösen sollte. Das Verhältnis zwischen Individualisierung und Politisierung ist kein konstant gleiches, sondern es muss im Kontext gesellschaftlicher und fachlicher Entwicklungen immer wieder neu ausgehandelt werden. Historisch betrachtet lässt sich eine wellenförmige Entwicklung zwischen Phasen von eher individualistisch orientierter Methodentwicklung (insbesondere in den 1950er und 1960er Jahren), deutlicher Politisierung (insbesondere in den Jahren 1968 bis 1975), darauf folgender Entpolitisierung u. a. im Rahmen einer Orientierung an Managementstrategien sowie Anzeichen einer zunehmenden Re-Politisierung in den letzten Jahren nachzeichnen (vgl. Bütow, Chassé & Lindner 2014, S. 8). Letztere ist vor allem in einer deutlichen Verschlechterung der Lebenslagen der Adressat_innen und der Arbeitsbedingungen Sozialer Arbeit begründet (vgl. Seithe 2014).

2 Individualisierung und Politisierung verschiedener Handlungsfelder

Bei manchen Handlungsfeldern, insbesondere der Gemeinwesenarbeit, steht die Arbeit in der Öffentlichkeit mit dem Ziel der Verbesserung von Lebensbedingungen im Vordergrund (vgl. Stoik 2013). Zentral ist aus der hier eingenommenen Perspektive jedoch, dass jedes Handlungsfeld Sozialer Arbeit durch das Spannungsfeld von Individualisierung und Politisierung geprägt ist. Wie sich Soziale Arbeit in diesem Spannungsfeld positioniert, ist dabei selten vom Handlungsfeld vorgegeben.

Schulsozialarbeit ist ein typisches Beispiel für die Notwendigkeit einer Aushandlung zwischen Individualisierung und Politisierung (vgl. Spies & Pötter 2011, S. 136–164). Im Zentrum einiger Ansätze von Schulsozialarbeit steht eher eine individualisierende Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, damit diese besser mit den Anforderungen der Schule zurechtkommen und hier weniger Probleme verursachen. Andere Ansätze stellen eher eine Einmischung in den Betrieb der Schule in den Vordergrund. Ihr Ziel ist, Schule, also die Rahmenbedingungen so zu verändern, dass weniger Schwierigkeiten entstehen. Bei dieser Frage spielt die Trägerschaft eine große Rolle. So kann es einen wesentlichen Unterschied machen, ob Schulsozialarbeiter_innen beim Träger der Schule oder bei einem Freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe angestellt sind.

Auch in Bezug auf Migration zeigen sich unterschiedliche Perspektiven im Spannungsfeld von Individualisierung und Politisierung (vgl. Mecheril 2004). Im Sinne der klassischen Ausländerpädagogik finden sich immer noch viele Angebote, welche Migrant_innen bei der Bewältigung migrationspezifischer Schwierigkeiten unterstützen. Interkulturelle Angebote richten sich demgegenüber an alle Menschen, mit und ohne Migrationshintergrund. Antidiskriminierungsansätze schließlich haben die Abschaffung diskriminierender Diskurse, Einstellungen und Handlungen insbesondere der Mehrheitsgesellschaft zum Ziel.

Sehr eng verknüpft sind individuelle Hilfen mit gesellschaftlichen Veränderungen in der feministischen Frauen- und Mädchenarbeit. Die zweite Frauenbewegung hat eine Vielzahl von Einrichtungen für Mädchen und Frauen, insbesondere Frauenhäuser und offene Mädchenprojekte, gegründet. Dabei war die Unterstützung für Mädchen und Frauen mit dem Ziel einer Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die besonderen Lebenslagen und Bedürfnisse von Mädchen und Frauen und vor allem für Gewalt und Macht im Geschlechterverhältnis eng verknüpft (vgl. Ehlert 2012, S. 41–46). Dass gerade diese öffentlichkeitswirksame Arbeit immer wieder neu eingefordert werden muss, zeigt sich darin, dass die Angebote heute „von vielen Frauen als reine Serviceeinrichtungen genutzt werden“ (Ehlert 2012, S. 46). Die Entpolitisierung der Frauen- und Mädchenarbeit kann damit erklärt werden, dass sie aus einer sozialen Bewegung in Soziale Arbeit übergang – „auch wenn genau diese Entwicklung [die Entpolitisierung] nicht nur nicht beabsichtigt war, sondern durch die Verknüpfung mit ‚politischer Arbeit‘ gerade verhindert werden sollte“ (Wagner & Wenzel 2009, S. 54). Auch „die Spezialisierung und Professionalisierung der einzelnen Projekte [...] [ließen] das ‚übergeordnete‘ Thema Emanzipation immer stärker in den Hintergrund treten“ (Wagner & Wenzel 2009, S. 56). Eine ähnliche Entwicklung lässt sich für viele andere Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit beschreiben, welche aus sozialen Bewegungen hervorgingen und im Rahmen der Sozialen Arbeit professionalisiert und spezialisiert wurden (vgl. Wagner 2009, S. 13–17).

Gemeinwesenarbeit hat die „Veränderung des Gemeinwesens“ (Oelschlägel 2001, S. 653) explizit zum Ziel. Gemeinwesenarbeiter_innen unterstützen – so die „klassische“ Definition – die Bewohner_innen eines bestimmten Viertels, sich in eigenen Zusammenschlüssen zu organisieren, um für ihre Interessen einzutreten und ihre „materiellen und immateriellen Lebensbedingungen zu verbessern“ (Stövesand 2008, S. 277). In diesem Sinne wirkt Gemeinwesenarbeit auch auf die Einzelnen, welche jedoch als Teil von Gemeinschaften verstanden werden, denen mehr Handlungsfähigkeit ermöglicht werden sollte. Der Vergleich unterschiedlicher Ansätze von Gemeinwesenarbeit macht deutlich, wie verschieden die Verbesserung im nähräumlichen Umfeld verstanden wird. Ende der 1960er Jahre zielte eine aggressive oder konfliktorientierte Gemeinwesenarbeit auf eine „gerechtere [...] Verteilung von Macht und Herr-

schaft“ und somit „einschneidende Änderungen des gesellschaftlichen Systems“ (vgl. Hinte & Karas 1989, S. 18). In ihrer Arbeit spielten „konfrontative, skandalisierende Techniken, kollektive Interessenvertretung und die Kritik materieller und politischer Verhältnisse“ (vgl. Stövesand & Stoik 2013, S. 20) eine große Rolle. Die Schriften des US-amerikanischen Community Organizers Saul Alisky über Techniken zur Ermächtigung von marginalisierten Gruppen haben in diesem Zusammenhang große Bedeutung erlangt. Andere Ansätze der Gemeinwesenarbeit legen den Fokus eher auf die Integration der Bewohner_innen in gemeinsamen Aktionen, bei denen Konflikte eher vermieden werden sollen. Möglich ist auch die Koordination und Vernetzung unterschiedlicher Angebote der Sozialen Arbeit, wobei den Bewohner_innen eher wenig Mitbestimmung zugestanden wird (vgl. Hinte & Karas 1989). Das Konzept des Quartiersmanagements, welches seit Ende der 1990er Jahre an Bedeutung gewonnen hat, zielt schließlich auf eine Aufwertung von „Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf“ und kann eher im Rahmen der Stadtplanung verortet werden. Die Ermächtigung sozial benachteiligter Gruppen, ihre Interessen öffentlich zu formulieren und durchzusetzen, spielt in diesem Rahmen insgesamt keine besondere Rolle mehr. Am Beispiel von Gemeinwesenarbeit wird deutlich, dass Begriffe, welche zunächst im Rahmen von emanzipativen Konzepten eine wesentliche Rolle spielten, heute im Rahmen neoliberaler Regierungspraxis benutzt werden, um Eigenverantwortung einzufordern. Das Ziel lokaler Partizipation ist dann, dass sich Menschen verantwortlich um ihre Gemeinwesen kümmern, sodass öffentliche Mittel eingespart werden, ohne jedoch Machtverhältnisse verändern zu wollen (vgl. Stövesand 2008). Verschiedene Ansätze der Gemeinwesenarbeit sind somit darin zu unterscheiden, ob sie explizit Bezug auf soziale Ungleichheit und strukturell verankerte Herrschaftsverhältnisse nehmen oder sich eher auf eine Verschönerung, zum Beispiel durch Grünflächen und Spielplätze, beschränken. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch die Frage, ob sie sich parteilich für eine bestimmte Gruppe (zum Beispiel Frauen) positionieren oder moderierend zwischen verschiedenen Gruppen vermitteln (vgl. Stoik 2013, S. 444).

3 Verwobenheit von Privatem und Politischem

Die zuweilen vorgefundene dichotome Unterscheidung zwischen Angeboten, welche die Unterstützung und Veränderung von Individuen zum Ziel haben und sich auf den Privatbereich beziehen, und anderen, welche in der Öffentlichkeit auf Diskurse und Strukturen Einfluss zu nehmen versuchen, lässt sich nicht aufrecht erhalten. Insbesondere feministische Wissenschaftler_innen und Aktivist_innen haben darauf hingewiesen, dass private Themen mit gesellschaftsstrukturellen Machtverhältnissen eng verwoben sind (vgl. Holland-Cunz 1994; Wagner 2009, S. 16). So sind zum Beispiel familiä-

re Rollenverteilungen von Geschlechterverhältnissen geprägt, welche in gesellschaftlichen Strukturen und Diskursen verankert sind – und gleichzeitig tragen Interaktionen im privaten Rahmen der Familie zur Reproduktion oder Veränderung dieser Machtverhältnisse bei. Veränderungen in der familiären Arbeitsteilung oder in den Mustern der Problembewältigung können somit immer auch als politischer Beitrag zur Veränderung von Geschlechterverhältnissen verstanden werden. Insofern kann eine Hilfe, welche sich auf individuelle Bewältigungsmuster bezieht, normierend oder emanzipierend wirken. Sie kann gesellschaftliche Hierarchien, soziale Ungleichheit und Zuschreibungen von Differenz reproduzieren oder aber – in der individuellen Fallarbeit – dazu beitragen, diese infrage zu stellen. Diese Verwobenheit von Politischem und Privatem zeigt sich beispielsweise in der Mädchenarbeit. Wenn Mädchen dabei unterstützt werden, eigene Wünsche zu formulieren, wenn sie Freiräume erleben, Interessen und Bewältigungsformen auszuprobieren und zu hinterfragen, welche hegemonialen Normen von Weiblichkeit ihnen dabei entgegenstehen, wenn sie in einer Beratung eigenes Verhalten oder erlebte Übergriffe als gesellschaftlich bedingt erkennen können, dann haben diese Angebote immer auch einen gesellschaftsbezogenen Charakter. In ähnlicher Weise gilt dies für Soziale Arbeit mit Menschen, die zum Beispiel von Armut und/oder Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Klaus Mollenhauer (1993 [1964], S. 24 f.) beschreibt in diesem Sinne, dass das Ziel Sozialer Arbeit, die Erziehung zum mündigen, selbsttätigen, der Aufklärung verpflichteten Menschen, sich letztlich auf die Veränderung der Gesellschaft richte. Deswegen sei die Sozialpädagogik einer der „heftigsten [gesellschaftlichen] Kritiker“ (Mollenhauer 1993, S. 21, vgl. auch Penke 2009, S. 197 f.). Damit sich diese Kritik jedoch nicht „lediglich auf der Ebene sozialkritischer Nörgelei“ (Mollenhauer 1993, S. 21) bewege, müsse sich Sozialpädagogik auf „die objektiven Bedingungen der entstehenden Hilfsbedürftigkeit wie der Hilfe selbst“ (Mollenhauer 1993, S. 21) beziehen.

Gleichzeitig kann das politische Mandat Sozialer Arbeit nicht auf die Arbeit in der privaten Sphäre begrenzt werden. Die politische Wirkung des Privaten erhält eine wesentlich größere Kraft durch das öffentliche „in Erscheinung treten“ (Maurer 2014, S. 67). Weil die Probleme, mit denen Soziale Arbeit zu tun hat, wesentlich vom öffentlichen Diskurs bestimmt sind, ist eine Einmischung gerade auch auf dieser Ebene notwendig. In letzter Zeit lassen sich zunehmend Versuche beobachten, über Demonstrationen und andere Protestformen auf die Arbeitsbedingungen der Sozialen Arbeit, zum Teil auch auf die Lebensbedingungen ihrer Adressat_innen aufmerksam zu machen – auch wenn Mechthild Seithe (2014, S. 125) zu Recht einen sehr viel stärkeren öffentlichen Druck durch die Soziale Arbeit einfordert. Fachdiskurse und andere Aktionen können Wirkung zeigen, so zum Beispiel „die in der Öffentlichkeit viel beachteten Details des „Runden Tisches Sexuelle Gewalt“ oder des Run-

den Tisches „Heimerziehung“ bzw. die Veröffentlichungen über Missachtung und Gewalt in den Erziehungshilfen“ (Bütow, Chassé & Lindner 2014, S. 9).

4 Verschiedene Diskurse

Öffentliche, politische und fachliche Diskurse wirken sich auf das Verhältnis zwischen Individualisierung und Politisierung in unterschiedlicher Weise aus. Wirkmächtig ist zurzeit vor allem der Diskurs um Wirkungsorientierung. Träger Sozialer Arbeit sollen deutlich beschreiben, welche Wirkungen sie mit welchen Angeboten verfolgen und in welchem Maße sie diese erreichen. Besonders ausgeprägt ist dies in den Hilfen zur Erziehung. Hier sollen in Hilfeplangesprächen konkrete kleinschrittige Zielvereinbarungen zwischen den Fachkräften und den Adressat_innen festgelegt werden. Die Erreichung dieser Ziele wird regelmäßig überprüft. Der Wunsch nach messbaren Wirkungen Sozialer Arbeit scheint den Blick vor allem auf die Veränderung von Individuen und Familien zu lenken. Dies wird durch softwaregestützte Programme verstärkt, durch welche Fachkräfte die Entwicklungen in Bezug auf die in den Hilfeplänen festgelegten Ziele regelmäßig erfassen und „messbar“ machen sollen. Auch im Quartiersmanagement wirkt sich diese manageriale Logik aus. Wenn Fachkräfte in jährlichen Berichten beschreiben sollen, welche Ziele sie erreicht haben, führt dies dazu, dass sie eher schnell umzusetzende Ziele, wie zum Beispiel die Errichtung eines Spielplatzes, verfolgen. Tiefgreifendere gesellschaftliche Konflikte, die mit sozialer Ungleichheit verbunden sind, sind demgegenüber weder leicht zu lösen noch in kleinschrittig messbaren Zielen umzusetzen.

Die beschriebene Entwicklung wird durch einen Trend zu einer Technologisierung Sozialer Arbeit, das heißt zu Ansätzen, welche genau vorgeben, mit welchen Techniken welche Ziele bei spezifischen Zielgruppen und genau beschriebenen Problemen zu erreichen sind, verstärkt. Solche methodischen und technologischen Festlegungen lassen wenig Raum für die Reflexion der gesellschaftlichen Einbettung der jeweiligen Maßnahme und der zu bearbeitenden Probleme. Ein Beispiel hierfür ist das Anti-Aggressivitätstraining, bei welchem die Vorgehensweise bei der Veränderung von Individuen ganz klar beschrieben ist und mit persönlichen Eigenschaften der „Gewalttäter“ begründet wird (vgl. Burschyk, Sames & Weidner 1997). Wirkungsorientierung und Technologisierung sind im Kontext einer zunehmenden Vermarktlichung Sozialer Arbeit zu verstehen, bei der Soziale Arbeit „unter den betriebswirtschaftlichen Appell bedingungsloser Effizienz und permanenter Kostenersparnis“ (Seithe 2014, S. 115) gestellt wird. Dabei wird zunehmend „von außen bestimmt, was für Soziale Arbeit als Erfolg ihrer Arbeit zu gelten hat“ (Seithe 2014, S. 117). Auf diese Weise wird ihre Rolle, als „Ausführungsorgan des Systems“ (Seithe 2014, S. 114) Menschen anzupassen bzw. kontrollierend

auf die Minimierung von Abweichung einzuwirken betont, während ihre Aufgabe, sich für die Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen einzusetzen, in diesem Zusammenhang nicht vorgesehen ist.

Der Ansatz der Sozialraumorientierung, der seit Ende der 1990er Jahre prominent diskutiert wird und mittlerweile als Standard in vielen Bereichen Sozialer Arbeit akzeptiert ist, hat demgegenüber den Blick für größere Zusammenhänge wieder geöffnet. Grundlegend ist hier die Erkenntnis, dass „Fälle“ selten losgelöst von sozialen Rahmenbedingungen verstanden und bearbeitet werden können. Der Ansatz der Sozialraumorientierung nimmt in wesentlicher Weise Bezug auf den öffentlichen Raum – allerdings oft weniger mit dem Ziel, ihn grundlegend zu verändern. Vielmehr wird der Sozialraum zumeist in Bezug auf die Ressourcen betrachtet, welche für die Fallarbeit genutzt werden können (vgl. Früchtel & Budde 2006). Sozialräumlich orientierte Soziale Arbeit kann jedoch auch bedeuten, öffentliche Aufmerksamkeit für die Sozialräume von Kindern und Jugendlichen zu schaffen.

Auch die Veränderung in der Benutzung und Bedeutung des Aktivierungsbegriffes hat Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Individualisierung und Politisierung in der Sozialen Arbeit: Während der Begriff im Rahmen der Gemeinwesenarbeit zunächst die Aktivierung von Bewohner_innen für Verbesserungen in benachteiligten Vierteln meinte, so bezieht er sich heute vor allem auf die Selbstverantwortung von Individuen. Sie sollen nicht mehr durch sozialstaatliche Maßnahmen „versorgt“ werden, sondern ihre individuellen und sozialen Ressourcen aktivieren, um sich so weit wie möglich selber zu helfen (vgl. Dahme u. a. 2003). Insbesondere im Kontext von Arbeitslosigkeit trägt diese Begriffsverschiebung zu einer Verschiebung der Perspektive vom Kontext hin zum Individuum bei. In ähnlicher Weise muss der Begriff Empowerment reflektiert werden: Er kann einerseits die Selbstermächtigung von Menschen bedeuten, „die Macht der Mächtigen anzugreifen“, und andererseits ihre Zurückweisung auf ihre eigenen Kräfte (Stövesand 2008, S. 287).

5 Ausblick

Insgesamt zeigen sich widersprüchliche Tendenzen bezüglich eines professionellen gesellschaftskritischen Bewusstseins in der Sozialen Arbeit. Einerseits lässt insbesondere die zunehmende Orientierung an marktwirtschaftlichen Deutungsmustern und Organisationsformen „Zweifel aufkommen, ob der Großteil der Sozialarbeiter_innen sich heute noch einem professionsimmanenten Protest gegenüber der Gesellschaft verpflichtet sieht“ (Penke 2009, S. 201). Seithe (2014, S. 114) kritisiert „unsere Profession (heute als) mehrheitlich unkritisch, passiv, angepasst“ und begründet dies mit den Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit, insbesondere der zunehmenden Prekarisierung der Arbeitsverhältnisse, welche die Praktiker_innen frustriert und sie dazu

zwingt, kontrollierende und individualisierende Aufträge zu übernehmen, um ihren Arbeitsplatz nicht zu gefährden. Andererseits zeigt sich ein „neu erwachte(s) politische(s) Bewusstsein in der Sozialen Arbeit [...] in der Neugründung (2005) der ‚Arbeitskreise Kritische Soziale Arbeit‘“ (AKS) (Penke 2009, S. 202), welche sich mit diesen Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit auseinander setzen.

War gesellschaftskritische Soziale Arbeit Ende der 1960er Jahre noch gegen den Mainstream Sozialer Arbeit gerichtet (vgl. Penke 2009, Sünder 2000), so hat sich der Verweis auf das politische Mandat der Sozialen Arbeit mittlerweile etabliert. Dies äußert sich nicht zuletzt an den Titeln zentraler Veranstaltungen der Profession, wie zum Beispiel dem deutschen Kinder- und Jugendhilfetag oder dem Bundeskongress Soziale Arbeit, die sich fast durchgängig auf Gerechtigkeit oder Politisierung beziehen (vgl. Hamburger 2002, S. 20 f.). Grundsatzfragen wie jene aus den späten 1960er Jahren, ob kritische Soziale Arbeit überhaupt im Rahmen und in Zusammenarbeit mit staatlichen Institutionen oder besser in außerinstitutionellen Zusammenhängen gesellschaftsverändernd tätig werden sollte (vgl. Sünder 2000, S. 213), werden heute kaum noch gestellt. Angesichts der Gleichzeitigkeit neuer Forderungen nach einer gesellschaftskritischen Sozialen Arbeit und der fast floskelhaften Verbreitung der Forderung nach ihrem politischen Mandat stellt sich die Frage, inwieweit die Forderung nach der Politisierung Sozialer Arbeit zu einer Inszenierung ohne Folgen geworden ist oder ob mit den AKS eine neue politische Kraft Sozialer Arbeit entsteht. Diese Frage stellt sich auch angesichts der Vielfalt theoretischer Texte über das politische Mandat Sozialer Arbeit (vgl. auch Benz, Rieger u. a. 2013) einerseits und einer Praxis, welche andererseits zunehmend nachweisen muss, dass sie die gewünschten Wirkungen bei den Adressat_innen erreicht, deren Aktionsraum für gesellschaftskritische Auseinandersetzungen damit eher eingeschränkt erscheint.

Literatur

- Benz, B., Rieger, G., & Schöning, W. (2013). *Politik Sozialer Arbeit. Band 1: Grundlagen, theoretische Perspektiven und Diskurse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benz, B., Rieger, G., & Schöning, W. (2013). *Politik Sozialer Arbeit. Band 2: Handlungsfelder und Methoden*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bütow, B., Chassé, K. A., & Lindner, W. (2014). Das Politische im Sozialen – Historische Linien und aktuelle Herausforderungen der Sozialen Arbeit. In B. Bütow, K. A. Chassé & W. Lindner (Hrsg.), *Das Politische im Sozialen. Historische Linien und aktuelle Herausforderungen der Sozialen Arbeit* (S. 7–25). Opladen: Leske + Budrich.
- Burschky, L., Sames, K.-H., & Weidner, J. (1997). Das Anti-Aggressivitäts-Training: Curriculare Eckpfeiler und Forschungsergebnisse. In J. Weidner, R. Kilb & D. Kreft (Hrsg.), *Gewalt im Griff 1. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Edition Sozial* (S. 79–95). München: Beltz Juventa.

- Dahme, H.-J., Otto, H.-U., Trube, A., & Wohlfahrt, N. (Hrsg.) (2003). *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ehlert, G. (2012). *Gender in der Sozialen Arbeit*. Konzepte, Perspektiven, Basiswissen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Früchtel, F., & Budde, W. (2006). Wie funktioniert fallunspezifische Ressourcenarbeit? Sozialraumorientierung auf der Ebene von Netzwerken. In W. Budde, F. Früchtel & W. Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis* (S. 210–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamburger, F. (2002). Gestaltung des Sozialen – eine Herausforderung für Europa. In F. Hamburger, A. Eggert, A. Heinen, H. Luckas, M. May & H. Müller (Hrsg.), *Gestaltung des Sozialen – eine Herausforderung für Europa* (S. 20–34). Opladen: Leske + Budrich.
- Hinte, W., & Karas, F. (1989). Gemeinwesenarbeit: Theorieansätze und Praxiskonzepte. In W. Hinte & F. Karas (Hrsg.), *Studienbuch Gruppen- und Gemeinwesenarbeit* (S. 11–39). Neuwied & Frankfurt a. M.: Luchterhand.
- Holland-Cunz, B. (1994). Öffentlichkeit und Intimität – demokratietheoretische Überlegungen. In E. Biester, Ba. Holland-Cunz & B. Sauer (Hrsg.), *Demokratie oder Androkratie? Theorie und Praxis demokratischer Herrschaft in der feministischen Diskussion* (S. 227–246). Frankfurt a. M. & New York: Campus Verlag.
- Lamnek, S. (1993). *Theorien abweichenden Verhaltens* (5. Aufl.). München: Fink.
- Maurer, S. (2014). „Das Private ist politisch!“ – Neue Frauenbewegung, Soziale Arbeit und Perspektiven der Kritik. In B. Bütow, K. A. Chassé & W. Lindner (Hrsg.), *Das Politische im Sozialen. Historische Linien und aktuelle Herausforderungen der Sozialen Arbeit* (S. 67–81). Opladen: Leske + Budrich.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1993). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe (10. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Oelschlägel, D. (2001). Gemeinwesenarbeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik* (2. Aufl., S. 653–659). Neuwied & Kriftel: Luchterhand.
- Penke, S. (2009). Soziale Arbeit in Bewegung – Die „Arbeitskreise Kritische Sozialarbeit“ gestern und heute. In L. Wagner (Hrsg.), *Soziale Arbeit und soziale Bewegungen* (S. 192–205). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Seithe, M. (2014). Zur Begründung einer Re-Politisierung Sozialer Arbeit. In B. Bütow, K. A. Chassé & W. Lindner (Hrsg.), *Das Politische im Sozialen. Historische Linien und aktuelle Herausforderungen der Sozialen Arbeit* (S. 109–132). Opladen: Leske + Budrich.
- Spies, A., & Pötter, N. (2011). *Soziale Arbeit an Schulen*. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stövesand, S., & Stoik, C. (2013). Gemeinwesenarbeit als Konzept Sozialer Arbeit – Eine Einleitung. In S. Stövesand, C. Stoik & U. Troxler (Hrsg.), *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland – Schweiz – Österreich. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit* (S. 14–36). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stövesand, S. (2008). Doppelter Einsatz: Gemeinwesenarbeit und Gouvernamentalität. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme* (S. 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stoik, C. (2013). Arbeiten mit und in der Öffentlichkeit. In S. Stövesand, C. Stoik & U. Troxler (Hrsg.), *Handbuch Gemeinwesenarbeit. Traditionen und Positionen, Konzepte und Metho-*

- den. Deutschland – Schweiz – Österreich. *Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit* (S. 439–445). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Sünker, H. (2000). Gesellschaftliche Perspektiven Sozialer Arbeit heute. In S. Müller, H. Sünker, T. Olk & K. Böllert (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Hans-Uwe Otto zum 60. Geburtstag gewidmet* (S. 209–225). Neuwied: Luchterhand.
- Wagner, L., & Wenzel, C. (2009). Frauenbewegungen und Soziale Arbeit. In L. Wagner (Hrsg.), *Soziale Arbeit und soziale Bewegungen* (S. 21–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, L. (2009). Soziale Arbeit und Soziale Bewegungen – Einleitung. In L. Wagner (Hrsg.), *Soziale Arbeit und soziale Bewegungen* (S. 9–19). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Praxen & Handeln

Normativität und Normalität

Von Holger Schmidt

Gleichwohl die Begriffe Normativität und Normalität auf den ersten Blick ähnliche Bedeutungen zu haben scheinen, unterscheiden sich diese jedoch voneinander und verweisen auf zwei unterschiedliche Diskurse in der Sozialen Arbeit, die sich gleichzeitig wechselseitig beeinflussen. Während Normativität laut Duden gleichbedeutend ist mit Verbindlichkeit, Wirksamkeit, Gesetzeskraft oder auch einer bindenden Kraft und sich im Rahmen der Sozialen Arbeit auf eine im Kern von den Akteur_innen gemeinsam geteilte Zielsetzung insbesondere im sozialpolitischen Kontext bezieht, verweist der Begriff der Normalität auf die gesellschaftliche Normalisierungsfunktion der Sozialen Arbeit, vor allem bezogen auf das Alltagshandeln der Adressat_innen bezogen.¹ Im Folgenden werden daher die beiden Begrifflichkeiten im Kontext der aktuellen Diskurse innerhalb der Sozialen Arbeit zunächst getrennt dargestellt, um abschließend auf die gegenseitigen Wirkungen hin betrachtet zu werden.

1 Normalität

In einer Gesellschaft orientieren sich Menschen gegenseitig an ihren Handlungen. Durch solche reziproken Orientierungen und Koordinierungen wird eine soziale Ordnung der Gesellschaft hergestellt. Für den einzelnen Menschen begründet sich aus dieser sozialen Ordnung, dass die Handlungen anderer Menschen erwartbar sind, da die gegenseitige Handlungsorientierung zu gewissen Handlungsrouninen führt. Durch diese gegenseitigen Handlungsorientierungen und -routinen kann der einzelne Mensch einen verlässlicheren, gelingenderen Alltag gestalten, auch bezogen auf die Kooperation mit anderen Menschen. Dieser Alltag mit seinen gegenseitig erwarteten und damit sozial orientierten Handlungen wird dann zu einer Normalitätsvorstellung

1 Albert Scherr (2012a, S. 15) verweist dagegen auf zwei Bezüge der Normativität Sozialer Arbeit: Lebensführung und Lebensbedingungen. Nach Ansicht des Verfassers sind diese Bezüge jedoch analytisch und begrifflich zu trennen, bezieht sich der gegenwärtige Diskurs innerhalb der Sozialen Arbeit zur Normativität doch fast ausschließlich auf die Lebensbedingungen und die sozialstaatliche Ausgestaltung dieser Bedingungen.

der Menschen. Um einen gelingenderen, ungestörteren sozialen Alltag in der Gesellschaft zu erleben, wird die Erfüllung von Handlungserwartungen durch andere Menschen und damit der eigenen Normalitätsvorstellungen auch gegenseitig eingefordert. Handeln Menschen nicht gemäß von Normalitätsvorstellungen, werden sie durch andere Menschen, deren Alltag dadurch gestört wird und somit nicht oder weniger gelingt sowie aufgrund der bestehenden Machtverhältnisse, dazu aufgefordert, ihre Handlungen an den Normalitätsvorstellungen auszurichten. Wird eine solche Aufforderung mittels einer Sanktion unterstützt, wird in dieser Situation auf Basis einer Normalitätsvorstellung in der Interaktion eine soziale Norm konstruiert. Soziale Normen sind also Handlungserwartungen im Rahmen regelmäßiger Handlungen, die bei Nicht-Erfüllung sanktioniert werden (Popitz 1980, S. 21). Handlungskoordinationen als notwendige Voraussetzung eines gelingenderen, ungestörteren sozialen Alltags und damit einer sozialen Ordnung in einer Gesellschaft benötigen zur Aufrechterhaltung also Normalitätsvorstellungen und in Interaktionen konstruierte und immer wieder reproduzierte soziale Normen.

In kleineren und überschaubar strukturierten Gesellschaften können soziale Normen und die ihnen zugrunde liegenden Normalitätsvorstellungen relativ eindeutig sein. In zunehmend komplexeren und pluralisierten Gesellschaften hingegen verlieren Normalitätsvorstellungen und die damit korrespondierenden sozialen Normen ihre Eindeutigkeit. Diese Gesellschaften ermöglichen einerseits individualisierte und immer heterogener werdende Lebenspläne und -verläufe, weichen andererseits damit jedoch auch bisher gemeinsam geteilte Normalitätsvorstellungen auf. Für die Aufrechterhaltung sozialer Kohäsion und sozialer Ordnung wird hingegen unterstellt, dass ein Minimum geteilter Normalitätsvorstellungen und sozialer Normen notwendig ist (Nunner-Winkler, Meyer-Nikele & Wohlrab 2012, S. 87). Gesellschaften haben daher das Bestreben, zu ihrer eigenen Aufrechterhaltung dieses Minimum zu erhalten und Normalitätsvorstellungen an Folgegenerationen weiterzugeben.

In einfach strukturierten Gesellschaften kann eine solche Weitergabe der Normalitätsvorstellungen im Rahmen der Familien erfolgen. In komplexeren Gesellschaften ist die Weitergabe von Normalitätsvorstellungen ebenso wie die des Wissens hingegen gesellschaftlich organisiert. Eine solche, gesellschaftlich organisierte Sozialisation findet in pädagogischen Institutionen und Organisationen statt. In Deutschland geschieht eine organisierte Sozialisation in zunehmendem Maße und erstreckt sich auf das Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter. Durch die Bearbeitung sozialer Probleme durch die Soziale Arbeit, deren Expansion im Rahmen des 20. Jahrhunderts bereits als „Sozialpädagogisches Jahrhundert“ tituiert wurde (Thiersch 1992; Rauschenbach 1999), hat die Soziale Arbeit einen maßgeblichen Anteil an der organisierten Sozialisation der Bevölkerung in Deutschland. Der Sozialen Arbeit fällt somit auch (aber bei weitem nicht ausschließlich) eine Normalisierungsfunktion in

der Gesellschaft zu (Böllert 2012, S. 626; Braches-Chyrek 2012; Groenemeyer 2008; Scherr 2012a). Auf Normalität besteht in der Sozialen Arbeit ein dreifacher Bezug:

Erstens ist im Rahmen der disziplinären Sozialpädagogik eine Idee von Normalität und deren Reproduktion zu entwickeln, auf die sich Fachkräfte in ihrer Praxis beziehen können. Gerade in sozialpädagogischen Handlungsfeldern, die sich im hohen Maß auf den Alltag der Adressat_innen beziehen bzw. diesen einbeziehen (zum Beispiel Kindertagesbetreuung, stationäre Unterbringung, Kinder- und Jugendarbeit), sehen sich Fachkräfte mit der Aufgabe konfrontiert, Alltagsnormalität zu reproduzieren. Sozialpädagogische Institutionen und Organisationen werden hinsichtlich ihrer Konstruktion und Reproduktion sozialer Normen und Normalitätsvorstellungen empirisch kaum betrachtet. Forschungsarbeiten zu (Teil-)Bereichen wie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Schmidt 2014) oder der Kindertagesbetreuung (Jung 2008) liegen vereinzelt vor, im Kontext des gesamten sozialpädagogischen Feldes hingegen sind die Erkenntnisse insgesamt jedoch sehr übersichtlich. Dabei macht die Studie von Gudrud Nunner-Winkler, Marion Meyer-Nikele und Doris Wohlrab (2012) deutlich, dass gerade der organisierten Sozialisation im Vergleich zur familialen Sozialisation ein hoher Stellenwert hinsichtlich der Reproduktion sozialer Normen und Normalitätsvorstellungen zukommt.

Der disziplinäre Diskurs über die Entwicklung von Normalitätsvorstellungen im Rahmen der Sozialen Arbeit, der eine reflexive Orientierung in der Praxis ermöglichen könnte, erscheint derzeit bestenfalls marginal, gleichwohl an die Diskurse der 1980er und 1990er Jahre über Normalitätserwartungen im Rahmen von Prävention und Intervention angeschlossen werden könnte (zum Beispiel Flösser 1995; Böllert 1995). In der Theorieentwicklung liegen zumindest Ansätze vor, die sich mit der Herkunft bzw. der Entwicklung von Normalitätserwartungen in der Sozialen Arbeit beschäftigen. Karin Böllert (2012, S. 626) verweist darauf, dass sich Normalitätsvorstellungen in der Sozialen Arbeit aus einer Rezeption der Theorie kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas ergeben. Soziale Arbeit hat demnach die Aufgabe, zwischen Lebenswelt und System zu vermitteln und dabei Kolonialisierungseffekte zu minimieren. Letzteres geschieht durch Selbstreflexivität der Professionellen. Reinhard Hörster (2012) betrachtet eine Reihe pädagogischer und sozialpädagogischer Klassiker (Schleiermacher, Nohl, Bernfeld, Mennicke) und sucht nach Hinweisen, wann Strafen im Kontext der Konstruktion sozialer Normen in der Sozialen Arbeit angebracht und gerechtfertigt sind. Somit fragt Hörster nach den zugrundeliegenden Normalitätsvorstellungen in der Sozialpädagogik. Bei Friedrich Schleiermacher findet er den Begriff des „leeren Signifikanten“ (Hörster 2012, S. 157). Dieser bezieht sich auf die Tatsache, dass zwar diskutiert wird, dass Strafen in der Pädagogik ein einzusetzendes Mittel sind, offen jedoch bleibt, wann sie einzusetzen sind. Damit wird darauf verwiesen, dass die Frage nach zu vertretenden Normalitätsvorstellungen und daraufhin

zu reproduzierenden sozialen Normen in der (sozial-)pädagogischen Diskussion nicht beantwortet wird. Carl Mennicke füllt den „leeren Signifikanten“ der Strafrechtfertigung, also der Normalitätsvorstellung, nicht konkret sondern verweist auf die Erkundung des jeweiligen Falls und dessen Bedeutung darüber hinaus, beispielsweise für die jeweilige Gruppe (Hörster 2012, S. 184). Holger Schmidt (2014) arbeitet aufgrund seiner empirischen Erkenntnisse heraus, dass eine sozialpädagogische Theorieentwicklung sozialer Normen erforderlich ist.

Hinsichtlich der sozialpädagogischen Reproduktion sozialer Normen haben vor allem Hans Thiersch und Lothar Böhnisch theoretische Ansätze im Rahmen der Lebensweltorientierung und Lebensbewältigung vorgestellt. Thiersch entwickelt, begründet mit einer Pluralisierung der Gesellschaft, eine Form der diskursiven Aushandlung sozialer Normen (Thiersch 1995 und 1998), Böhnisch (2006, S. 183 ff.) verweist unter Rückgriff auf Herrmann Nohl auf die Aufrechterhaltung eines pädagogischen Bezugs gegenüber den seitens der sozialpädagogischen Fachkräfte als normabweichend angesehenen Adressat:innen im Rahmen einer solchen Aushandlung.

Zweitens sind die Fachkräfte nicht losgelöst von ihrer eigenen Sozialisation und gesellschaftlichen Normalitätsdiskursen und beziehen sich somit nicht nur auf den disziplinären Diskurs. So bilden zum einen rechtliche Normen, die sich aus gesellschaftlichen Diskursen ergeben, eine Grundlage des eigenen Handelns und der zu vertretenen Normalitätsvorstellungen. Das SGB VIII enthält zum Teil sehr detaillierte Handlungsvorschriften für die Fachkräfte der Sozialen Arbeit, beispielsweise im Rahmen einer Kindeswohlgefährdung. Zum anderen beziehen die Fachkräfte Normalitätsvorstellungen direkt aus gesellschaftlichen Diskursen (Scherr 2012b, S. 9). So ist gegenwärtig zu beobachten, dass neoliberale Tendenzen zunehmend die Normalitätsvorstellungen der Fachkräfte Sozialer Arbeit beeinflussen und damit zum Beispiel eine ebenfalls zunehmende Punitivität mit sich bringen (Scherr 2012b; Dollinger 2010 und 2013; Garland 2008; Klimke 2013; Ziegler & Scherr 2013; Oelkers 2013). Und schließlich beziehen sich die Fachkräfte auch auf die Normalitätsvorstellungen, die sie im Rahmen ihrer eigenen, gern als bürgerlich oder mittelständig bezeichneten Sozialisation übernommen bzw. gebildet haben. Rita Braches-Chyrek (2012, S. 227) geht davon aus, dass diese als objektive Strukturen inkorporiert wurden und damit die Grundlage über die Entscheidung von richtig oder falsch, von normkonform oder normabweichend bilden. Ein solcher Bezug auf Normalitätsvorstellungen geschieht zumeist prereflexiv und unreflektiert und erscheint damit zuweilen willkürlich (Kotthaus 2012). Die je eigene Sozialisation findet jedoch auch in der jeweiligen arbeitgebenden sozialpädagogischen Organisation statt, die jeweils eigene Normalitätsvorstellungen zum Beispiel in Form verbandlicher Weltanschauungen vertritt.

Drittens ist die Soziale Arbeit nicht mit der Aufgabe versehen, Normalitätsvorstellungen auf nachfolgende Generationen ohne Einschränkung zu

übertragen. Ist es vielmehr eine Aufgabe der Sozialen Arbeit, Bedingungen zu schaffen, in denen sich Subjekte bilden und eine Autonomie entwickeln können (Winkler 1988; Scherr 1997), besteht ihre Aufgabe auch darin, Adressat_innen in die Lage zu versetzen, eigene Normalitätsvorstellungen zu entwickeln, die die bisherigen möglicherweise modifizieren und damit zu einer gesellschaftlichen Entwicklung beitragen. In diesem dritten Bezug sind die Akteur_innen der Sozialen Arbeit also mit den Normalitätsvorstellungen und -entwicklungen der Adressat_innen konfrontiert. Daraus kann sich ergeben, dass die Fachkräfte ihre eigenen Normalitätsvorstellungen angesichts abweichender Normalitätsvorstellungen der Adressat_innen reflektieren und infrage stellen müssen.

2 Normativität

Im Rahmen eines disziplinären Normativitätsdiskurses wird erfragt und ausgehandelt, welcher Zustand und welche Ziele in welcher Form durch die Akteur_innen der Sozialen Arbeit angestrebt und erreicht werden sollen (Otto & Ziegler 2012b, S. 3–4; Hugman 2012, S. 3). Eine solche Zielbestimmung kann sich von einer gesellschaftlichen Begründung der Sozialen Arbeit unterscheiden (Hüttemann 2012, S. 111). Notwendig wird eine solche Selbstbestimmung der zu erreichenden Ziele der Sozialen Arbeit durch die seit Jahren zunehmende Erkenntnis, dass soziale Probleme gesellschaftlich bedingt sind und gegenwärtige sozialstaatliche Regelungen einer Integration aller Individuen entgegenstehen (Thiersch 2012, S. 91; Wohlfahrt 2012) sowie aufgrund der Idee, der Sozialen Arbeit eine eigenständige Rolle in der politischen Auseinandersetzung hinsichtlich der Ausbildung des Sozialstaats zuzugestehen (Scherr 2012a, S. 16). „Eine Soziale Arbeit, die sich nicht darauf beschränken will, gesellschaftlichen Erwartungen und Aufgabenzuweisungen gerecht zu werden, ist folglich auf die Klärung der normativen Kriterien verwiesen, auf deren Grundlage sie Aussagen über die Angemessenheit politischer, rechtlicher, ökonomischer und organisatorischer Vorgaben sowie eigener Interventionsformen treffen kann“ (Scherr 2012a, S. 13). Im Normativitätsdiskurs geht es folglich um Grundlagen, von denen ausgehend einerseits Kritik an bestehenden gesellschaftlichen Zuständen abgeleitet werden kann, andererseits auch eine positive Bestimmung Sozialer Arbeit (Otto, Scherr & Ziegler 2010, S. 137) möglich ist. Eine normative Orientierung der Sozialen Arbeit muss freilich theoretisch und/oder empirisch fundiert geschehen. Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler (2012b, S. 3 f.) differenzieren den aktuellen Diskurs hinsichtlich einer solchen theoretischen Fundierung in drei Ebenen: (1) die Moralität der Professionellen, auf deren Basis diese Bewertungen und Entscheidungen treffen, (2) die Sozialpolitik und ihre normativen Modelle sowie abschließend (3)

die moralischen Wurzeln des Sozialstaats und dessen Beeinflussung normativer Haltungen der Bürger_innen.

Kritisiert wird derzeit vor allem die zunehmende soziale Ungleichheit im Zuge neoliberaler Tendenzen in unserer Gesellschaft. Diesbezüglich deklamieren einige Akteur_innen die Soziale Arbeit bereits als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi 2003) oder als Gerechtigkeitsprofession (Schrödter 2007), insbesondere unter Berücksichtigung des Capability Approach als gerechtigkeitstheoretisches Fundament (Böllert u. a. 2011; Mührel & Röh 2008; Nadai 2012; Ziegler 2011). Gleichwohl wird der Ansatz, die Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession anzusehen, kritisiert, da sie durch die ihr zugewiesenen Tätigkeit den Ungleichheit und Ungerechtigkeit produzierenden Sozialstaat stützt (Dahme & Wohlfahrt 2011). Im aktuellen Diskurs zur normativen Ausrichtung der Sozialen Arbeit (vgl. dazu insbesondere Otto & Ziegler 2012a) werden demokratietheoretische Ideen (Graf 2012) entworfen oder der bestehende, insbesondere neoliberal geprägte Sozialstaat kritisiert (Henning 2012), ebenso wie bereits existierende normative Elemente der professionstheoretischen Positionen wie Autonomie, Integrität und Klient_innenwohl offengelegt werden (Schnurr 2012) und die Normativitätsdebatte selbst kritisiert (Wohlfahrt 2012).

Insgesamt verweist die aktuell geführte Debatte um eine Normativität in der Sozialen Arbeit darauf, dass im Rahmen eines Umbaus des Sozialstaats eine neue Zielausrichtung der Sozialen Arbeit notwendig ist. Folglich kann der Normativitätsdiskurs als gegenwärtige Suchbewegung innerhalb der Sozialen Arbeit mit noch offenem oder offen bleibendem Ausgang angesehen werden.

3 Normativität und Normalität

Die hier vorgenommene Differenzierung von Normativität und Normalität geschieht auf der Grundlage unterschiedlicher Diskursstränge in der Sozialen Arbeit. Gleichwohl sind sie miteinander verbunden und verweisen aufeinander. So können die normativen Gehalte der je aktuellen Ausprägung des Sozialstaates Normalitätsvorstellungen der Fachkräfte der Sozialen Arbeit formen. Ebenso ist anzunehmen, dass ein disziplinärer und fachpolitischer Diskurs über eine normative Orientierung der Sozialen Arbeit gleichfalls Normalitätsvorstellungen der rezipierenden Akteur_innen beeinflusst. Aus solchen Normalitätsvorstellungen können, wie oben beschrieben, in Bezug auf den Alltag der Adressat_innen soziale Normen durch die Fachkräfte konstruiert werden.

In umgekehrter Richtung haben aufgrund der eigenen Sozialisation die Akteur_innen des Normativitätsdiskurses eigene Normalitätsvorstellungen, die ihrerseits in diesen Diskurs und damit in die Bildung einer fachlichen Normativität einfließen. Eben solche Normalitätsvorstellungen gilt es offenzulegen. Letztlich verweisen die oben dargestellten Diskursanlässe auf die

Notwendigkeit, diese immer weiter und immer wieder neu zu führen, um die Soziale Arbeit an den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Zuständen auszurichten.

Literatur

- Böhnisch, L. (2006). *Abweichendes Verhalten*. Eine pädagogisch-soziologische Einführung (3. Aufl.). Weinheim & München: Juventa.
- Böllert, K. (1995). *Zwischen Intervention und Prävention*. Eine andere Funktionsbestimmung sozialer Arbeit. Neuwied: Luchterhand.
- Böllert, K. (2012). Von der sozialdisziplinierenden Intervention zur partizipativen Dienstleistung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 625–633). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böllert, K., Otto, H.-U., Schrödter, M., & Ziegler, H. (2011). Gerechtigkeit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 517–527). München: Reinhardt.
- Braches-Chyrek, R. (2012). Schuld – Normalität – Normativität. In H. Sünker & K. Berner (Hrsg.), *Vergeltung ohne Ende? Über Strafe und ihre Alternativen im 21. Jahrhundert* (S. 213–228). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Dahme, H.-J., & Wohlfahrt, N. (2011). Gerechtigkeit im Kapitalismus: Anmerkungen zur affirmativen Normativität moderner Gerechtigkeitstheorien. *neue praxis* 41 (4), 385–408.
- Dollinger, B. (2010). Wie punitiv ist die Soziale Arbeit? Anmerkungen zu einer notwendigen Debatte. *Sozial Extra* 34 (7/8), 6–10.
- Dollinger, B. (2013). Die Angst vor der Katastrophe. *Sozial Extra* 37 (9), 29–33.
- Flösser, G. (1995). Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter. Begriffliche Entzauerungen am Beispiel eines Forschungsprogramms. *Diskurs Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft* 5 (1), 61–67.
- Garland, D. (2008). *Kultur der Kontrolle*. Verbrechensbekämpfung und soziale Ordnung in der Gegenwart. Frankfurt & New York: Campus Verlag.
- Graf, M. A. (2012). Zur Normativität von Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Voraussetzungen und Aspekte ihrer Rationalität. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns* (S. 83–90). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Groenemeyer, A. (2008). Institutionen der Normativität. In A. Groenemeyer & S. Wieseler (Hrsg.), *Soziologie sozialer Probleme und sozialer Kontrolle. Realitäten, Repräsentationen und Politik* (S. 70–97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Henning, C. (2012). Welfare to Work: Lässt sich Arbeit sozialstaatlich erzwingen? Eine Kritik normativer Rechtfertigungen von Workfare. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns* (S. 36–46). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Hörster, R. (2012). Veranlassungen, von Strafe in der Pädagogik zu reden. Sozialpädagogische Lektüren. In H. Sünker & K. Berner (Hrsg.), *Vergeltung ohne Ende? Über Strafe und ihre Alternativen im 21. Jahrhundert* (S. 155–188). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Hugman, R. (2012). *Culture, Values and Ethics in Social Work*. Embracing diversity. New York: Routledge.

- Hüttemann, M. (2012). Plurale Normen der Sozialen Arbeit – eine Skizze ausgewählter normativer Kontexte. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns* (S. 102–115). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Jung, P. (2008). Zum Verhältnis von pädagogischem Sinn und regulativer Macht der Kinder. Ethnografische Analysen zur Bestimmung der sozialen Form der Erziehung. In B. Hünnersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 151–160). Weinheim: Juventa.
- Klimke, D. (2013). Die Politische Ökonomie der Sicherheit. *Soziale Probleme* 24 (1), 137–162.
- Kotthaus, J. (2012). Strafe in der Kinder- und Jugendhilfe. „Wehe dem, der Wehe tut!“ – Karl May, Im Lande des Mahdi. In H. Sünker & K. Berner (Hrsg.), *Vergeltung ohne Ende? Über Strafe und ihre Alternativen im 21. Jahrhundert* (S. 189–212). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Mührel, E., & Röh, D. (2008). Menschenrechte als Bezugsrahmen in der Sozialen Arbeit. Eine kritische Diskussion der ethischanthropologischen, fachwissenschaftlichen, sozialpolitischen und sozialphilosophischen Dimensionen. *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 28 (107), 47–63.
- Nadai, E. (2012). Der Capability Ansatz und Armut im Reichtum. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns* (S. 72–81). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Nunner-Winkler, G., Meyer-Nikele, M., & Wohlrab, D. (2012). Anerkennung moralischer Normen. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Desintegrationsdynamiken. Integrationsmechanismen auf dem Prüfstand* (S. 83–99). Wiesbaden: Springer VS.
- Oelkers, N. (2013). Punitive Haltungen in der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra* 37 (9), 34–38.
- Otto, H.-U., Scherr, A., & Ziegler, H. (2010). Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. *neue praxis* 40 (2), 137–163.
- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (Hrsg.) (2012a). *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns*. Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2012b). Gesetz aber nicht Begründet. Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns* (S. 3–10). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Popitz, H. (1980). *Die normative Konstruktion von Gesellschaft*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Rauschenbach, T. (1999). Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim & München: Juventa.
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit*. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim: Juventa.
- Scherr, A. (2012a). Wieviel und welche Normativität benötigt Soziale Arbeit? Oder: Warum eine auf kritische Entlarvung ausgerichtete Theoriebildung in der Sozialen Arbeit zwar unverzichtbar, aber auch unzureichend ist. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns* (S. 11–23). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Scherr, A. (2012b). Zeitgeist in der Sozialen Arbeit. *Sozial Extra* 36 (5/6), 6–10.

- Schmidt, H. (2014). „*Das Gesetz bin ich*“. Verhandlungen von Normalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Schnurr, S. (2012). Zum normativen Gehalt professionstheoretischer Positionen. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns* (S. 95–102). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Schrödter, M. (2007). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. *neue praxis* 37 (1), 3–28.
- Staub-Bernasconi, S. (2003). Soziale Arbeit als (eine) „Menschenrechtsprofession“. In R. Sorg (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft*. Ein Projekt des Fachbereichs Sozialpädagogik der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (S. 17–54). Münster u. a.: Lit.
- Thiersch, H. (1992). Das sozialpädagogische Jahrhundert. In T. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 9–23). Kriftel & Berlin: Luchterhand.
- Thiersch, H. (1995). *Lebenswelt und Moral*. Beiträge zur moralischen Orientierung sozialer Arbeit. Weinheim & München: Juventa.
- Thiersch, H. (1998). Kinderkriminalität. Zur Frage nach Normen und Abweichungen. In S. Müller & H. Peter (Hrsg.), *Kinderkriminalität. Empirische Befunde, öffentliche Wahrnehmung, Lösungsvorschläge* (S. 27–50). Opladen: Leske + Budrich.
- Thiersch, H. (2012). Gutes Leben im Konzept des gelingenden Alltags. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns* (S. 90–94). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wohlfahrt, N. (2012). Wissenschaft statt Moral. Thesen zur Kritik des Normativitätsdiskurses in der Sozialen Arbeit. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen und gesellschaftlichen Handelns* (S. 48–56). Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Ziegler, H. (2011). Soziale Arbeit und das gute Leben - Capabilities als sozialpädagogische Kategorie. In C. Sedmak, B. Babic, R. Bauer & C. Posch (Hrsg.), *Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten* (S. 117–137). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ziegler, H., & Scherr, A. (2013). Hilfe statt Strafe? Zur Bedeutung punitiver Orientierungen in der Sozialen Arbeit. *Soziale Probleme* 24 (1), 118–135.

Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit

Von Elke Kruse

Das Feld der Aus- und Weiterbildung gehört seit über 100 Jahren zu den zentralen Themen der Sozialen Arbeit. Als Teil des professions- und disziplintheoretischen Dreiecks von Studien-, Beschäftigungs- und Wissenschaftssystem (vgl. Pfaffenberger 1993, S. 196) hat die Ausbildung zentrale Bedeutung für das Gesamtkonstrukt. Die Weiterbildung wiederum lässt sich nicht losgelöst von ihr sowie von den Anforderungen des Beschäftigungssystems und der Wissenschaft betrachten. Aus- und Weiterbildung stehen seit jeher im Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Ansprüchen und Anforderungen der beteiligten Akteur_innen, speziell der Träger der Ausbildung, der Anstellungsträger und der Vertreter_innen der Wissenschaft. Mit „zum Teil ideologisch aufgeladenen und darüber auch emotionalisierten sozial- bildungs- und hochschulpolitischen, berufs- und fachständischen und nicht zuletzt fiskalen Interessen“ (Küster & Schoneville 2012, S. 1945) verbunden, steht die Ausbildung im Zentrum unterschiedlichster Ansprüche. Im Folgenden sollen vor diesem Hintergrund einige der zentralen Fragen rund um Aus- und Weiterbildung in der Sozialen Arbeit benannt und im Kontext von sowie in Wechselwirkung mit anderen Themen der Sozialen Arbeit, vor allem der Professions- und Disziplinentwicklung, betrachtet werden. Dabei werden im Hinblick auf die Ausbildung vor allem die akademischen Angebote und die Entwicklungen und Diskurse im Hochschulkontext fokussiert.

1 Fragen der Akademisierung und der Ausbildungsinstitutionen

Die zentralen Fragen rund um die Ausbildung für Soziale Arbeit sind vielfältig.¹ Grundlegend waren und sind die Frage des angemessenen Niveaus

1 Zur Geschichte der Ausbildung siehe u. a. Hering & Münchmeier 2014, Amthor 2003 und Kruse 2004. Erstere stellen die Ausbildungsgeschichte in den Gesamtkontext der Geschichte Sozialer Arbeit, Amthor bietet eine umfassende Darstellung der Ausbildungsge-

der Ausbildung und damit verbunden die Frage der Institutionen, die diese Ausbildung übernehmen sollen. Im historischen Rückblick zeigt sich, dass die Qualifizierung für Soziale Arbeit von einer stufenweise fortschreitenden Akademisierung geprägt war. Ihr Niveau im Bildungssystem und ihre institutionelle Anbindung wurden von Beginn an diskutiert. Entscheidend waren sozial-, bildungs- und berufspolitische Bedingungen und Entwicklungen. Die Debatten wurden hauptsächlich standespolitisch und statusorientiert geführt.

Von Beginn an fand die Ausbildung an unterschiedlichen Institutionen statt. Dies prägte ihre weitere Entwicklung. Existierten zunächst in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nebeneinander die Ausbildung an Sozialen Frauenschulen (später: Wohlfahrtsschulen), Jugendleiterinnenseminare als Weiterbildung für Kindergärtnerinnen sowie einzelne Angebote an Universitäten und Weiterbildungskurse an außeruniversitären Akademien (vgl. Kruse 2004), bildete sich die Mehrgliedrigkeit des Ausbildungssystems nach der zweifachen Aufwertung der Ausbildung und der teilweisen Zusammenführung des sozialarbeiterischen und des sozialpädagogischen Stranges ab den 1970er Jahren auf Hochschulniveau ab. Hier waren verantwortliche Träger vor allem Fachhochschulen und Universitäten, hinzu kamen Gesamthochschulen und Berufsakademien. Auf der nichtakademischen Ebene fanden und finden sich Fachschulen mit der im Rahmen der Ausbildungsreform sozialer Berufe von 1967 neu entstandenen sozialpädagogischen Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher. Horizontale und vertikale Durchlässigkeit blieben begrenzt. Mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen manifestierte sich der Bachelorabschluss (an FHs, Universitäten und Dualen Hochschulen) als Standardabschluss für die Berufseinmündung. Die formale Angleichung ist durch die Berechtigung aller Hochschultypen, sowohl Bachelor- als auch Masterabschlüsse zu vergeben, weitgehend erfolgt. Unterschiede gibt es noch bei der Verleihung der staatlichen Anerkennung für das Berufsfeld, um die teilweise gerungen wird. Aktuell sind die Ausbildungs- und Qualifizierungsstrukturen vielgestaltig und führen zu Abschlüssen unterschiedlicher Wertigkeit. So gibt es insbesondere

- die fachschulische sozialpädagogische Ausbildung (Fachschulen, Berufskollegs, Fachakademien) zur Erzieherin/zum Erzieher vielfach aufbauend auf Ausbildungen an Berufsfachschulen (Kinderpflege, Sozialassistenten),
- grundständige Studiengänge mit Bachelorabschluss an zahlreichen Fachhochschulen, einzelnen Universitäten und verschiedenen Dualen Hochschulen,

schichte heutiger sozialer Berufe unter ausführlicher Einbeziehung auch der nichtakademischen Berufe, Kruse fokussiert im Rahmen ihres Überblicks über 100 Jahre Ausbildungsgeschichte auch die Studienreformfragen und akademischen Institutionen nach 1970.

- weiterführende Studiengänge mit Masterabschluss im Konsekutivmodell oder als sogenannter weiterbildende Master an den genannten Hochschultypen,
- Promotionsmöglichkeiten oder -programme an Universitäten und – in der Regel in Kooperation mit diesen – an Fachhochschulen.

In der Vergangenheit war Absolvent_innen von Fachhochschulstudiengängen aufgrund der fehlenden Berechtigung, die mit dem FH-Diplom verbunden war, der Aufstieg in leitende Positionen bzw. der Zugang zum höheren öffentlichen Dienst versperrt. Zudem gab es für FH-Absolvent_innen Hindernisse bei der formal weiterführenden Qualifizierung, da diese nur über ein weiteres universitäres Studium führte, auf das das abgeschlossene FH-Studium in der Regel nur geringfügig angerechnet wurde. Auf der anderen Seite wurde Absolvent_innen von Universitäten vielfach eine Einmündung in verantwortliche Positionen ebenfalls erschwert, obwohl sie formal die Berechtigung für den höheren öffentlichen Dienst hatten, da sie zum einen nicht über die staatliche Anerkennung und zum anderen über geringere Praxiserfahrungen verfügten als die Absolvent_innen von Fachhochschulen. Die neue Studienstruktur bietet unterschiedlichste Anschlussmöglichkeiten (zum Beispiel B.A. an der FH, M.A. an der Uni oder umgekehrt, Promotion im Anschluss an den M.A.) und – gebunden an das grundständige bzw. das weiterführende Studium – für Absolvent_innen aller Hochschultypen ähnliche berufliche Einmündungsmöglichkeiten. Theoretisch ist so ein Modell entstanden, das einen Ein- und Ausstieg auf verschiedenen Ebenen ermöglicht und bis zum höchstmöglichen Abschluss führt.

Hier wird die hohe Bedeutung von Aus- und Weiterbildung für die Profession Sozialer Arbeit deutlich. Waren es in der Vergangenheit häufig Fachfremde, die die leitenden Positionen (beispielsweise in Jugendämtern) innehatten, eröffnen sich durch die Kombination von grundständigen Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit und originär sozialarbeiterischen respektive sozialpädagogischen Masterstudiengängen für Absolvent_innen neue Möglichkeiten, in entsprechenden Institutionen auf allen Ebenen – vom ‚Basispersonal‘ bis zur verantwortlichen Gesamtleitung – tätig zu werden. Berufspolitisch wurde (von Einschränkungen abgesehen, s. u.) ein großer Schritt bewältigt. Für die Wissenschaftsentwicklung und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses hat die Erschließung der Master-Ebene ebenso hohe Bedeutung: Studiengänge mit vollakademischem Abschluss auch an Fachhochschulen bieten für die Soziale Arbeit breitere internationale Anschlussfähigkeit, eine „vollakademische Anerkennung“ der Sozialen Arbeit und eine Stärkung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Nicht zuletzt für die Zusammenarbeit mit anderen Professionen ist dies relevant.

2 Fragen der Leitdisziplin, der Fächervielfalt und der Qualifikation der Lehrenden

Verbunden mit der jahrzehntelangen Pluralität der Qualifizierungsorte und -formate waren in bestimmten Phasen, so vor allem in den 1990er Jahren, starke Abgrenzungsbemühungen mit einer getrennten Theorieentwicklung verbunden. Dies führt nicht nur zur Frage nach der Leitdisziplin in einschlägigen Studiengängen, sondern auch zur der nach den Inhalten, hier speziell nach dem Beitrag verschiedener Fachdisziplinen zum Studium (Stichwort: Fächervielfalt) und zu Fragen der Qualifikation, Zusammensetzung und dem Status der Lehrenden. Bereits in den Anfängen der Ausbildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind die Ursachen für viele spätere Probleme der wissenschaftlichen Verortung zu finden. An den Wohlfahrtsschulen hatte die Wissenschaft keinen klar definierten und gefestigten Stand, während die Universitäten in ihrer damaligen traditionellen Struktur und ihrer Systematik an Fachdisziplinen kaum Ansätze für eine interdisziplinäre, praxisbezogene Qualifizierung zur Sozialen Arbeit anboten (vgl. Kruse 2013). In den 1990er Jahren grenzten sich Fachhochschulen und Universitäten voneinander vor allem über die Frage der Leitdisziplin, und damit über „immer noch ungeklärte Disziplin- und Professionsfragen“ (Thole 1995, S. 121) ab. Während die universitäre Sozialpädagogik an der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin festhielt, wurde auf der Seite der Vertreter_innen von Fachhochschulen eine eigenständige wissenschaftliche Basis in interdisziplinärer Vernetzung jenseits der existierenden Fachdisziplinen gesucht. Für diese etablierten sich die Begriffe „Wissenschaft Soziale Arbeit“ oder „Sozialarbeitswissenschaft“. Für die Curricula vieler Fachhochschulstudiengänge² bedeutete dies, dass das Studium in den Folgejahren stärker auf den Kern der Sozialen Arbeit und ihrer Wissenschaft ausgerichtet wurde. Dies fand seinen Niederschlag in Modulen, wie „Theorie Sozialer Arbeit“, „Methoden Sozialer Arbeit“ und „Geschichte Sozialer Arbeit“. Denominationen von Professuren wurden in diese Richtung verändert und die Stellen wurden zunehmend mit eigenem wissenschaftlichem Nachwuchs besetzt, das heißt mit Personen, die selbst aus der Sozialen Arbeit kamen und sich mit dieser als Disziplin und Profession identifizierten.³

2 In einigen Studiengängen ist dieser Kern bislang kaum ausgeprägt, hier haben bis heute die verschiedenen zum Studium beitragenden Fachdisziplinen als „Bezugswissenschaften“ einen hohen Stellenwert, was sich in einer Vielfalt an teilweise gleichberechtigt zum Studium beitragenden Fächern verbunden mit starker Orientierung an Handlungsmethoden ausdrückt.

3 In der Vergangenheit waren die Professuren von Expert_innen aus den am Studiengang beteiligten Fachdisziplinen besetzt, während diejenigen, die über einen Studienabschluss in der Sozialen Arbeit verfügten, die Ausbildung und Praxis am besten aus eigener Erfahrung kannten und die damit Identifikationsfiguren für die Studierenden darstellten, als Lehrende für besondere Aufgaben bzw. Fachlehrer_innen eingestellt wurden. Damit hat-

Hinter der Debatte zwischen Fachhochschulen und Universitäten, in der es um das Wissenschaftsverständnis zu gehen schien, wurden Fragen von Einfluss, Status sowie Hochschul- und Professionspolitik sichtbar. Vermisste die Fachhochschulseite in der universitären Sozialpädagogik die originären sozialarbeiterischen, fürsorgerischen Grundlagen, sah die universitäre Seite unter dem Begriff „Sozialarbeitswissenschaft“ „eine Vielzahl von Konzepten, Ideen, Forschungsprogrammatiken und Referenzbezügen [...], deren innere Gemeinsamkeiten nicht größer [...] als ihre Überschneidungen zu Positionen der universitären Sozialpädagogik“ (Rauschenbach 1999, S. 278) waren. Die fehlende Einheitlichkeit erschien konstitutiv für die Soziale Arbeit auf allen Ebenen: „Die Sozialpädagogik hat keinen eindeutigen, klar konturierten Ort in der Praxis, kein einheitliches Profil der Ausbildung, keine selbstverständliche, von allen ihren Vertreter_innen geteilte disziplinäre Heimat sowie keine ihr darüber hinaus gegebenen theoretischen, wissenschaftlichen und professionellen Koordinaten und Referenzpunkte“ (Thole 1995, S. 121).

Es drohte eine „Spaltung des Gesamtfeldes“ (Pfaffenberger 2001, S. 11). An dieser Stelle wird der enge Zusammenhang von Wissenschafts- und Ausbildungsentwicklung deutlich. In den letzten Jahren sind neue Annäherungen zu beobachten. Auch der Generationenwechsel ermöglicht, neue Wege zu gehen. Erkannt wird, dass oftmals hinter unterschiedlichen Begriffen ähnliche oder sogar gleiche Auffassungen zu finden sind. Zu verzeichnen sind verbindende Aktivitäten, die vor Kurzem noch undenkbar erschienen, so u. a. Abstimmungen der Vorstände des Fachbereichstages Soziale Arbeit (FBTS) und der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) auf der einen und der Kommission Sozialpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) auf der anderen Seite, gemeinsame Forschungs- und Publikationsaktivitäten sowie gemeinsame Promotionskollegs.

3 Fragen des Verhältnisses von Sozialarbeit und Sozialpädagogik untereinander sowie der Abgrenzung zu verwandten Studiengängen

In der Ausbildung spiegeln sich auch nach wie vor sowohl die aus unterschiedlichen Wurzeln stammenden Stränge der Sozialarbeit und Sozialpädagogik als auch die uneinheitliche Verwendung von Begrifflichkeiten. Herrschte noch vor wenigen Jahren eine verwirrende Begriffsvielfalt vor, wurden nahezu alle Fachhochschulstudiengänge spätestens mit der Bachelor- und Masterreform unter dem Dachbegriff „Soziale Arbeit“ zu einem gemeinsamen Studiengang

ten sie unter den Lehrenden den niedrigsten Status, die höchste Lehrbelastung und keinen Zugang zu Forschung.

zusammengelegt.⁴ Gleichzeitig weisen ihre Curricula teilweise eine stärkere Anlehnung an originär sozialarbeiterische, fürsorgerische Handlungsfelder, teilweise an eher originäre sozialpädagogische, auf Bildung und Erziehung hin orientierte Handlungsfelder auf. An den Universitäten wurde jahrzehntelang zumeist der Begriff „Sozialpädagogik“ für eine Studienrichtung im erziehungswissenschaftlichen Studium verwendet.

Der Konvergenz Rechnung tragend und der Transparenz zuträglich ist, dass sich der Begriff „Soziale Arbeit“ als Dachbegriff zunehmend etabliert hat, auch an einigen Universitäten, hier insbesondere denen mit Gesamthochschultradition.

Gleichzeitig etablieren sich neben der Sozialen Arbeit seit über zehn Jahren neue, verwandte Studiengänge, vorrangig solche in den Bereichen Kindheitspädagogik und Gesundheitswesen, zu denen es die Gemeinsamkeiten und die Grenzen neu zu definieren gilt. So hat die Kindheitspädagogik originär sozialpädagogische Wurzeln und hätte sich angesichts des Anspruchs der Sozialen Arbeit, sowohl Sozialarbeit als auch Sozialpädagogik unter ihrem Dach zu vereinen (vgl. Kruse 2008, 2012), auch in diesen Studiengängen wiederfinden können. Jedoch wurde die frühkindliche Bildung und Erziehung weder in universitären noch in fachhochschulischen Studiengängen der Sozialen Arbeit (abgesehen von einzelnen Standorten) angemessen thematisiert, obwohl „die frühe Kindheit ein Thema der Kinder- und Jugendhilfe ist und damit zum sogenannten Kernbereich der Sozialpädagogik gehört“ (Schröer & Sting 2006, S. 20). Dass auch die Tätigkeitsfelder der Absolvent_innen der neuen Studiengänge und der der Sozialen Arbeit sich nicht immer eindeutig voneinander trennen lassen, sich so auf mehreren Ebenen die Konturen verwischen und die Praxis weitgehend Perspektivenverschränkungen erfordert, verweist umso mehr auf erforderliche Neubestimmungen und Kooperationen.

4 Die Frage einer generalistischen oder einer spezialisierten Ausbildung

Angesichts der Vielzahl der Handlungsfelder, auf die das Studium vorbereitet, wird seit 100 Jahren auch immer wieder die Frage einer eher generalistischen,

4 Die Begriffsverwirrung machte sich vor allem fest an einer unterschiedlichen Verwendung der Begriffe Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die je nach Bundesland oder sogar nach Hochschule innerhalb eines Bundeslandes mal als Oberbegriff, mal als Begriff für einen Teilbereich eingesetzt wurden. Studiengangs-, Fachbereichs- und Berufsbezeichnungen divergierten teilweise erheblich. Daneben gab es Begriffe wie „Sozialwesen“ oder „Soziale Arbeit“, mit denen versucht wurde, Oberbegriffe für alle Stränge zu etablieren. Die noch in wenigen Bundesländern existierenden getrennten Studiengänge für zum einen Sozialarbeit und zum anderen Sozialpädagogik wurden seit Ende der 1990er Jahre zusammengeführt (vgl. Kruse 2004, 2012).

auf die Breite der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit hin ausgerichteten oder einer eher speziellen, auf einzelne Zweige des Berufs hin orientierten Ausbildung diskutiert. Eine Entscheidung in dieser Frage wiederum führt zu Fragen der Inhalte von Weiterbildung.

Durchgesetzt haben sich in der Vergangenheit immer generalistische Studiengänge (vgl. zur Generalisierung Spezialisierung in der Ausbildung in Geschichte und Gegenwart auch Kruse 2011). Im Zuge der Bologna-Reform wurde auf der Bachelor-Ebene ebenfalls wieder die breite Ausrichtung mit exemplarischer Vertiefung bestätigt. Gleichzeitig weisen die Studiengänge auf der Master-Ebene eine hohe Ausdifferenzierung auf (vgl. hierzu auch Kruse 2012, S. 340 f.). Ihre Zuordnung zur Sozialen Arbeit, ihre Abgrenzung zu benachbarten Feldern und ihre wissenschaftliche Verortung im Hinblick auf die Leitdisziplin werden nicht immer deutlich⁵. So lassen sich drei Formen von Master-Studiengängen unterscheiden: Eine Form, in der die „Wissenschaft Soziale Arbeit“ deutlich die leitende Disziplin darstellt, eine Form mit einer eher eklektizistischen wissenschaftlichen Verortung mit Beiträgen verschiedener Fachdisziplinen und eine dritte Form mit einer gewissermaßen ‚heimlichen‘ neuen Leitdisziplin, wie der Betriebswirtschaft, der Soziologie oder der Psychologie. Viele Master-Studiengänge zielen auf spezielle Tätigkeitsfelder, vertiefen bestimmte Methoden oder Arbeitsansätze. Folgen für das Professionsverständnis und die berufliche Identität der Absolvent_innen eines Studiengangs der letzten beiden Formen sind absehbar. Damit soll die grundständige Ausbildung weiterhin auf die Breite der Handlungsfelder der Sozialen Arbeit vorbereiten, die Studierenden jedoch gleichzeitig befähigen, weitere akademische Studien anzuschließen. Die Entscheidung für den generalistischen Bachelor scheint sowohl die Entstehung neuer, verwandter Studiengänge als auch spezialisierte Master-Studiengänge zu bedingen. Die Entwicklung lässt Rückschlüsse zu auf eine Auflösung der Grenzen zu verwandten Ausbildungsbereichen und Berufsfeldern. Nicht immer wird allerdings klar, welcher Studiengang noch der Sozialen Arbeit zuzuordnen ist und welcher nicht.

Spezialisierungen können einerseits auf dem Arbeitsmarkt von Vorteil sein, andererseits können Nachteile im Hinblick auf eingeschränkte berufliche Einsetzbarkeit und nicht immer gesicherte wissenschaftliche Weiterqualifizierung entstehen. Für die Soziale Arbeit stellen sich im Hinblick auf die Master-Studiengänge Fragen der Bezüge der wissenschaftlichen Fundierung und zum möglichen Verlust von ganzheitlichem Denken und zentralen sozialarbeiterischen respektive -pädagogischen Perspektiven. Immer noch aktuell erscheint die Feststellung Hans Pfaffenbergers, „dass sich durch diese Entwicklung Profil und Konturen der Profession (und der sich entwickeln-

5 Dies zeigt sich auch besonders in den Zusammenstellungen einschlägiger Master-Studiengänge (vgl. Nodes 2007; Kruse 2004, S. 209–213).

den Sozialpädagogik/Sozialarbeitswissenschaft) auflösen und dadurch die Abgrenzung und Aufgabenzuordnung gegenüber anderen Berufen immer schwieriger wird“ (2002, S. 32), wenn „künftig einem Teil der auf dem Berufsfeld Sozialarbeit/Sozialpädagogik Tätigen und besonders den in Leitungs- und Vorgesetztenpositionen dadurch der zentrale Bezug zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik und die entsprechende Berufsbezeichnung fehlt“ (Pfaffenberger 2002, S. 33). Stark spezialisierte Master-Programme fördern eher ein berufliches Selbstverständnis als Spezialist_in in den Bereichen, in denen sich Absolvent_innen weitergebildet haben.

5 Die Frage des Verhältnisses von Theorie und Praxis im Studium

Uralt ist auch die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Ausbildung bzw. im Studium, hinter dem sich die Orientierung an Wissenschaft und den beruflichen Anforderungen an Absolvent_innen zeigt. Das Thema spiegelt sich in den Diskussionen um Länge und Einordnung von Praxisphasen (einphasige Ausbildung mit Praxissemester oder zweiphasige Ausbildung mit Berufspraktikum oder Anerkennungsjahr im Anschluss), Praxisbegleitung, Projektstudium, Anteil an Theorie bzw. Anzahl an ‚Theoriesemestern‘, Anteilen für Forschungsmethoden im Studium sowie in der Zusammensetzung der Lehrenden. Spätestens seit den 1970er Jahren wird diskutiert, zeitweise debattiert, wie in einem wissenschaftsbasierten Studium angemessen auf Praxis vorbereitet werden kann (vgl. hierzu Winkler i. d. Bd.). Vertreter_innen der Ausbildung und Vertreter_innen der Praxis verstehen oftmals Unterschiedliches unter – der gerade durch die Bologna-Reform neu thematisierten – Berufsorientierung. Wird von der Praxis gern direkt anwendbares Handlungswissen eingefordert, ist der Ausbildungsseite sehr an auch von der direkten Praxisverwertung losgelöstem Lernen gelegen, das zu einer Qualifizierung jenseits einfacher Anpassungsqualifizierungen beiträgt und Studierende zur Weiterentwicklung von Praxis und zu Handlungsmöglichkeiten jenseits von Techniken und dem Bestehen von Standardsituationen befähigen soll. Verbunden mit dem Anspruch vieler Hochschulen, bereits im Bachelor-Studium forschungsmethodisches Know-how zu vermitteln und Studierende für Forschung zu interessieren, entsteht hier ein Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis mit langer Geschichte gegenseitiger Vorwürfe (‚Verwissenschaftlichung‘ sowie ‚Praxisferne‘ contra ‚Rezeptologie‘) und Fragen des Einflusses auf die Ausbildung und das Berufsfeld (Stichwort ‚Ein- oder Zweiphasigkeit der Ausbildung‘), das sich nicht leicht auflösen lässt.⁶

6 Zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Geschichte der Ausbildung und der Debatten um Einflüsse siehe auch Kruse 2012 und 2009.

6 Weiterbildung als Mittel gegen das Professionalisierungsdefizit?

Alle Fragen rund um Ausbildung führen zu Fragen der (wissenschaftlichen) Weiterbildung der Absolvent_innen. Auch diese sind bereits seit den 1920er Jahren Thema. Die Weiterbildungslandschaft in der Sozialen Arbeit ist seit Jahrzehnten vielfältig und unübersichtlich. Gleichzeitig erfuhrt und erfährt Weiterbildung in der Sozialen Arbeit ungebrochen eine hohe Nachfrage. Durch die Bologna-Reform wurden die Hochschulen, von denen zuvor einige Weiterbildungen für ihre Absolvent_innen angeboten hatten, zu bedeutenden Trägern wissenschaftlicher Weiterbildung. Master-Studiengänge gingen vielfach aus vorherigen Zertifikatskursen hervor. Das „anscheinend immanente Professionalisierungsdefizit“ (Thole 2012, S. 51) der Sozialen Arbeit manifestiert sich in einem breiten Weiterbildungsmarkt mit verschiedensten weiterführenden Studienangeboten sowie mehrjährigen, -monatigen, -wöchigen und -tägigen sowie eintägigen Fort- und Weiterbildungen verschiedenster Träger. Mit diesen Angeboten verbinden sich für die Nutzenden unterschiedlichste Hoffnungen der fachlichen Ergänzung, Spezialisierung, Vertiefung, Aktualisierung, Anregung und Stabilisierung (vgl. Thole 2012, S. 51). Historisch lassen sich verschiedene ‚Wellen‘ nachzeichnen, Jahre bzw. Jahrzehnte, in denen besondere Inhalte im Vordergrund standen. Diese korrespondierten mit der Methodenrezeption der Sozialen Arbeit und der zeitweise deutlichen Anlehnung an psychologische, juristische oder betriebswirtschaftliche Wissensbestände und Handlungsweisen.

Für Absolvent_innen grundständiger Studiengänge der Sozialen Arbeit sind mit der inhaltlichen Weiterqualifizierung bei einem Teil der hochschulischen Weiterbildungsangebote auch formale Qualifizierungen verbunden, die wiederum berufliche Aufstiegsmöglichkeiten eröffnen oder eine wissenschaftliche Laufbahn ermöglichen. Auch können sie aus dem Grundberuf herausführen. Im Sinne lebenslangen Lernens stellt Weiterbildung eine zentrale Grundlage für berufliche Anschluss- und Aufstiegsmöglichkeiten dar und ergänzt die Erstausbildung vielfältig. Jörgen Schulze-Krüdener sieht die zentralen Funktionen von Weiterbildung im „Anschlusshalten“ an die Entwicklung des wissenschaftlichen Wissens nach Studienabschluss“, in „Praxisreflexion“ sowie der „Habitualisierung von adäquaten Handlungsroutinen und berufsethischen Haltungen“ (2012, S. 1072). Bestimmte Tätigkeitsmerkmale Sozialer Arbeit, vor allem die Heterogenität der Handlungsfelder und damit der Institutionen, Zielgruppen und methodischen Ansätze sowie teilweise stark affektiv belastete Tätigkeiten, bedingen Weiterbildung ebenso wie die bedingte Leistungsfähigkeit einer Erstausbildung für ein komplexes, sich wandelndes Berufsfeld. Weiterbildung dient zur Anpassung an sich verändernde Anforderungen des Arbeitsmarktes ebenso, wie zur Erhaltung der Arbeitsfähigkeit, zur Eröffnung beruflicher Veränderungsoptionen (horizontale Mobili-

tät) und zum beruflichen Aufstieg (vertikale Mobilität). Nicht zuletzt wirkt sie auf die Hochschulen zurück, auf den wissenschaftlichen Nachwuchs, die Lehre und die Forschung (vgl. Kruse 2004, S. 173 ff.).

Wie die Ausbildung bewegt sich auch die Weiterbildung in einem Spannungsfeld von teilweise gegensätzlichen Interessen und Ansprüchen der Träger, der Politik, der sich Weiterbildenden und der die Leistungen der Sozialen Arbeit Nutzenden (vgl. dazu auch Schulze-Krüdener 2012, S. 1072 f.). Eine Herausforderung stellt dar, die Erstausbildung mit der Weiterbildung stärker zu verzahnen, wie es bei – vor allem konsekutiven – Master-Studiengängen bereits praktiziert wird.

7 Fazit

Die für die Soziale Arbeit bedeutsamen Fragen rund um ihre Aus- und Weiterbildung könnten mit weiteren Aspekten fortgesetzt werden, so zum Beispiel zur persönlichen Eignung und der Persönlichkeitsbildung in der Ausbildung, zur internationalen Dimension, zu Gender-Aspekten bzw. zur Chancengleichheit und Zusammenarbeit von Frauen und Männern auf allen Ebenen des Ausbildungs-, Beschäftigungs- und Wissenschaftssystems. Hinter diesen, den oben diskutierten und anderen Fragen liegen größere Themen, etwa

- die Frage des Stellenwertes von Aus- und Weiterbildung für das „Professionalisierungsprojekt“ Soziale Arbeit,
- die Frage des Einflusses auf die Ausbildung (Praxis vs. Wissenschaft),
- die Frage der Anforderungen der Praxis an Aus- und Weiterbildung,
- die Frage von Übergängen (in Ausbildung, von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt, in Weiterbildung),
- die Frage der professionellen Identität der Fachkräfte
- sowie die Frage nach den Grenzen der Sozialen Arbeit, also beispielsweise die Frage, ob der Gesundheitsbereich oder die Pädagogik der Kindheit als Bereiche der Sozialen Arbeit anzusehen sind oder nicht.

Angesichts dieser und sicherlich weiterer offener Fragen und Herausforderungen sowie den damit verbundenen Unsicherheiten kann zumindest als sicher herausgestellt werden, dass in der Aus- und Weiterbildung sich auch weiterhin die zentralen Themen der Profession und Disziplin spiegeln werden.

Literatur

- Amthor, R.-C. (2003). *Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit*. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim & München: Juventa.
- Hering, S., & Münchmeier, R. (2014). *Geschichte der Sozialen Arbeit*. Eine Einführung (5., überarb. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Juventa
- Kraus, B., Effinger, H., Gahleitner, S., Miethe, I., & Stövesand, S. (Hrsg.) (2011). *Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Kruse, E. (2013). Die Akademisierung der Profession Sozialer Arbeit. In S. Hering (Hrsg.), *Was ist Soziale Arbeit? Traditionen – Widersprüche – Wirkungen* (S. 149–163). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kruse, E. (2012). Studium und Praxis Sozialer Arbeit. Zwei Seiten einer Medaille? *Soziale Arbeit* 61 (9/10), S. 338–346.
- Kruse, E. (2011). Das Allgemeine besonders lehren und studieren. Zum Verhältnis von Generalisierung und Spezialisierung im Studium der Sozialen Arbeit. In B. Kraus, H. Effinger, S. Gahleitner, I. Miethe & S. Stövesand (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Das Ganze und seine Teile* (S. 195–206). Opladen, Berlin & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kruse, E. (2009). Towards a History of Social Work Training in Germany - Discourses and Struggle for power at the Turning Points. In G. Hauss & D. Schulte (Hrsg.), *Amid Social Contradictions. Towards a History of Social Work in Europe* (S. 89–108). Opladen: Barbara Budrich.
- Kruse, E. (2008). Heute die Weichen für morgen stellen. Gegenwart und Zukunft des Fachhochschulstudiums für Soziale Arbeit. In R.-C. Amthor (Hrsg.), *Soziale Berufe im Wandel. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft Sozialer Arbeit* (S. 87–115). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kruse, E. (2004). *Stufen zur Akademisierung*. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell. Wiesbaden: VS.
- Küster, E.-U., & Schoneville, H. (2012). Qualifizierung für die Soziale Arbeit. Auf der Suche nach Normalisierung, Anerkennung und dem Eigentlichen. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 1045–1066). Wiesbaden: Springer VS.
- Nodes, Wilfried (2007). *Masterstudiengänge für die Soziale Arbeit*. Hrsg. vom Deutschen Berufsverband für die Soziale Arbeit e.V. (DBSH). München & Basel: Ernst Reinhardt
- Pfaffenberger, H. (2002). Die Sozialarbeiter/Sozialpädagogen-Ausbildung und das neue Graduierungssystem. Die „Neue Europäische Hochschulpolitik“ als neueste und brisanteste Hochschulinnovation. *Sozialextra* 9, S. 29–34.
- Pfaffenberger, H. (2001). Die Sozialarbeit/Sozialpädagogik: auf dem Weg zu Selbstbestimmung und Eigenständigkeit? In H. Pfaffenberger (Hrsg.), *Identität – Eigenständigkeit – Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft* (S. 5–20). Münster: LIT.
- Pfaffenberger, H. (1993). Entwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zur Profession und zur wissenschaftlichen und hochschulischen Disziplin. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit* 24, S. 196–208.
- Rauschenbach, T. (1999). *Das sozialpädagogische Jahrhundert*. Analysen und Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim & München: Juventa.

- Schröer, W., & Sting, S. (2006). Vergessene Themen der Disziplin – neue Perspektiven für die Sozialpädagogik? In C. Schweppe & S. Sting (Hrsg.), *Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung* (S. 17–30). Weinheim & München: Juventa.
- Schulze-Krüdener, J. (2012). Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 1067–1081). Wiesbaden: Springer VS.
- Thole, W. (2012). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung, Versuch einer Standortbestimmung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (4. Auflage, S. 19–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Thole, W. (1995). „Ansonsten kann diesen Job auch 'n Maurer machen“. Anmerkungen zur „Sozialarbeitswissenschaft“ und sozialpädagogischen Ausbildung. In H. Thiersch & K. Grunwald (Hrsg.), *Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung* (S. 119–145). Weinheim & München: Juventa.

Kooperation und Konflikt

Von Eric van Santen und Mike Seckinger

1 Einleitung

In diesem Beitrag steht die für eine Erhöhung der Problemlösungskompetenz der Sozialen Arbeit zentrale Konstellation einer Kooperation zwischen Organisationen im Vordergrund, daneben gibt es selbstverständlich auch noch andere Kooperationskonstellationen, zum Beispiel die zwischen Einzelpersonen. Zu Beginn werden das Begriffsverständnis expliziert und der Kooperationsdiskurs in der Sozialen Arbeit sowie die damit verbundenen Erwartungen und Herausforderungen dargestellt. Hierbei wird auch deutlich werden, dass mit Kooperation und Konflikt zwei voneinander unabhängige Dimensionen benannt werden, die gleichzeitig Merkmale eines gemeinsamen Handelns von Organisationen sein können. Konflikte werden in diesem Zusammenhang als in Kooperationen zu lösende Aufgaben verstanden. Abschließend werden zwei Herausforderungen für eine erfolgreiche Gestaltung von Kooperationsbeziehungen thematisiert, denen im Hinblick auf die zunehmend systemübergreifenden Kooperationszusammenhänge sowie -anlässe besondere Bedeutung zukommt.

2 Kooperationsdiskurs

Kooperation ist ein Verfahren – also kein inhaltlich definierbarer Handlungsansatz – der intendierten Zusammenarbeit, bei dem im Hinblick auf geteilte oder sich überschneidende Zielsetzungen durch Abstimmung der Beteiligten eine Optimierung von Handlungsabläufen oder eine Erhöhung der Handlungsfähigkeit bzw. Problemlösungskompetenz angestrebt wird (van Santen & Seckinger 2003, S. 29). Diese Definition verdeutlicht, dass Kooperation kein Selbstzweck ist. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Methode, deren Anwendung jeweils durch überschneidende Zielsetzungen begründbar sein muss. Der Begriff „Kooperationszusammenhang“ bezeichnet die praktische Konkretisierung des Verfahrens Kooperation. Kooperationszusammenhänge sind als eigenständige komplexe soziale Gebilde, als transinstitutionelle

Handlungszusammenhänge mit einer eigenen Dynamik und einem eigenen Sinnkontext zu verstehen. Konflikte im Kontext von Kooperationen entstehen insbesondere dann, wenn von den Kooperationspartner im- oder explizit unterschiedliche Ziele verfolgt werden, unterschiedliche Handlungslogiken nicht expliziert werden und die Motivation zur Kooperation mit den Zielen der Kooperation inkompatibel sind.

Trotz der Risiken und der Konflikte, die mit Kooperationen einhergehen können, gibt es für quasi alle Bereiche der Sozialen Arbeit gesetzliche Regelungen zur Zusammenarbeit oder zumindest Kooperationsempfehlungen. Der Ruf nach Vernetzung und Kooperation verhallt nicht, sondern wird eher immer lauter. Was sind die Hintergründe dafür? Nach Dieter Filsinger und Jarg B. Bergold (1993) resultieren die hohe öffentliche Aufmerksamkeit für Kooperationen und die Debatten über die Notwendigkeit und den Nutzen von Vernetzung aus gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen, die zu einer immer weitergehenden Ausdifferenzierung von gesellschaftlichen (Sub- und) Teilsystemen führen. Die Forderung nach Kooperation und intensiver Vernetzung ist eine Reaktion auf die Spezialisierung von Hilfeangeboten, auf die große Unübersichtlichkeit und auf die oftmals große Lebensweltferne einzelner Spezialdienste. Durch Kooperation soll die Anschlussfähigkeit der Hilfeangebote der sich ausdifferenzierenden Hilfesysteme hergestellt werden, „damit es überhaupt zu einer gemeinsamen und wirkungsvollen Bearbeitung von Problemen, Krisen und Entwicklungsaufgaben kommen kann“ (von Kardorff 1998, S. 204). Die Attraktivität der Kooperations- und Vernetzungsstrategie ist also in der Hoffnung begründet, damit die negativen Effekte der Spezialisierung und Zersplitterung sozialer Dienste, aber auch anderer Organisationen (vgl. u. a. Sydow 2009) zu überwinden.

Die Folgeprobleme der Diversifikation lassen sich als „Entwicklungsdiemmata“ (Filsinger & Bergold 1993) oder auch als „Ungewissheitsbelastung“ (Olk & Otto 1987) beschreiben. Das heißt, je spezialisierter und differenzierter die formalen Hilfesysteme werden, desto höher wird ihre Problemlösungskompetenz und desto geringer ihre Lebensweltorientierung. Dies wiederum hat zur Folge, dass die spezialisierten Angebote zwar theoretisch adäquater auf einzelne Aspekte von Problemlagen reagieren können, die Wirksamkeit der Interventionen und Unterstützungsleistungen aber ungewiss bleibt, da bestimmte Gruppen von Klient_innen und zu viele Aspekte sozialer Probleme ausgeblendet werden. Die Adressat_innen passen einfach nicht in das rigide Schema der ausdifferenzierten Angebote. Die Folge davon ist allen bekannt: Sie irren von einer Stelle zur nächsten, ohne dass ihnen geholfen wird, da sich niemand für sie zuständig fühlt. Die Fülle von Wahlmöglichkeiten ist für die Adressat_innen mit einem Verlust an Ganzheitlichkeit verbunden. Aus einer komplexen Problemlage wird so ein Multi-Institutionen-Problem (Seikkula & Arnkil 2007), denn jede der beteiligten Institutionen bearbeitet nur mehr einen kleinen Ausschnitt des Problems. Hierdurch entstehen eine noch grö-

ßere Unübersichtlichkeit und neue Nutzungs- und Zugangsbarrieren. Den umgekehrten Weg zu beschreiten, hilft bei der Lösung dieser Dilemmata aber auch nicht weiter, da ein geringerer Grad an Ausdifferenzierung die jeweiligen spezifischen Problemlösungskompetenzen verringert und dadurch die Chancen für einen Erfolg professionellen Handelns ebenfalls sinken. Es gibt also systemimmanente Grenzen für die Leistungssteigerung des sozialen Systems durch eine weiter fortschreitende Aus- oder Entdifferenzierung. Ein Ausweg aus diesen Dilemmata könnte in der Vernetzung und Kooperation sozialer Dienste liegen. Auf diese Weise wird Kooperation zu einer „strukturell eigenständigen konzeptionellen, fachlichen und organisatorischen Aufgabe“ (von Kardorff 1998, S. 211).

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Leistungssteigerung der sozialen Versorgung durch eine Diversifikation des Systems ihren Grenznutzen wahrscheinlich erreicht hat. Es zeichnen sich an mehreren Stellen Tendenzen ab, die auf eine Gegenbewegung hindeuten. So wird Casemanagement, also so etwas wie professionelle Lotsendienste durch die Vielzahl der Angebote, in verschiedenen Feldern der psychosozialen Arbeit eingefordert, und auf der Ebene der administrativen Organisation sozialstaatlicher Dienstleistungen wird mit Blick auf sozialökologische Überlegungen die Verknüpfung von mehreren sozialstaatlichen Leistungsangeboten in eine gemeinsame sozialadministrative Einheit gefordert (zum Beispiel Sozialbürgerhäuser, Mehrgenerationenhäuser, kommunale Jobcenter, Reformbestrebungen hinsichtlich der Gesamtzuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe für alle Kinder und Jugendlichen – Stichwort „große Lösung“, Komplexleistungen). Immer wieder wurden in den letzten Jahrzehnten die Strukturen der öffentlichen Verwaltung, die Angebote freier und privat-gewerblicher Träger sowie der Zuschnitt ganzer Handlungs- und Aufgabenfelder (zum Beispiel bei Hebammen hin zu einer systematischen Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe) überdacht und neu strukturiert, um besser auf veränderte Bedürfnislagen reagieren zu können oder die Nachteile einer zersplitterten Verwaltungsstruktur auszugleichen. Bürgernähe und Bürgerfreundlichkeit, aber auch die Erfüllung des staatlichen Wächteramtes (Kinderschutz) oder die Wahrnehmung öffentlicher Kontrollaufträge (zum Beispiel beim Missbrauch von Sozialleistungen), so die Befürworter_innen einer neuen Organisation von Aufgaben, werde durch ein Ende der Versäulung einzelner Angebote oder einer Integration von sozialen Dienst- und Hilfeleistungen in Regeleinrichtungen erhöht. Es werden also vielfach und vielerorts Strategien gesucht, die eine verbesserte Passung von Angebot und Nachfrage trotz Diversifizierung und Spezialisierung ermöglichen. Alle diese Strukturreformen erfordern in ihrer Umsetzung ein erhöhtes Maß an Kooperation, können aber auch neue Konflikte hervorrufen. Schließlich sind zum Beispiel die einzelnen Akteur_innen gefordert, ihre internen Ablaufprozesse untereinander kompatibler als bislang zu gestalten.

Eine weitere, übergeordnete Rahmenbedingung, die die Forderung nach Kooperation und Vernetzung immer wieder entfacht, ist das Zusammentreffen der Bedarfsentwicklung sozialer Dienstleistungen mit der Finanzsituation bzw. der Prioritätensetzung der öffentlichen Hand. Konkret können die Ausgabensteigerungen der öffentlichen Hand mit dem deutlich steigenden Bedarf nach sozialen Dienstleistungen nicht immer Schritt halten. Neben einer Modernisierung der öffentlichen Verwaltung und der Öffnung des Marktes sozialer Dienstleistungen für gewerbliche Träger wird Kooperation als wichtiges Instrument gesehen, dieser Herausforderung zu begegnen. Kooperation soll möglichst Doppelangebote vermeiden und zu effizienteren Hilfen führen, und Kooperation wird so zu einem Wundermittel der Sozialen Arbeit stilisiert (vgl. kritisch dazu zum Beispiel Kessl 2011), obwohl oft empirische Nachweise fehlen, dass sich damit die Herausforderungen der Sozialen Arbeit besser bewältigen lassen. Eine solche Überhöhung der Handlungsstrategie Kooperation hat häufig aber auch zur Folge, dass die damit verbundenen Konflikte, Risiken und Nebenwirkungen nicht kritisch reflektiert werden (vgl. van Santen & Seckinger 2012).

Kooperationen sind jedoch voraussetzungsvolle Handlungsstrategien (vgl. dazu van Santen & Seckinger 2012). Das Risiko, dabei zu scheitern oder Konflikte auszulösen, ist relativ groß. Kooperationen sind nicht nur mit komplexen sozialen Prozessen verbunden, sondern stellen auch inhaltlich und kommunikativ hohe Anforderungen an die handelnden Organisationen und Personen. Es müssen schließlich die drei an der Kooperation beteiligten Ebenen, also die Ebene der entsendenden Organisationen, die der handelnden Personen und die des Kooperationszusammenhangs selbst, in ein funktionierendes Kommunikations- und Beziehungsgeflecht verwoben werden (vgl. van Santen & Seckinger 2005). Zudem erfordern institutionelle Kooperationsbeziehungen ein großes Maß an Vertrauen, das sich nicht durch Kontrolle ersetzen lässt (van Santen & Seckinger 2011).

3 Neue Entwicklungen

Vor dem Hintergrund einer Pluralisierung von Lebensformen und einer Verdichtung von Alltag (vgl. u. a. Lüders 2007), die zu geringeren Toleranzen gegenüber nicht normgerechten Verhaltensweisen führt (zum Beispiel verminderte Schul- oder Arbeitsleistung, weniger leistungsorientierte Prioritätensetzung), scheinen Hilfebedarfe immer komplexer zu werden. Demgegenüber stehen Forderungen nach einer Beschränkung der Ausgabensteigerungen für den sozialen Bereich. Die Lösung scheint auch hierfür in einer Intensivierung von Kooperationen zu liegen (vgl. zum Beispiel Diskussion zur Integration von Hilfen in Regelangeboten wie Kindertagesbetreuung und Schulen). Die hierin zum Ausdruck kommenden Veränderungen des Verhältnisses von öf-

fentlicher und privater Verantwortung (vgl. zum Beispiel Deutscher Bundestag 2013) gehen auch mit einer Entgrenzung von Zuständigkeiten einzelner Hilfesysteme einher. Diese Entwicklung lässt wiederum die Erwartungen an Kooperation steigen. Am Beispiel des Kinderschutzes lässt sich dies gut veranschaulichen. Ausgangspunkt ist die Idee, dass ein wirksamer Kinderschutz, also die Wahrnehmung des staatlichen Wächteramtes, nur als gesamtgesellschaftliche Aufgabe realisierbar ist. Im Bundeskinderschutzgesetz (BKSchG), gibt es deshalb viele Regelungen die sich entweder direkt auf Kooperation beziehen oder aber in ihrer Umsetzung auf Kooperation angewiesen sind. Ein Beispiel hierfür ist, dass Akteur_innen außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe, die beruflich in Kontakt mit Kindern stehen, ein Anspruch auf Beratung eingeräumt wird (§ 4, Abs. 2 KKG; § 8b SGB VIII). Hierzu müssen handlungsfeldübergreifende Beratungsstrukturen entwickelt werden, die es erlauben, die verschiedenen Leistungssysteme (zum Beispiel Medizin und Kinder- und Jugendhilfe) zusammen zu bringen. Ein zweites Beispiel aus dem BKSchG bezieht sich auf den Bereich der Frühen Hilfen. In den Bundesländern sollen „insbesondere im Bereich Früher Hilfen flächendeckend verbindliche Strukturen der Zusammenarbeit der zuständigen Leistungsträger und Institutionen im Kinderschutz mit dem Ziel aufgebaut und weiterentwickelt [werden, Anm. E. S. & M. S.], sich gegenseitig über das jeweilige Angebots- und Aufgabenspektrum zu informieren, strukturelle Fragen der Angebotsgestaltung und -entwicklung zu klären sowie Verfahren im Kinderschutz aufeinander abzustimmen“ (KKG § 3, Abs. 1). Im Gesetz werden 24 verschiedene Typen von Einrichtungen, Diensten, Ämtern und Berufsgruppen genannt. Allein schon die Sammelbezeichnung „Angehörige der Heilberufe“, die in dieser Aufzählung als ein Typus aufgeführt wird, verdeutlicht, dass hier eine sehr große Menge von (potenziellen) Kooperationspartner_innen angesprochen wird. Diese hier sichtbar werdende Ausdehnung der Anzahl potenziellen Kooperationspartner_innen ist nicht untypisch für Kooperationszusammenhänge im Bereich der Prävention (zum Beispiel für Kriminalpräventive Räte Schreiber 2007; zum Beispiel für kommunale Gesundheitskonferenzen Holleder 2014). Je früher die Prävention ansetzt und desto mehr Lebensbereiche sie umfassen soll, desto größer wird die Anzahl der potenziellen Kooperationspartner_innen. Dieser Typus von Kooperationszusammenhängen, deren Ziel sich unter dem Stichwort Primärprävention fassen lässt, lenkt unter der Perspektive Funktionalität die Aufmerksamkeit insbesondere auf die zwei folgenden Aspekte: Erstens das Verhältnis von Größe und Zielerreichung sowie zweitens der Frage nach der Repräsentanz von Typen von Akteur_innen.

4 Verhältnis von Größe und Zielerreichung

Zahlreiche Experimente mit Personen haben gezeigt, dass das Ausmaß der Kooperation mit der Anzahl der Beteiligten sinkt (Fischer & Wiswede 2009, S. 705). Olson (2005 [1965]) hat schon früh darauf hingewiesen, dass mit steigender Gruppengröße immer weniger kooperatives, am Gemeinwohl orientiertes Verhalten zu erwarten ist. Inwiefern diese Befunde übertragbar sind auf Kooperationszusammenhänge von Organisationen, ist bislang kaum empirisch untersucht. Aber auch bei inter-institutionellen Kooperationen nimmt der Aufwand zu, die für die Kooperation erforderliche Kommunikationsdichte und -verlässlichkeit herzustellen. Es erscheint schwieriger zu werden, gemeinsame Ziele zu vereinbaren, die Verbindlichkeit nimmt ab und es ist zu befürchten, dass eine Beteiligung an der Kooperation lediglich aus legitimatorischen oder statusbezogenen Gründen erfolgt. Diese Herausforderungen, die auch zu Konflikte führen können, werden potenziert wenn die Kooperationspartner aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen stammen sie demnach nach unterschiedlichen Logiken handeln und die Entscheidungsgewalt ungleich verteilt ist. Die Antwort auf der Frage nach der Wirkung von solchen Kooperationszusammenhängen wird sehr davon abhängen, welche Ziele angestrebt werden. Hollederer (2014) resümiert für den Bereich der Gesundheitsprävention: „Die Gesundheitskonferenzen bieten viele Ansatzpunkte für ein kommunales oder regionales Gesundheitsmanagement, bergen aber das Risiko geringer Wirksamkeit. Sie können mangels Regulierungskompetenzen die bestehenden Interessens- und Verteilungskonflikte und Systemprobleme nicht aufheben, sondern diese nur konsensual in eigener Zuständigkeit über die Einflussmöglichkeiten ihrer Mitglieder abmildern.“ Inwiefern Vertretungen von Organisationen oder Akteurstypen in Kooperationszusammenhängen tatsächlich Einfluss geltend machen können und wollen, berührt die Frage nach der Repräsentanz von Akteur_innen im nächsten Abschnitt.

5 Repräsentanz von Akteuren

Die Zusammenarbeit von mehreren Akteur_innen bedeutet in der Regel gleichzeitig einen Ausschluss bzw. eine Abgrenzung von anderen Akteur_innen, denn eine Kooperation wird selten alle prinzipiell möglichen Kooperationspartner umfassen können. Dies setzt nicht nur Grenzen gegenüber möglichen funktional äquivalenten Partner_innen, sondern auch gegenüber Partner_innen, die die Problemlösungskompetenz eines Kooperationszusammenhangs erhöhen könnten. Generell muss in Kooperationszusammenhängen das Spannungsverhältnis zwischen Offenheit einerseits sowie der Herstellung von Gemeinsamkeiten, Verbindlichkeiten und Steuerungsproblemen andererseits gelöst werden.

Kooperationszusammenhänge basieren oft auf der Idee, dass die einzelnen Mitglieder dieses Zusammenhanges tatsächlich stellvertretend für ihre gesamte Organisation oder gar ihren Berufsstand kooperieren (also zum Beispiel eine Ergotherapeutin in einem Kinderschutznetzwerk vertritt alle Ergo- und Physiotherapeut_innen sowie die gesamten Fachkräfte der Logopädie vor Ort). Das Problem dieser Annahme besteht darin, dass es nicht immer Strukturen, institutionelle Formen gibt, die eine solche Annahme rechtfertigen. Es stellt sich somit ein spezifisches Problem in Bezug auf die Legitimierung von Vertretungen und der Gestaltung von Rückkopplungsprozessen. Nicht selten gibt es überhaupt keine Verfahren, wie eine Vertretung eines Akteurstypus bestimmt werden soll. Zum Beispiel existieren bei den Heilberufen unterschiedliche Fachgesellschaften, die eine Spezialisierung innerhalb der Heilberufe organisieren. Diese Fachgesellschaften sind erstens untereinander nicht in einer Dachorganisation organisiert und zweitens haben sie auf der örtlichen Ebene, auf der Kooperationszusammenhänge meistens agieren, keine irgendwie legitimierte Vertretung. Wie soll in dieser Konstellation eine Vertretung bestimmt und wohin sollen die Ergebnisse einer Kooperation rückgekoppelt werden? Wer legt das zu verfolgende Ziel und die entsprechende Strategie hierzu fest? Die Fachgesellschaften, um bei dem Beispiel zu bleiben, haben keine Möglichkeiten unmittelbaren Einfluss auf das Kooperationsverhalten der sie „repräsentierenden“ Person. Wie kann in solchen Konstellationen sichergestellt werden, dass die Kooperation im Sinne der jeweiligen Akteursgruppe durchgeführt wird? Zudem ist damit zu rechnen, dass aufgrund der fehlenden Beauftragung jeder Versuch im Namen der gesamten Gruppe zu sprechen als anmaßend interpretiert werden kann und damit Konflikte provoziert. Offensichtlich fehlt hier eine institutionelle Absicherung entsprechenden Interessen.

Auch wenn sich die aufgeworfenen Fragen bei Akteursgruppen ohne entsprechende organisatorische Strukturen mit besonderer Dringlichkeit stellen, so ist es nicht selbstverständlich, dass bei den anderen Akteurstypen, wo die organisatorische Voraussetzungen für ein Vertretungsmandat sowie Rückkopplungsmöglichkeiten vorhanden sind, diese Fragen keine Rolle spielen. Entscheidend ist, ob es gelingt, eine interinstitutionelle Zusammenarbeit als integralen Bestandteil des institutionellen Handelns – entsprechend der Forderung nach Kooperation als integralem Bestandteil individuellen beruflichen Handelns – zu etablieren. Wissens- und Informationsweitergabe stellen in dieser Hinsicht nur eine Voraussetzung für interinstitutionelle Kooperation dar. Entscheidend ist hier eine institutionelle, aus einer entsprechenden Kooperationsstrategie abgeleitete Unterstützung der Vertretungen an den Schnittstellen. Nur wenn diese gegeben ist, ist es für diese Personen überhaupt möglich, dezidiert stellvertretend für eine Institution respektive Organisation zu agieren. So kann dann auch die Arbeit in einem Kooperationszusammenhang an Gewicht und Bedeutung gewinnen.

Literatur

- Deutscher Bundestag (2013). *14. Kinder und Jugendbericht*. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Bundestag-Drucksache 17/12200. Berlin.
- Filsinger, D., & Bergold, J. (1993). Entwicklungsmuster und Entwicklungsdynamik psychosozialer Dienste: Probleme und Perspektiven der Vernetzung. In J. Bergold & D. Filsinger (Hrsg.), *Vernetzung psychosozialer Dienste* (S. 11–49). Weinheim & München: Juventa.
- Fischer, L., & Wiswede, G. (2009). *Grundlagen der Sozialpsychologie* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Holleder, A. (2014). „Gesundheitskonferenzen in Deutschland: ein Überblick.“ *Das Gesundheitswesen* EFirst. <https://www.thieme-connect.de/DOI/DOI?10.1055/s-0033-1361109>. Zugriffen am 21. Juni 2016.
- Kardorff von, E. (1998). Kooperation, Koordination und Vernetzung. Anmerkungen zur Schnittstellenproblematik in der psychosozialen Versorgung. In B. Röhrle, G. Sommer & F. Nestmann (Hrsg.), *Netzwerkintervention. Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung Band 2* (S. 203–222). Tübingen: Dgtv.
- Kessl, F. (2011). Von der Omnipräsenz der Kooperationsförderung in der Sozialen Arbeit. Eine Problematisierung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 4 (9), 405–415.
- Lüders, C. (2007). Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens. In SOS-Dialaog. Sozialpädagogisches Institut (SPI) im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), *Jugendlichen zwischen Aufbruch und Anpassung* (S. 4–10). München: Eigenverlag.
- Olk, Th., & Otto, H.-U. (1987). Institutionalisierungsprozesse sozialer Hilfe - Kontinuitäten und Umbrüche. In Th. Olk & H.-W. Otto (Hrsg.), *Soziale Dienste im Wandel 1. Helfen im Sozialstaat* (S. 1–24). Neuwied: Luchterhand.
- Olson, M. (2004). *Die Logik des kollektiven Handelns: Kollektivgüter und die Theorie der Gruppen* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck. (Originalausgabe: *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups* 1965).
- Santen, E. van, & Seckinger, M. (2012). Kooperation im ASD. In J. Merchel (Hrsg.), *Handbuch Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD)* (S. 341–356). München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Santen, E. van, & Seckinger, M. (2011). Die Bedeutung von Vertrauen für interorganisatorische Beziehungen – ein Dilemma für die soziale Arbeit. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 4 (9), 387–404.
- Santen, E. van, & Seckinger, M. (2005). Fallstricke im Beziehungsgeflecht – die Doppel Ebenen interinstitutioneller Netzwerke. In P. Bauer & U. Otto (Hrsg.), *Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Band II: Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive* (S. 201–219). Tübingen: Dgtv.
- Santen, E. van, & Seckinger, M. (2003). *Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis*. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. Deutsches Jugendinstitut: München.
- Schreiber, V. (2007). *Lokale Präventionsgremien in Deutschland*. Frankfurt a. M. <https://www.uni-frankfurt.de/47267666/FH-2.pdf> <https://www.uni-frankfurt.de/47267666/FH-2.pdf> Zugriffen am 21. Juni 2016.
- Seikkula, J., & Arnkil, T. E. (2007). *Dialoge im Netzwerk*. Neue Beratungskonzepte für die psychosoziale Praxis. Neumünster: Die Brücke Neumünster.
- Sydow, J. (2009). Management von Netzwerkorganisationen – Zum Stand der Forschung. In J. Sydow (Hrsg.), *Management von Netzwerkorganisationen* (6. Aufl., S. 373–470). Wiesbaden: Gabler.

Nähe und Distanz in professionellen pädagogischen Beziehungen

Von Margret Dörr

Die verspätet skandalisierten (sexuellen) Gewaltskandale der katholischen Kirche, der reformpädagogischen Odenwaldschule sowie zahlreicher Internate und Sportvereine (Anfang 2010) werden begleitet von einer Forderung, dass pädagogische Fachkräfte besser in die Lage versetzt werden sollen, eine „richtige Nähe“ oder eine „richtige Distanz“ zu ihren Adressat_innen einzunehmen, um grenzverletzende Praxen hinreichend verhindern zu können. Mit dieser Rede wird aber eine Begriffsfigur in Gebrauch genommen, ohne dass ausreichend geklärt ist, was damit zum Ausdruck gebracht werden kann. Im Folgenden sollen einige mögliche Bedeutungsfacetten ausgelotet werden, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass Nähe und Distanz nicht als Gegensatzpaar zu begreifen ist. Es geht nicht um einen irgendwie gearteten Kompromiss zwischen Nähe und Distanz, sondern um die Fähigkeit zu Nähe und Distanz, zu Bindung und achtsamer Abgrenzung sowie zu reflexiver Rationalität.

1 Nähe und Distanz als alltägliche Leiberfahrung

„Im Anfang ist Beziehung“, so formuliert Martin Buber (1923/1995) in seinem berühmten Buch „Ich und Du“. Darin hebt er nicht nur die grundsätzlich interpersonale Struktur jeglicher Menschwerdung hervor, sondern weist der Nähe-Distanz-Regulation gleichsam den Rang eines Urphänomens der Ich-Bildung zu. Bereits im Säuglings- und Kleinkindalter etabliert sich beim Menschen eine extrem fein abgestimmte Regulation der Nähe-Distanz-Beziehung, die durch zwei miteinander ringende Gegenpole – die Geborgenheitssehnsucht (Sehnsucht nach Nähe) und das Bedürfnis nach Selbstständigkeit (Wegstreben aus der Nähe des Anderen) – gesteuert wird (vgl. Bischof 1989). So ist die Ich-Bildung des Menschen daran gebunden, dass bereits das Kind in seinem Prozess des Aufwachsens lernt, jene spannungsreiche Doppelorientierung von Nähe und Distanz, von Intimität und Abgrenzung, von Abhängigkeitswünschen und Autonomiebestrebungen in vielfältigen Situationen, abhängig von Reifungsprozessen, Entwicklungsaufgaben sowie gesellschaftli-

chen Erwartungen immer wieder neu (bewusst und unbewusst) miteinander auszubalancieren. Diese historisch und soziokulturell geformten Regulationen von Nähe und Distanz sind gleichsam leibgebundener Ausdruck (inter) subjektiver Deutungen und Handlungsintentionen und als solche prekär: Nähe verführt zu Enge und Beschränktheit im Wirklichkeitsverständnis und zu klammernden, okkupierenden Beziehungen. Distanz wiederum verführt zum Nebeneinander von Gleichgültigkeit, Übersehen und Unachtsamkeit. Aus unterschiedlichen Erfahrungen in Raum, Zeit und Beziehungen im Sozialen ergeben sich Differenzierungen und Differenzen in der Herstellung des gemeinsamen, die Beziehung fundierenden Verständnisses von Nähe und Distanz, die sich gar zu Konflikten verdichten können (vgl. Thiersch 2012). Das ständige, bewusste wie unbewusste Ringen um die eigene Selbstbehauptung (Distanz) als ein abgegrenztes Subjekt auf der einen sowie um gegenseitige Anerkennung von Abhängigkeiten (Nähe) auf der anderen Seite kennzeichnen die Dynamik des menschlichen Lebens in Beziehungen, allzeit von Gegenwärtigkeit, Vergangenheit und Zukunft durchdrungen. Diese widersprüchliche Doppelorientierung – Wunsch nach Geborgenheit und zugleich Angst vor Abhängigkeit und Unterwerfung – die bereits in alltäglichen Beziehungserfahrungen präsent ist, heben wir hervor, wenn wir „Nähe und Distanz“ als Begriffspaar verwenden, um die Beziehungsebene zwischen Kommunikationspartnern anzuzeigen.

Schon an diesen wenigen Aussagen wird erkennbar – das Begriffspaar Nähe und Distanz verweist genuin auf den Leib und damit auf die nicht hintergehbare Basis unserer Welterfahrung. Wir erfahren die Welt zu allererst über unseren Körper: „Die mich durchströmende leibliche Existenz [...] stiftet unseren ersten Kontakt mit der Welt“ (Merleau-Ponty 1966, S. 198), oder, wie Sigmund Freud (1923) sagte: „Das Ich ist vor allem ein körperliches.“ Wie der eigene Körper und mit ihm die körperliche Lust wahrgenommen, wie darauf reagiert wird, prägt unsere Selbstwahrnehmung und unser Selbstverständnis als Subjekt und damit unsere Beziehungsfähigkeit (vgl. Balluseck 2010).

So lernen wir auch, unseren sinnlich-sexuell besetzten Körper als Mittel und Zensor zu nutzen, der uns eine hinreichend sichere Auskunft über unsere gefühlten – angenehmen und/oder unangenehmen – Abstände zu anderen Menschen und/oder zu den innerlich gespürten – angenehmen und/oder bedrängenden – Affekten geben kann (Dörr 2010). Notwendig ist dazu die Erfahrung, dass der eigene Leib ein schützenswerter, dem Selbst zugehöriger intimer Bereich ist (vgl. Gerlach 2008). Mit Intimität bezeichnen wir einen Ort, eine Sphäre, des gefühlsbestimmten, unmittelbaren, vertrauten Umgangs. Dabei bezieht sich diese Vertrautheit zunächst einmal auf Bereiche des eigenen Fühlens, Denkens und Handelns, wozu auch die körperliche Intimität zählt, jene innere Welt der Spannung von Lust und Unlust, die wir Sexualität nennen. Es ist ein Ort des Umgangs mit nahe stehenden Menschen, ein „Raum gegenseitiger Anerkennung und emotional begründeter Objektbeziehungen“

(Lorenzer 1989, S. 33), der gleichsam die Formungen des eigenen Fühlens, Denkens und Handelns mit gestaltet. Intimität erweist sich folglich als Ort der Vermittlung subjektiver Erfahrungen und Gefühle, an dem sowohl Geheimnisse¹ – unter dem Siegel der Verschwiegenheit – bewahrt, als auch gemeinsame soziale, intellektuelle und kulturelle Handlungen und Erfahrungen geteilt werden. Diesen intimen Raum wollen wir schützen vor dem Eintritt anderer, ihre Grenzen wollen wir wahren und gewahrt wissen. Der erzwungene oder versehentlich gewährte Eintritt kann uns zutiefst verletzen, vor allem heftige Schamgefühle und Schamreaktionen hervorrufen (vgl. Gerlach 2008, S. 1070): Verloren geht die Distanz, wenn Unerwünschte in die intimen Zonen eindringen. Verloren geht die Würde, wenn die Intimitätssphäre und damit die eigene Bedürfnishaftigkeit missachtet werden (Honneth 1990).

2 Nähe und Distanz in professionellen Beziehungen

Gerade eine professionelle (Sozial)Pädagogik hat es allzu häufig mit Menschen mit verletzten, mit gestörten Intimitätssphären zu tun: Mit Kindern und Jugendlichen ohne Eltern, mit misshandelnden Eltern, missbrauchenden Eltern, gleichgültigen Eltern, die selber als Kinder geschädigt wurden; mit unversorgten Kindern, mit Jugendlichen, die verzweifelt zurückschlagen oder die Wut gegen sich selber richten und „natürlich immer mit vielerlei Vorgeschieden all diese Probleme zu bewältigen – so genannte Jugendhelferkarrieren – oft mehr als mitgebrachte Hypothek, denn als Grundstock, auf den zu bauen wäre (Königter 2009)“ (Müller 2012, S. 151). Und obgleich Fachkräfte der Sozialen Arbeit in allen (sozial)pädagogischen Institutionen (Kindertagesstätten, Schulen, Jugendarbeit, Familien- und Erziehungshilfe) auch mit ihren Sympathie- und Antipathie-Gefühlen agieren, so erleben sich Sozialpädagog_innen/Sozialarbeiter_innen, die mit verletzten, gekränkten, gedemütigten und entwerteten Kindern, Jugendlichen, Eltern und anderen Erwachsenen zu tun haben, in potenzierte Weise in Interaktionen und Handlungszwänge einbezogen, deren Affektgehalt ihnen zu Leibe rückt, gleichsam unter die Haut geht, da sie mit emotionsgeladenen Themen konfrontiert sind, in denen sowohl Zuneigung, Zärtlichkeit und Sexualität als auch Macht, Ohnmacht, personale und strukturelle Gewalt mit im Spiel sind. Hier wird die Dringlichkeit zur Wahrung und ggf. (Wieder-)Herstellung von Distanz als innere Arbeitshaltung um so offensichtlicher: Erst eine angemessene Fähigkeit und Befähigung (vgl. Andresen & Friedemann 2012), zu den eigenen in Interaktionen affizierten Gefühlen in Kontakt zu bleiben und dennoch auf Distanz gehen zu können, ermöglicht ihnen die für professionelles Handeln geforderte „gelebte Über-

1 Das Recht auf Geheimnisse ist das konstitutive Merkmal jeglicher Identität. Unbeschränkte Kommunikation ist somit auch als Selbstzerstörung zu lesen.

einstimmung von Reflexionspotentialen mit dem Habitus der vermittelnden Person“ (Dewe 2002, S. 117, herv. M. D.) ständig neu (wieder) herzustellen. Dies stellt eine „entscheidende Bedingung für die Vermittlung von Einsichten und Erkenntnissen“ (Dewe 2002, S. 117, herv. M. D.) in einer professionellen Berufspraxis dar. Denn erst eine symbolische Vermittlung (Bilder, Sprache) ermöglicht der Fachkraft eine Distanz vom unmittelbaren Druck des in ihr affizierten Geschehens und erlaubt ihr darüber auf vermittelte Weise – mittels symbolischer Formen – mit ihrem Gegenüber in affektregulierender, entwicklungsförderliche Weise in Kontakt zu treten. Dieser Prozess ist letztlich ein Oszillieren zwischen Nähe und Distanz, der sich gleichsam in ihr abspielt. Bei dieser Anforderung handelt es sich weniger um bestimmbare Handlungen als um eine Haltung des Untersuchens, Klärens und Interpretierens (vgl. Schmid 2004). Dies ist ein auf Dauer gestellter störanfälliger Prozess und doch ist die professionelle Fähigkeit zur kognitiven Distanzierung von den Konfliktneigungen der Kinder und Jugendlichen, bei gleichzeitigem emotionalen Kontakt zum Gegenüber, die notwendige Bedingung für eine gemeinsam hergestellte Verständigungspraxis. So steht immer wieder neu die Frage im Raum, wie es Professionellen in der Sozialen Arbeit gelingen kann, die Affektdimension ihres Handelns in ein begriffenes Tun zu überführen (vgl. Schmid 2012).

3 Über die Allgegenwärtigkeit von Gefühlen und den Stellenwert der unbewussten Affektregulierung

Werden nun aber die Gedanken und Gefühle, die vor allem in Konfliktfällen entstehen, zu intensiv und zu drängend, so drohen professionell Tätige zugleich jene Distanz zu den Konfliktthemen ihres Gegenübers zu verlieren. Wie jeder Mensch neigen dann auch Sozialpädagog_innen/Sozialarbeiter_innen dazu, Handlungen zu setzen, die primär im Dienst ihrer unbewussten Affektregulation stehen (vgl. Datler 2003; Dörr 2004). Damit verlieren sie aber die Fähigkeit zu erfassen, in welcher Weise sie zur Tradierung oder gar Intensivierung der Problemlagen ihrer Adressat_innen beitragen. Unbewusste Affektregulation setzt gerade dann ein, wenn die Professionellen mit für sie zu befremdlichen, beängstigenden und/oder selbst abgewehrten Beziehungsmustern der Kinder und Jugendlichen konfrontiert werden, insbesondere, wenn die Kinder ihre diffusen Gefühlsbeziehungen aus der Vergangenheit im Verhältnis zu den sozialpädagogischen Fachkräften wiederholen. Bei diesem Vorgang werden unbewusste Gefühlseinstellungen und Triebwünsche (zärtliche und aggressive Neigungen, Verwöhnungs- und Geborgenheitswünsche ebenso wie der Wunsch nach Distanz und Bindungslosigkeit – weil diese Haltung das seelische Überleben des Kindes erleichterte) von den Kindern

und Jugendlichen nicht als ein Stück Erfahrungen mit den (ehemals) wichtigen – aber allzu häufig gewalttätigen – Bezugspersonen erinnert, sondern als wirkliches Erleben im Kontakt zu der Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin wiederholt. Im Gegenzug antworten die Fachkräfte – ebenfalls unbewusst – mit einer Gegenübertragung, bei der es sich um ein komplexes Geschehen handelt, welches aus mehreren Quellen gespeist wird: Gemeinsam durchdringen und (ver)formen sich (a) die Antwort(en) auf das vom Kind Übertragene, (b) die eigenen konflikthaften Gefühlsanteile (die in der Regel abgewehrt werden) sowie (c) jene Impulse und Aspekte, die verdeckt durch den institutionellen Kontext entstehen. Diese – in weiten Teilen unbewusste – Gemengelage provoziert wirkmächtig reale Konflikte, in der beide Parteien sich in hilflose Macht-Ohnmacht-Spiralen verstricken. Reale Konflikte, die verwoben sind mit Gefühlen von Angst, Chaos, Leere, Ekel, Wut, Hass, Aggression, Verachtung, Leid, Schuld und Scham, bedrohen, bleiben sie unverdaut, weil unverstanden, das Selbst- und Fremderleben beider Beziehungspartner. Diese Gefühle wahrzunehmen, auszuhalten (Nähe) und mittels Symbolbildung (Distanz) hinreichend gut zu verkosten, das heißt zu bewältigen, wäre eine grundlegende Bedingung, dem professionellen Anspruch nahe zu kommen, für die Kinder und Jugendlichen zu einer emotional orientierten Dialogpartnerin zu werden. Doch, so wie es den Kindern oftmals nur durch einen Sprung ins aggressive Agieren und oder in die Verleugnung etc. möglich wird, das eigene ‚Personsein‘ zu retten, so „rettet“ sich auch die professionelle Fachkraft – gleich einer Kollusion – ebenso mit Hilfe von unbewussten Abwehrhaltungen vor diesen allzu bedrängenden, unerträglichen Affekten (Dörr 2004). Die Beteiligten bleiben im Teufelskreis von Übertragung und Gegenübertragung gefangen, es kommt zu sich wiederholenden Macht-Ohnmacht-Spiralen (vgl. v. Freyberg & Wolf 2005) und damit zu gegenseitiger Grenzüberschreitung, Entgleisung und Übergriffen, das heißt zu einer Gewaltspirale aus Ohnmacht und Hilflosigkeit als Folge von unbewältigter Nähe (vgl. Müller 2012). Aber die Gewaltförmigkeit in Konfliktfällen imponiert keineswegs nur als ein offenkundiges Geschehen, sondern ist allzu häufig auch in Strukturen der Distanzierung versteckt (formale Regeln, Behandlungs- und Sanktionspraktiken), die sich zwar als dem Kind oder Jugendlichen dienende und seine Einsicht fördernde Distanzierung ausgeben, aber genau besehen lediglich „institutionalisierte Abwehrmuster“ (Mentzos 1988) sind (vgl. Dörr & Müller 2012).

4 Die äußere Dimension einer Nähe-Distanz-Regulation

Insofern betrifft die paradoxe Grundstruktur von Nähe und Distanz in professionellen Beziehungen keineswegs nur den Umgang mit den Gefühlen von

Professionellen als Person mit anderen Subjekten (und deren Problemen), sondern betrifft ebenso die institutionellen Rahmungen, in welche solche Beziehungen eingebettet sind, und ebenso die Wechselwirkungen zwischen beiden (Müller & Dörr 2013). Die Nähe-Distanz-Regulation in professionellen Arbeitsbeziehungen und -bündnissen kann konsequent nur als Qualität eines organisationskulturellen Systems gedacht werden (vgl. Klatetzki 2012). Folglich darf die Forderung einer professionellen Nähe- und Distanz-Regulation nicht auf die Dimension einer unmittelbaren sozialpädagogischen/sozialarbeiterischen Beziehungspraxis beschränkt bleiben. Der intensive Blick auf gesellschaftliche Institutionen und ihre organisatorischen Abläufe macht sichtbar, dass diese immer auch ihre Anonymität, Autorität und Macht auf die Menschen ausstrahlen und – wie zum Beispiel in der Kinder- und Jugendhilfe oder Schule – eine tendenziell verunsichernde und einschüchternde Wirkung auf die Adressat_innen entfalten. Und ebenso zwangsläufig haben diese Einflüsse und Machtverhältnisse auch Wirkungen auf die emotionalen Kräfte, die die rollenspezifischen Nähe-Distanz-Regulationen der professionellen Fachkräfte färben (vgl. v. Freyberg 2009).

„Pädagogik ist nicht neutral“, darauf wusste Siegfried Bernfeld in seiner Schrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ (1925) polemisch am Beispiel des unermüdlichen Lehrers hinzuweisen: des Sisyphos, der im Auftrag von Macht und Herrschaft unter den Bann der vergeblichen Wiederholung gerät. Diese Überlegungen fasste Bernfeld (1929) in seinem Konzept der „Instituetik“ zusammen, mit der er vor allem die Abhängigkeit des Bildungs- und Erziehungswesens von Politik und Gesellschaft zum Thema machte und u. a. die Frage zu beantworten versuchte, ob, und wenn ja, wie es möglich werden könnte, dass in allen Konflikten der Erziehungshilfen, insbesondere zwischen Pädagog_innen und Zöglingen, die affektiv aufgeladene Funktionslogik der jeweiligen Lebensverhältnisse sich nicht nur ständig reproduziert, sondern (in Grenzen) umgedacht beziehungsweise umgewandelt werden kann (vgl. Müller 2002). Damit geht es um die Frage, wie Pädagog_innen bzw. Fachkräfte in der Sozialen Arbeit die „Funktionslogik“ ihrer Einrichtung und Arbeit nicht nur realistisch zur Kenntnis nehmen, sondern „durch ein aufgeklärtes, sich seiner Grenzen bewusstes und sie bewusst überschreitendes Erzieherhandeln“ (Honig 2002, S. 187) auch umzuwandeln lernen. Zur äußeren Dimension sozialpädagogischer Praxis gehört folglich die Gestaltung lebensweltlich „neuer Orte“ zur „Sicherung der Subjektivität der Subjekte“ (Winkler 2006), der zugleich zum Gegenstand in dieser Praxis wird, neue Orte, die für Kinder oder Jugendliche einen äußeren Rahmen bieten, an dem sie – auch bei aggressiv agierendem Verhalten – erst einmal ausgehalten werden. Darin liegt eine kritische Belastung für die pädagogischen Fachkräfte, die die in Gestalt des Ortes auftretenden Anforderungen so gestalten und aufrechterhalten müssen, dass sie dem Kräftepotenzial des Subjekts entsprechen. Zugleich müssen sie im Prozess des Grenzsetzens für die Sicherung der institutionellen Struktur

mit ihren verlässlichen, transparenten und doch nicht erstarrten Regeln sorgen (Winkler 2006).

So ist der intensive Blick auf eine schwierige Nähe-Distanz-Regulierung der Pädagog_innen in der unmittelbaren Beziehungspraxis immer auch ein Blick in den Spiegel einer „schwierigen“ Organisation, die zugleich – allzu häufig verdeckt – in gesellschaftliche Machtstrukturen verwoben ist. Auch zu den realen Abhängigkeiten des Bildungs- sowie des Kinder und Jugendhilfesystems von den gesellschaftlichen Verhältnissen einschließlich der darin machtvoll verwobenen Organisationsstrukturen gilt es immer wieder auf Distanz zu gehen, um eine verantwortliche, aufgabenorientierte Nähe-Distanz-Regulation zu den Adressat_innen produktiv entwickeln zu können (vgl. Ader & Schrapper 2002).

Das ist eine anspruchsvolle, gleichwohl fortdauernde Aufgabe und nicht selten für die pädagogische Fachkraft mehr als belastend. Um der Aufgabe gerecht werden zu können, brauchen Professionelle institutionell gesicherte Orte der Verständigung, an denen sowohl machtvolle Verstrickungen der Organisationsstrukturen als auch jene zu den Adressat_innen aufgelöst werden, an denen Problemdistanz überhaupt allererst entstehen kann. Dazu gehören institutionalisierte Formen der Supervision, Praxisberatung sowie Aus- und Weiterbildung. Aber ebenso notwendig ist eine machtttransparente, partizipative Organisationskultur, die bestimmt ist durch eine rege Kommunikation, ein positives Organisations- und Teamklima sowie verlässliche Formen der innerorganisatorischen Aushandlungsstrategien. Qualitätsmerkmale wären demnach transparente, lernende Organisationsstrukturen, die Problemverleugnungen eher verhindern, die Frühwarnsysteme für mögliche Krisen bereit halten und vor allem das „Managen“ von Ausnahmesituationen ermöglichen, statt – wie derzeit üblich – auf die Optimierung der Fähigkeit zur Ziel- und Output-Planung zu setzen (vgl. Müller 2012).

Literatur

- Ader, S., & Schrapper, Ch. (2002). Wie aus Kindern in Schwierigkeiten „schwierige Fälle“ werden. Erfahrungen und Befunde aus einem neuen Forschungsprojekt zu einem alten Thema. *Forum Erziehungshilfen* 1, 27–34.
- Andresen, S., & Friedemann, S. (2012). Rechte und Anerkennung. Zur Ethik pädagogischer Institutionen. In S. Andresen & W. Heitmeyer (Hrsg.), *Zerstörerische Vorgänge* (S. 281–295). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Balluseck, H. (2010). *Macht und Sexualität in pädagogischen Beziehungen*. <http://www.erzieherin.de/macht-und-sexualitaet-in-paedagogischen-beziehungen.html>. Zugriffen am 16. Dezember 2016.
- Bernfeld, S. (1929/1971). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In L. v. Werder & R. Wolff (Hrsg.), *Bernfeld. Antiautoritäre Erziehung*. Bd. 1 (S. 198–211). Frankfurt a. M.: März.

- Bernfeld, S. (1925/1967). *„Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bischof, N. (1985). *Das Rätsel Ödipus*. Die biologischen Wurzeln des Urkonfliktes von Intimität und Autonomie. München: Piper.
- Buber, M. (1923/1995). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.
- Datler, W. (2003). Erleben, Beschreiben, Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle* (S. 241–264). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Dewe, B. (2002). Handlungslogische Probleme „klinischer Sozialarbeit“ und professions-theoretische Perspektiven für ein praktikierbares Handlungsmuster. In M. Dörr (Hrsg.), *Klinische Sozialarbeit* (S. 104–119). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dörr, M., & Müller, B. (2012). Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In dies. (Hrsg.), *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 7–30). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Dörr, M. (2004). Lebensgeschichte als Mit-Teilung über die Verfasstheit des Selbst. In A. Hanes (Hrsg.), *Biographie und Soziale Arbeit* (S. 127–143). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dörr, M. (2010). Nähe und Distanz. Zum grenzwahrenden Umgang mit Kindern im pädagogischen Arbeitsfeldern. In BZgA Forum: *Sexueller Missbrauch* 3, 20–24.
- Freyberg, Th. v. (2009). *Tantalos und Sisyphos in der Schule*. Zur strukturellen Verantwortung der Pädagogik. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Freyberg, Th. v., & Wolff, A. (Hrsg.) (2005). *Störer und Gestörte*. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Gerlach, A. (2008). Intimität als Gegenwehr und die Tyrannei der Intimisierung. Psychoanalytische Anmerkungen am Beispiel des Films ‚Die Truman Show‘ von Peter Weir. *Psyche* 62 (9–10), 1068–1076.
- Honig, M. S. (2002). Institutietik frühkindlicher Bildungsprozesse – Ein Forschungsansatz. In L. Liegle & R. Treptow (Hrsg.), *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik* (S. 181–194). Freiburg i. B.: Lambertus-Verlag.
- Honneth, A. (1990). Integrität und Mißachtung. *Merkur* 501, 1043–1054.
- Klatetzki, Th. (2012). Wie die Differenz von Nähe und Distanz Sinn in den Einrichtungen der Sozialen Arbeit stiftet. Eine organisationstheoretische Deutung. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz – Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 75–86). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lorenzer, A. (1989). Intimität im Zeitalter der instrumentellen Vernunft. In M. E. Buchholz (Hrsg.), *Intimität. Über die Veränderung des Privaten* (S. 25–40). Weinheim & Basel: Beltz.
- Mentzos, St. (1988). *Interpersonale und institutionalisierte Abwehr*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Die Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Müller, B., & Dörr, M. (2013). Gefühle und Erziehungshilfen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. *Forum Erziehungshilfen* 4 (19), 203–208.
- Müller, B. (2002). Siegfried Bernfelds Begriff der Institutietik als Orientierungspunkt für ein Programm der Bildung der Affekte. In L. Liegle & R. Treptow (Hrsg.), *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik* (S. 157–166). Freiburg i. B.: Lambertus-Verlag.

- Müller, B. (2012). Nähe, Distanz, Professionalität. Zur Handlungslogik von Heimerziehung als Arbeitsfeld. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz – Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 145–161). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Schmid, V. (2004). Die „Kleinschule“ als pädagogischer Ort. Ein Beitrag zur Institutik. In R. Hörster, E. U. Küster & St. Wolff (Hrsg.), *Orte der Verständigung* (S. 277–300). Freiburg i. B.: Lambertus-Verlag.
- Schmid, V. (2012). Nähe und Distanz aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz – Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 50–61). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (2012). Nähe und Distanz in der Sozialen Arbeit. In M. Dörr & B. Müller (Hrsg.), *Nähe und Distanz – Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität* (S. 32–49). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Winkler, M. (2006). *Kritik der Pädagogik*. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

Sorge und Fürsorge

Von Petra Bauer

Sorge und Fürsorge spielen als Fachbegriffe in der aktuellen Sozialen Arbeit bisher eine vergleichsweise geringe Rolle. Versucht man Soziale Arbeit im Kontext von Sorge und Sorgeverhältnissen zu konturieren, wird man sehr schnell auf den englischen Begriff „care“ verwiesen, der die Konnotationen von Sorge und Fürsorge in sich vereint (vgl. Wendt 2011, S. 214). Daher sind es vor allem die unter einer feministischen und gendertheoretischen Perspektive fokussierten internationalen Diskussionen um Care und Care-Work, die in den letzten Jahren dazu führten, dass auch der deutschsprachige Begriff der Sorge und die daraus abgeleitete Sorgearbeit allmählich wieder eine gewisse Aufmerksamkeit in der Sozialen Arbeit erlangt.

Im Gegensatz zum integrierten Verständnis von Care ist es wichtig, die beiden Begriffe Sorge und Fürsorge in der deutschsprachigen Diskussion genauer zu unterscheiden. Sorge bezeichnet dabei alle Tätigkeiten der Pflege, Erziehung und Betreuung, die traditionell haushaltsnah und im Rahmen einer geschlechtsspezifisch strukturierten Arbeitsteilung vor allem von Frauen erbracht wurden. Sorge wurde vor diesem Hintergrund bisher wenig in ihren professionellen und verberuflichten Bezügen profiliert. Fürsorge bildet demgegenüber eine Kategorie, die historisch betrachtet seit Beginn des 20. Jahrhunderts zentrale Stränge wohlfahrtsstaatlich begründeter und zunehmend beruflich erbrachter Tätigkeiten bezeichnet hatte. Die starke Ausrichtung der traditionellen Fürsorge an kontrollierenden und normierenden Zugängen und die Verstrickungen einer als Fürsorge bezeichneten Sozialen Arbeit im Nationalsozialismus haben diesen Begriff in der Folge für eine positive Gegenstandsbestimmung weitgehend unbrauchbar werden lassen. Damit stellt sich die grundlegende Frage, wie der spezifische, gegenstandsbezogene Gehalt sowohl von Sorge als auch Fürsorge für eine professionalisierte und organisierte Soziale Arbeit nutzbar gemacht werden kann. Dazu sollen nach einer ersten begrifflichen Klärung die unterschiedlichen Diskurslinien von Sorge und Fürsorge skizziert werden, um daran anschließend Fragen nach dem inneren Zusammenhang der beiden Begriffe und den Möglichkeiten ihrer (Re-) Aktualisierung zu diskutieren.

1 Begriffliche Klärungen

Der Begriff der Sorge bezieht sich in der deutschen Sprache auf zwei Wurzeln, die in unterschiedlicher Weise kontextuell gebraucht werden. In Anknüpfung an sprachhistorische Wurzeln verweist Sorgen auf ein durch eine unangenehme oder gefährvolle Situation entstandenes „bedrückendes Gefühl der Unruhe und Angst“ (Duden Online), wie es zum Beispiel auch im Begriff des „Sich-Sorgen-Machens“ zum Ausdruck kommt. Im neueren Verständnis ist Sorge dagegen als „Bemühen um jemandes Wohlergehen gefasst“ (für jemanden Sorge tragen). Deutlich wird hier der enge sprachliche Zusammenhang mit Fürsorge, wobei Fürsorge im deutschsprachigen Kontext inzwischen stärker auf die öffentlich organisierte Unterstützung in Notsituationen verweist (Duden Online) und sich damit vom alltäglichen Sorgen füreinander abgrenzt.

Theoretisch wurde der Begriff der Sorge insbesondere im Rahmen der daseinsanalytischen Philosophie nach Martin Heidegger ausgeleuchtet. Dabei unterscheidet Heidegger zwei Formen der Fürsorge, die „einspringend-beherrschende“ und die „vorspringend-befreiende“ Fürsorge (Condrau 2007). Mit der einspringenden Fürsorge ist eine für den anderen tätige Fürsorge bezeichnet, die diesem Anderen das Besorgte als „fertig Verfügbares“ bereitstellt (Condrau 2007, S. 224). Mit dieser Ausrichtung ist eine strukturelle Asymmetrie verbunden, die den Anderen zum Abhängigen und Beherrschten werden lassen kann. Die zweite Form ist nach Heidegger die vorspringend-befreiende Fürsorge, in der die Sorge dem Anderen nicht abgenommen, sondern als eine Art „Weg-Weisung“ im Umgang mit der Sorge angeboten wird. Sich um sich selbst und andere sorgen, stellt in diesem Heidegger'schen Sinne eine „tiefe Seinsqualität von Leben und Zusammenleben“ (Zwicker-Pelzer 2014, S. 51) und eine zentrale Dimension der „Begegnung von Seiendem“ (Vetter 2007, S. 616) dar. Im Konzept der Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch ist dieses Verständnis von Alltag als Sorge aufgenommen und in seiner existentiellen Bezogenheit auf die soziale Struktur der Lebenswelt ausformuliert worden. Alltag ist ein Alltag der Sorge im Sinne eines Sich-Sorgens und Besorgens der alltäglichen Anforderungen. Was im Konzept der Lebensweltorientierung als Sorge gefasst wird, ist die „Weise des Lebens, in der sich der Mensch in der Zuständigkeit für die Besorgung der im Alltag auf ihn zukommenden Aufgaben erfährt“ (Brückner & Thiersch 2005, S. 143). Sorge konstituiert sich in der Anforderung, seinen Alltag zu bewältigen, was bedeutet, sich mit den alltäglichen Gegebenheiten vor dem Hintergrund materieller, sozialer und symbolischer Strukturen zu arrangieren bzw. diese aktiv auszugestalten.

Dieses lebensweltorientierte Verständnis von Sorge lässt sich gut mit dem in der international ausgerichteten Care-Debatte entwickelten Verständnis verknüpfen, auch wenn einzelne Aspekte durchaus unterschiedlich konnotiert werden (Brückner & Thiersch 2005, S. 146-148). So heben neuere Ansätze darauf ab, dass Care auf alle Belange bezogen werden sollte, die für

die Erhaltung bzw. Wiederherstellung von physischen, psychischem und sozialem Wohlergehen notwendig sind (Brückner 2004; Rosenberger 2014). Care umfasst in diesem Verständnis sowohl familiäre als auch institutionalisierte Aufgaben „der Gesundheitsversorgung, der Erziehung und der Betreuung im Lebenszyklus (Kinder, pflegebedürftige und alte Menschen) sowie der personenbezogenen Hilfe in besonderen Lebenssituationen“ (Brückner 2004, S. 9).

Hilfe, Sorge und Fürsorge sind in diesem weit gefassten Care-Verständnis eng aufeinander bezogen, wobei Hilfe als ein Aspekt von Sorge erscheint, der in besonderer Weise auf temporäre Notlagen und Hilfsbedürftigkeit verweist. Sorge bezieht sich demgegenüber stärker auf die existentielle menschliche „Bedürftigkeit, Verletzlichkeit und Endlichkeit, die beinhaltet, dass alle Menschen am Anfang, viele zwischenzeitlich und sehr viele am Ende ihres Lebens der Sorge bedürfen“ (Brückner 2011a, S. 106). Zusammenfassend lässt sich somit Sorge auch im deutschsprachigen Sinn als umfassender Oberbegriff bezeichnen, der wesentliche Aspekte der Sicherung menschlicher Bedürfnisse im Alltag und im lebensweltlichen Miteinander umfasst und damit auch die Bedeutung von Interdependenz und wechselseitiger Abhängigkeit betont. In einer kritischen Perspektive erinnert die Anknüpfung an Aspekte der Sorge damit auch an die grundlegende Fragilität des gesellschaftlich höher bewerteten Zustands der individuellen Autonomie (Brückner & Thiersch 2005; Kuhlmann 2009).

2 Konzeptualisierungen von Sorge und Sorgearbeit

Sorge ist eingelassen in die grundlegende Trennung von Privatheit und Öffentlichkeit und die damit verbundene geschlechtsspezifisch geprägte Trennung von verberuflichter und entlohnter Erwerbs- und weitgehend privatisierter und unentgeltlich erbrachter Hausarbeit (vgl. Aulenbacher & Dammayr 2014).¹ Erst durch die feministisch geprägten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen seit den 1970er Jahren wurden die bis dahin unhinterfragten geschlechtsspezifischen Zuschreibungen der Sorgearbeit aufgedeckt und in ihrer Wirkmächtigkeit hinterfragt (vgl. Kuhlmann 2009; Ostner 2011). Mit der Betonung des Arbeitscharakters von Sorge wurde versucht, den individualistischen und geschlechtsspezifisch codierten Charakter zurückzudrängen und Sorge stattdessen als umfassende gesellschaftliche Verpflichtung auszuweisen und sie aus dem Nimbus eines naturwüchsig begründeten, weiblichen Fürsorgebedürfnisses herauszuholen (Meyer-Gräwe 2010, 2012). So betrachtet enthält das Konzept der Sorgearbeit immer auch gesellschaftskritische

1 Auch wenn im folgenden Abschnitt sehr stark auf die Care-Debatte im Speziellen Bezug genommen wird, verwende ich im Anschluss an den neueren Sprachgebrauch durchgehend den Begriff der Sorge.

Aspekte, indem Fragen der Gerechtigkeit und der gesellschaftlichen Verantwortung thematisiert und die Nachrangigkeit und Entwertung von alltäglichen Sorgetätigkeiten aufgedeckt werden (Brückner 2004). Gerade vor dem Hintergrund des umfassenden familialen Wandels und eines veränderten Verständnisses von Geschlechterrollen geht es aktuell darum, Sorgearbeit nicht mehr als quasi selbstverständliche und unentgeltlich zu erbringende weiblich konnotierte Familienaufgabe zu betrachten. Stattdessen muss die Notwendigkeit, Sorgeleistungen zu erbringen, als gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe gesehen werden, die sich in der Vermittlung und Verknüpfung von staatlichen und privaten Sorgetätigkeiten entfaltet (Brückner 2011b). Sowohl die Spezifik verberuflichter und professionalisierter Sorgearbeit als auch der Charakter familialer Sorgearbeit ist dazu analytisch noch präziser zu fassen als dies bisher der Fall ist (Brückner 2011c). Dabei zeigt sich, dass die Qualität familialer Sorgearbeit nicht quasi naturwüchsig gewährleistet werden kann, sondern dass sie mit spezifischen Risiken verbunden ist. Familien erfüllen hier zwar nach wie vor eine Vielzahl relevanter Grundleistungen, sind aber im Zeichen der doppelten Entgrenzung von erwerbsförmig organisierter Arbeit einerseits und Familienleben andererseits zusätzlichen und tiefgreifenden Belastungen ausgesetzt, die dazu führen können, dass familiäre Sorgearbeit misslingt (vgl. u. a. Jurczyk 2014).

Im Blick auf den generellen Arbeitscharakter von Sorge lassen sich drei Ebenen unterscheiden: Auf der Mikroebene hat Sorge als interaktiv erbrachte Arbeit immer eine unmittelbare personenbezogene Dimension, in der menschliche Bedürfnisse nach Zuwendung, zwischenmenschlicher Anerkennung und Nähe zum Ausdruck kommen und auf Befriedigung drängen. In der familial erbrachten Sorgearbeit ist diese Bedeutung der emotionalen Bedürfnisbefriedigung zumindest strukturell betrachtet inhärent. Bei außerfamilial und/oder professionell erbrachten Sorgetätigkeiten muss diese Qualität in spezifischer Weise berücksichtigt und in ein professionelles Selbstverständnis eingebunden werden. Sozialpädagogische Sorgetätigkeit ist vor diesem Hintergrund zunächst als Beziehungsarbeit zu beschreiben (Kuhlmann 2009). Sorgetätigkeiten können vor diesem Hintergrund also nicht nur als Veränderungsarbeit definiert werden, sondern benötigen ebenso ein Selbstverständnis, das deren reproduktiven und erhaltenden Charakter aufnimmt. Berufsförmig erbrachte Sorgearbeit greift dabei auf soziale Kompetenzen zurück, die auch im nicht-beruflichen Leben bedeutsam sind, so zum Beispiel Anteilnahme, Trost geben, Mitfühlen, grundlegende Fähigkeiten zur interpersonellen Kontaktpflege der alltäglichen Unterstützung und Begleitung (Kuhlmann 2009). Die damit verbundenen Anforderungen an die spezifische Qualität der interaktiven Ausgestaltung von verberuflichter Sorgearbeit aber auch die Gefahr der Ausnutzung dieser grundlegenden sozialen Fähigkeiten geraten insbesondere durch die zunehmende Transnationalisierung der Unterstützung von familialer Sorgearbeit in den Blick (vgl. Wigger u. a. 2014).

Auch auf der organisatorischen Mesoebene entfaltet sich Sorgearbeit im Rahmen eines spezifischen Mischungsverhältnisses aus Privatwirtschaft, Staat, Drittem Sektor und privaten Haushalten, in dem unterschiedliche Formen der Erwerbs-, Freiwilligen- und unbezahlten Hausarbeit ineinandergreifen (Aulenbacher & Dammayr 2014, S. 69–70). Der Rahmen dieser Organisation von Sorge ist sozialpolitisch vorstrukturiert und in Teilen auch rechtlich reguliert (Scheiwe & Krawietz 2010), dennoch bleibt die konkrete Ausgestaltung dieser Vermittlungsverhältnisse im Leben der meisten Gesellschaftsmitglieder Gegenstand alltäglicher Aushandlungen. Von Bedeutung sind in dieser Perspektive insbesondere die zunehmende ökonomische Rationalisierung von Sorgearbeit im Sinne ihrer marktförmigen und effizienzorientierten Erbringung, wie es sich zum Beispiel in besonderer Weise in der ambulanten Pflege zeigt (Aulenbacher & Dammayr 2014; Rosenberger 2014).

Auf der Makroebene entwickeln sich im internationalen Vergleich national unterschiedliche Entwicklungspfade und Wohlfahrtsregimes, in die die Verhältnisbestimmungen und spezifischen Mischungsverhältnisse der Organisations- und Institutionsformen von Sorgetätigkeiten eingelagert sind und die auch die gesellschaftliche Bewertung von Sorgearbeit prägen (Brückner 2011a, S. 108–109). Wichtig erscheint auch in diesem Zusammenhang die zunehmend transnational ausgerichtete Organisation der Sorgearbeit. Vor dem Hintergrund vielfältiger Migrationsprozesse und bei weiterhin bestehender geschlechtsspezifischer Segregation des Arbeitsmarktes und der starken Ausrichtung an familial erbrachten Sorgeleistungen wird Sorgearbeit in Ländern wie in Deutschland zunehmend von (weiblichen) Migrant_innen oder zum Teil unter prekären Bedingungen in Haushalten beschäftigten Frauen aus den osteuropäischen Ländern erbracht (Frieze 2010).

3 Traditionslinien der Fürsorge

Wie deutlich wurde, bezeichnet Fürsorge im engeren Wortsinn das für den anderen sorgende Handeln und Ausgerichtetsein und stellt damit eine spezifische Bezeichnung für die unmittelbare personale Begegnung des Füreinander-Daseins dar, die das soziale Miteinander im familialen und lebensweltlichen Nahraum konstituiert. Als gesellschaftlich relevante und professionell gerahmte Kategorie erlangte Fürsorge erst im Zuge des sich herausbildenden Systems der Wohlfahrtspflege und der damit verbundenen Entwicklung einer organisierten und verberuflichten Sozialen Arbeit eine zentrale disziplinäre Bedeutung. Ein wesentlicher Strang der Verberuflichung und späteren Professionalisierung der Sozialen Arbeit beruht auf dem Ausbau eines Systems von wohlfahrtsstaatlich begründeten Einrichtungen der Hilfe und Daseinsfürsorge, wie sie sich im Zuge der Bearbeitung der „socialen Frage“ mit Beginn des 20. Jahrhunderts herauszubilden begannen (Hering &

Münchmeier 2007, S. 47–54; Schilling & Zeller 2012, S. 17–20). Fürsorge wurde damit zunehmend zum Synonym für das System der Wohlfahrtspflege und das damit verbundene personenbezogene Handeln. Seit den 1920er Jahren bezeichnet Fürsorge als Bindestrich-Begriff ganz unterschiedliche Bereiche des sich ausdifferenzierenden Wohlfahrtssystems, so zum Beispiel die Wirtschaftsfürsorge, Gesundheitsfürsorge, Jugendwohlfahrt, Familienfürsorge (Hering & Münchmeier 2007, S. 140–156). Erst in der seit den 1960er Jahren allmählich einsetzenden herrschaftskritischen Reflexion der Einbindung von Fürsorger_innen und Fürsorgediensten in die nationalsozialistische Vernichtungspolitik ist der Begriff der Fürsorge aus dem offiziellen professionellen Sprachgebrauch (fast) vollständig verschwunden.²

In einer historischen Perspektive verweist der Fürsorgebegriff nicht nur auf Institutionalisierungsformen, sondern auch auf wichtige Ansätze der wissenschaftlichen Konzeptualisierung von Fürsorge als System der verberuflichten und organisierten Hilfe. Fürsorgewissenschaftliche Ansätze bildeten einen wesentlichen Strang der wissenschaftlichen Fundierung der neu sich entwickelnden Handlungsfelder (Lambers 2013, S. 32–93). Auch hier zeigt sich der Fürsorgebegriff eng verbunden mit dem Begriff der Hilfe (vgl. u. a. Gängler 2011). In den traditionellen Konzeptionen einer Fürsorgewissenschaft ging es in besonderer Weise darum, die unterschiedlichen Dimensionen einer verberuflichten Hilfe auszuloten und die damit verbundenen Eingriffe und Maßnahmen zu konzipieren (Hünersdorf 2010). Zentral schien dabei, öffentliche Fürsorge aus dem Dunstkreis allgemeiner Wohltätigkeit und geringer gesellschaftlicher Anerkennung herauszuholen, indem die Notwendigkeit und die Relevanz von Fürsorge soziologisch und volkswirtschaftlich analysiert werden. Entsprechend sollte die Fürsorgepraxis aus einer staatlich geformten Sozialdisziplinierung und damit aus den Zugriffen von Armenpolizei und Strafrecht herausgeholt werden (Lambers 2013, S. 64–93).

Allen frühen Ansätzen einer Fürsorgetheorie war gemeinsam, dass sie die Begründung der Notwendigkeit von Fürsorge in ein umfassendes Verständnis von Gemeinschaft eingebettet sahen, in dem die individuelle Ausgestaltung fürsorglichen Handelns sehr stark von der pädagogischen Beziehungsgestaltung des Fürsorgenden und der Qualität des persönlichen Verhältnisses zwischen Helfenden und Bedürftigen getragen war. Diese Pädagogisierung der Fürsorge prägte die Entwicklung der deutschen Sozialen Arbeit nachhaltig und war als solches auch in der zeitgenössischen Diskussion nicht unumstritten (vgl. Gängler 2011; Münchmeier 1981); sie trug aber dazu bei, den diskriminierenden Charakter der frühen Jugendhilfe in den Hintergrund zu rücken

2 Als Berufsbezeichnung war Fürsorger respektive Fürsorgerin dennoch bis in die 1960er Jahre in den westlichen Bundesländern, bis in die 1990er in Teilen der ehemaligen DDR gebräuchlich. In der Schweiz und in Österreich findet es sich zum Teil bis heute als Bezeichnung für Ämter im Bereich von sozialen und gesundheitsbezogenen Diensten.

und der grundlegend präventiven Orientierung der modernen Kinder- und Jugendhilfe den Boden zu bereiten (Hünersdorf 2010).

Die deutschsprachigen Strömungen einer Fürsorgewissenschaft und die Theorieproduktion der Sozialen Frauenschulen, die ebenfalls stark auf den Begriff der Fürsorge rekurrieren, sind nach dem Krieg und dem Nationalsozialismus fast vollständig in Vergessenheit geraten und wurden erst in den letzten Jahren wieder stärker rezipiert. Seit den 1960er und 1970er Jahren wurde auch der in den Fürsorgewissenschaften gebräuchliche Hilfebegriff als affirmativ und ignorant gegenüber kontrollierenden Strategien stark kritisiert. Mit der Neubestimmung Sozialer Arbeit im Kontext von Lebensbewältigung, Lebenswelt- und Dienstleistungsorientierung und mit den damit verbundenen methodischen Prinzipien wird endgültig eine Abkehr von einer fürsorglichen Haltung der Bevormundung, des unhinterfragten und häufig auch unaufgeforderten Eingriffs in die Lebenspraxis vorgenommen. Gleichzeitig weitet sich damit der Gegenstand Sozialer Arbeit in der Weise aus, dass nicht nur soziale Problemstellungen im engeren Sinn, sondern alltägliche Probleme der Lebenspraxis als Gegenstand Sozialer Arbeit betrachtet werden. Damit wird auch einer Engführung von Konzeptionen Sozialer Arbeit auf Fürsorge für Menschen in besonderen Problemlagen eine Absage erteilt.

Letztlich erscheint diese Abkehr vom Begriff der Fürsorge auf der Ebene einer theoretischen Bestimmung Sozialer Arbeit auch heute unhintergebar. Anders ist es dagegen im Blick auf die Mikroebene, auf der fürsorgliche Handlungen in alltäglichen und professionellen Praktiken allgegenwärtig und bedeutsam sind. In diesem Sinn lässt sich der Begriff der Fürsorge handlungs- und interaktionstheoretisch wenden, indem entlang des Heideggerschen Verständnisses zwischen Praktiken einer einspringend-beherrschenden Fürsorge, die mit fragloser Verantwortungsübernahme und deautonomisierenden und tendenziell übergriffigen paternalistischem Handlungen verbunden sind (von Harrach, Loer & Schmidtke 2000; Maeder & Nadai 2004; Müller-de Menezes 2012; Zwicker-Pelzer 2013, 2014) und den Praktiken einer vorspringend-befreienden Fürsorge unterschieden werden kann. Fürsorgliches Handeln im zweitgenannten Sinne lässt sich somit auch aktuell als normative Grundlage sowohl einer sich im privaten Bereich entfaltenden Sorgearbeit als auch des professionellen Zugangs zu helfenden, pflegenden und betreuenden Tätigkeiten begründen.

4 Perspektiven einer auf Sorge und Fürsorge bezogenen Sozialen Arbeit

Mit der zunehmenden Verberuflichung der Sorgearbeit und ihrer Einbettung in einen wohlfahrtsstaatlichen Mix aus staatlich abgesicherten, marktförmig

organisierten und privat erbrachten Sorgearrangements hat sich ihr Charakter stark verändert (Aulenbacher & Dammayr 2014). Daraus ergeben sich einige zentrale Implikationen für die zukünftige Konturierung Sozialer Arbeit im Kontext von Sorge.

In den Blickpunkt gerät zunächst die ausgeprägte Rationalisierung und Ökonomisierung von Sorgearbeit, die die Gefahr mit sich bringt, dass angesichts der Dominanz einer Effizienz- und Zweck-Mittel-Orientierung zwischenmenschliche Dimensionen wie „Umsicht, Kreativität in der Kontaktaufnahme, Mitfühlen und Anteilnahme, fragloses Mittun, Zuspruch und Trost, Beistehen und Durchhalten“ verloren zu gehen drohen (Brückner 2011a, S. 112). Dabei wird deutlich, dass sich Sorgearbeit – auch in ihren modernen Ausformungen als verberuflichte und organisierte – ohne die Betonung einer personalen, zwischenmenschlichen Dimension nicht angemessen erbringen lässt. Die Frage, wie eine professionalisierte und/oder berufsförmig ausgeübte Sorgetätigkeit ausgestaltet sein kann, wurde in der Sozialen Arbeit bisher wenig beleuchtet (Kuhlmann 2009). Der lange Zeit erfolgreiche Rekurs auf quasi-natürliche zwischenmenschliche, als mütterlich konnotierte Fähigkeiten ist zwar für die Konzipierung einer professionellen Sozialen Arbeit inzwischen vollkommen obsolet. Er entfaltet seine Wirkung aber nach wie vor in der Gestaltung berufsförmiger Sorgeverhältnisse im Zeichen von Migration und der transnationalen Absicherung von Sorgeleistungen, in der personale Fähigkeiten insbesondere von Frauen in besonderer Weise genutzt, zum Teil auch im klassischen Sinn ausgenutzt werden (Brückner 2011a, S. 109–111; Scheiwe & Krawietz 2010). Diese beziehungsbezogenen Aspekte einer berufsförmig erbrachten, aber zum Teil nur gering entlohnten Sorgearbeit bleiben in ihrer spezifischen Qualität bisher wenig verstanden (vgl. Ostner 2011; Wigger 2014), obwohl beruflich erbrachte Sorgearbeit nach wie vor auf der Hoffnung auf einem Überschuss an zwischenmenschlichen Beziehungsbedürfnissen (zum Beispiel Hoffnung auf Muttersatz, auf kostenloses Surplus an Liebe zum Kind, zum alten Menschen) und Sorgeverhältnisse generell auf einem häufig schwer aufzulösenden Gemengelage aus Liebe, Fürsorge und Macht beruhen (Friese 2010).

Fürsorgliche Praxis erfordert vor diesem Hintergrund nicht nur eine professionstheoretisch begründete Konzeptualisierung, sondern ein besseres Verständnis der spezifischen Gemengelage von Sorgeverhältnissen (Wigger u. a. 2014). Es erfordert darüberhinaus die Anerkennung des existentiellen Aufeinander Angewiesen-Seins von Menschen und der damit verbundenen Rationalität eines sorgenden Handelns (Aulenbacher & Dammayr 2014, S. 70). So lässt sich eine Sorgearbeit, die den geschlechtsspezifischen Dualismus überwindet und die grundlegende Bereitschaft zur Übernahme von Sorgetätigkeiten auch strukturell unterstützt, nicht nur bezogen auf Profession und Familie konzipieren. Stattdessen muss im Sinne von zukunftsweisenden sozialpolitischen Vorstellungen begründet werden, „wie künftig die Bereit-

schaft zur Übernahme von generativer Sorgearbeit für Andere zwecks Aufbau und Pflege des Humanvermögens als Voraussetzung für ein wirtschaftlich und gesellschaftlich intaktes Gemeinwesen strukturell gewährleistet und organisiert werden kann“ (Meyer-Gräwe 2010, S. 261). Hierzu gehört dann auch die Absicherung der Bedürfnisse nach privat gelebter Sorge umeinander und füreinander. Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und familial erbrachter Sorgearbeit können sich, wie die neueren Debatten um Care und Carearbeit deutlich machen, nicht nur an ökonomischen Prinzipien orientieren, sondern erfordern gesellschaftlich wirksame Rationalitätskonzeptionen, in denen Bedürfnisorientierung und Orientierung an sozialem Ausgleich als zentrale Werte begründet werden (Brückner 2011a, 2011c). In diesem Sinne spricht Margrit Brückner (2004, 2011b) von der Gestaltung von Kulturen der Sorge, in denen Sorgetätigkeiten umfassend gesellschaftlich anerkannt und jenseits einer hierarchisierten Geschlechterordnung als gesellschaftliche Aufgabe betrachtet werden.

Literatur

- Aulenbacher, B., & Dammayr, M. (2014). Krisen des Sorgens. Zur herrschaftsförmigen und widerständigen Rationalisierung und Neuverteilung von Sorgearbeit. In B. Aulenbacher & M. Dammayr (Hrsg.), *Für sich und andere sorgen. Krise und Zukunft von Care in der modernen Gesellschaft* (S. 65–76). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Brückner, M. (2004). Der gesellschaftliche Umgang mit menschlicher Hilfsbedürftigkeit. Fürsorge und Pflege in westlichen Wohlfahrtsregimen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖSZ)* 29, 7–23.
- Brückner, M. (2011a). Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis. In H. U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 207–213). München: Ernst Reinhardt.
- Brückner, M. (2011b). Zwischenmenschliche Interdependenz – Sich Sorgen als familiäre, soziale und staatliche Aufgabe. In K. Böllert & C. Heite (Hrsg.), *Sozialpolitik als Geschlechterpolitik* (S. 105–122). Wiesbaden: Springer VS.
- Brückner, M. (2011c). Das hat mir sehr geholfen, dass man hier her kam und konnte sich an'n Tisch setzen und einfach frühstücken. Care Verständnisse aus der Sicht der AkteurInnen. *Soziale Passagen* 3, 61–79.
- Brückner, M., & Thiersch, H. (2005). Care und Lebensweltorientierung. Bemerkungen zum Vergleich von Arbeitskonzepten in der Sozialen Arbeit. In W. Thole, P. Cloos, F. Ortman & V. Strutwolf (Hrsg.), *Soziale Arbeit im öffentlichen Raum* (S. 137–149). Wiesbaden: VS.
- Condrau, C. (2007). Fürsorge. In G. Stumm & A. Pritz (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychotherapie* (S. 224). Wien & New York: Springer.
- Vetter, H. (2007). Sein. In G. Stumm & A. Pritz (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychotherapie* (S. 616–617). Wien & New York: Springer.
- Duden Online: *Sorge*. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Sorge>. Zugegriffen am 21. Juni 2016.

- Friese, M. (2010). Die „Arbeit am Menschen“. Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In V. Moser & I. Pinhard (Hrsg.), *Care – wer sorgt für wen?* (S. 47–68). Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Gängler, H. (2011). Hilfe. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 609–618). München: Ernst Reinhardt.
- Harrach von, E., Loer, T., & Schmidtke, O. (2000). *Verwaltung des Sozialen*. Konstanz.
- Hering, S., & Münchmeier, R. (2007). *Geschichte der Sozialen Arbeit*. Eine Einführung. Weinheim & München: Juventa.
- Hünersdorf, B. (2010). Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. In W. Schroer & C. Schweppe (Hrsg.), *EEO (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online) Fachgebiet: Soziale Arbeit, Grundbegriffe* (S. 35). Weinheim & München: Juventa.
- Jurczyk, K. (2014). Entgrenzte Arbeit und Care in privaten Lebensformen. In B. Aulenbacher & M. Dammayr (Hrsg.), *Für sich und andere sorgen. Krise und Zukunft von Care in der modernen Gesellschaft* (S. 171–182). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Kuhlmann, C. (2009). Gerechtigkeit, Fürsorge und Geschlecht. Ausgeblendete Zusammenhänge in der sozialpädagogischen Theoriebildung. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Theorien der Sozialpädagogik – ein Theorie-Dilemma?* (S. 129–146). Wiesbaden: VS.
- Lambers, H. (2013). *Theorien Sozialer Arbeit*. Ein Kompendium und Vergleich. Opladen: Barbara Budrich UTB.
- Maeder, C., & Nadai, E. (2004). *Organisierte Armut*. Sozialhilfe aus wissenssoziologischer Sicht. Konstanz: UVK.
- Meier-Gräwe, U. (2010). Erwerbsarbeit und generative Sorgearbeit neu bewerten und anders verteilen – Perspektiven einer gendersensiblen Lebenslaufpolitik in modernen Dienstleistungsgesellschaften. In G. Naegle (Hrsg.), *Soziale Lebenslaufpolitik* (S. 245–267). Wiesbaden: Springer VS.
- Meier-Gräwe, U. (2012). Die Systemrelevanz generativer Sorgearbeit. Oder: Was kommt nach dem Töchterpflegepotential? Gendersensible Lebenslaufpolitik als Instrument zur Bewältigung des demographischen Wandels und zur Ermöglichung von Verantwortung im Lebensverlauf. *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften* 53, 171–190.
- Müller de Menezes, R. (2012). *Soziale Arbeit in der Sozialhilfe*. Eine qualitative Analyse von Fallbearbeitungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Münchmeier, R. (1981). *Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit*. München: Juventa.
- Ostner, I. (2011). Care – eine Schlüsselkategorie sozialwissenschaftlicher Forschung. In A. Evers, R. G. Heinze & T. Olk (Hrsg.), *Handbuch Soziale Dienste* (S. 461–481). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberger, M. (2014). Der Sorge eine Zukunft geben. Ethik und Gerechtigkeit von Care in Krisenzeiten. In B. Aulenbacher & M. Dammayr (Hrsg.), *Für sich und andere sorgen. Krise und Zukunft von Care in der modernen Gesellschaft* (S. 77–89). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Scheiwe, K., & Krawietz, J. (2010). Transnationale Sorgearbeit, ihre Regulierung und die Praxis der Akteure – eine Einleitung. In K. Scheiwe & J. Krawietz (Hrsg.), *Transnationale Sorgearbeit. Rechtliche Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Praxis* (S. 7–26). Wiesbaden: Springer VS.
- Schilling, J., & Zeller, S. (2012). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession* (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt UTB.
- Wendt, W.-R. (2011). Care und Case Management. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 214–220). München: Ernst Reinhardt.

- Wigger, A., Baghdadi, N., Hettlage, R., & Brüscheiler, B. (2014). *Private Care-Arrangements in der Schweiz – eine Herausforderung für die Gleichstellung*. Zusammenfassung der Projektergebnisse – Langversion. FH St. Gallen. http://www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60_projekte_wigger_zusammenfassung_projektergebnisse_lang.pdf. Zugegriffen am 16. Dezember 2016.
- Zwicker-Pelzer, R. (2013). Sorgende und umsorgende Aspekte in der Beratung von Familien im Kontext von Alter und Pflegebedürftigkeit. *Kontext* 44, 273–281.
- Zwicker-Pelzer, R. (2014). Beratung von Familien im Kontext von Alter und Pflegebedürftigkeit. In P. Bauer & M. Weinhardt (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Beratung. Empirische Befunde und aktuelle Entwicklungen* (S. 47–64). Weinheim & München: Beltz Juventa.

Bildung

Von Andreas Thimmel

1 Einleitung

Bildung gehört seit einigen Jahren zu den zentralen gesellschaftlichen Themen in der Bundesrepublik Deutschland. Spätestens seit der Publikation der Ergebnisse der ersten internationalen Schulvergleichsstudien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) steht Bildung in Politik, in der allgemeinen Öffentlichkeit, im Bildungswesen selbst und in der Sozialen Arbeit verstärkt in der Diskussion. Autor_innen der Sozialen Arbeit beschäftigten sich bereits zuvor mit dem Thema Bildung und in der Geschichte der Sozialpädagogik war die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Sozialem seit je her präsent. Dennoch wird hier davon ausgegangen, dass sich seit 2001 die Praxis und der fachliche Diskurs in der Sozialen Arbeit stark verändert haben, vermehrt wissenschaftliche Beiträge im Diskursfeld Bildung und Soziale Arbeit publiziert werden und dies in einem direkten Zusammenhang zur Bildungs-, Jugend- und Sozialpolitik steht. Dies steht beispielhaft für die Durchdringung vieler gesellschaftlicher Teilbereiche durch aktivierungspolitisch formierte Interventionen in der Bundesrepublik (vgl. Lessenich 2008; Kessl 2005).

Bildung wird seit 2001 in vielen Feldern der Sozialen Arbeit intensiv rezipiert, so zum Beispiel in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Otto & Rauschenbach 2008), der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Lindner, Thole & Weber 2003) sowie der Kindheitspädagogik (vgl. Braches-Chyrek u. a. 2014). Der Bildungsdiskurs in der Sozialen Arbeit kann hier nicht in seiner gesamten Komplexität diskutiert werden, aber zumindest wird die Bedeutung einer am emanzipatorischen Bildungsbegriff orientierten Praxis im non-formalen Bildungsbereich näher beleuchtet. Diese stellt eine andere Perspektive ins Zentrum als das bildungspolitisch dominante Paradigma, wonach Bildung und der Erwerb von Kompetenzen im formalen Bildungssystem als Hebel des individuellen sozialen Aufstiegs gesehen werden und der Zusammenhang zwischen Leistungserbringung und sozialer Platzierung fokussiert wird. Bildung hat in dieser Lesart eine klare Funktionszuweisung für die Anforderungen der gegenwärtigen und zukünftigen Arbeits- und Wissensgesellschaft und manifestiert sich über die Zertifizierung der erbrachten Leistung im Kontext von Schule, beruflicher Bildung und Hochschule. Dieses dominante Bildungsverständnis und dessen

Rezeption in Diskursen, Implementierung in Förderungsvorgaben, Praxis und Forschung haben die Soziale Arbeit in den letzten Jahren stark beeinflusst.

Eine andere Perspektive bietet ein emanzipatorischer, bildungstheoretisch fundierter Bildungsbegriff, der sich insbesondere in non-formalen Bildungsbereichen entfalten lässt. Die Orientierung an Mündigkeit, Autonomie und individuellem Eigensinn als Kernbereiche von Bildung ergeben sich aus der historischen Herleitung und systematischen Bestimmung, wie sie von Autor_innen der allgemeinen Erziehungswissenschaft und Vertreter_innen der Sozialpädagogik formuliert wird (vgl. exemplarisch Benner 2001; Peukert 2015; Pongratz 2010; Mollenhauer 1972; Winkler 1988, Sünder 2010; Thole 2011).

Der Diskurs um Bildung und eine sich verändernde Bildungs-, Jugend- und Sozialpolitik steht auch im Zusammenhang mit öffentlichkeitswirksam vorgetragenen Interventionen im Rahmen bildungspolitischer Leitlinien und entsprechender Studien von privaten und öffentlichen Stiftungen, der EU und der OECD. Das im Jahr 2000 in der Lissabon-Strategie der EU festgelegte Ziel, die „EU zum wettbewerbsfähigsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“, hatte zum Beispiel starken Einfluss darauf, dass und wie gesellschaftliche und ökonomische Anforderungen zum zentralen Ziel von Bildungsmaßnahmen in den Ländern der EU wurden (vgl. Friesenhahn & Kniephoff-Knebel 2011).

Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge im Bologna-Prozess seit 1999 sowie der Ausbau von Ganztagschulen und Kindertagesstätten in der Bundesrepublik Deutschland veränderten das Bildungs-, Hochschul- und Jugendhilfesystem. In der Folge werden unterschiedliche Felder der Kinder- und Jugendhilfe damit konfrontiert, sich als Kooperationspartner der Schulen aufzustellen, sich als Teil einer kommunalen Bildungslandschaft zu positionieren (vgl. Stolz 2012), und ihre Relevanz bezogen auf zumeist schulische Bildungsziele auch empirisch im Rahmen von sogenannten „Wirkungsstudien“ zu belegen. Der Prozess der konzeptionellen und operativ-praktischen Annäherung einzelner Felder der Kinder- und Jugendhilfe an das Schulsystem lässt sich nicht pauschal, sondern nur differenziert adäquat rekonstruieren.

Im folgenden Beitrag steht die Kinder- und Jugendarbeit als Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Sozialen Arbeit im Mittelpunkt. Unter Kinder- und Jugendarbeit wird ein breit gefächertes, heterogenes Praxis- und Diskursfeld subsummiert, das sich aus der offenen Jugendarbeit, der Jugendbildung, der Jugendverbandsarbeit und der Arbeit von Jugendinitiativen zusammensetzt. Im ersten Teil werden Argumentationsfiguren im Anschluss an bildungstheoretische Debatten beschrieben, die für das Bildungsverständnis von Kinder- und Jugendarbeit relevant sind. Im zweiten Teil werden bildungspolitische Einflüsse benannt, um den unterstellten Zusammenhang zwischen Bildungsdiskurs und Politik zu verdeutlichen. Im dritten Abschnitt wird die

zentrale Unterscheidung zwischen formaler und non-formaler Bildung sowie informellem Lernen differenziert dargestellt. Im letzten Teil werden empirische Ergebnisse aus der Internationalen Jugendarbeit, dem Kinder- und Jugendreisen und der außerschulischen politischen Bildung referiert. Empirie und konzeptionelle Überlegungen verweisen auf die zunehmende Bedeutung eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsbegriffs für den Bildungsdiskurs im non-formalen Bereich und darüber hinausgehend für die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Sozialer Arbeit.

2 Der emanzipatorische Gehalt von Bildung

Die Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff eröffnet eine historische und zugleich normativ-pädagogische Perspektive. Bildung verweist in der „klassischen pädagogischen Tradition immer auf ein besonderes Verhältnis des Individuums zur jeweils historisch-gesellschaftlich entstandenen und vermittelten Wirklichkeit“ (Friesenhahn 2014, S. 65). Seit Beginn der Diskussion um Bildung gibt es eine Differenz zwischen einem philosophisch-subjektbezogenen und einem funktional-verwertungsorientierten Bildungsbegriff. Bildung orientiert sich in subjektbezogener Lesart an Freiheit und Autonomie und wendet sich gegen die Vereinnahmung des Menschen für gesellschaftliche, politische oder ökonomische Zwecke. Das Konzept der „allgemeinen Bildung“, wie es in der pädagogischen Tradition durch Wilhelm von Humboldt und Johann Gottfried Herder formuliert wurde, ist daher nicht an unmittelbare gesellschaftliche Brauchbarkeit und praktische Verwendung des Gelernten gekoppelt. Stattdessen sind Selbstbestimmung und Befreiung aus Gewalt- und Herrschaftsverhältnissen im Sinne von Emanzipation und Mündigkeit relevante Ziele. Für eine Bildung in der Tradition der kritischen Theorie bedeutet dies, dass Bildung nicht affirmativ ausgerichtet ist bzw. sein kann, sondern auf der Idee der Mündigkeit basiert (vgl. Thole 2011, S. 72). Albert Scherr (1997) hat mit seinen Überlegungen zur subjektorientierten Jugendarbeit das bisher weitreichendste Konzept von Jugendarbeit in der Tradition emanzipatorischer Bildung vorgelegt.

3 Bildungspolitische Einflüsse auf die Kinder- und Jugendhilfe

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Pisa-Studie und deren Rezeption in den bundesdeutschen Medien, in der Sozialen Arbeit und insbesondere in der Kinder- und Jugendhilfe ist das seit 2001 vorangetriebene politische Projekt auch als eine Neujustierung des Verhältnisses von „Bildungs- und Sozi-

alpolitik im investiven Sozialstaat“ (vgl. Kohlrausch 2014) zu verstehen. Die Kinder- und Jugendhilfe musste sich demnach explizit zur Frage von Bildung positionieren. Mit den Leipziger Thesen des damaligen Bundesjugendkuratoriums wurde unter dem Titel „Bildung ist mehr als Schule“ der Anspruch auf politische Mitgestaltung und Einflussnahme auf den schuldominierten Bildungsdiskurs reklamiert. Bildung wird hier im Kontext von „Bildung und Lebenskompetenz“ als „entscheidende Voraussetzung für ein gelingendes Leben“ gesehen (vgl. Münchmeier, Otto & Rabe-Kleberg 2002). Die Kinder- und Jugendhilfe mischt sich angesichts zuspitzender „Modernisierungszwänge“ in den Bildungsdiskurs ein und betont zudem den Zusammenhang zwischen Ungleichheit, Selektion und Bildung in der Formel der sogenannten „benachteiligten Jugendlichen“. Die Programmatik von „Bildung als Lebenskompetenz“ ist mit der Aufforderung verknüpft, dass sich „die Perspektive non-formaler Bildung mit der kompensatorischen Funktion von Jugendhilfe im Kontext ungleicher Bildungschancen versöhnen sollte“ (Walther 2014, S. 119).

Ein weiterer Versuch der politischen Einflussnahme auf den Bildungsdiskurs aus Sicht der Kinder- und Jugendhilfe ist der 12. Kinder- und Jugendbericht mit dem Titel „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“ (BMFSFJ 2005). Hier positioniert sich die Kinder- und Jugendhilfe neben der Schule als wichtige Bildungsakteurin in der Wissensgesellschaft. Einerseits wurde in der Folge und bis heute die frühkindliche Bildung und die schulbezogenen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe massiv ausgebaut, andererseits wurden im Gegensatz dazu die Finanzierung und gesellschaftliche Anerkennung schulfernerer Bildungsbereiche, wie zum Beispiel der Kinder- und Jugendarbeit in der Mehrzahl der Bundesländer und Kommunen, minimiert (vgl. Nörber 2015). Zur weiteren Untersuchung und zum Beleg des behaupteten Zusammenhangs zwischen Politik, Bildungsdiskurs und -praxis in der Sozialen Arbeit wäre eine entsprechende Diskursanalyse des letzten Jahrzehnts notwendig, die hier nicht geleistet werden kann.

4 Formale Bildung, non-formale Bildung und informelles Lernen

Seit einigen Jahren hat sich die Differenzierung in den formalen und den non-formalen Bildungsbereichen in der Fachöffentlichkeit durchgesetzt. Die strukturbezogene Zweiteilung wird erweitert durch das Konzept des informellen Lernens respektive der informellen Bildung, das sich nicht auf einen einzelnen Bildungsort bezieht, sondern umfassender angelegt ist. Begrifflichkeit und Konzeption des informellen Lernens gehen u. a. auf den europäischen Bildungsdiskurs und das Konzept des lebenslangen Lernens in der Erwachsenen- und Weiterbildung (vgl. u. a. Dohmen 2001) zurück. Hier wird vorge-

schlagen, die Unterscheidung in formale Bildung, non-formale Bildung sowie informelles Lernen zu übernehmen. Für die Praxis- und Diskursfelder des non-formalen Bildungsbereichs ergibt sich damit ein strategisch zu nutzender Oberbegriff, der allerdings Gefahren in sich birgt, wenn in bildungspolitischen Teildiskursen die entsprechende Binnendifferenzierung dieses heterogenen Bildungsbereichs nicht beachtet wird.

Formale Bildung bezieht sich auf das gesamte, hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem. Das Schul- und Hochschulsystem unterliegt den Kultus- oder Bildungsministerien der Länder und im beruflichen Bildungssystem liegt die Kompetenz beim Bund. Das formale Bildungssetting ist stark strukturiert, geplant, reguliert und verpflichtend. Zumeist werden altershomogene Gruppen in überwiegend standardisierten Räumen und in festgelegten Zeitfenstern unterrichtet, wobei sich Inhalte an Lehrplänen und Curricula orientieren. Lernfortschritte und Kompetenzerwerb sollen vergleichbar und messbar sein und werden durch Zertifikate dokumentiert und bescheinigt. Zertifikate regulieren den Zugang zu anderen gesellschaftlichen Institutionen, insbesondere zum Arbeitsmarkt.

Unter informellem Lernen (Overwien 2013) – von einigen Autor_innen auch als informelle Bildung (Müller, Schmidt & Schulz 2008) oder Alltagsbildung (Rauschenbach 2007) bezeichnet – werden ungeplante und nicht pädagogisch intendierte Lern- und Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Freundschaftsnetzwerken, Nachbarschaft, Arbeit, Freizeit und Medien ergeben. Informelle Lernprozesse sind eine Begleiterscheinung des alltäglichen Lebens, erfolgen weitgehend selbstbestimmt (vgl. Faulstich 2013) und werden häufig von den Subjekten selbst gar nicht als Lernen wahrgenommen. Als informelle Lernorte gelten für das Kinder- und Jugendalter insbesondere die Freizeit (Harring 2011), Medien (Theunert 2010), die Gruppe der Gleichaltrigen (Rauschenbach, Dux & Sass 2007; Krüger, Deinert & Zschach 2012) und die Familie. Lernen geschieht im alltäglichen Miteinander durch die Interaktion mit den Eltern, Geschwistern oder den „Peers“, also in den jeweils konkreten lebensweltlichen Bedingungen des Aufwachsens und durch die alltägliche Auseinandersetzung mit der Welt. Informelles Lernen vollzieht sich auch innerhalb formaler und non-formaler Bildungsbereiche (vgl. zusammenfassend Cloos & Schulz 2010; Thole & Höblich 2014).

Unter non-formaler Bildung sind Formen organisierter Bildung zu verstehen, die in der Regel freiwilliger Natur sind und Angebotscharakter besitzen. Das non-formale Setting bietet unterschiedlich stark strukturierte Räume, in denen Bildung als „Selbstbildung“ zwar intendiert ist, es jedoch keinen Lehrplan gibt und im Allgemeinen keine Zertifikate ausgestellt werden. Der pädagogische Blick der pädagogisch Handelnden ist darauf gerichtet, Bildungsgelegenheiten zu eröffnen, um Bildungsprozesse zu ermöglichen. Dabei sind Offenheit und Freiwilligkeit des Bildungsarrangements konstitutiv. Ins-

besondere versteht sich Jugendarbeit als non-formaler Bildungsort, wo Bildungsprozesse angeregt und lebensweltliche Erfahrungen gemacht werden. Dabei berücksichtigt Jugendarbeit Herausforderungen der Jugendphase und des Jugendalters sowie die lebensweltlichen Bedingungen und Erfordernisse des Aufwachsens in einer demokratischen, von sozialer Ungleichheit geprägten, entgrenzten und globalisierten Gesellschaft (vgl. Lösch & Thimmel 2010). Soziale Anerkennung der Verschiedenheit und Eigensinnigkeit von Menschen sind Bedingung, um Optionen, Spielräume und Handlungsfähigkeit in realen Lebenszusammenhängen zu erweitern. Die Ermöglichung von Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und der Anerkennung (vgl. Scherr 1997; Hafener, Henkenborg & Scherr 2002) bilden den Kern non-formaler Bildung, die sich auch als soziales, demokratisches und politisches Projekt versteht.

Freiwilligkeit, thematische Offenheit und Partizipation sind Kategorien des non-formalen Bildungsbereichs. Das Spektrum reicht von offener Kinder- und Jugendarbeit, Kinder- und Jugendreisen und ehrenamtlich organisierter Jugendverbandsarbeit auf der einen Seite des Kontinuums, über stärker thematisch orientierten non-formalen Bildungsbereichen, wie der politischen und kulturellen Bildung oder Internationalen Jugendarbeit „in der Mitte“ bis zu Jugendsozialarbeit oder kompetenzorientierten Kursen im Rahmen der Aus- und Fortbildung für Teamer_innen in den angesprochenen Feldern auf der anderen Seite. Die politische Kompetenz für diesen heterogenen Bereich und damit auch die finanzielle und konzeptionelle Ausgestaltung der Förderungsebene liegt zum großen Teil auf der kommunalen Ebene, teilweise auf der Ebene der Bundesländer, des Bundes und der Europäischen Union. Das Strukturmerkmal der Subsidiarität, das heißt die spezifische Kooperation zwischen öffentlichen und freien Trägern sowie Adressat_innen ist konstitutiv.

Eine Differenzierung nach einzelnen Praxisfeldern innerhalb des non-formalen Bildungsbereichs ist auch deshalb notwendig, um so die Diskussion im Themenfeld von Anerkennung, Zertifizierung und Validierung von im non-formalen Bereich erworbenen Kompetenzen zu versachlichen und spezifische, den einzelnen Praxisfeldern adäquate Verfahrensvorschläge zur Frage der Anerkennung entwickeln zu können (Baumbast, Hofmann-van de Poll, Lüders & Christian 2012). Diese Thematik wird im Rahmen der nationalen Umsetzung der EU-Jugendstrategie beraten und betrifft auch die Frage nach der Einordnung der im non-formalen Bereich erworbenen Kompetenzen in den Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR, EQR).

5 Empirie zum non-formalen Bildungsbereich

Im Folgenden werden exemplarisch Forschungsergebnisse aus drei unterschiedlichen Praxisfeldern der non-formalen Bildung vorgestellt. Die aufgeführten Ergebnisse sollen die eigenständige Perspektive des non-formalen

Bildungsbereichs sowie ihren Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Sozialen Arbeit, der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Kinder- und Jugendarbeit deutlich machen. Die aufgeführten Studien sind nicht vollständig einem kritisch-emanzipatorischen Bildungskonzept zuzuordnen, aber sie verweisen dennoch auf Bildungsziele und Bildungseffekte, die einen Gegenentwurf zum schulisch dominierten Bildungsverständnis darstellen.¹

Internationale Jugendarbeit

Internationale Jugendarbeit wurde als „Pädagogik der internationalen Jugendarbeit“ (Thimmel 2001) als eigenes Praxis- und Diskursfeldes konstituiert und 2004 als „Lern- und Bildungsprojekt“ konzeptionell weiterentwickelt (vgl. Thimmel & Friesenhahn 2004). Burkhard Müller hat im Kontext der Arbeit des Deutsch-Französischen Jugendwerks den spezifischen Bildungaspekt einer binationalen Perspektive stark gemacht (vgl. Müller 1995; Giust-Desprairies & Müller 1997). In der Studie „Langzeitwirkungen internationaler Jugendbegegnungen“ (Thomas, Chang & Abt 2007) konnten Einflüsse der gruppenbezogenen Internationalen Jugendarbeit auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden und spätere biografische und berufliche Weichenstellungen belegt werden. Zudem wurde die geringe Anzahl an „benachteiligten“ Jugendlichen an Aktivitäten des Schüleraustauschs und der Internationalen Jugendarbeit empirisch festgestellt und als Problemanzeige in den Theorie-Praxis-Diskurs der Internationalen Jugendarbeit eingespeist.

Die Studie „Jugendarbeit International – Vielfalt erleben (JIVE)“ zeigte, dass internationale Jugendbegegnungen als non-formales Setting eine Reihe von Inszenierungselementen und „sensiblen Momenten“ vorhalten, die Jugendlichen Gelegenheiten für individuelle und politische Bildungsprozesse bieten. Wesentliche Merkmale dieser Bildungsprozesse sind mit „Perspektivwechsel“ und „Reflexion“ vor dem Hintergrund einer internationalen Austauschsituation zu benennen, die auch als inszenierte Möglichkeitsräume zu bezeichnen sind (vgl. Chehata & Riß 2015). Im Kontext Internationaler Jugendarbeit können non-formale Bildungsarrangements Bildungsprozesse anstoßen, indem Reflexionsprozesse über die eigene Stadt, die Region, das Land und die globalen Verhältnisse initiiert werden. Bei der Frage nach dem tatsächlichen Einsetzen von Bildungsprozessen ist auf die Ergebnisoffenheit dieser Prozesse und auf den „Eigensinn jugendlicher Relevanzsetzungen“ zu verweisen (Chehata & Thimmel 2015, S. 130).

1 Die Fokussierung dieser drei Felder begründet sich darin, dass hierzu entweder eigene Forschungsbeiträge und konzeptionelle Überlegungen des Autors bzw. der Forscher_innen des Forschungsschwerpunktes Nonformale Bildung vorliegen. Nach Selbstverständnis des Forschungsschwerpunktes handelt es sich bei den eigenen Forschungen um Praxisforschung. Die Auswahl der drei Felder ist somit exemplarisch zu verstehen.

Kinder- und Jugendreisen

Kinder- und Jugendreisen ist als non-formales Arbeitsfeld an der Schnittstelle von Freizeit und Bildung systematisch ein Teilbereich der Kinder- und Jugendhilfe nach § 11 (Jugendarbeit) und § 12 (Jugendverbandsarbeit) SGB VIII. Der Forschungsstand zum Kinder- und Jugendreisen ist unzureichend, da diesem Feld entgegen der großen Bedeutung in der Praxis wissenschaftlich nur eine geringe Relevanz zugewiesen wird (vgl. Dimbath & Thimmel 2014, S. 43). Eine Ausnahme bildet das Projekt Freizeitevaluation (www.freizeitevaluation.de), in dem Evaluationsdaten von Kinder- und Jugendreisen und internationalen Jugendbegegnungen aus den Jahren 2005 bis 2013 gesammelt und ausgewertet wurden. Die über 28.000 Datensätze, die Veranstalter im Rahmen des Verfahrens der „vernetzten Selbstevaluation“ freiwillig einsenden, belegen die große Bedeutung, die die Kinder und Jugendlichen selbst den Freizeiten bzw. Begegnungen zuschreiben. Die Daten belegen einen engen Zusammenhang zwischen den von den Teamer_innen vorgesehenen pädagogisch-konzeptionellen Schwerpunktsetzungen und dem Erleben der Teilnehmenden (vgl. Ilg & Dubiski 2015).

Politische Jugendbildung

Mit der Studie „Wie politische Bildung wirkt – Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung“ liegt empirisches Material über langfristige Effekte außerschulischer politischer Jugendbildung vor. In der Studie wurden ehemalige Teilnehmende mit Hilfe biographisch-narrativer Interviews über „die Bedeutung der damaligen Veranstaltungen für den weiteren Lebenslauf“ (Baltzter, Ristau & Schröder 2014, S. 8) befragt. Die Erzählungen der ehemaligen Teilnehmenden über die etwa fünf Jahre zurückliegenden Veranstaltungen erlauben Aussagen darüber, „wie Jugendliche die Anregungen und Impulse aus Veranstaltungen politischer Bildung in ihrem weiteren Lebenslauf nutzen konnten“ und wie diese die „Bedeutung für ihre Selbstentwicklung“ in einem biographischen Gesamtkontext reflektieren (vgl. Baltzter, Ristau & Schröder 2014, S. 8). Durch die Studie konnte nachgewiesen werden, dass „politische Jugendbildung zu politischem Engagement, beruflicher Orientierung, einer kritischen politischen Haltung oder zum Erwerb politisch aktivierbarer Grundfähigkeiten führen“ (Baltzter, Ristau & Schröder 2014, S. 9) kann. Politische Jugendbildung ist zum einen als eigenständiges Arbeitsfeld im Rahmen der Jugendarbeit und zum anderen als Querschnittsthema der Sozialen Arbeit, der Jugend- und Erwachsenenbildung sowie allgemeiner Bildungsarbeit zu verorten (vgl. Lösch & Thimmel 2011; Hafenegger & Widmaier 2014).

6 Desiderate und Fazit

Als Desiderat ist erstens festzuhalten, dass Erkenntnisse der Ungleichheitsforschung, der Forschung über Soziale Inklusion und der Antidiskriminierungsforschung in diesem Aufsatz nicht bzw. nur unzureichend berücksichtigt wurden. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Bewältigung (vgl. Ahmed u. a. 2013) und die Analyse versteckter bzw. offensichtlicher Barrieren und fehlender Zugangsmöglichkeiten zur Teilhabe an Angeboten non-formaler Bildung ist jedoch für die Themenstellung des Verhältnisses von Bildung und Sozialer Arbeit zentral.

Zweitens ist die Frage zu klären, ob und in welcher Weise die anderen, nicht thematisierten Felder der Kinder- und Jugendhilfe (zum Beispiel Hilfen zur Erziehung, Soziale Arbeit an Schulen, Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge) bzw. der Sozialen Arbeit (zum Beispiel Familienbildung, Gemeinwesenarbeit, Freiwilligendienste, Soziale Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung) von der Praxis, den Diskursen und dem in dem Aufsatz behaupteten Potenzial eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsbegriffs profitieren können.

Drittens wurde insbesondere der jugendpolitische Diskurs in der Europäischen Union bzw. im Europarat nicht ausreichend im deutschen Fachdiskurs und auch nicht in diesem Text einbezogen. Hier ist die „politische Stoßrichtung“ nicht mehr so eindeutig wie noch vor einigen Jahren. Einerseits sind nach wie vor jugend- und bildungspolitische Aktivitäten an die arbeitsmarktpolitische Gesamtstrategie gebunden, andererseits finden sich relevante Dokumente und europäische Netzwerke, bei denen es große Schnittstellen zum hier favorisierten Bildungsbegriff gibt (vgl. European youth work convention. www.eywc2015.eu).

Der zurzeit dominierende Bildungsbegriff, so ist zu resümieren, ist am formalen Bildungssystem orientiert und schließt nicht oder nur unzureichend an den Gehalt der emanzipatorischen Bildungsidee der freien und mündigen Persönlichkeit an. Stattdessen werden spezifischer Wissenserwerb, Flexibilität, Mobilität und Anpassungsfähigkeit als Bildungsziele favorisiert, die in einer ökonomisierten und wissensbasierten Gesellschaft von „Marktteilnehmer_innen“ erwartet werden. Der emanzipatorische Bildungsbegriff, wie er seit der Aufklärung für den deutschen fachwissenschaftlichen Diskurs maßgeblich war, verliert so gegenüber einem funktionalistischen Bildungsbegriff immer mehr an Bedeutung.

Auch die unterschiedlichen Praxisfelder im non-formalen Bildungsbereich werden mehr und mehr in Verwertungszusammenhänge ökonomischer und gesellschaftlicher Bereiche eingebunden. Dies schränkt sowohl Praxis als auch Praxisforschung in ihren Möglichkeiten ein. Gerade jedoch der non-formale Bildungsbereich – so die Hypothese dieses Beitrags – hat das Potenzial, Bildungsprozesse mit der konzeptionellen Orientierung an einer kritisch-emanzipatorischen Bildung zu ermöglichen. Um die Relevanz des

skizzierten emanzipatorischen Bildungsbegriff empirisch noch besser nachweisen zu können, sind zusätzliche finanzielle, personale und strukturelle Ressourcen nötig, um eine adäquate sowohl qualitative als auch quantitative Bildungsforschung im non-formalen Bereich voran zu treiben.

Literatur

- Ahmed, S., Pohl, A., Schanenflügel, L., & Stauber, B. (Hrsg.) (2013). *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit*. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim & Basel: Juventa.
- Balzter, N., Ristau, Y., & Schröder, A. (2014). *Wie politische Bildung wirkt*. Wirkungsstudie zur biographischen Nachhaltigkeit politischer Jugendbildung. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F., & Lüders, C. (2012). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München: Deutsches Jugendinstitut. <http://www.dji.de/eu-jugendstrategie>. Zugriffen am 1. Juni 2016.
- Becker, U., Friedrichs, H., von Gross, F., & Kaiser, S. (Hrsg.) (2016). *Ent-Grenzt es Heranwachsenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Benner, D. (2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien (4. Aufl.). Weinheim & München: Beltz.
- BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H., & Hopf, M. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen: Barbara Budrich.
- Chehata, Y., & Riß, K. (2015). JUGEND in der BEGEGNUNG von Internationalität und Interkulturalität (S. 205–217). In A. Thimmel & Y. Chehata (Hrsg.), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive* (S. 205–217). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Chehata, Y., & Thimmel, A. (2015). Internationale Jugendarbeit in Zeiten interkultureller Öffnung. Grundstrukturen, Erkenntnisse und aktuelle Anforderungen. In A. Thimmel & Y. Chehata (Hrsg.), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive* (S. 142–141). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Cloos, P., Köngeter, S., Müller, B., & Thole, W. (2007). *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS.
- Deinet, U., & Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *Pisa 2000*. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Dimbath, O., & Thimmel, A. (2013). Sozialwissenschaftliche Kinder- und Jugendreiseforschung. In A. Drücker, M. Fuß & O. Schmitz (Hrsg.), *Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale Forschungsergebnisse Praxiserfahrungen* (S. 43–57). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag.

- Dohmen, G. (2001). Das informelle Lernen Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Faulstich, P. (2013). *Menschliches Lernen*. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.
- Friesenhahn, G. J. (2014). Bildung. In G. J. Friesenhahn, D. Braun & R. Ningel (Hrsg.), *Handlungsräume Sozialer Arbeit* (S. 65–75). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Friesenhahn, G. J., & Kniephoff-Knebel, A. (2011). *Europäische Dimensionen Sozialer Arbeit*. Schwalbach i. Ts: Wochenschau.
- Giust-Desprairies, F., & Müller, B. (Hrsg.) (1997). *Im Spiegel der Anderen*. Sich bilden in der internationalen Begegnung. Opladen: Leske + Budrich.
- Hafeneger, B. (Hrsg.) (2011). *Handbuch Außerschulische Jugendbildung*. Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Hafeneger, B., & Widmaier, B. (2014). *Wohin geht die Reise?* Diskurse um die Zukunft der non-formalen politischen Bildung. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Hafeneger, B., Henkenborg, P., & Scherr, A. (Hrsg.) (2002). *Pädagogik der Anerkennung*. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Harring, M. (2011). *Das Potential der Freizeit*. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher. Wiesbaden: Springer VS.
- Ilg, W., & Dubiski, J. (2015). „Wenn einer eine Reise tut“. Evaluationsergebnisse von Jugendfreizeiten und internationalen Jugendbegegnungen. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Kessl, F. (2005). *Der Gebrauch der eigenen Kräfte*. Eine Gouvernamentalität Sozialer Arbeit. Weinheim & München: Juventa.
- Kohlrausch, B. (2014). „Das Verhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik im investiven Sozialstaat“ In U. Bauer, H. Bremer & G. Kutscha (Hrsg.), *Bildungsexpansion und Bildungsnotstand* (S. 89–105). Wiesbaden: Springer.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken*. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Krüger, H.-H., Deinert, A., & Zschach, M. (2012). *Jugendliche und ihre Peers*. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien in einer Längsschnittperspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Lessenich, S. (2008). *Die Neuerfindung des Sozialen*. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Lindner, W., Thole, W., & Weber, J. (Hrsg.) (2003). *Kinder- und Jugendarbeit – ein fast vergessenes Bildungsprojekt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lösch, B., & Thimmel, A. (Hrsg.) (2010). *Kritische politische Bildung*. Ein Handbuch. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.
- Müller, B. (1995). *Evaluation internationaler Begegnungen*. DFJW-Arbeitstext Nr. 12, 1995. <https://www.dfjw.org/paed/texte/evalua/evalua.html>. Zugegriffen am 21. Juni 2016.
- Müller, B., Schmidt, S., & Schulz, M. (2008). *Wahrnehmen können*. Jugendarbeit und informelle Bildung (2. erw. Aufl.). Freiburg i. B.: Lambertus Verlag.
- Münchmeier, R., Otto, H.-U., & Rabe-Kleeberg, U. (Hrsg.) (2002). *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Opladen: Leske + Budrich.
- Nörber, M. (2015). Förderung der Jugendarbeit und verbandlichen Jugendarbeit. *deutsche jugend* 11, 466–472.

- Overwien, B. (2013). Informelles Lernen – ein Begriff aus dem internationalen Kontext etabliert sich in Deutschland. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 97–112). Münster: Waxmann.
- Otto, H.-U., & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2008). *Die andere Seite der Bildung*. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen (2. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn u. a.: Schöning.
- Pongratz, L. A. (2010). *Sackgassen der Bildung*. Pädagogik anders denken. Paderborn u. a.: Schöning.
- Rauschenbach, T., Düx, W., & Sass, E. (Hrsg.) (2003). *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft*. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim & München: Juventa.
- Rauschenbach, T. (2007). Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2 (4), 439–453.
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Wolfgang, M., Schilling, W., Schneider, K., & Züchner, I. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bonn: BMBF.
- Rauschenbach, T., Düx, W., & Sass, E. (2007). *Informelles Lernen im Jugendalter*. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte (2. Aufl.). Weinheim & München: Juventa.
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit*. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim & München: Juventa.
- Schulz M., & Cloos, P. (2010). Kinder- und Jugendarbeit und Bildung. In T. Rauschenbach & S. Borrmann (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet Jugend und Jugendarbeit.
- Stolz, H.-J. (2012). Bildung neu denken! Kritische Anmerkungen zu aktuellen Ansätzen lokaler Bildungslandschaften und mögliche Alternativen. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle* (S. 21–31). Wiesbaden: Springer VS.
- Sturzenhecker, B., & Lindner, W. (2004). *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit*. Vom Bildungsanspruch zur Bildungswirklichkeit. Weinheim & Basel: Juventa.
- Sünker, H. (2010). Soziale Arbeit und Bildung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 249–266). Wiesbaden: VS Springer.
- Theunert, H. (Hrsg.) (2010). *Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit - Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*. München: kopaed.
- Thimmel, A. (2001). *Pädagogik der internationalen Jugendarbeit*. Geschichte, Praxis und Konzepte Interkulturellen Lernens. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Thimmel, A., & Chehata, Y. (Hrsg.) (2015). *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft*. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Thimmel, A. (2015). Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit – Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. In A. Thimmel & Y. Chehata (Hrsg.), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive* (S. 11–26). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag.
- Thimmel, A., & Friesenhahn G. J. (2004). Internationale Jugendarbeit als Lern- und Bildungsprojekt. In B. Sturzenhecker & W. Lindner (Hrsg.), *Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit: Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis* (S. 225–242). Weinheim & München: Juventa.

- Thole, W. (2011). Bildung – theoretische und konzeptionelle Überlegungen. In B. Hafenger (Hrsg.), *Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder* (S. 67–86). Schwalbach i. Ts.: Wochenschau.
- Thole, W., & Höblich, D. (2008). „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 69–93). Wiesbaden: VS Springer.
- Thomas, A., Chang, C., & Abt, H. (2007). *Erlebnisse die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Walther, A. (2014). Bildung und Partizipation. Ein Beitrag zum Bildungsdiskurs in der Jugendhilfe. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 2, 116–134.
- Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Beraten und Kommunizieren

Von Rita Braches-Chyrek

1 Zum Begriff

Mit dem Begriff „beraten“ werden je nach Disziplin und beruflichem Kontext unterschiedliche Bedeutungs- oder Vorstellungsinhalte verbunden, die vorrangig darauf abzielen, Kommunikationsprozesse, welche im Zusammenhang mit gemeinsamen Überlegungen oder im Rahmen von Besprechungen – wie beispielsweise in der ursprünglichen Form, dem „Rat halten“ – stattfinden, begrifflich zu erfassen.

Der substantivische Gebrauch des Begriffs, also die Beratung, geht von einem strukturierten Gespräch aus und muss insbesondere in der Sozialpädagogik an spezifische und wechselnde Zeit-, Gesellschafts- und Selbstverhältnisse (Nestmann 2008; Zwicker-Pelzer 2010) zurückgebunden werden. Im Allgemeinen und vornehmlich im alltäglichen Sprachgebrauch wird mit Beratung der kommunikative Austausch zwischen Erwachsenen (Face-to-Face-Beratung), wie beispielsweise Kolleg_innen, Freund_innen, verstanden, der überwiegend in informellen Settings stattfindet. Ziel ist es, im Alltag mit Hilfe des sozialen Netzwerkes akute oder dringliche Fragen wie auch Konflikte zu lösen. Erst wenn diese Hilfestellung des unprofessionellen Gesprächs nicht mehr ausreicht, werden professionelle Berater_innen angesprochen und hinzugezogen. Diejenigen, die Beratung ausüben, also die Berater_innen, sind und waren schon immer Wissensträger_innen, Wegweisende und Vorbilder für Menschen quer durch die Generationen. Insbesondere in Übergangssituationen, veränderten Lebenslagen und Lebensweisen, wie beispielsweise Bei familialen, partnerschaftlichen oder beruflichen Veränderungen, tritt das Bedürfnis nach Beratung verstärkt auf (vgl. Walther 2013).

2 Beratung in der Sozialen Arbeit

Beratung beeinflusst schon seit Beginn des letzten Jahrhunderts die Fachdiskurse und Praxisentwicklungen in der Sozialen Arbeit und wird in diesen Auseinandersetzungen als unerschöpflich und äußerst facettenreich wahrgenommen.

nommen wie auch dargestellt. Nicht nur aufgrund der Tatsache, dass es kaum noch einen Dienstleistungsbereich gibt, in dem keine Beratung angeboten wird, sondern auch angesichts der kontinuierlich steigenden Nachfrage nach Beratung, sprechen viele Autor_innen „im Zuge einer zunehmenden Vergesellschaftung von Sozialisationsaufgaben“ (Nestmann 2008) von einer Beratungsgesellschaft (Methner u. a. 2013; Scherr 2004). Insbesondere in der Sozialen Arbeit konnten sich neue Interventionsformen herausbilden, die nicht mehr nur Randgruppen in den Blick nehmen, sondern auch „Durchschnittsbürger_innen“ und ihre Familien. Um eine autonome und professionelle Expertise zu gewährleisten, etablierten sich trägerspezifische Standards, die sich in Richtlinien, Rahmenordnungen wie auch fachverbandlichen und fachpolitischen Vorgaben widerspiegeln und durch angepasste Aus-, Weiter- und Fortbildungen dafür Sorge tragen, dass sich die Beratungstätigkeiten hinsichtlich der Anforderungen, Funktionen, Tätigkeitsmerkmale, der Qualifizierung wie auch Qualitätssicherung weiterentwickeln konnten. Im Jahr 2005 wurde die Deutsche Gesellschaft für Beratung (German Association for Counseling e. V., DGfB) gegründet, die als Dachfachverband der Beratungsverbände fungiert. Mehr als 30.000 Berater_innen wie auch zahlreiche Weiterbildungseinrichtungen haben sich diesem Verband angeschlossen. Es wurde ein gemeinsames Beratungsverständnis und Richtlinien zur Weiter- und Fortbildung entwickelt mit dem Ziel, „der Fachöffentlichkeit, der Politik und dem Verbraucher einen Orientierungsrahmen für die Qualität von Beratungsleistungen zu bieten“ (www.dachverband-beratung.de).

Klassische Beratungsfelder sind insbesondere die Erziehungs-, Familien-, Ehe- und Partnerschafts-, Trennungs- und Scheidungs-, Schuldner-, Schwangerschaftskonflikt-, Sucht- und Gesundheitsberatung wie auch Beratung bei Suizidgefahr, Mobbing und Gewalt, von Studierenden und Jugendlichen, Menschen mit Migrationsbiographie, Menschen mit Behinderungen, Wohnungslosen, Angehörigen aller genannten Gruppen, im Bereich der Sozialpsychiatrie, der Prävention, Institutions-, Organisations- und Projektberatung, Rechtsberatung, Wissenschafts- und Praxisberatung. Diese Beratungsfelder werden in Beratungsdatenbanken und in Online-Beratungsführern zu Kategorien zusammengefasst, die zum einen Problemlagen und Themen (beispielsweise Aids- oder Sexualberatung), Zielgruppen und Lebenslagen (wie Jugendliche oder Senior_innen) und die Form der Beratung (zum Beispiel Face-to-Face, Online-Beratung) kategorisieren. Insbesondere das Medium, über das Beratung stattfindet, also zum Beispiel die telefonische oder die Online-Beratung (E-Mail, Chat, Beratung in Foren usw.), verdrängen zunehmend die Face-to-Face-Beratung. Bei diesen Beratungsformen haben die Ratsuchenden die Möglichkeit, anonym und zeitlich unabhängig Beratung nachzufragen. Weiterhin wird nach der medialen Vermittlung und den interaktiven wie auch organisationalen, personalen Rahmenbedingungen (kollegiale Fach- und/oder Fallberatung, Coaching, Supervision, fachöffentliche Besprechungen usw.) und dem

Kreis der Ratsuchenden (Einzelberatung, Paarberatung, Familienberatung, Gruppenberatung) differenziert. Gebunden sind die Beratungsangebote jedoch immer an Beratungsstellen, Dienste und Einrichtungen, die von öffentlichen Trägern, Gemeinden bzw. Gemeindeverbänden, Wohlfahrtsverbänden und privat-gewerblichen Trägern finanziert werden. Sehr häufig werden Beratungsangebote im Rahmen von Projekten angeboten, beispielsweise in der Frauengesundheitsförderung, der Berufseingliederung von Jugendlichen oder im Bereich der dauerhaften Prävention, wie der sozialpädagogische Dienst der Polizei.

Beratung ist in den Berufsfeldern der Sozialen Arbeit und damit eben auch in den grundlegenden methodischen Orientierungen der Einzelfall-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit eng verbunden mit professioneller Gesprächsführung (vgl. Zwicker-Pelzer 2010), zum einen, um die Lebenslagen und Lebenskrisen der Adressat_innen genau ermitteln zu können, zum anderen, um die konkreten Ursachen der Konflikt-, Entscheidungs- und Krisensituationen begutachten und Ressourcen für die Lebensbewältigung erschließen zu können (Anamnese und Diagnose) (Galuske 2010). Ziel dieses sogenannten „Fallverstehens“ ist es, möglichen psychischen und körperlichen Störungen, Leistungs- und Arbeitsbeeinträchtigung, die durch Krisen- und/oder Konflikte entstehen können, vorzubeugen. Hierzu wird auf unterschiedliches theoretisches und empirisches Wissen rekuriert, das in Beziehung gesetzt wird zu pädagogischen, psychologischen oder sozialpädagogischen Diskursen wie auch zu verschiedenen therapeutischen Schulen oder sich anlehnt an andere Disziplinen, beispielsweise den Neurowissenschaften, der Kulturanthropologie oder Linguistik. Die daraus resultierenden divergierenden Wissensbestände spiegeln sich auch in den konkreten Beratungsfällen wider; hier können lebensweltliche mit medizinischen, rechtlichen, sozialen, ökonomischen, interkulturellen, ethischen, generationalen und geschlechtlichen Perspektiven verwoben werden. Dies bedeutet für den Berater respektive die Beraterin, dass der jeweilige „Fall“ immer multiperspektivisch und interdisziplinär betrachtet wie auch bearbeitet werden muss (Schrödter 2004, S. 810).

Neben der Freiwilligkeit bei der Inanspruchnahme von Beratung und der Vertraulichkeit gehören die Kostenfreiheit und eine „Partizipationshaltung“ derjenigen, die beraten, zu den konstitutiven Merkmalen einer professionellen Beratungspraxis (Nestmann 2008). Wichtigster Aspekt in der konkreten Beratungssituation ist jedoch der notwendige Aufbau einer tragfähigen Beziehung zwischen den professionell Beratenden und dem Adressat_innen, um Veränderungsprozesse wirksam werden zu lassen (Galuske & Müller 2010). Die Beratungsergebnisse sind nicht das Resultat voraus geplanter Interventionen, sondern sie entstehen in einer kommunikativen Situation als „Produkte“ aller Beteiligten. Dabei wird Kommunikation verstanden als der Austausch und/oder die Übertragung von Wissen, Erkenntnissen und Erfahrung. Im Idealfall ist der Kommunikationsprozess geprägt von der gegenseitigen Aussprache

che von Gedanken, Vorstellungen und Meinungen, die in einem dialogischen Prozess konkretisiert werden; von Klaus Mollenhauer und C. Wolfgang Müller als „Bildungssinn“ der Beratung beschrieben. Sie unterscheiden mehrere zentrale Momente in Beratungsprozessen, deren Ausgangspunkt immer eine konkrete Frage ist: „In dieser Frage dokumentiere sich nicht nur die relative Selbständigkeit und Distanz des Klienten, sondern in ihr ist auch die methodisch entscheidende Tatsache gesetzt, daß ausschließlich die Erwartungen des Klienten – und nicht die Erwartungen, Wünsche, Normen und Hoffnungen des Berater – den Ansatz und Fortgang der Beratung bestimmen“ (Mollenhauer & Müller 1965, S. 34). Der oder die Ratsuchende wird demzufolge als „Subjekt der Situation“ bezeichnet (Mollenhauer & Müller 1965, S. 34), das heißt in dem Beratungsprozess soll es durch gemeinsames Nachdenken, Bewusstwerden und Reflektieren der konflikt- respektive krisenursächlichen Situationen ermöglicht werden, neue Erfahrungen wie auch Problemlösungen zu entwickeln. Beratung ist demzufolge ein Gespräch, dass „als rein verbales Wechselspiel“ (Mollenhauer & Müller 1965, S. 34), den Austausch von Wissen und Informationen beinhaltet, gleichzeitig aber auch „Elemente einer kritischen Aufklärung bzw. ist selbst diese Aufklärung als Prozeß“ (Mollenhauer & Müller 1965, S. 34). Ziel ist es, den konkreten Beratungsgegenstand, das „Wirkliche“, zu analysieren. Wenn die offenen Fragen geklärt sind, endet die Beratung. Dies kann in Form eines Rates sein, den der Berater oder die Beraterin dem oder der Ratsuchenden gibt, bzw. ein Beratungsergebnis, dass sich durch das Gespräch ergibt. Berater_innen sind aufgrund ihrer professionellen Handlungsweise aufgerufen einen Rat zu erteilen. Dieser ist verbindlich, da er das Engagement des Beraters respektive der Beraterin belegt. Die Wahrnehmung und Interpretation von Problemen, Konflikten und Krisen erfolgt jedoch immer aufgrund subjektiver Vorannahmen und Normen wie auch individueller Deutungen. Daher dürfen die professionell Beratenden ihre subjektiven Konstruktionen und die der Ratsuchenden nicht absolut setzen, sondern müssen diese systematisch erfassen und in Beziehung setzen.

Für die Ratsuchenden ist der Rat unverbindlich, da sich in ihm die „subjektiven Motivationen“ der professionell Beratenden widerspiegeln; er oder sie kann diesen Rat als ein Beispiel für die Lösung des Sachverhaltes heranziehen. Gleichzeitig aber verweist der Rat auf das vom Ratsuchenden respektive von der Ratsuchenden einzugehende, für ihn oder sie selbstverbindliche Engagement den Rat anzunehmen. Dies gelingt umso leichter, in dem sich die sozialen Positionen der Ratsuchenden und der professionell Beratenden nicht wesentlich unterscheiden, das heißt, dass die Interaktionsstile von Berater_innen und den zu Beratenden möglichst zueinander passen sollten. Gelingt dies nicht, müssen Möglichkeiten gefunden werden, die verhindern, dass diese Differenzen das Beratungssetting beeinflussen. Inhärent ist dieser Vorstellung, dass soziale Verhältnisse und damit einhergehend die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen die Entwicklung von Subjektivität bestimmen (vgl. Spie-

gel 2012). Wenn also im Beratungsprozess den Vorstellungen von der „Selbstbildung des Subjekts“ gefolgt wird, muss der Beratungsprozess so arrangiert sein, dass er die Lebensbewältigungsprozesse der Ratsuchenden befördert. Daher ist es Aufgabe der professionell Beratenden, das Engagement der Ratsuchenden zu verstärken, damit diese nicht in Untätigkeit oder Unselbstständigkeit verbleiben. Letzteres wird sichtbar, wenn sich die Ratsuchenden dem Rat des Beraters respektive der Beraterin ohne Reflexion unterwerfen, oder auch, wenn der Beratungsprozess ohne Ergebnis endet. In diesem Fall würden die dem Beratungsvorgang inne liegenden Möglichkeiten der Aufklärung nicht genutzt werden, deren Ziele es sind, die Ratsuchenden zu befähigen selbst Entscheidungen zu treffen wie auch veränderte Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Erst wenn die Ratsuchenden selbstständig (autonom) ihre Situationen spiegeln bzw. ihre Problemlagen formulieren, die Bedingungen ihrer Entscheidungen überblicken und die Folgen ihres Handelns abwägen können, kann von einem Beratungserfolg gesprochen werden. Misslingt die Beratung, sollten die professionell Beratenden alle Möglichkeiten ausloten, die Faktoren des Scheiterns und ihre professionelle Verantwortung an diesem Prozess genau zu reflektieren. Was bleibt sind offene Fragen: Ist Beratung Können oder Kunst? Wie kann die jeweils eigene „Sinnwelt“ der professionellen Berater_innen mit denen der Ratsuchenden verbunden werden? Kann die wesentliche Basis der Beratung, die Gesprächsführung, erlernt und wie ein Handwerkszeug angewendet werden? Welche Handlungsstrategien führen zum Erfolg? Diese grundsätzlichen, strukturellen und gesellschaftsbezogenen Überlegungen weisen darauf hin, dass es zwar möglich ist Ziele und Orientierungspunkte für professionelle Beratung zu setzen, um professionelles Handeln in Beratungskontexten legitimieren zu können, diese aber immer wieder überprüft und reflektiert werden sollten.

3 Resümee

Es kann demzufolge festgehalten werden, dass Beratung durch drei konstitutive Elemente geprägt ist: Professionalität, institutionelle bzw. organisationsspezifische Rahmungen und die gesellschaftlichen Bedingungen. Beratung ist daher auch immer ein Angebot auf Zeit, da es darum geht, Prozesse der Problembewältigung, der Entscheidungs-, Erlebnis- und Handlungsfähigkeiten in einem überschaubaren zeitlichen Rahmen wiederherzustellen. Durchschnittlich werden im Bereich der Familien- und Jugendhilfe fünf bis fünfzehn Gespräche angeboten, oftmals jedoch nur Erstgespräche. Die Wirksamkeit der kurzzeitigen Beratungsprozesse ist vielfach wissenschaftlich begleitet und evaluiert worden (vgl. Schrödter 2004, S. 810).

Problematisch sind jedoch mehrere Aspekte, die zeigen, wie sehr das Feld der Beratung von ambivalenten Entwicklungen geprägt ist: Zum einen sind

die Berufsbezeichnungen in der Beratung nicht geschützt. Insbesondere in ehrenamtlichen Kontexten wird dieser Begriff der Beraterin respektive des Beraters für die Begleitung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen verwendet. Gleichzeitig kann festgehalten werden, dass die Ausweitung und die damit einhergehende Professionalisierung der psychosozialen Beratung zur sozialen und ökonomischen Aufwertung der Berufstätigkeit im Bereich der Sozialen Arbeit geführt sowie eine Systematisierung der theoretischen Wissensbasis und des Methodeninstrumentariums ermöglicht hat (Nestmann 2008). Zum anderen stellen die veränderten Formen der medialen Beratung die Beratenden wie auch die Ratsuchenden vor neue Herausforderungen. Zwar erweitert sich das Beratungsangebot und Hemmschwellen werden verringert, gleichzeitig verändern sich durch die neuen Kommunikationstechniken die Interaktionen zwischen den Ratsuchenden wie auch den Berater_innen und in der Folge auch ihr professionelles Selbstkonzept. Kleidung, Mimik, Gestik, Sprachcodes sind nicht mehr direkt wahrnehmbar; die beraterrische Auseinandersetzung erfolgt überwiegend über Text. Zwar ist es auch möglich, neue Verknüpfungen herzustellen, das heißt, es kann auf interdisziplinäre Wissensbestände zeitnah zurückgegriffen werden (vom Ratsuchenden und den Berater_innen), gleichermaßen entstehen neue medien spezifische Probleme und „digitale Ungleichheiten“, da viele Menschen weder über die technischen Voraussetzungen noch über die Kompetenz verfügen, die neuen Medien zu nutzen und folglich die Beratungsangebote nicht nutzen können (Wenzel 2013). In diesem Zusammenhang sind auch noch keine verbindlichen Begrifflichkeiten oder theoretischen Rahmungen für die veränderten Interaktionsmöglichkeiten entwickelt worden.

Literatur

- Galuske, M., & Müller, C. W. (2010). Handlungsformen in der Sozialen Arbeit – Geschichte und Entwicklung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit* (S. 587–610). Wiesbaden: Springer VS.
- Methner, A., Melzer, C., & Popp, K. (2013). *Kooperative Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mollenhauer, K., & Müller, C. W. (1965). „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.
- Nestmann, F. (2008). Die Zukunft der Beratung in der sozialen Arbeit. *Beratung Aktuell, Fachzeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung* 9 (2), 72–97.
- Scherr, A. (2004). Beratung als Form wohlfahrtsstaatlicher Hilfe. In R. Schützeichel & T. Bräsemeister (Hrsg.), *Die beratene Gesellschaft* (S. 95–110). Wiesbaden: Springer VS.
- Schrödter, W. (2004). Beratungsforschung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung, Band 2* (S. 809–824). Tübingen: dgvt-Verlag.
- v. Spiegel, H. (2012). Die Last der großen „Ansprüche“ und die Mühen der Ebene. Reflexion über eine 40 Jahre währende Auseinandersetzung mit dem methodischen Handeln. *Widersprüche* 32 (3), 13–31.

- Walther, A. (2013). Beratung im Spiegel von subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs. In A. Walther & M. Weinhardt (Hrsg.), *Beratung im Übergang*. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität (S. 16–34). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wenzel, J. (2013). *Wandel der Beratung durch neue Medien*. Göttingen: V&R unipress.
- Zwicker-Pelzer, R. (2010). *Beratung in der sozialen Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Empowerment und Aktivierung

Von Pascal Bastian

Empowerment gilt derzeit als ein besonders attraktiver Leitbegriff für die Soziale Arbeit. Diese Attraktivität des Konzeptes kann durch die hohe Anschlussfähigkeit an bisherige emanzipative Motive des Projekts Soziale Arbeit erschlossen werden wie zum Beispiel der „Hilfe zur Selbsthilfe“, dem auf Stärken und Ressourcen der Adressat_innen zielenden Hilfehandeln und der darin enthaltenen Perspektive sozialer Gerechtigkeit. Nichtsdestotrotz arbeiten neoliberale und neosoziale, aktivierende Konzepte – die eine Transformation bisheriger wohlfahrtstaatlicher Arrangements markieren – mit ähnlichen oder denselben Begriffen und muten zunächst wie die Erfüllung sozialpädagogischer Vorstellungen professioneller Fallarbeit an. Kritiker_innen einer solchen Politik entgegnen, dass damit vielmehr ein Rückgang sozialstaatlicher Leistungen einhergeht und die Ähnlichkeit zwischen emanzipativen und neoliberalen Konzepten nur eine scheinbare ist. Sie sehen die Gefahr einer Legitimierung dieser Kürzungen durch eine unreflektierte Übernahme politischer Aktivierungsstrategien durch die Soziale Arbeit (vgl. hierzu auch den Beitrag von Dahme & Wohlfahrt in diesem Band).

In diesem Beitrag möchte ich zeigen, dass Ermächtigungshandeln einen Handlungsmodus darstellt, der sowohl die Ermöglichung als auch die Ausübung von Macht beinhaltet. Die besondere Verwobenheit von Technologien der Fremd- und Selbstführung kann nicht nur für das Empowermentkonzept, sondern auch für die „neue“ Aktivierungspolitik in neoliberal geprägten Wohlfahrtsstaaten konstatiert werden. Anhand einer ersten Analysefolge werde ich die Frage diskutieren, ob es möglich ist, zwischen einem sozialpädagogischen Aktivierungsbegriff, wie er etwa dem Konzept des Empowerments immanent ist, und einem neoliberalen Verständnis zu unterscheiden.

1 Empowerment als Kritik präventiv-paternalistischer Fürsorgehandels

Was ist genau mit Empowerment gemeint – einem Begriff, der seit einigen Jahren aus der sozialpädagogischen Praxis kaum wegzudenken ist und zu ei-

nem Patentrezept in vielfältigen Bereichen geworden ist (Bröckling 2003). Julian Rappaport, einer der Wegbereiter von Empowerment als professionelles Handlungskonzept, verweist selbst darauf, wie schwierig der Begriff zu definieren sei. Allgemein gesprochen meint aus seiner Sicht Empowerment die Möglichkeit, das Leben selbst zu bestimmen. Rappaport (1987) entwirft Empowerment als einen Prozess, dessen Ziel darin liegt, dass Individuen, aber auch Gruppen, Kommunen oder Organisationen die Herrschaft über ihre Angelegenheiten (wieder)gewinnen. Er entlehnt den Begriff aus der amerikanischen Bürgerrechts- und Frauenbewegung und entwickelt daraus ein fachliches Konzept in Abgrenzung zu einem präventiven Fürsorgeverständnis, welches er als eine kolonialisierende, paternalistische und entmündigende Vorgehensweise ablehnt: „Find so-called high-risk people and save them from themselves, if they like it or not, by giving them, or even better, their children, programs which we develop, package, sell, operate, or otherwise control“ (Rappaport 1981, S. 13). Rappaports zentrale These ist, dass menschliche soziale Systeme ihrem Wesen nach paradox sind, wie er es beispielhaft an der Antinomie von Freiheit und Gleichheit darstellt: „If we maximize one we find that the other is necessarily minimized“ (Rappaport 1981, S. 3). Diese paradoxe Struktur solle nicht durch das kommodifizierte Hilfeverständnis präventiver Ansätze einseitig aufgelöst werden. Vielmehr mache dies auch widersprüchliche Lösungskonzepte nötig. Rappaport sieht nun Empowerment nicht als goldenen Lösungsweg, aber als eine Möglichkeit, diese Widersprüche zu akzeptieren (Rappaport 1981).

Für den deutschen Sprachraum ist es vor allem Norbert Herriger (2010) mit seinem mittlerweile in der vierten Auflage zum Standardwerk avancierten Buch, der mit Verweis auf Rappaport und andere Wegbereiter_innen eine professionelle Perspektive von Empowerment für die Soziale Arbeit entwirft, die sich als Ausweg aus einer expertokratischen Auffassung von Hilfe verstanden wissen will. Aus seiner Sicht bietet Empowerment „ein tragfähiges Handlungskonzept auch für eine verberuflichte Soziale Arbeit, die [...] Prozesse der Wiederaneignung von Selbstgestaltungskräften anregend, unterstützend und fördernd begleitet und Ressourcen für Empowerment-Prozesse bereitstellt“ (Herriger 2010, S. 19). So erscheint Empowerment an etablierte Theoriestränge in der Sozialen Arbeit hoch anschlussfähig, etwa der Lebensweltorientierung (Thiersch 2014), der Nutzertheorien (Oelerich & Schaarschuch 2005) oder der Gerechtigkeitstheorien (Schrödter 2007), auf die der Autor teilweise auch verweist. Es lässt sich nun in den letzten Jahren ein regelrechter Hype um das Empowerment-Konzept und seine immanente Idee der Entdeckung und Nutzung adressatenspezifischer Ressourcen ausmachen, dem gegenüber selbst Herriger etwas kritisch zu sein scheint (Herriger 2010).

Eine Schwierigkeit bei Begriffsbestimmungsversuchen des Konzeptes zeigt sich darin, dass Empowerment sowohl deskriptive als auch präskriptive Anteile beinhaltet, es wird sowohl der Prozess als auch das Ziel damit

bezeichnet (Bröckling 2003). Gerade solche Unklarheiten machen es schwierig, von einem einheitlichen Konzept auszugehen, und so lässt sich gerade aus der Frage, ob Empowerment nun Ziel oder Mittel sein soll, ein Anhaltspunkt finden, um sich dem Konzept kritisch zu nähern. Aus einer durch Michel Foucaults Gouvernementalitätsbegriff inspirierten Perspektive verweisen etwa Marie-Pier Rivest und Nicolas Moreau (2014) auf den schmalen Grat zwischen Emanzipierung und Disziplinierung, welcher durch die allgegenwärtige Forderung nach Autonomie und Selbstverantwortung vorgegeben wird, die genau mit dieser Ziel-Mittel-Konfusion zusammenzuhängen scheint.

Das Verständnis von Empowerment erscheint auch in den Definitionen seiner Protagonist_innen vage. Es bleibt festzuhalten, dass sowohl der Macht- als auch der Autonomiebegriff als wichtige Bezugspunkte im Konzept der Ermächtigung fungieren. Die Idee basiert auf der Vermutung eines Machtgefälles als Ursache sozialer Probleme. Weniger problem- oder individualisierte Verantwortungszuschreibungen als vielmehr die Verfestigung dieses Machtgefälles, vermittelt durch biografisch und gesellschaftlich geprägte Erfahrungen, führen zu einer „erlernten Hilflosigkeit“ (Seligman 1979), die vor allem durch ihr Attribuierungspotenzial zu Handlungsunfähigkeit und „Ohnmacht“ führen kann. Genau hier setzt die „Philosophie des Menschenstärkens“ als „Gegenrezept an, um dem Individuum ein mehr an Autonomie, Selbstverwirklichung und Lebenssouveränität zu erstreiten“ (Herriger 2010, S. 73). Dies führt – so Ulrich Bröckling – zu einer Homogenisierung verschiedener Problemkonstellationen unter dem Label Machtlosigkeit bzw. Ohnmacht (Bröckling 2003). Für die/den Praktiker_in bedeute das eine hoch paradoxe Situation, denn ein Machtgefälle durch die Expertise des Professionellen macht diesen erst zu einem Professionellen, was immer auch eine gewisse Entmachtung der Adressat_innen bedeute und somit das Ziel der Ermächtigung unterläuft. Professionelle unterlaufen also ihre eigenen Ziele durch ihren Status als Professionelle. Der gemeinsame Fachdiskurs der Sozialen Arbeit, welcher auf den Unterstellungen ihres Fachwissens beruht, lässt sich als die Macht sozialpädagogischer Ideologie bezeichnen, wodurch auch Empowerment nicht zwangsläufig emanzipativ angelegt sein muss, sondern auch als eine besondere, gegen Kritik gefeierte Form von Herrschaft, maskiert durch einen libertären Diskurs ausgeübt werden kann (vgl. Pease 2002), denn insbesondere die dem Begriff anhängende „aura of moral superiority“ ist es, die zu einer beinahe Immunsierung gegen Kritiker führt (Ward & Mullender 1991). Bereits das Labeling von Personen oder Personengruppen zu Ohnmächtigen ist Machthandeln im Sinne von Problemzuschreibung. Professionelle, die ein ermächtigendes Handeln verfolgen, üben zunächst die Macht der Definition aus und ihre Interventionen führen – in diesem Sinne – nicht zur Hilfe zur Selbsthilfe, sondern zu einer immer erneuten Notwendigkeit von Ermächtigung, denn „wenn es nicht um die Verteilung der Macht über, sondern um die Erweiterung der Macht geht, ist Empowerment ein nicht abschließbares Projekt. Nicht das Gesetz des

Kriegen, sondern das der Akkumulation gibt die Richtung vor. Empowered ist man nie genug“ (Bröckling 2003, S. 329).

2 (Er)Mächtigung und Regierung: Empowerment aus gouvernementalitätsanalytischer Sicht

Die Problematik bzw. die Dialektik des Empowermentbegriffs wird vor allem von den Autor_innen, theoretisch entfaltet, die eine von Foucault inspirierte gouvernementalitätstheoretische Analyse vornehmen. Mit dem Konzept der Gouvernementalität legt Foucault (2000) eine Analysefolie vor, mit der sich Institutionen, Reflexionen, Verfahren und Taktiken offen legen lassen, durch die Macht ausgeübt werden. Im Gegensatz zu einer Regierung, die von der Bevölkerung als Untertanen oder Rechtssubjekte ausgeht, werden die Menschen im (post)modernen Staat als eine Gesamtheit von Elementen betrachtet, die analysiert, verwaltet und reguliert werden müssen. Die Bevölkerung ist nun das „schlechthin letzte Ziel der Regierung“ (Foucault 2000 S. 61). Besonders neoliberale Staatsformen bedienen sich dabei indirekter Techniken der Menschenführung durch eine Verknüpfung von Herrschaftsstrategien mit Techniken der Selbstregulierung. Sie regieren also durch die Erfindung und Förderung von Selbsttechnologien, die an Regierungsziele gekoppelt sind (Kessl & Otto 2003; Stövesand 2007). Dadurch wird ein „bürgerliches Konzept von Selbstbeherrschung und Selbstständigkeit hegemonial, das veränderte Leitvorstellungen sozialpolitischer Steuerung mit normativen Erwartungen an die Adressat_innen und mit Repressionen gegen sie verbindet“ (Stövesand 2007). So wird auch eine Aufteilung zwischen den verantwortlich und unverantwortlich risikoreich Handelnden vollzogen. Insbesondere der Risikobegriff, wie ihn vor allem François Ewald (1993) prägt, spielt dabei als versicherungsmathematisches „Kalkulierbarmachen“ von Kontingenzen eine wichtige Rolle. Das Subjekt wird als rational-kalkulierende Bürger_in modelliert, dessen Handlungen aus freiem Willen erfolgen und denen zunehmend auch die Verantwortung für gesellschaftliche Risiken übertragen werden (Lemke 2000). Auch Strategien des Empowerments können als solche Techniken der Ermächtigung zur Erreichung von Regierungszielen gedeutet werden.

Mit Verweis auf das sogenannte kompensatorische Modell (Brickman 1982) analysiert Bröckling (2003) die Responsibilisierungsstrategien solcher Konzepte. Diesem Modell zufolge wird Adressat_innen nicht die Verantwortung für das Problem wohl aber für die Lösung zugeschrieben. Jürgen Oelkers spricht in Bezug auf die Soziale Arbeit von einem post-wohlfahrtsstaatlichen Steuerungsmodus, der sich durch eine Adressat_innen-Responsibilisierung einerseits und vermehrte staatliche Kontroll- und Präventionsbestrebungen andererseits auszeichnet. Am Beispiel des Kinderschutzes analysiert die Au-

torin eine Verschiebung sozialer Risiken ins Private (Risikofamilien) und eine Überantwortung der Folgen sozialstruktureller Krisen und Probleme auf den privaten Bereich der Familie (Oelkers 2009).

Haben wir es also hier mit einer falschen oder unzureichenden Definition, gar mit einer Pervertierung des Empowermentkonzeptes zu tun? Ist Empowerment nicht Teil der Regierungsstrategien, um die Transformation der Gesellschaft zu mehr Eigenverantwortung anschlussfähig an emanzipatorische Konzepte zu machen – der Sozialen Arbeit also unterzujubeln? Oder ist die Ermächtigung von Adressat_innen eine sozialpädagogische Praxis, die mit Aktivierungspolitiken immer schon deckungsgleich war und ist die Kongruenz sozialpädagogischer Tätigkeit mit den neuen politischen Regierungsstrategien als positiv für die Soziale Arbeit zu werten?

3 Aktivierung im post-wohlfahrtsstaatlichen Arrangement

Den Analysen einiger Autor_innen zufolge befindet sich seit einigen Jahren in fast allen modernen, hochdifferenzierten Gesellschaften die wohlfahrtsstaatliche Formation in einer Umbruchsphase (Gilbert, Parton & Skivenes 2011; Parton 2009). Die Transformation des sozialstaatlichen Umgangs mit Armut hin zu einer stärker aktivierenden Politik zeigt sich in Deutschland laut Petra Buhr (2008) bereits seit Mitte der 1990er Jahre durch eine langsam stärker auf Eigenverantwortung und Aktivierung setzende Reformstrategie, die dann in die Politik des dritten Weges mündet. Ziel ist die Eingliederung in den Arbeitsmarkt und damit die Vermeidung der Zahlung von Transferleistungen auf lange Sicht. Das bisherige Sozialmodell, dessen größte Errungenschaft in der Trennung von Hilfeleistung und Dankeserwartung war, wird abgelöst durch ein Modell, das stärker auf die Aktivierung von Leistungsempfängern setzt. Dies fußt auf der Annahme, dass die „passivierende“ Sozialversicherungspolitik und der bedingungslose Leistungsbezug zu einem Mangel an Aktivität bei den Nutzer_innen führen. Die Lösung in Form einer aktivierenden Politik, welche Förderung konsequent an Gegenleistungen und Mitwirkungsbereitschaft (fördern und fordern) knüpft, erinnert tatsächlich an die sozialpädagogische Maxime der Hilfe zur Selbsthilfe und lässt sich zunächst als den „Abschied vom Paternalismus“ deuten, der im Diskurs zur Aktivierung häufig als Effekt benannt wird. Doch kommen Kritiker_innen zu dem Schluss, dass empirisch „Aktivierungspolitik mit ihren unterschiedlichen institutionellen Ausprägungen und Strategien Verunsicherung auf Seiten der Betroffenen fördert, die Herausbildung von Eigenverantwortung behindert und einer nachhaltigen Integration in den Arbeitsmarkt gerade entgegen wirkt“ (Buhr 2008, S. 211). Das heißt, Armut wird teilweise nicht bekämpft, sondern durch die

Aktivierungspolitik verstärkt. Der „Abschied vom Paternalismus“ mutet aus dieser Sicht als Euphemismus für die zum größten Teil fiskalisch motivierten Transformationen an. Verantwortung für fiskale Probleme werden den Bürger_innen zugeschrieben, die als passive Nutznießer von Leistungen konstituiert werden (Dahme & Wohlfahrt 2009).

Hans-Jürgen Dahme u. a. (2003) sehen vor allem eine strukturelle Leistungskrise des Wohlfahrtsstaates als Grund, Finanzierungsfragen an weitreichende normativ-ideologisch gefasste Forderungen von Selbstverantwortung, Leistungsorientierung und privater Sicherung zu knüpfen. Für sie ist auffällig, dass es hier zu einer starken Individualisierung von Verantwortung geht. „Das Erbringen der Gegenleistung ist die Pflicht derjenigen, denen das Recht auf staatliche Unterstützung zugestanden wird“ (Dahme u. a. 2003). Der aktivierende Sozialstaat tritt dabei zwar als ein auf Inklusion bedachtes Modell auf, in Anbetracht der Instrumente lassen sich aber eher exkludierende Mechanismen wie Strafen, Ausschluss oder Kürzung von Leistungen beobachten, vor allem mit Beschäftigungsfähigkeit als Fluchtpunkt (Dahme & Wohlfahrt 2009). „Die normative Aufwertung der Bürger- oder Zivilgesellschaft findet deshalb nicht zufällig gerade in dem Moment statt, in dem der Staat seine Selbstkritik mit einer Kritik an der Gesellschaft verbindet: Auch diese hat sich zu sehr an die staatliche Rund-um-Versorgung gewöhnt und auch für sie gilt deshalb das Urteil der Ineffizienz“ (Dahme & Wohlfahrt 2009, S. 250).

Die Folgen des Transformationsprozesses für die Soziale Arbeit werden zum einen in einer Verbetriebswirtschaftlichung der Träger und dadurch auch in einer Verschlechterung der Arbeitsbedingungen für Fachkräfte der Sozialen Arbeit und in einer Standardisierung sozialpädagogischer Leistungen mit dem Effekt einer Deprofessionalisierung benannt. Michael Galuske (2008) kritisiert etwa die Anwendung des Idealmodells des Marktes, welches aus seiner Sicht nicht auf den sozialen Sektor anwendbar ist, vor allem deshalb, weil es gar kein Marktprodukt gäbe, sondern die Ziele und Aufgaben durch einen Aushandlungsprozess zwischen unterschiedlichen Akteur_innen entstehen. So etwas wie Kunden, Produktion und Nachfrage lasse sich für die Soziale Arbeit nicht ohne weiteres bestimmen. Vielmehr verkenne eine solche Sichtweise, dass „die Entwicklung von tragfähigen und vertrauensvollen Beziehungen, die den Kern gelungener sozialpädagogischer Unterstützung ausmachen, sich grundsätzlich von der Form der Produktion von Dingen unterscheidet“ (Galuske 2008, S. 192).

Doch Aktivierung bedeutet andererseits auch eine Stärkung Sozialer Arbeit als Dienstleistung gegenüber rein monetären Leistungen – so Werner Schöning (2006) –, da der Staat soziale Gerechtigkeit vor allem als Verfahrensgerechtigkeit auffasst. Allerdings geht dies wiederum mit einer höheren Erfolgskontrolle durch den Staat einher – wodurch Begriffe wie Wirkungsorientierung und das in den USA mittlerweile fraglos etablierte Konzept evidenzbasierter Praxis eine immer höhere Bedeutung gewinnen (Thyer & Myers 2010;

Okpych & Yu 2014). Die Frage, ob Erfolge – aus den beispielsweise von Galuske vorgebrachten Gründen – überhaupt bewertbar sind bzw. was denn die Wirkung sozialpädagogischer Interventionen sein soll, lässt sich aus Sicht evidenzbasierter Standpunkte leicht durch die Hierarchisierung verschiedener Mess- und Bewertungsverfahren und klarer normativer Standards beantworten (McNeece & Thyer 2004).

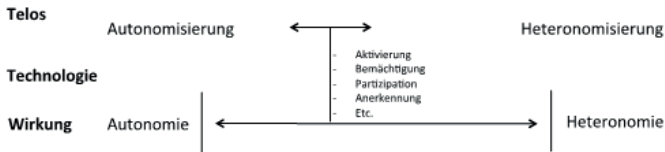
4 Fazit

Die Ausführungen geben einen Einblick in die Problematik sozialpädagogischer Praxis und deren vermeintliche Entsprechung in neoliberalen Aktivierungsstrategien eines transformierten Wohlfahrtsarrangements. Soziale Arbeit beinhaltet immer auch aktivierende, auf Mitwirkung und Selbstverantwortung basierende Interventionen, denn „Ziel pädagogischer Maßnahmen ist seit der Aufklärung, den Einzelnen durch ein bestimmtes Maß an Fremdführung zur subjektiven Selbstführung zu bringen“ (Kessl 2006, S. 221). Ist, wie Sabine Stövesand ausführt, „ein emanzipatorisches Konzept Sozialer Arbeit, das die Aktivierung von Menschen auf freiwilliger Basis beinhaltet, [...] begrifflich nicht mehr unterscheidbar von der staatlichen Zuweisung von Tätigkeiten, deren Ablehnung zum Verlust des Existenzminimums führt und die gleichzeitig die Lücken füllen sollen, welche u. a. durch den vorherigen Sozialstaats- und Stellenabbau entstanden sind“ (Stövesand 2007)? Beide Zugänge agieren mit Begriffen wie Selbstverantwortung, intervenieren gegen passives oder ohnmächtiges Verharren und beide nutzen ähnliche oder gar dieselben Strategien. Bezogen auf diese Entsprechungen und dem Umstand, dass Soziale Arbeit als Teil des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements zu verordnen ist, bleibt die Frage weiterhin zu beantworten, inwiefern wir es bei dem Konzept Empowerment mit einer neoliberalen Form von Aktivierung oder mit einem davon zu unterscheidenden Konzept zu tun haben, dessen Bedeutung innerhalb einer kritischen Sozialen Arbeit neu politisch erkämpft und abgegrenzt werden muss, wie etwa Fabian Kessl (2006) fordert. Auch Dahme u. a. diskutieren die Aktivierungsstrategien in sozialpädagogischer Hinsicht und sprechen von der Gefahr, dass die Soziale Arbeit politische Aktivierungsstrategien in ihre eigenen Bearbeitungsstrategien aufnimmt und dadurch legitimiert (Dahme u. a. 2003). Hier wird also eine Abgrenzung zwischen Strategien mit explizit sozialpädagogischen Zielen und den ökonomisch motivierten Zielen aktivierender Sozialpolitik konstatiert. Diese teleologische Charakterisierung erscheint als möglicher Bezugspunkt für die Analyse von Empowerment und Aktivierung. So lässt sich das Konzept Empowerment eben auch nutzen, um in einer managerialistisch geformten Institution durch eine Autonomisierung von Mitarbeiter_innen einen höheren ökonomischen Erfolg zu erzielen (Bröckling 2003). Hier ist nicht eigentlich Autonomie das Ziel, sondern Mittel zum

Zweck der Produktivitätsmaximierung des Unternehmens. Doch auch unter Anwendung professionell sozialpädagogischer Zielvorstellungen bleibt „die Maxime der Selbstregierung [...] ein Regierungsprogramm und Empowerment auch als Selbstpraktik eine Sozialtechnologie“ (Bröckling 2003, S. 340) in der „Telos, Theorie und Technologie der Führung zur Selbstführung miteinander verschmelzen“ (Bröckling 2003, S. 324). Empowerment bleibt dabei immer vage und vieldeutig, weshalb auch Ward und Mullender (1991) davon sprechen – und das ebenfalls aus Sicht einer kritischen Sozialpolitik –, Empowerment dadurch zu konkretisieren, dass man es unhintergebar mit der Verpflichtung, Ungerechtigkeit und Unterdrückung zu bekämpfen verbinden sollte. Sie verorten Empowerment auf einem Kontinuum zwischen dem New Right's welfare consumerism einerseits und der Nutzer-Bewegung, also zwischen extremem Individualismus und einer eher kollektiven Idee universeller Bedarfe (Ward & Mullender 1991).

Ich möchte diese Figur des Kontinuum aufnehmen und durch die Frage nach der Zielvorstellung ermächtigender, aktivierender Konzepte erweitern, um damit die oben in Anschluss an Rivest und Moreau (2014) diskutierte Ziel-Mittel-Konfusion aufnehmen. Wir müssen uns ermächtigende und aktivierende Konzepte als Interventionen, welche sich durch eine besondere Verwobenheit von Fremd- und Selbst-Regierungsmodi auszeichnen, auf einem solchen Kontinuum vorstellen. Die Technologie solcher Interventionen, ganz gleich ob sie auf der Grundlage sozialpädagogischer oder sozialmanagerialistischer Erwägungen gestaltet sind, erscheint dabei gleich oder zum wechseln ähnlich. Sie ist daher auch für Beobachter_innen, vielleicht sogar für ein Adressat_innen solcher Interventionen nicht unterscheidbar. Allerdings können wir aufgrund anderer Aspekte systematisieren. So kann das Ziel der Intervention auf Autonomisierung – im Sinne Rappaports – oder auf Heteronomisierung – so wie im Beispiel des seine Mitarbeiter_innen ermächtigenden marktwirtschaftlichen Unternehmens bei Bröckling – gerichtet sein. Somit lassen sich sozialpädagogische Interventionen mit dem pädagogischen Ziel der Restitution von Autonomie von Interventionen unterscheiden, welche sich vor allem als ökonomische Strategie, zum Beispiel dem Ziel Beschäftigungsfähigkeit verschreiben. Im letzteren Fall wird die Ambivalenz der Aktivierung einseitig zuungunsten unterer Schichten aufgelöst (Dahme u. a. 2003) und das Rekurren auf bürgerliches Engagement, Eigenverantwortung und Beteiligung zeigt sich empirisch als ideologischer Deckmantel für eine vielmehr umgekehrt stärkere Form von Steuerungspolitik (Dahme & Wohlfahrt 2009).

Abb. 1: Empowerment zwischen Autonomie und Heteronomie



Quelle: vgl. Helsper 1996

Doch neben dem Ziel gibt es ein weiteres Unterscheidungskriterium, die Wirkung der Intervention. Denn Ziele sind nicht gleich Wirkungen. Gerade in Bezug auf die Autonomie als pädagogischem Zielkriterium spricht Werner Helsper von einem Zwang zur Autonomie in modernen Gesellschaften, da die Herstellung, Selbstgestaltung und Selbstinszenierung der eigenen Biographie und der eigenen sozialen Netzwerke nötig ist zur Reproduktion und Transformation modernisierter Gesellschaften. Dadurch wird das Individuum aber Standardisierungen und Kontrollpraktiken unterworfen und folgt der „hegemonialen Selbstideologie“ (Helsper 1996). In seiner empirischen Rekonstruktion der Antinomien pädagogischen Handelns zeigt Helsper beim Typus der verordneten Autonomie, wie im Sinne einer „pädagogisierenden Enteignung“ sich die Verpflichtung zu einer autonomen Handlung als eigentliche Aufforderung zur Heteronomie erweist. Dabei sind es genau die Pädagog_innen mit einem hohen Autonomisierungsanspruch, da die ständige Aufforderung zur Eigenverantwortung innerhalb einer durch Zwang gekennzeichneten Institution eine besondere Brisanz gewinnt (Helsper 1996). Das Ziel Autonomie kann also sehr wohl zur Heteronomisierung der Adressat_innen beitragen. Zudem kann eine sozialpädagogische Intervention sowohl zur Autonomisierung als auch zu Heteronomisierung beitragen – etwa wenn eine Jugendliche sich zu einer steuerzahlenden, beruflich integrierten Erwachsenen aufgrund pädagogischer Interventionen entwickelt.

In diesem Sinne ist Rappaport Recht zu geben – das Paradoxe pädagogischer Handlungen lässt sich nicht einseitig auflösen. Gerade der Foucault’schen Perspektive folgend kommt auch Stövesand (2007) zu dem Schluss, dass es kein entweder Empowerment oder Aktivierung geben kann. Diese einfache schwarz-weiß Kategorisierung werde der Analyse moderner Regierungstechnologien nicht gerecht, denn – so Thomas Lemke – „[...] vielmehr zeichnet sich die politische und historische Realität gerade durch ein „Mischungsverhältnis“ von Zwang und Freiheit, autonomer Selbstführung und disziplinärer Unterwerfung aus. Dies ist jedoch nicht deshalb der Fall, weil die Ausnahme empirisch die Regel wäre, sondern weil ‚rationale‘ und ‚irrationale‘ Momente einander systematisch voraussetzen und zwischen ihnen keine äußerliche, sondern eine innere Beziehung besteht“ (Lemke 2000, S. 41). Somit müssen auch Sozialpädagog_innen sich der Widersprüchlichkeit ihres Handelns als

ein Changieren zwischen verschiedenen Modi der Ermächtigung bewusst sein, denn sozialpädagogischen Ziele tragen immer auch die Möglichkeit neoliberaler Aktivierungsstrategien in sich und die Wirkungen sozialpädagogischer Interventionen können entgegengesetzt der eigentlichen Intention sein. Und so können auch Empowermentkonzepte diese Widersprüchlichkeit nicht auflösen, indem man auf ein explizit sozialpädagogisches Verständnis rekurriert. Auch Rappaport schließt 1981 seinen Artikel mit den Worten: „Should empowerment become dominant as a way of thinking I have no doubt that it too will force one-sided solutions. I come, not to bury paradox, but to praise it“ (Rappaport 1981, S. 21).

Literatur

- Brickman, P., Rabinowitz, V. C., Karuza, J., Coates, D., Cohn, E., & Kidder, L. (1982). Models of helping and coping. *American Psychologist* 37, 368–384.
- Bröckling, U. (2003). You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. *Leviathan* 31 (3), 323–344.
- Buhr, P. (2008). Ausgrenzung, Entgrenzung, Aktivierung: Armut und Armutspolitik in Deutschland. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Sozialer Ausschluss und Soziale Arbeit* (S. 199–218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahme, H.-J., & Wohlfahrt, N. (2009). Zivilgesellschaft und „managerieller“ Staat Bürgergesellschaftliche Sozialpolitik als Teil instrumenteller Governance. In I. Bode, A. Evers & A. Klein (Hrsg.), *Bürgergesellschaft als Projekt* (S. 240–264). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahme, H.-J., Otto, H.-U., Trube, A., & Wohlfahrt, N. (2003). Einleitung: Aktivierung als gesellschaftliche Metapher oder die Ambivalenz eines neuen Sozialmodells. In H.-J. Dahme, H.-U. Otto, A. Trube & N. Wohlfahrt (Hrsg.), *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat* (S. 9–13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ewald, F. (1993). *Der Vorsorgestaat*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2000). Die Gouvernementalität. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (S. 41–67). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Galuske, M. (2008). Fürsorgliche Aktivierung – aber kostengünstig! Zur Kritik der Dienstleistungsorientierung. In V. Brinkmann (Hrsg.), *Personalentwicklung und Personalmanagement in der Sozialwirtschaft* (S. 185–198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gilbert, N., Parton, N., & Skivenes, M. (Hrsg.) (2011). *Child protection systems: International trends and orientations*. New York: Oxford University Press.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Herriger, N. (2010). *Empowerment in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kessl, F. (2006). Aktivierungspädagogik statt wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistung? Das aktivierungspolitische Re-Arrangement der bundesdeutschen Kinder- und Jugendhilfe. *Zeitschrift für Sozialreform* 52 (2), 217–232.

- Kessl, F., & Otto, H.-U. (2003). Aktivierende Soziale Arbeit. In H.-J. Dahme, H.-U. Otto, A. Trube & N. Wohlfahrt (Hrsg.), *Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat* (S. 57–73). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lemke, T. (2000). Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies. *Politische Vierteljahresschrift* 41 (1), 31–47.
- McNeece, C. A., & Thyer, B. A. (2004). Evidence-Based Practice and Social Work. *Journal of Evidence-Based Social Work* 1 (1), 7–25.
- Oelerich, G., & Schaarschuch, A. (Hrsg.) (2005). *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*. München: Reinhardt.
- Oelkers, N. (2009). Aktivierung von Elternverantwortung im Kontext der Kindeswohldebatte. *neue praxis*, Sonderheft 9, 139–149.
- Okpych, N. J., & Yu, J. L.-H. (2014). A Historical Analysis of Evidence-Based Practice in Social Work: The Unfinished Journey toward an Empirically Grounded Profession. *Social Service Review* 88 (1), 3–58.
- Parton, N. (2009). Challenges to practice and knowledge in child welfare social work: From the 'social' to the 'informational'? *Children and Youth Services Review* 31 (7), 715–721.
- Pease, B. (2002). Rethinking Empowerment: A Postmodern Reappraisal for Emancipatory Practice. *British Journal of Social Work* 32 (2), 135–147.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology* 9 (1), 1–25.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology* 15 (2), 121–148.
- Rivest, M.-P., & Moreau, N. (2014). Between Emancipatory Practice and Disciplinary Interventions: Empowerment and Contemporary Social Normativity. *British Journal of Social Work* 45 (6), 1–16.
- Schönig, W. (2006). Aktivierungspolitik. Eine sozialpolitische Strategie und ihre Ambivalenz für soziale Dienste und praxisorientierte Forschung. In B. Dollinger & J. Raithel (Hrsg.), *Aktivierende Sozialpädagogik* (S. 23–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schrödter, M. (2007). Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. *neue praxis* 37 (1), 3–28.
- Seligman, M. (1979). *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Stövesand, S. (2007). Doppelter Einsatz: Gemeinwesenarbeit und Gouvemementalität. In R. Anhorn, F. Bettinger & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit* (S. 277–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiersch, H. (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thyer, B. A., & Myers, L. L. (2010). The quest for evidence-based practice: A view from the United States. *Journal of Social Work* 11 (1), 8–25.
- Ward, D., & Mullender, A. (1991). Empowerment and oppression: An indissoluble pairing for contemporary social work. *Critical Social Policy* 11 (32), 21–30.

Lehren und Lernen in der Sozialpädagogik

Von Hans Gängler und Manuela Liebig

Wenn man sich im Kontext öffentlicher Erziehung und Bildung mit Lehr- und Lernprozessen beschäftigt, so ist die Schule sicherlich der Ort, der die meiste Aufmerksamkeit auf sich zieht. Und dies weniger aufgrund der Tatsache, dass hier in den letzten Jahren umfangreiche Reformen in Gang gesetzt wurden, sondern ganz allgemein deshalb, weil die Schule – zumindest in unserem Kulturkreis – über eine jahrhundertlange Tradition begründet als der Ort angesehen wird, dem die systematische Organisation von Lehr- und Lernprozessen obliegt. Im Unterschied dazu hat die Sozialpädagogik eine eher überschaubare Tradition, die zudem weniger mit den Begriffen „Lehren“ und „Lernen“, vielmehr mit Begriffen wie „Hilfe“ oder „(Für)Sorge“ in Zusammenhang gebracht wird.

Gleichwohl gibt es auch innerhalb der Sozialpädagogik immer wieder eine Beschäftigung mit Fragen des Lehrens und Lernens. Wir werden diese Perspektive im Folgenden knapp in drei Schritten skizzieren. Im ersten werden einige allgemeine Überlegungen zu „Lehren“ und „Lernen“ aus sozialpädagogischer Perspektive formuliert. Im zweiten Schritt werden wir dies am Beispiel von drei sozialpädagogischen Arbeitsfeldern konkretisieren. Abschließend werden im Hinblick auf sozialpädagogisches – im Unterschied zu schulpädagogischem – Lehren und Lernen einige didaktische Implikationen reflektiert.

1 Lehren und Lernen

Lernen ist ein Phänomen, das Menschen ihr Leben lang begleitet. Lernprozesse, die sich beispielsweise in Wissenszuwachs, Verhaltensänderung oder Persönlichkeitsentwicklung dokumentieren, lassen sich weder auf spezifische Lernorte noch auf ein spezifisches Lebensalter beschränken. Gelernt werden kann überall und jederzeit. Insofern ist es vergleichsweise trivial, von Lernprozessen innerhalb von Einrichtungen, Diensten und Dienstleistungen der Sozialpädagogik zu sprechen. Spannender hingegen ist die Frage, ob es sich hierbei um intendierte und/oder pädagogisch respektive erzieherisch erwünschte Lernprozesse handelt.

In diesem Zusammenhang kommt die Frage des „Lehrens“ auf. Denn es wäre zunächst zu klären, ob wir innerhalb der Sozialpädagogik – ähnlich wie in der Schule – von einer auf bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele hin organisierten „Lehre“ sprechen können oder ob innerhalb der Sozialpädagogik eine andere Logik des „Lehrens“ dominiert. Hans Thiersch (1973, 1979) hat sich mit dieser Frage mehrfach beschäftigt und kommt zu dem Schluss, dass für die Sozialpädagogik Lernkonzepte wichtig sind, „die den konkreten Aufgaben im Alltag gerecht werden [und] zu einem neuen Verständnis des Verhältnisses von Erfahren und Lernen“ führen (Thiersch 1979, S. 459). Zudem plädiert er für ein sozialpädagogisches Lehren, das sich an drei Prinzipien orientiert: Zunächst muss dieses Lehren „die realen Erfahrungen derer, die lernen, ihre Probleme, ihre Interpretationen, ihre Ängste und Hoffnungen [als] Basis und Voraussetzung jeder Art von Lernen“ ernst nehmen (Thiersch 1979, S. 464). Zum zweiten geht es, aufbauend auf dieser Basis dann darum, „Arrangements zu treffen, Situationen zu schaffen, die zum Lernen provozieren; [es geht um] Fragen also nach dem indirekten Lehren und Erziehen“ (Thiersch 1979, S. 464). Drittens schließlich bedeutet ein „solches Primat des indirekten Lernens [...], daß pädagogisches Handeln vor allem auch gesehen werden muss als Umgang, daß es sich also nicht primär von den Vorgaben, vom Lehren und Erziehen her definieren darf, sondern vom Miteinander-Leben, vom Sich-Einlassen auf einen gemeinsamen Alltag, vom Sich-Brauchen in gemeinsamen Erfahrungen und Unternehmungen her verstehen muß“ (Thiersch 1979, S. 464).

Es handelt sich also um ein Lehrverständnis, dass das soziale Geschehen und den Kommunikationsprozess ins Zentrum stellt und das gesamte Lehr-Lern-Arrangement von dieser sozialen Basis her denkt. Die Lerninhalte hingegen ergeben sich in den unterschiedlichen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern aufgrund der spezifischen Bewältigungsaufgaben der Subjekte quasi situativ. Hierzu braucht es keinen Lehrplan, sondern eine gemeinsame Klärung der jeweiligen Sachverhalte und deren Überprüfung auf ihren Lerngehalt: „Lernen und Lehren können nur verstanden werden als kommunikativer Prozeß, als Prozeß also, in dem die Rollen des Lernens und Lehrens nur auf Aufgaben bezogen sind und nicht als prinzipieller Unterschied zwischen einer überlegenen und einer unterlegenen Position gelten, als Prozeß also, in dem sich die Rollen je nach der Situation für die gegebenen Aufgaben neu bestimmen“ (Thiersch 1979, S. 465). Wie sich dies in einzelnen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern konkret realisiert, soll im Folgenden skizziert werden.

2 Lehren und Lernen exemplarisch

Unser erstes Beispiel ist die Kinder- und Jugendarbeit in Jugendverbänden. Dass Jugendverbände als Lernorte eine wichtige, auch biographisch relevante

Rolle für ihre Mitglieder spielen, ist in den vergangenen Jahren in zahlreichen Studien überzeugend dokumentiert worden (vgl. Lehmann & Mecklenburg 2007; Dux u. a. 2009; Grunert 2012). Dass hier gelernt wird, steht also außer Zweifel. Wie aber wird und welche Inhalte werden gelehrt? Zunächst: Es gibt keinen Jugendverbandslehrplan. Gleichwohl ergeben sich aus der jeweiligen Tradition der Jugendverbände zahlreiche Inhalte, die teilweise vom inhaltlichen Profil der Verbände abhängen. So werden in Sportjugendverbänden andere Inhalte fokussiert als in der Feuerwehrjugend, in der Gewerkschaftsjugend wiederum andere als in der Wanderjugend oder bei den Pfadfindern. Gemeinsam allerdings ist den Jugendverbänden eine Spezifik des sozialen Lernens, des Lernens in alters- und geschlechtsheterogenen Gruppen. Gelehrt wird durch die Sachen selbst; es ist das Zelt, das aufgebaut werden will; der Weg, der zurückgelegt werden will; der Konflikt, der gelöst werden will. Das „learning by doing“ ist ein Lernen an der Sache, jedoch nicht nur: Es ist auch ein Lernen am Modell, und vielleicht ist es zudem der respektive die Gruppenleiter_in, welche_r den Teilnehmenden etwas zeigt oder mitteilt.

Als ein zweites Beispiel soll das Arbeitsfeld der Sozialpädagogischen Familienhilfe nach § 31 SGB VIII als eine Hilfe zur Erziehung beispielhaft herangezogen werden. Interessant an diesem Angebot ist, dass hier ein System lernen soll, das System Familie. Die Sozialpädagogische Familienhilfe richtet sich sowohl an die Kinder und Jugendlichen als auch an deren Eltern. Lernen geschieht hier nicht nur als „Erlernen“ von neuen Verhaltensweisen und Strategien der Bewältigung von Alltag. Mit Lernen ist in der Regel auch ein „Verlernen“ verknüpft. Ein Verlernen „alter“, weniger erfolgreicher Strategien, welche häufig erst zur Inanspruchnahme der Hilfe geführt haben. Lehren und Lernen in der Sozialpädagogischen Familienhilfe wird folglich konzeptionell als kooperativer Prozess organisiert. Die Lehrenden treten nicht als Belehrende auf. Sie begleiten respektive beraten die Lernprozesse der Lernenden. So ist Lernen ein stets situativer sowie alltags- und lebensweltorientierter Prozess. Die Ziele des Lernprozesses werden dabei in einem gemeinsam ausgehandelten Hilfeplan festgehalten. Einen allgemeinen, den Einzelfall überspannenden Plan im Sinne eines „Lehrplanes“ gibt es nicht. Zwar finden sich grobe inhaltliche Vorgaben darüber, welches Ziel die Hilfe im SGB VIII verfolgt. Ganz allgemein sollen die Lernenden befähigt werden, Alltagsprobleme zu bewältigen und zu einer selbstständigen Lebensführung zu gelangen. Auf welchen Wegen dies erfolgt, ist in höchstem Maße individuell und an den Einzelfall angepasst, jedoch keinesfalls beliebig. Mit Hilfe etablierter und sich stetig weiter entwickelnde Methoden soll ein auf fachlichen Standards beruhendes Lehr-Lernarrangement entstehen. Didaktik in der Sozialpädagogischen Familienhilfe erscheint folglich vorrangig als Methodik verkleidet. Lehrende in der Sozialpädagogischen Familienhilfe sind in der Regel an Fachhochschulen oder Universitäten ausgebildete sozialpädagogische Fachkräfte.

Das Arbeitsfeld der Pädagogik der Kindheit in Kindertageseinrichtungen unterlag in den letzten Jahren wohl den stärksten Wandlungsprozessen unter den Angeboten des SGB VIII. Zwar ist es formal weiterhin der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet. In der Fachdiskussion treten Erziehungs- und Betreuungsaufgaben jedoch stark hinter die Diskussion um frühkindliche Bildung zurück. Dies hat zur Folge, dass sich die Kindertagesbetreuung immer weiter entfernt von der Logik der Sozialpädagogik in Richtung Logik der Schule. Lernen geschieht je nach Konzeption der Einrichtung in altershomogenen oder altersgemischten Gruppen. Neben dem Erlernen von Alltäglichem wie der Hygieneerziehung oder dem Umgang mit Messer und Gabel gewinnen zunehmend auch Themen wie „Naturwissenschaftliche Bildung“ an Bedeutung, die sich inhaltlich teilweise wiederum stark an Schule orientieren. Versteht man die Kindertagesbetreuung trotz aller Diskussionen um Frühkindliche Bildung weiterhin als Teil der Kinder- und Jugendhilfe, müsste Lernen hier ebenfalls vorrangig situativ sowie lebensweltorientiert organisiert sein. Bezogen auf die Argumentation von Thiersch, hat sich die Kita am weitesten entfernt von dieser Logik des Lernens. Die Rollen sind klar verteilt, ein Gefälle zwischen Lehrenden und Lernenden ist klar erkennbar, gleichwohl auch hier stets von den Erziehenden als „Lernbegleiter_innen“ gesprochen wird, die Bildungsprozesse initiieren. Erzieher_innen bzw. Frühpädagog_innen treten vielmehr immer deutlicher hervor als Lehrende im Sinne der Schule, die Bildungsinhalte auswählen, aufbereiten und vermitteln. Nicht zuletzt die in allen 16 Bundesländern eingeführten Bildungspläne bzw. -programme erwecken den Eindruck einer „Verschulung“ der Kindertagesbetreuung, gerade dann, wenn diese Pläne abgearbeitet werden wie Lehrpläne an Schulen. Inwieweit sich hier noch an der Lebenswelt und den tatsächlichen Bildungsthemen der Kinder orientiert wird, ist an dieser Stelle schwer auszumachen. Darüber hinaus gibt es seit Jahren deutliche Akademisierungsbestrebungen im Feld der Kindertagesbetreuung. Im Sinne einer weiteren Professionalisierung sollen fröhpädagogische Fachkräfte verstärkt an (Fach-)Hochschulen ausgebildet werden. Inwiefern dies zu einer weiteren „Verschulung“ des Arbeitsfeldes Kindertagesbetreuung führen könnte, bleibt aktuell abzuwarten.

Anhand der Diskussion verschiedener Beispiele von sozialpädagogischen Arbeitsfeldern und deren spezifischer Organisation von Lehr-Lern-Arrangements konnten bereits erste Tendenzen allgemeiner Merkmale sozialpädagogischen Lehrens und Lernens ausgemacht werden. Sucht man nun gezielt und systematisch nach Gemeinsamkeiten sozialpädagogischen Lehrens und Lernens, so bietet es sich an, die auch für die Schule typischen Steuerungsformen des Lehrens in den Blick zu nehmen: Personal und Programme. In der Schule handelt es sich beim Lehrpersonal um in der Regel akademisch ausgebildete Fachkräfte. Programme liegen in schulart- und alters- bzw. klassenspezifischen Lehrplänen vor. Im Unterschied zur Schule findet sich innerhalb der Sozialpädagogik ein deutlich breiter gefächertes Personaltableau, das von

ehrenamtlich engagierten – aber meist durch Kurse qualifizierten – Gruppenleiter_innen innerhalb der Jugendverbände bis zu Sozialpädagog_innen mit Hochschulabschlüssen reicht. Auch die jeweiligen (Lehr-)Programme folgen einer weniger standardisierten Logik als diejenigen der Schule. Sind die entsprechenden Programme innerhalb der Jugendverbände stark durch das Selbstverständnis und die Tradition der einzelnen Verbände geprägt (ähnlich etwa wie bei Schulen in privater Trägerschaft), so werden die „Lernziele“ im Kontext der Sozialpädagogischen Familienhilfe individuell („fallspezifisch“) zugeschnitten und im Rahmen eines Hilfeplanverfahrens (mehr oder weniger) kooperativ ausgehandelt. Im Bereich der Kindertageseinrichtungen allerdings kam es in den vergangenen Jahren zu einer zunehmenden Annäherung an die schulspezifische Steuerungsvariante durch die einzelnen Bildungspläne der Länder, die allerdings nicht die Verbindlichkeit von schulspezifischen Lehrplänen aufweisen. Inwiefern sich der Grad der Verbindlichkeit hier jedoch in den kommenden Jahren ändern wird, bleibt abzuwarten.

3 Lehren in der Sozialpädagogik unter didaktischer Perspektive

Im letzten Abschnitt sollen noch einmal Gemeinsamkeiten und Unterschiede des sozialpädagogischen und des schulpädagogischen Lehrens diskutiert werden. Lehren und Lernen sind traditionsgemäß mit Fragen der Didaktik verknüpft, wobei wir einem Verständnis von „Didaktik“ als der Wissenschaft des Lehrens respektive der Initiierung von Lernprozessen folgen. Lehren gilt dabei als die zentrale professionelle Kompetenz, sowohl von schul- als auch von sozialpädagogischem Fachpersonal – unabhängig davon, wie „Lehren“ nun bezeichnet werden mag (ob als „Unterricht“, „Beratung“, „Hilfe“ oder „Begleitung“). Didaktik beschäftigt sich mit der Frage, warum (Ziele), etwas (Inhalte) gelernt werden soll sowie wie und womit (Methoden, Medien) es am besten gelernt werden kann. Hinzu kommen Fragen nach Organisationsformen und Orten des Lernens (vgl. Gängler 2010, S. 361). So verstanden müsste man eigentlich davon ausgehen können, dass nicht nur in der Schul-, sondern auch in der Sozialpädagogik eine breite Diskussion didaktischer Fragestellungen anzutreffen sein müsste. Die Realität hingegen zeichnet ein anderes Bild. „Didaktik ist ein in der Sozialen Arbeit leider nicht sehr häufig gebrauchter Begriff“, klagt C. Wolfgang Müller (2005, S. 197). Und er führt die Enthaltsamkeit der Sozialpädagogik in Sachen Didaktik einerseits darauf zurück, dass sozialpädagogische Einrichtungen und Verfahren gegen die Traditionen schulischer Unterweisung entwickelt wurden und andererseits, dass die dominanten kontrollierenden Fürsorgefunktionen erst langsam durch unterstützende und fördernde Vorgehensweisen ergänzt und ersetzt wurden.

Als dritter Faktor muss sicher noch ergänzt werden, dass auch die Sozialpädagogik als Wissenschaft sich vor allem in Abgrenzung zur Schulpädagogik etablierte (vgl. Gängler 2002). Allerdings beharrt Müller darauf, dass die zentralen Arbeitsfelder der Jugendhilfe (Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit und Hilfen zur Erziehung) ihre jeweils eigene Didaktik hervorgebracht und entwickelt haben und zudem die sozialpädagogischen Methoden durchaus als didaktische Arrangements und Verfahren betrachtet werden können. Stimmt man dieser Auffassung zu, so stellt sich die Frage, welche Mindestvoraussetzungen gegeben sein müssen, um ein sozialpädagogisches Arrangement oder Verfahren auch als ein didaktisches bezeichnen zu können. So unbestreitbar es ist, dass in zahlreichen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern Lernprozesse initiiert, begleitet und gestaltet werden, so offenkundig ist die Zurückhaltung der Sozialpädagogik bei der Diskussion didaktischer Fragen. In Analogie zu Prinzipien schulpädagogischer Didaktik lässt sich jedoch formulieren, dass sozialpädagogische Arrangements und Verfahren dann didaktische Qualität entwickeln, wenn ihre jeweiligen Ziele, Inhalte, Methoden und Medien pädagogisch begründet und reflektiert werden (vgl. Steinbacher 2011, S. 255). Dass solche Begründungsfiguren und Reflexionen innerhalb der Sozialpädagogik in der Regel ohne Verwendung des Begriffs „Didaktik“ stattfinden, mag daran liegen, dass sich die disziplinspezifischen Semantiken von Schul- und Sozialpädagogik im Prozess der Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft voneinander weg entwickelt haben. Natürlich lassen sich gerade in den Organisationsformen des Lernens deutliche Unterschiede zwischen Schule und Sozialer Arbeit feststellen. Neben dem Aspekt der deutlich starrereren und verbindlicheren Programme schulischen Lernens sind hier vor allem auch die Lernorte wesentlich einheitlicher definiert. Übergeordnetes Lernziel ist dabei je nach Schulform ein Abschluss mit Zertifikat. In der Sozialpädagogik hingegen sind Lernziele in höchstem Maße individuell und am ehesten durch das Ziel der „Alltags- bzw. Lebensbewältigung“ zusammenzufassen. Wir gehen allerdings davon aus, dass sich bei näherer Betrachtung durchaus zeigt, dass Sozial- und Schulpädagogik bezogen auf die pädagogische Begründung und Reflexion ihrer Ziele, Inhalte, Methoden und Medien mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede aufweisen. Es scheint daher eine logische Konsequenz zu sein, dass auch die Sozialpädagogik zukünftig nicht um eine breitere Diskussion didaktischer Fragestellungen herum kommt, will sie den Prozess der Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns weiter vorantreiben.

Literatur

- Düx, W., Prein, G., Sass, E., & Tully, C. (2009). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Gängler, H. (2002). „Nicht ohne einander“. Disziplin und Profession im Prozeß der Formierung der Sozialen Arbeit als Wissenschaft. In J. Schulze-Krüdener, H. G. Homfeldt & R. Merten (Hrsg.), *Mehr Wissen – mehr Können? Soziale Arbeit als Disziplin und Profession* (S. 3–28). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gängler, H. (2006). Können Schul- und Sozialpädagogik voneinander lernen? In A. Fischer, G. Hahn & M.-E. Karsten (Hrsg.), *Lehrerbildung – ein universitäres Kaleidoskop* (S. 33–39). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gängler, H. (2010). Die Sozialpädagogik und ihre Didaktik. In D. Kasüschke (Hrsg.), *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 360–384). Ludwigsburg: Carl Link.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, T., & Mecklenborg, K. (2007). Jugendverbände als biografisch bedeutsame Lebensorte. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, C. W. (2005). Didaktik. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit* (5. Aufl., S. 197). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Steinbacher, E. (2011). Didaktik. In H. Thiersch & H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. Aufl., S. 251–257). München: Reinhardt.
- Thiersch, H. (1973). Gesellschaftliche Bedingungen für Lernfähigkeit und Lernhemmungen. In E. Ratz & A. Sahm (Hrsg.), *Wie erziehbar ist der Mensch? Bildungschancen in der heutigen Gesellschaft* (S. 99–116). München: Claudius Verlag.
- Thiersch, H. (1979). Lernen in der Jugendhilfe. *Unsere Jugend* 31, 459–466.

Planen und Steuern

Von Timo Ackermann und Wolfgang Schröer

Mit der Entwicklung der Sozialen Arbeit als Soziale Dienstleistung geht die Herausforderung einher, Hilfe (vgl. hierzu den Beitrag von Nina Thieme in diesem Band) zu planen und zu steuern. Dies bezieht sich nicht nur auf Soziale Dienste in wohlfahrtsstaatlichen Strukturen, sondern auf organisierte Hilfe überhaupt, etwa auch in der Arbeit von Nichtregierungsorganisationen oder im ehrenamtlichen und zivilgesellschaftlichen Engagement. Planen und Steuern sind letztlich Prozesse des Organisierens von Hilfen: Soweit Hilfen organisiert angeboten werden oder Beteiligung und politische Einflussnahme organisiert werden sollen, sind Prozesse des Planens und Steuerns notwendig und zu beobachten.

Entsprechend beziehen sich die Herausforderungen des „Planens“ und „Steuerns“ nicht nur auf die Erbringung sozialstaatlicher Leistungen, sondern es finden sich vielfältige Konzepte, zum Beispiel im Kontext „lobbying“, „advocacy work“, „community organizing“ oder „disaster managing“. Im folgenden Beitrag werden wir zunächst eine historische Einordnung vornehmen, dann ausgewählte Ambivalenzen des „Planens“ und „Steuerns“ Sozialer Dienstleistungen diskutieren und zudem für eine Perspektive organisationaler Reflexivität plädieren. Abschließend sehen wir in der Frage der Partizipation von Adressat_innen eine Kernherausforderung, die letztlich die Prozesse des „Planens“ und „Steuerns“ insgesamt betrifft.

1 Planen und Steuern im Sozialstaat

Betrachtet man die aktuellen Diskussionen um die sogenannte Steuerung von sozialstaatlichen Hilfen, zum Beispiel in der Kinder- und Jugendhilfe, so könnte man den Eindruck gewinnen, dass der Sozialen Arbeit ein neuer Diskurs aufgedrängt wurde. Vielfach ist hier zum Beispiel von Ökonomisierung oder von einer Effizienzrevolution (vgl. u. a. Kessl 2002; Dahme & Wohlfahrt 2013) die Rede. Diese Diskussionen – die grundsätzlich wichtige Probleme ansprechen – verdecken aber mitunter, dass die genannten Herausforderungen nicht neu sind. Darum wäre es zu kurz gegriffen, wenn man beispielsweise die Rede von der Ökonomisierung generell mit den Prozessen des Planens und Steu-

erns gleichsetzen würde: Sie macht vor allem darauf aufmerksam, dass die komplexen Prozesse der Organisation von Hilfen nicht auf eine ökonomische Zweckrationalität reduziert werden können.

Seitdem Hilfen organisiert werden, steht die Frage im Raum, wie sie „bedarfsgerecht“ geplant und gesteuert werden können (Sachße & Tennstedt 1980). Dabei ist erstens der Begriff „Bedarf“ immer schon ein politischer und zweitens die Erbringung der Hilfen ein von unterschiedlichen Interessen geprägter Prozess. So wurde schon in der kommunalen Armenfürsorge in früheren Jahrhunderten darüber gestritten, wer denn die kommunale Position der Hilfeebringung und -kontrolle übernehmen darf. Mit der Entwicklung wohlfahrtsstaatlicher Strukturen im 19. Jahrhundert wird dann das Planen und Steuern von Hilfen zu einem Teil der Verwaltungslehre sowie der Nationalökonomie. So war es für die ersten Ausbildungsgänge der Sozialen Arbeit selbstverständlich, dass die Verwaltungslehre und Nationalökonomie als Lehrinhalte zentral vertreten waren und Soziale Arbeit mitunter als Teildisziplin dieser Wissenschaftsgebiete angesehen wurde. Eigene Studiengänge für (männliche) Sozialbeamte wurden eingerichtet, um den Herausforderungen „Herr“ zu werden und entsprechende Qualifikationen für die steigende Attraktivität von Führungspositionen in den wohlfahrtsstaatlichen Diensten vorzuhalten. Soziale Arbeit stand dabei unter dem Eindruck der Entwicklungsperiode, die Gertrud Bäumer 1929 auf die Formel „Von der Caritas zur Sozialpolitik“ brachte. Sie war Teil der „great transformation“ (Polanyi) hin zu den „Basissicherheiten des Wohlfahrtsstaates“ (Evers & Novotny 1987).

Auch wenn die Planung von Hilfebedarfen von Beginn an ebenfalls kritisch hinterfragt wurde, wurde die Entscheidung über und die Erbringung von Hilfen vorwiegend obrigkeitsstaatlich organisiert. Erst in der Weimarer Republik und dann vor allem mit der kritischen Aufarbeitung des Nationalsozialismus sowie der Involviertheit wohlfahrtsstaatlicher Organisationen in der Vernichtung und massiven Ausgrenzung von Menschen (vgl. Sachße & Tennstedt 1992) wurde die obrigkeitsstaatliche Planung und Steuerung des Wohlfahrtsstaats und seiner -verbände hinterfragt und Ansätze einer beteiligungs- und konfliktorientierten Planung als politischer Prozess (Bolay 2000) entworfen. Diese Perspektiven, die insbesondere auch eine Begrenzung der Beteiligung auf die Ko-Produktion der Hilfen kritisieren, finden sich seither zum Beispiel in den Auseinandersetzungen um die Hilfeplanung und der Kinder- und Jugendhilfeplanung wieder.

Wenn gegenwärtig von Ökonomisierung oder gar von einer Effizienzrevolution die Rede ist (vgl. hierzu den Beitrag von Dahme und Wohlfahrt in diesem Band), dann wird trotzdem häufig das Planen und Steuern von Hilfen insgesamt unter Generalverdacht gestellt. So rückt mitunter das Organisieren in der Sozialpädagogik immer noch als das „Böse“ in den Blick, gewissermaßen als Leerstelle für Ökonomisierung, Effektivitätsdruck und Organisationszwänge. Dies ist nicht zuletzt professionstheoretischen Betrachtungen geschuldet, die

das Verhältnis von Profession und Organisation künstlich als Gegensatzpaar verengen, wobei der Organisation dann regelhaft die Rolle zugeschrieben wird, die Freiheitsrechte der Professionellen zu beschneiden (differenzierter zum Verhältnis von Organisation und Profession vgl. Klatetzki & Tacke 2005).

Demgegenüber schlagen wir vor, das Planen und Steuern als ermöglichende, aber nicht alles umfassende Bedingungen von Hilfe zu betrachten. Denn, dies sei zugestanden, das Organisieren regelt durchaus die sozialpädagogischen Interaktionen. Sie kann damit die Handlungsfreiheit der Akteur_innen in der Tat einschränken – was allerdings nicht in jedem Fall schlecht sein muss. Vor allem aber ist das Planen und Steuern aber als Ermöglichungsbedingung sozialpädagogischen Handelns zu sehen. Ohne diese organisationalen Prozesse ist professionelle Hilfe (im wohlfahrtstaatlichen Arrangement) undenkbar. Es braucht Aufgabenbeschreibungen, Zuständigkeitsbeschreibungen, Mitbestimmungsformen, Bedarfsfeststellungen, Arbeitsteilungen, mitunter Beschäftigungsverhältnisse, Mitgliedschaftsbedingungen, Routinen, Kampagnen, eventuell auch Hierarchien, Programme und Verfahren der Organisation, um Hilfe überhaupt organisieren zu können.

Allerdings entwickeln Organisationen häufig ein dynamisches Eigenleben (Luhmann 1984; Luhmann 2000). Mitunter spaltet sich die Fassade der Organisation von ihrem Innenleben ab, sodass sich Probleme der Scheinheiligkeit ergeben (Kühl 2011). Nicht zuletzt kommt es zu Pathologien, Zwängen und Dysfunktionen im Planen und Steuern, unter denen Organisationsmitglieder leiden (Türk 1976). Die Adressat_innen bekommen in Organisationen darum nicht immer das, was sie brauchen (Oelerich & Schaarschuch 2005; Bitzan u. a. 2006). Die Frage, die mit Recht gestellt wird, lautet daher: Wie lassen sich Organisationen in der Sozialen Arbeit – wenn sie schon einmal da sind – planen und steuern, sodass Hilfe entsprechend der Bedarfe der Adressat_innen und entlang fachlicher Standards verlässlich gewährt werden kann?

2 Fünf Ambivalenzen des Planens und Steuerns in der Sozialen Arbeit

Organisationen der Sozialen Arbeit befinden sich, wie alle Organisationen unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen, in „Geldabhängigkeit“ (Luhmann 1981, S. 401). Sie müssen sich laufend finanzielle Mittel sichern, schon um ihre laufenden Ausgaben zu decken und ihre Mitarbeiter_innen zu bezahlen. Mitunter erhalten Organisationen der Sozialen Arbeit Mittel, die von Leistungen (zumindest zunächst) unabhängig sind (zum Beispiel Spenden). Doch in der Regel gilt: Sie sind auf das Akquirieren von struktur-, projekt- und fallbezogenen Mitteln angewiesen, das heißt, dass sich die Organisationen notwendigerweise an fiskalischen Strukturen ausrichten, dabei auch in Kon-

kurrenz zu anderen Organisationen treten. Planen und Steuern in der Sozialen Arbeit heißt daher auch, im Blick zu halten, dass die Organisation mit Geld wirtschaften und dieses in Relation zu den Bedürfnissen der Menschen setzen muss.

1. Organisationen der Sozialen Arbeit verfügen einerseits in der Regel über eine starke Zweckorientierung, andererseits zugleich über unklare, umstrittene, schwer zu messende Organisationsziele (vgl. u. a. Klatetzki 2010). Die Organisationen benötigen leuchtende Zwecke, die in ihrer Umwelt das Akquirieren von Mitteln erlaubt (zum Beispiel Integration, Inklusion, Selbstständigkeit, Kinderschutz). Gleichzeitig ist die Erreichung dieser Organisationszwecke schwer zu bemessen. Die Kriterien für den Erfolg sind häufig unklar. Die abstrakten Zielformulierungen erlauben einerseits eine recht freie Ausgestaltung der organisationalen Programme, können jedoch andererseits mitunter zu einer gewissen Orientierungslosigkeit der Organisationsmitglieder führen, denen die Umsetzung der Organisationsziele nicht selten überlassen wird.
2. Organisationen der Sozialen Arbeit bewegen sich zwischen Formalität und Informalität. Im Zuge einer Desillusionierung des Bildes des Organisierens wurde „entdeckt“, dass in Organisationen nicht immer alles so getan wird, wie dies in formalen Verfahren beschrieben wird (Kühl 2011). Zudem wurde erkannt, dass Organisieren mehr ist als zielgerichtetes Planen und Steuern. Organisieren in der Sozialen Arbeit impliziert Praktiken und Kulturen, deren Vielschichtigkeit erst sichtbar wird, wenn der Blick sich für die Organisation jenseits formaler Verfahren öffnet. Dies gilt insbesondere auch für Organisationen der Sozialen Arbeit, die typischerweise über eigensinnige lokale Kulturen und Praktiken verfügen (Klatetzki 1993; Wolff 1983).
3. Organisationen der Sozialen Arbeit arbeiten „am Menschen“. Sie ähneln dabei mitunter „totalen Organisationen“ (Goffman 1973), die die Rechte ihrer Adressat_innen einschränken und besonders tiefe und einschneidende Relevanz für die Biographien ihrer Adressat_innen zeitigen (vgl. Thole 2005). Es wird daher von diesen Organisationen auch von „people-changing-organizations“ (Street u. a. 1966) gesprochen. Aus der Arbeit am Menschen ergeben sich zudem typische Begrenzungen des Planens sowie des Steuerns. Die Mittel, die zur Veränderung von Organisationen zum Einsatz gebracht werden, sind durch normative Grenzen bestimmt (vgl. Klatetzki 2010). Da die zentralen Verrichtungen in den Organisationen Dienstleistungscharakter haben, jedenfalls am Menschen vollzogene Operationen darstellen, sind die Versuche der Standardisierbarkeit (Timmermans & Epstein 2010; Timmermans & Almeling 2009) notwendigerweise angesichts des Technologie-defizits (Luhmann & Schorr 1982) und der Einzigartigkeit der Realisierung (gemäß des uno-actu-Prinzips) begrenzt. Vor diesem Hintergrund ergibt

sich, dass das Planen und Steuern zur Ermöglichung von Hilfe zwar einen hilfreichen Rahmen liefert, jedoch keinesfalls die Hilfe durchgeplant oder gar durchgesteuert werden kann.

4. Organisationen der Sozialen Arbeit realisieren ihre Entscheidungen überdies in Prozessen, die an „organisierte Anarchien“ erinnern und sich mit Hilfe des „Papierkorb-Modells“ („Paper-Can Modells“) beschreiben lassen (Cohen u. a. 1972; Wolff 2010). Akteur_innen, Lösungen und Probleme werden häufig anarchisch, ähnlich wie in einen Mülleimer zusammengeworfen. Durch das mehr oder weniger zufällige Zusammentreffen von Akteur_innen, Lösungen und Problemen entstehen in dieser Perspektive überhaupt erst Entscheidungsgelegenheiten. Wie entschieden wird, ist von den situativen Bedingungen und Arbeitsvollzügen abhängig, etwa davon, welche Akteur_innen gerade anwesend sind, welche Lösungen und Probleme identifiziert, welche Optionen der Entscheidung sich als situativ darstellbare herausstellen (Cohen u. a. 1972; Ackermann 2015).

3 Organisationale Reflexivität – Planen und Steuern im Augenschein des „Scheiterns“

In Prozessen des Planens und Steuerns in der Sozialen Arbeit können angesichts der beschriebenen Ambivalenzen Perspektiven als erfolgsversprechend angesehen werden, die grundsätzlich auf Prozesse organisationalen Lernens sowie auf eine Erhöhung der Reflexivität in der Organisationspraxis setzen. Lernende Organisationen entwickeln Routinen des Planens und Steuerns, um auf innere und äußere Reize zu reagieren. Dies schließt u. a. ein, aus kritischen Ereignissen oder Fehlern zu lernen (Argyris & Schön 2006). Problematische Entwicklungen in der Organisationspraxis und Fälle des Scheiterns (Bergmann u. a. 2013; Biesel 2011) liefern wertvolle Ansätze, um im Planen und Steuern zu lernen.

Die Erfahrung in der Arbeit mit Jugendämtern verdeutlicht, dass eine Herausforderung darin besteht, eine fehlerfreundliche Kultur zu fördern, in der von einem „Blaming“ Einzelner abgesehen wird, damit die Analyse von kritischen Ereignissen überhaupt durchgeführt werden kann (Wolff u. a. 2013; Biesel & Wolff 2013; Munro 2004). Hierzu scheint es sinnvoll, in Zukunft weniger von Fehlern, sondern eher von kritischen Ereignissen zu sprechen (vgl. Flanagan 1954). Die Determination „Fehler“ impliziert eine starke normative Wertung, die je nach Stand- und Zeitpunkt der Beobachtung variiert und in der Analyse von problematischen Entwicklungen eher hinderlich ist. Der „Fehler“ lässt überdies an Fehlhandlungen Einzelner denken. Mit der Analyse von Fehlern und kritischen Ereignissen sollte es jedoch vor allem um die Identifikation von Organisationsbedingungen gehen, die problematische Verläufe

der Bearbeitung begünstigen (Reason 1990; Ackermann 2012). Kritische Ereignisse – Scheitern – gilt es von der Organisation her zu denken, sie gleichsam als ‚Normalfall‘ des Organisierens zu begreifen.

Derart gewendet liefern kritische Ereignisse wichtige Lernanlässe. Aus der Analyse im Rahmen von Organisationsentwicklungsprozessen lässt sich erstens Wissen darüber gewinnen, wie in Zukunft Organisationen besser geplant und gesteuert und wie Hilfeprozesse erfolgsversprechender gestaltet werden können. In der retrospektiven Reflexion wird implizites Wissen für die Organisation verfügbar gemacht und in begründete Annahmen darüber übersetzt, wie in der Gestaltung der Organisation sowie in der Arbeit mit den Adressat_innen künftig vermehrt vorzugehen sei. Dies schließt zweitens ein, dass Organisationen und Professionelle in solchen Prozessen lernen, was nicht zu tun ist („negatives Wissen“) (vgl. Oser & Spychiger 2005). Dabei geht es auch um advokatorische Lernprozesse. Die Beteiligten erhalten die Gelegenheit an dem Verhalten anderer stellvertretend zu lernen (sie müssen nicht selbst kritische Ereignisse durchleben). Ziel ist es organisationale Entwicklungen anzustoßen, aber auch Orientierungshilfen, etwa genannt als Eckpfeiler guter Fachpraxis, zu formulieren und derart förderliche Organisationsbedingungen für professionelles Arbeiten zu stärken.

4 **Ausblick: Beteiligung als Schlüsselmoment des Planens und Steuerns**

Das Steuern und Planen von Dienstleistungen wurde über viele Jahre durch einen obrigkeitstaatlichen Duktus geprägt. Eine Demokratisierung der Hilfeerbringung kann weiterhin als eine zentrale Herausforderung des sozialstaatlichen Organisierens von sozialen Dienstleistungen angesehen werden. In der Organisationsentwicklung wäre dafür ein Rahmen notwendig, der es ermöglicht, dass insbesondere auch die Adressat_innen ihre Rechte kennen, diese einfordern und durchsetzen können, sie sich auch vor den sozialen Dienstleistungen schützen sowie transparent mit aushandeln können, wie die Hilfen geplant und gesteuert werden. Die Adressat_innen blicken gewissermaßen aus ihrer Lebenswelt heraus auf die Leistungen respektive Fehlleistungen der Organisation und liefern daher wichtige Anhaltspunkte für das Planen und Steuern von Organisationen der Sozialen Arbeit.

Das Ziel ist es, die Rechte der Adressat_innen über hilfreiche Irritationen des Planens und Steuerns in den Mittelpunkt der Organisationsentwicklung zu stellen. Dafür erscheint es elementar, regelhaft Räume zur Selbstirritation zu schaffen, in denen sich die Beteiligten und Adressat_innen dialogisch immer wieder über die Organisationspraxis verständigen und gemeinsam in und mit der Organisation lernen. Dabei geht es darum, einen Bedeutungsstrom zu

etablieren, der sich in, zwischen und durch Hierarchien schiebt – konkret: „A stream of meaning flowing among us and through us and between us“ (Bohm 1996, S. 7).

Literatur

- Ackermann, T. (2015). *Entscheidungsprozesse im Jugendamt*. Eine ethnographische Studie. Dissertationsschrift an der Universität Hildesheim.
- Ackermann, T. (2012). Aus Fehlern Lernen. Die Arbeit im ASD als Interaktions-, Dokumentations- und Organisationspraxis. In W. Thole, A. Retkowski & B. Schäuble (Hrsg.), *Sorgende Arrangements. Kinderschutz zwischen Organisation und Familie* (S. 121–141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2006). *Die lernende Organisation*. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bäumer, G. (1929). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und ihrer Theorie. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik* (5. Band, S. 3–29). Langensalza.
- Bergmann, J., Hahn, M., Langhof, A., & Wagner, G. (Hrsg.) (2013). *Scheitern. Organisations- und wirtschaftssoziologische Analysen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Biesel, K. (2011). *Wenn Jugendämter scheitern*. Zum Umgang mit Fehlern im Kinderschutz. Bielefeld: transcript.
- Biesel, K., & Wolff, R. (2013). *Aus Kinderschutzfehlern lernen*. Eine dialogisch-systemische Rekonstruktion des Falles Lea-Sophie. Bielefeld: transcript.
- Bitzan, M., Bolay, E., & Thiersch, H. (Hrsg.) (2006). *Die Stimme der Adressaten*. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim & München: Juventa.
- Bohm, D. (1996). *On dialogue*. New York: Routledge.
- Bolay, E., & Herrmann, F. (Hrsg.) (1995). *Jugendhilfeplanung als politischer Prozess*. Beiträge zu einer Theorie sozialer Planung im kommunalen Raum. Neuwied, Kriftel & Berlin: Luchterhand.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly* 17 (1), 1–25.
- Dahme, H.-J., & Wohlfahrt, N. (2013). *Lehrbuch Kommunale Sozialpolitik und soziale Dienste (2. Auflage)*. Weinheim: Juventa.
- Evers, A., & Nowotny, H. (1987). Über den Umgang mit Unsicherheit. Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin* 51 (4), 327–358.
- Kessl, F. (2002). Ökonomisierung. In W. Schröer, N. Struck & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1113–1128). Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Klatetzki, T. (1993). *Wissen, was man tut*. Professionalität als organisationskulturelles System; eine ethnographische Interpretation. Bielefeld: Böllert KT-Verl.
- Klatetzki, T. (2010). Zur Einführung: Soziale Personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als Typus. In T. Klatetzki (Hrsg.), *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen. Soziologische Perspektiven* (S. 7–24.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

- Klatetzki, T., & Tacke, V. (Hrsg.) (2005). *Organisation und Profession*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen*. Eine sehr kurze Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1981). Organisationen im Wirtschaftssystem. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung* (Bd. 3., S. 390–414). Opladen: Westdt. Verlag.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11–40). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Munro, E. (2004). The Impact of Audit on Social Work Practice. *British Journal of Social Work* 34 (8), 1075–1095.
- Oelerich, G., & Schaarschuch, A. (2005). *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht*. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München & Basel: E. Reinhardt.
- Oser, F., & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft*. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz.
- Reason, J. (1990). *Human error*. Models and management. Cambridge u. a.: Cambridge Uni. Press.
- Sachße, C., & Tennstedt, F. (1980). *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland*. Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg (2. Aufl., Bd. 1). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachße, C., & Tennstedt, F. (1992). *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland*. Der Wohlfahrtsstaat im Nationalsozialismus (Bd. 3). Stuttgart: Kohlhammer.
- Street, D., Vinter, R. D., & Perrow, C. (1966). *Organization for treatment*. A comparative study of institutions for delinquents. New York: Free Press.
- Timmermans, S., & Almeling, R. (2009). Objectification, standardization, and commodification in health care. A conceptual readjustment. *Social Science & Medicine* 69, 21–27.
- Timmermans, S., & Epstein, S. (2010). A world of standards but not a standard world. Toward a Sociology of Standards and Standardization. *Annual Review of Sociology* 36, 69–89.
- Thole, W. (Hrsg.) (2005). *Grundriss Soziale Arbeit* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Türk, K. (1976). *Grundlagen einer Pathologie der Organisation*. Stuttgart: Enke.
- Wolff, R., Flick, U., Ackermann, T., Biesel, K., Brandhorst, F., Heinitz, S., Patschke, M., & Röhsch, G. (2013). *Aus Fehlern lernen*. Qualitätsmanagement im Kinderschutz. Konzepte, Bedingungen, Ergebnisse. Opladen: Barbara Budrich.
- Wolff, S. (1983). *Die Produktion von Fürsorglichkeit*. Münster: Votum.
- Wolff, S. (2010). Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme und organisierte Anarchien. In T. Klatetzki (Hrsg.), *Soziale personenbezogene Dienstleistungsorganisationen* (S. 285–335). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Forschung und Evaluation

Von Gertrud Oelerich

1 **Forschung in der Sozialen Arbeit**

Vor mehr als anderthalb Jahrzehnten eröffneten Thomas Rauschenbach und Werner Thole einen von ihnen herausgegebenen Band mit dem Titel „Sozialpädagogische Forschung“ mit der Frage, ob Sozialpädagogik ein Fach ohne Forschungskultur sei (Rauschenbach & Thole 1998)¹. Ihre Antwort blieb seinerzeit skeptisch: „Von einer eigenen sozialpädagogischen Forschungskultur, von einem abgrenzbaren Profil und einem erkennbaren inneren Zusammenhang, kann allenfalls in Ansätzen gesprochen werden“ (Rauschenbach & Thole S. 9). Ähnlich kritisch resümiert Walter Hornstein in demselben Band: „Der grundlegende und schwerwiegendste Mangel der Forschung in der Sozialpädagogik besteht darin, dass es zu wenig, um nicht zu sagen: kaum Forschung gibt, die ihre leitenden Perspektiven und Fragestellungen aus einem explizit gemachten und begründeten Verständnis dessen, was Thema und Problem der Sozialpädagogik heute ist und sein kann, entwickelt“ (Hornstein 1998, S. 60).

Im Hinblick auf eine Gesamteinschätzung der Forschungslandschaft in der Sozialpädagogik bzw. Sozialen Arbeit deutlich weniger skeptisch trägt gut ein halbes Jahrzehnt später ein Tagungsband der sozialpädagogischen Fachgesellschaft den Titel: „Sozialpädagogik als forschende Disziplin“ (vgl. Schweppe & Thole 2005a). Diese Aussage wird hier nun als Feststellung formuliert, ohne relativierende Frageform und ohne einschränkende Untertitelung, untermauert anhand der Einschätzungen eines größeren Teils der dort versammelten Beiträge. Dies hindert die Herausgeber_innen jedoch nicht daran, eine mangelnde „innerdisziplinäre, aufeinander bezogene Kommunikation und Verständigung“ in Bezug auf Forschung zu diagnostizieren. Sie stellen fest, dass sozialpädagogische „Forschungsaktivitäten bislang oft nicht aus dem Status singulärer Einzelforschungen hinauskommen und kaum einen inneren Zusammenhang erkennen lassen“ (Schweppe & Thole 2005b, S. 8).

Weitere gut fünf Jahre später spitzt Peter Sommerfeld zu Beginn des aktuellen Jahrzehnts schließlich seine Einschätzung der Forschungslandschaft für die Soziale Arbeit zu (Sommerfeld 2011, S. 1463). Seine Bilanz fällt ambivalent

1 Der Beitrag schließt an Überlegungen von Oelerich und Otto 2011a an.

aus. Auf der einen Seite konstatiert er unzweifelhafte, deutliche Fortschritte in der Entwicklung der sozialpädagogischen Forschung und deren veritablen Ausbaustand. Auf der anderen Seite kann seiner Einschätzung nach von einer „in der Forschung ruhenden Wissensbasis der Sozialen Arbeit“ aktuell keine Rede sein (Sommerfeld 2011, S. 1462). Er stimmt damit den skeptischen Markierungen zu und richtet seine Anfrage insbesondere an die Relationierung von Forschung und disziplinärem wie professionellem Wissen. Dieser Ambivalenz kann man sich aktuell anschließen. Die Klärung des Stellenwerts von Forschung für den disziplinären und professionellen Wissenskörper Sozialer Arbeit ist sicherlich weiter voranzutreiben, zugleich ist jedoch ein erheblicher quantitativer wie qualitativer Ausbau von Forschung in der Sozialen Arbeit festzustellen.

Mit der zunehmenden sozialwissenschaftlichen Fundierung der Sozialen Arbeit im deutschsprachigen Raum war eine Profilierung im Bereich der Forschung, insbesondere der empirischen Forschung, auf die im Folgenden der Schwerpunkt gelegt wird, verbunden. Forschung in der Sozialen Arbeit kann hierbei durchaus an historische Traditionen anknüpfen. Erinnert sei zum Beispiel an Alice Salomon und Gertrud Bäumer, die bereits Ende der 1920er Jahre an der Gründung einer Forschungsabteilung mit eigenen Studien im Rahmen der Deutschen Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit beteiligt waren (Salomon 1931), oder an die Jugendstudien der 1920er Jahre (vgl. hierzu Thole 1999, S. 224 ff.).²

Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit bzw. Sozialpädagogik heute hat eine erstaunliche Intensität und Breite gewonnen. Gestützt wie verdeutlicht wird diese Entwicklung durch die Einrichtung und Etablierung von Graduiertenkollegs und Forschungsinstituten, durch eine kaum mehr zu überschauende Vielzahl und Vielfalt an Forschungsprojekten, durch die fortwährend anwachsende Anzahl an Veröffentlichungen zu empirischen Fragestellungen, anhand der zwischenzeitlich selbstverständlich gewordenen Etablierung forschungsmethodischer Anteile in den einschlägigen Studiengängen, der, zumindest an Universitäten, nahezu obligatorisch gewordenen Forderung nach eigener empirischer Forschungsleistung als Voraussetzung für die Berufung auf eine Professur und nicht zuletzt durch die zunehmend selbstverständliche Integration empirischer Forschungsmethoden in die Praxis der Sozialen Arbeit, zum Beispiel im Bereich der Diagnostik. Diese Entwicklungen zeigen, dass sich empirische Forschung in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit in den vergangenen Jahren entfalten, Anerkennung verschaffen und sich etablieren konnte. Sie befindet sich in einem Prozess disziplinärer wie professioneller Normalisierung – hinsichtlich ihres quantitativen Umfangs, ihrer Qualität, ihrer institutionellen Verankerung und unbestritten

² Weitere Hinweise zu Traditionen von Forschung in der Sozialen Arbeit finden sich u. a. bei Bromberg, Hoff & Miethe 2012.

auch hinsichtlich der noch zu überwindenden Defizite. Der damit ebenso angesprochene Ausbaubedarf muss freilich zum einen angesichts der eher kurzen Tradition intensiver Forschung in der Sozialen Arbeit nicht verwundern. Zum anderen kann ein Forschungsstand gegenüber seinem Gegenstandsbereich, gerade wenn es sich um einen derart dynamischen Gegenstandsbereich handelt, wie es die Soziale Arbeit ist, immer als defizitär bezeichnet werden, das liegt gewissermaßen in der „Natur“ der Sache selbst, so der Hinweis von Walter Hornstein (1998, S. 47 f.).

2 Sozialpädagogische Forschung

Die mittlerweile durchaus stattliche Anzahl an Veröffentlichungen bzw. Reflexionen über die Forschungssituation in der Sozialen Arbeit dokumentiert diesen Ausbaustand.³ Der dort geführte Diskurs beinhaltet neben Bilanzierungen und unterschiedlichen Strukturierungsangeboten immer wieder auch Überlegungen zur Existenz sowie zur Legitimität einer „genuinen“, sozialpädagogischen Forschung, konkretisiert u. a. in Bezug auf einen spezifisch sozialpädagogischen Gegenstandsbereich und spezifisch sozialpädagogische Forschungsfragestellungen sowie zur Frage nach explizit sozialpädagogischen Forschungsmethoden.

Bevor das „genuin“ Sozialpädagogische an der Forschung in der Sozialen Arbeit markiert werden kann, ist zunächst die Frage nach dem Verständnis von Forschung zu stellen. Eine umfängliche Befassung mit dieser grundlegenden Frage muss hier in Anbetracht der geforderten Kürze entfallen. Peter Sommerfeld sieht eines der zentralen Probleme der sozialpädagogischen Forschung im ungeklärten Konsens darüber, was denn überhaupt unter Forschung zu verstehen sei. Seiner Einschätzung nach sei vieles von dem, was im Kontext der Sozialen Arbeit „als Forschung bezeichnet wird, [...] eigentlich Datenerhebung mit Hilfe von Forschungsmethoden im Praxiskontext“ (Sommerfeld 2011, S. 1464) und damit letztlich eher Datenerhebung als Forschung (Sommerfeld 2011, S. 1471). Unter Hinzuziehung erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Grundlagen versteht er Forschung als „der instrumentelle und

3 Ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, vgl. hierzu u. a. Gredig & Schnurr 2012; Heimgartner, Loch & Sting 2012; Hornstein 1984, 1998; Jakob & von Wensierski 1998; Lüders 1998; Lüders & Rauschenbach 2001; Mührel & Birgmeier 2014; Oelerich & Otto 2011; Otto, Oelerich & Micheel 2003; Rauschenbach & Thole 1998; Schefold 2012; Schweppe & Thole 2005; Sommerfeld 2011; Thole 1999. Darüber hinaus findet sich eine Vielzahl an weiteren Veröffentlichungen zur empirischen Forschung in der Sozialen Arbeit, die sich auf einzelne Aspekte fokussieren, beispielsweise einzelne Handlungsfelder oder Praxisforschungsprojekte (vgl. u. a. Heiner 1988; Maykus 2009; Schrapper 2004) oder spezifische methodische Herangehensweisen (vgl. u. a. Bock & Miethe 2010; Schweppe 2003).

methodisierte beobachtende Teil der Wissenschaft zur Feststellung von Sachverhalten“ (Sommerfeld 2011, S. 1466). Forschung, egal welchem Paradigma sie sich zuordne und mit welchen Methoden sie vorgehe, beschreibt er als eine Verknüpfung zwischen theoretischen Überlegungen und empirischen Daten. Auch wenn zu diskutieren wäre, ob mit dem Verweis auf „empirische“ Daten letztlich eine unangemessene Engführung der Herangehensweisen von Forschung vorgenommen wird, wäre letztlich damit das zentrale Argument nicht relativiert, nämlich von Forschung nur dann zu sprechen, wenn es um die für Forschung notwendige Verknüpfung von wissenschaftlicher Theorie und erhobenen Daten geht, inklusive eines damit verbundenen systematisierten und kontrollierten Vorgehens, der Handlungsentlastetheit der Erkenntnisgewinnung sowie der prinzipiellen Öffentlichkeit von Forschung als Möglichkeit von Kritik. Bezogen auf die letzte der beiden oben aufgeworfenen Fragen, die nach einer spezifisch sozialpädagogischen Forschungsmethodik, hat sich mittlerweile völlig unaufgeregter die Einschätzung durchgesetzt, dass die verwendeten Forschungsmethoden, den allgemeinen Standards (sozial-)wissenschaftlicher Forschung entsprechend, dem jeweiligen Forschungsgegenstand und der Forschungsfragestellung verpflichtet zu sein haben und nicht einer – wie auch immer gearteten – disziplinären Herkunft.⁴ Sozialpädagogische Forschung kann sich somit, wie jede andere Forschung auch, aus dem gesamten Repertoire methodischer Ansätze und Verfahrensweisen, das in den Sozialwissenschaften oder den Geisteswissenschaften zur Verfügung steht, bedienen, freilich jeweils entsprechend der zu bearbeitenden Forschungsfragestellung. In der Folge finden sich mittlerweile sehr unterschiedliche forschungsmethodische Vorgehensweisen in der Forschung der Sozialen Arbeit wieder, von quantitativen Methoden der Befragung oder Beobachtung über qualitative Interviewstudien oder ethnographische Herangehensweisen bis zu historisch rekonstruktiven Verfahren oder Diskursanalysen, nicht selten auch als eine Kombination aus verschiedenen Methoden.⁵ Die Tatsache, dass mit Blick auf mögliche Besonderheiten sozialpädagogischer Themenstellungen bestimmte Forschungsmethoden häufiger eingesetzt werden als andere – beispielsweise biographisch rekonstruktive oder zunehmend ethnographische Ansätze zum Entschlüsseln von Handlungspraktiken – bleibt davon unberührt, steht mit der generellen Einschätzung jedoch keineswegs im Widerspruch.

Bleibt als zentrales Charakteristikum sozialpädagogischer Forschung ihr Bezug auf einen spezifisch sozialpädagogischen Gegenstandsbereich und spezifisch sozialpädagogische Forschungsfragestellungen. Wählt man eine derart allgemeine Formulierung, dann findet sich breite Zustimmung. Uneindeutiger gestaltet sich der Fachdiskurs aber in Bezug auf die Spezifika, die eine For-

4 Vgl. u. a. Gredig & Schnurr 2012, S. 4; Hornstein 1998, S. 71; Lüders 1998, S. 128; Lüders & Rauschenbach 2002, S. 566; Sommerfeld 2011, S. 1468; Winkler 2005, S. 18.

5 Aufgrund der Vielzahl möglicher Beispielstudien wird hier bewusst auf Einzelverweise verzichtet.

schungsfragestellung zu einer sozialpädagogischen machen. Vorgeschlagen ist ein Rekurs auf einen „sozialpädagogischen Blick“ (Rauschenbach & Thole 1998, S. 19; Thole 1999, S. 230), welcher über die Bearbeitung eines eigenen thematischen Gegenstands hinaus eine Forschungsfragestellung vermittelt eines spezifischen, eben sozialpädagogischen Zuschnittes (Rauschenbach & Thole 1998, S. 19), welcher auf spezifische, eben sozialpädagogische Weise unterschiedliche Perspektiven miteinander in Verbindung bringt – beispielsweise indem die allgemeine Frage nach sich wandelnden Familienbildern in den Kontext von Institutionalisierungsprozessen sozialpädagogischer Angebote gestellt wird (vgl. hierzu auch Lüders 1998, S. 121 f.). In der dann notwendigen Bestimmung jener Spezifika spiegeln sich freilich die unterschiedlichen theoretischen Verständnisse dessen wider, was als Gegenstandsbereich der Sozialpädagogik bzw. Sozialen Arbeit zu fassen wäre.

Eine andere Herangehensweise konzentriert sich weniger auf einen besonderen, sozialpädagogischen Zuschnitt einer Forschungsfragestellung als vielmehr auf den Gegenstandsbereich der Forschung selbst. Zur Systematisierung eines solchen sozialpädagogischen Gegenstandsbereichs sind drei zentrale Eckpunkte vorgeschlagen worden, nämlich die der Sozialen Arbeit zugeordneten Institutionen, die in ihnen tätigen Professionellen bzw. beruflich oder ehrenamtlich Tätigen sowie die Adressat_innen Sozialer Arbeit und ihre Lebenswelten (vgl. u. a. Hamburger 2005, S. 36; Lüders 1998, S. 120; Lüders & Rauschenbach 2002, S. 564). In einer Variation dieses Themensets differenziert Peter Sommerfeld jene Eckpunkte in Bezug auf das professionelle Handeln, dessen gesellschaftliche und organisationale Bedingungen und in Bezug auf die Erweiterung der Adressat_innenperspektive als Koproduzent_innen weiter aus (vgl. Sommerfeld 2011, S. 1469). Die in der Ursprungsfassung herausgestellten Eckpunkte folgen letztlich einem Vorschlag zur Strukturierung konstitutiver Dimensionen sozialpädagogischer Theoriebildung,⁶ der zu Beginn der 1980er Jahre von Hans Thiersch und Thomas Rauschenbach vorgelegt wurde (Thiersch & Rauschenbach 1984, S. 1000). Bei dieser Übertragung auf eine Systematisierung zentraler Eckpunkte von Forschung in der Sozialen Arbeit handelt es sich jedoch letztlich nur um eine Teilanalogie,⁷ denn die im Theoriediskurs an jener Stelle vorgeschlagene Dimensionierung umfasst neben den drei genannten Dimensionen, schließt man die Verschiebung von „professionellem Handeln“ im Original zu Profession in den Adaptionen mit ein, noch zwei weitere: Die Dimension der „gesellschaftlichen Funktion“ und

6 Ganz ähnlich entwirft auch Walter Hornstein (1985, S. 465) die „Themen der Forschung“ der Sozialpädagogik in direktem Rekurs auf Thiersch & Rauschenbach (1984).

7 Die verschiedenen Befassungen von Walter Hornstein zum Thema sind hier ausdrücklich auszunehmen, sicherlich nicht zuletzt deshalb, weil hierin in der Regel eine explizit forschungspolitische Perspektive mit aufgenommen wird. Weiterhin nehmen auch die von Sommerfeld (2011) vorgeschlagenen Erweiterungen zentrale Anteile der beiden fehlenden Dimensionen mit auf.

den „Wissenschaftscharakter“ von Sozialer Arbeit (Thiersch & Rauschenbach 1984, S. 1000). Soll die mit den drei angesprochenen Eckpunkten vorgeschlagene Systematisierung von Forschung in der Sozialen Arbeit mehr sein als eine Heuristik der bestehenden Forschungslandschaft, wäre das in dieser Weise systematisch aufgespannte Forschungsfeld um diese Themenfelder zu erweitern, im Konkreten also auch Forschung zur gesellschaftlichen Funktion von Sozialer Arbeit sowie zu ihrem Wissenschaftscharakter zu realisieren. Die Desiderata in Bezug auf diese beiden Aspekte sind aktuell sicherlich als deutlich größer einzuschätzen als beispielsweise in Bezug auf adressaten- oder professionsbezogene Themen. Damit wird deutlich, dass diejenige Forschung, die als eine sozialpädagogische zu fassen ist, solche Fragen bearbeitet, „die im Zusammenhang mit der Modellierung von Welt, wie sie in den Theorien der Sozialen Arbeit vorgenommen wird, entstehen“ (Thiersch & Rauschenbach 1984, S. 1000).

In der Konsequenz hat sich ein kaum mehr zu überschauendes, breites Spektrum an Forschungsthemen zur Sozialen Arbeit entwickelt. Dass sich hierbei thematische Schwerpunkte zeigen, die mit Konjunkturen zu theoretischen Debatten, beispielsweise zur Rekonstruktion von Handlungspraktiken in der Sozialen Arbeit, zur Ganzttagsschule oder Wirkungssteuerung oder bzw. zumeist unmittelbar damit verbundenen mit Konjunkturen der finanziellen Förderung, beispielsweise zum Kinderschutz, einhergehen, muss keineswegs verwundern.⁸

3 Praxis der Sozialen Arbeit und Forschung

Für die Disziplin wie Profession der Sozialpädagogik als einer Handlungswissenschaft spielt die Praxis der Sozialen Arbeit eine zentrale Rolle, selbstredend somit auch für ihre Forschung. Angesprochen ist damit zum einen die Praxis der Sozialen Arbeit als Gegenstand von Forschung und zum anderen Forschung und Forschungsmethoden in ihrer unmittelbaren Umsetzung in der Praxis.

Die Praxis Sozialer Arbeit zum Gegenstand von Forschung zu machen bedeutet, die unterschiedlichen Facetten der Handlungspraxis – beispielsweise Konstitutionsbedingungen, Selbstdeutungen, Rahmungen, Voraussetzungen, Handlungsvollzüge, feldspezifische Besonderheiten Sozialer Arbeit etc. – mit

8 Es liegen unterschiedliche Vorschläge vor, Forschungen zu gruppieren. Beispielsweise nimmt Werner Thole (1999) eine Unterscheidung nach den Kriterien Import- und Export-Forschung sowie sozialpädagogische Forschung im engeren Sinne vor (Thole 1999, S. 230; vgl. auch Rauschenbach & Thole 1998), während Werner Schefold (2010, S. 1129 ff.) versucht eine Unterscheidung von Forschungstypen in der Sozial Arbeit entlang von Kategorien wie Erkenntnisinteresse, Thematik oder Forschungsdesign zu ziehen. Vgl. kritisch hierzu Sommerfeld 2011.

Mitteln der wissenschaftlichen Forschung zu rekonstruieren und zu analysieren, ohne freilich zugleich damit zu beabsichtigen, in der Praxis intervenieren zu wollen. Forschungsansätze, die sich, hier anschließend, als Praxisforschung im engeren Sinne verstehen, nehmen häufig einen stärker fokussierenden Zugschnitt für sich in Anspruch. Wenngleich die vielfältigen Definitionsvorschläge von Praxisforschung letztlich kaum eine konsistente Definition erlauben (vgl. u. a. Hamburger 2005; Munsch 2010; Heiner 1988), beziehen sie dennoch sämtlich zwei Aspekte mit ein: Den Bezug auf anwendungsorientierte Forschungsprojekte mit klarem Praxisbezug und die enge Kooperation mit Praktiker_innen (vgl. Munsch 2010, S. 1177). Letztlich sind hier auch die verschiedenen Formen von Evaluation hinzuzurechnen, bei denen, jedenfalls in ihrer klassischen Ausprägung, eine Rollentrennung zwischen Forscher_innen und Praktiker_innen vorgenommen wird, indem etwa von Seiten der Forscher_innen auf der Grundlage der von ihnen erhobenen Daten eine Einschätzung von Praxis vorgenommen und an die Praxis zurückgegeben wird. Andere Konzeptionen von Praxisforschung sehen eine weitergehende Einbindung der Praktiker_innen in den Forschungsprozess vor, bis hin zu einer Konstellation, bei der den Forscher_innen im Forschungsprozess eine eher beratende Rolle zugewiesen wird, während die Praktiker_innen in die Rolle der Forscher_innen wechseln (vgl. Hamburger 2005, S. 42; Munsch 2010). Bei solchen Modellen von Praxisforschung, jedenfalls sofern sie als Forschung im oben skizzierten Sinne verstanden werden sollen, handelt es sich letztlich um ausgesprochen anspruchsvolle Unterfangen, bei denen sich erhebliche Herausforderungen stellen, insbesondere hinsichtlich der notwendigen Einbindung von Theorie, der geforderten Handlungsentlastetheit von Forschung sowie in der Absicht, einen Beitrag zur Erweiterung des wissenschaftlichen Wissens der Disziplin und nicht nur eine Erweiterung von Praxiswissen leisten zu wollen (vgl. Sommerfeld 2010, S. 1177; Hamburger 2005). Dass es sich hierbei um schwierig einzulösende Anforderungen handelt, ändert aber nichts daran, dass bereits seit einigen Jahren Praxisforschungsprojekte realisiert werden.⁹

Praxisforschung steht in der Tradition der Aktions- und Handlungsforschung der 1970er Jahre, die mit einem explizit politischen Veränderungsinteresse in Bezug auf die Praxis angetreten war. Die angestrebten Veränderungen von Praxis durch Forschung und damit eine Flexibilisierung der Grenzen zwischen Forschung sowie Theorie und Praxis war und ist hier Programm. Explizite Anknüpfungen aktueller Praxisforschungsprojekte an diese Traditi-

9 Stellvertretend für weitere Veröffentlichungen sei auf die Beiträge in den Bänden von Heimgartner, Loch & Sting 2012; Maykus 2009 oder auf verschiedene Beiträge in der Buchreihe „Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit“, herausgegeben von Miethe und andere, verwiesen. Zudem gibt es mittlerweile Studiengänge, die sich auf „Praxisforschung in der Sozialen Arbeit“ konzentrieren.

onslinien sind allerdings selten geworden, inklusive des politisch intervenierenden Anspruchs von Forschung in die Praxis.¹⁰

4 Evaluation

Evaluation bzw. Evaluationsforschung, die dem breiten Feld der Praxisforschung zuzuordnen ist, hat in der Sozialen Arbeit mit einer enormen Ausdifferenzierung eine große Verbreitung und regelmäßige Akzeptanz gefunden.¹¹ Evaluation an sich, also die „Betrachtung und Bewertung von Ergebnissen und Folgen zielorientierten Handelns“ (Groenemeyer & Schmidt 2011, S. 366), stellt eine alltägliche Selbstverständlichkeit dar. Das heute im Kontext Sozialer Arbeit – und nicht nur hier – gängige, gleichwohl etwas verkürzte Verständnis von Evaluation meint „die systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung von Konzeptionen, Ausgestaltungen, Umsetzungen und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme“ (Rossi, Freeman & Hofmann 1988, S. 3). Die in diesem Zusammenhang eingesetzten Forschungsmethoden stellen somit nicht die besondere Kennzeichnung von Evaluation dar, vielmehr die spezifische Perspektive, mit der die Daten zusammengetragen und verwendet werden. Evaluationen beabsichtigen nicht, und schon gar nicht vorrangig, den theoretischen Wissenskorpus einer Disziplin bzw. Profession vermittelt Forschung zu erweitern, vielmehr geht es um die Einschätzung und die Bewertung eines jeweils konkreten Programms bzw. einer konkreten Maßnahme, wobei je nach Konzeption durchaus unterschiedliche Perspektiven der beteiligten Akteursgruppen zum Bezugspunkt der Einschätzung werden können. Dass daran anschließend im Kontext von Evaluationen auch solche Erkenntnisse gewonnen werden können, die über das zu evaluierende Programm hinausweisen und einen generalisierenden Charakter annehmen können, ist damit keineswegs ausgeschlossen, steht aber nicht im Vordergrund.

Die vorliegenden Evaluationsansätze speisen sich einerseits, wie oben für die Forschung generell aufgezeigt, aus der Unterschiedlichkeit der eingesetzten Forschungsmethoden, andererseits aus den verschiedenen Konzeptionen von Evaluation. So lassen sich in klassischer Weise summative Evaluationen, die sich am Ende eines definierten Zeitraums auf eine resümierende Bewertung des jeweiligen Programms konzentrieren, von formativen Evaluationen unterscheiden, welche ihre Beobachtungen und Einschätzungen kontinu-

10 Eine der Ausnahmen findet sich bei Munsch 2010.

11 Zur differenzierteren Auseinandersetzung mit der Evaluation in der Sozialen Arbeit kann – wiederum – nur auf die Vielfalt der vorliegenden Literatur verwiesen werden. Ein systematisierender Überblick grundlegender Art findet sich beispielsweise bei Kromrey 2000, oder spezifisch für die Soziale Arbeit bei Heiner 2001; Groenemeyer & Schmidt 2011 oder Baumgartner & Sommerfeld 2010.

ierlich während der gesamten Programmlaufzeit in das jeweilige Programm einbringen und damit auch Einfluss auf dessen Verlauf nehmen (wollen). Weiterhin unterscheiden sich Evaluationen dahingehend, ob sie von jeweils externen Personen (Fremdevaluation) vorgenommen werden oder von den Akteur_innen des zu evaluierenden Projekts selbst (Selbstevaluation). Schließlich findet sich eine grundlegende Differenz in Bezug auf die Art und Weise des aktiven Einbezugs der unterschiedlichen beteiligten Akteur_innen, insbesondere der Adressat_innen des jeweiligen Programms, in das Vorgehen der Evaluation selbst. Damit verbindet sich der Ansatz, die Perspektive der verschiedenen beteiligten Akteursgruppen als prinzipiell gleichwertig zu verstehen, was solchen Evaluationen einen deutlich anderen Charakter verleiht als klassischen Settings (zum Beispiel dialoggesteuerte Evaluation/„Forth Generation Evaluation“; vgl. u. a. Heiner 2010, S. 483; May 2010).

Dass Evaluationen zu den notwendigen Voraussetzungen einer reflexiven Selbstvergewisserung jeder Profession zählen, so auch für die Soziale Arbeit, steht außer Frage. Gleichzeitig muss man aber feststellen, dass der enorme Ausbau von Evaluationen in der Sozialen Arbeit, der sich seit Ende der 1990er Jahre nicht zuletzt im Kontext der Qualitätsdebatte vollzogen hat, nicht nur diesem fachlichen Interesse geschuldet war. Eine weitere Triebfeder der Expansion lässt sich in der im Zuge des neoliberalen (Selbst-)Verständnisses der sogenannten Neuen Steuerung zunehmenden Forderung von Nachweisen über die „Effektivität“ und „Effizienz“ von Angeboten und Maßnahmen der Sozialen Arbeit verorten. In diesem Zusammenhang dienen Evaluationen nicht selten als Instrumente der Legitimationsbeschaffung. Die mit Evaluationen grundsätzlich verbundenen Herausforderungen (vgl. zum Beispiel Kromrey 2000; Heiner 2001; Baumgartner & Sommerfeld 2010.), beispielsweise die ausgesprochen komplizierte Bestimmung jener Kriterien, die erfassen sollen, was in der Sozialen Arbeit von wem als „erfolgreich“ oder „wirksam“ verstanden wird, oder die Schwierigkeit, komplexe Zusammenhänge auf messbare Kriterien zu reduzieren (Was „wirkt“ wie bei wem unter welchen Bedingungen?), sind jeweils neu zu bearbeiten. Die Diskurse um die Wirkungsorientierung und eine evidenzbasierte Steuerung Sozialer Arbeit schließen sich hier unmittelbar an. Der Umfang wie die Komplexität dieses in der Disziplin wie Profession Sozialer Arbeit nach wie vor umfänglich geführten Diskurses lässt hier allerdings nicht mehr als diesen Hinweis zu.¹²

12 Vgl. zur Debatte um Wirkungsorientierung in der Sozialen Arbeit u. a. Polutta 2014 oder Albus, Micheel & Polutta 2011.

5 Forschungsmethoden in der Handlungspraxis

Der angesprochene Aspekt der Bedeutung von Praxis für die Forschung in der Sozialen Arbeit bezieht sich auf Forschung bzw. Forschungsmethoden als Teile der Handlungspraxis Sozialer Arbeit. Hierbei stehen forschungsmethodische Verfahrensweisen im Fokus, die als Handlungsmethoden in Praxiszusammenhängen eingesetzt werden, beispielsweise Interview- und Auswertungsverfahren, welche zum Verständnis komplexer biographischer Entwicklungen von Adressat_innen genutzt werden (vgl. Goblirsch 2010), oder Verfahrensweisen im Kontext pädagogischer Interventionen, beispielsweise in der Biographie-Arbeit (vgl. Roer 2010).¹³ So fruchtbar der Einsatz von Forschungsmethoden für pädagogische Handlungspraxis letztlich ist, so deutlich muss zugleich betont werden, dass die Bedingungen von Forschung andere sind als die von Praxis, Forschung und Praxis je eigenen Ordnungen und Geltungsansprüchen folgen und somit Forschungsmethoden nicht in identischer Weise als Praxismethoden genutzt werden können (vgl. Hamburger 2005, S. 46 f.; Hornstein 1998, S. 56; Miethe & Bock 2010, S. 16). Dies spricht keineswegs gegen eine Nutzbarmachung von Forschungsmethoden für die Praxis Sozialer Arbeit, jedoch für eine hohe reflexive Sensibilität im Umgang mit den jeweiligen Bezugskontexten und den damit einhergehenden Konsequenzen für Handlungspraxis wie Forschung.

6 Forschung – Studium und Ausbildung

Im Zuge des Ausbaus von Forschung in der Sozialen Arbeit insgesamt hat auch die Integration von Forschung und Forschungsmethoden in die Ausbildung und insbesondere in das Studium der Sozialen Arbeit an Universitäten, vermehrt auch an angewandten Hochschulen, zugenommen. Für die Studierenden ergeben sich daraus zum einen Möglichkeiten des Erwerbs grundlegender forschungsmethodischer Kenntnisse sowie vermittelt über Lehr-Forschungsprojekte die Option auf die Herausbildung erster eigener Kompetenzen zur Durchführung von (kleineren) Forschungsprojekten. Zum anderen verbindet sich gerade mit intensiveren Erfahrungen im Umgang mit qualitativer Forschung die Möglichkeit des Erwerbs von „Kompetenzen des Fremdverstehens als Grundlage für pädagogisch-professionelles Handeln“ (Jakob 2010, S. 1198). Die in der Arbeit mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden erworbenen Fähigkeiten des Sinnerstehens und der Interpretation fremder Lebensäußerungen ermöglichen die Herausbildung einer grundlegenden Erkenntnishaltung, die auch für eine professionelle Handlungspraxis in der

¹³ Vgl. im Band von Bock & Miethe (2010) die Beiträge im Kap. IV sowie in Miethe u. a. 2007 die Beiträge im Kap. III.

Sozialen Arbeit orientierungs- und handlungswirksam werden kann (vgl. Jakob 2010, S. 1198). Das darüber hinaus in der Sozialen Arbeit, der Erziehungswissenschaft aber auch in den angrenzenden Disziplinen seit wenigen Jahren fortwährend boomende Angebot an (Forschungs-)Methodenschulen, die sich insbesondere an Forschungs-„Noviz_innen“ richten, sind ein weiteres Indiz für einen Trend zum Ausbau von Forschung und Forschungsmethoden in der Sozialen Arbeit.¹⁴

Resümierend kann festgehalten werden, dass neben den theoretischen Analysen empirische Forschung einer der konstitutiven Bestandteile der Sozialwissenschaft und Werkzeug systematischer Theoriebildung, Beobachtung, Reflexion wie Weiterentwicklung jeder sozialwissenschaftlichen Disziplin und Profession ist. Dies gilt selbstredend auch für die Soziale Arbeit und zwar sowohl mit Blick auf feldunspezifische, allgemeine Aspekte als auch mit Blick auf die spezifischen Aspekte einzelner Handlungsfelder. Vertritt man den Anspruch einer reflexiven, kritischen Sozialen Arbeit, dann besteht nicht nur aus der Perspektive einer aufgeklärten Wissenschaft bzw. Disziplin, sondern auch aus der Perspektive einer aufgeklärten Praxis bzw. Profession die Notwendigkeit, eine entsprechend konzipierte kritische Forschung zu entwickeln. Ein solcher Ausweis von Kritik hätte sich vor allem auf eine grundlegend (selbst-) reflexive Forschungspraxis zu beziehen, auf ihre Voraussetzungen, Bedingungen und Kontexte, ihre Durchführung, ihren Forschungsgegenstand wie auf die Verwendung der Forschung und Forschungsergebnisse, und zwar in einer aufklärenden, „befreienden“ Absicht (vgl. auch Kessl & Maurer zuletzt 2014).¹⁵

Literatur

- Albus, S., Micheel, H.-G., & Polutta, A. (2011). Der Wirkungsdiskurs in der Sozialen Arbeit und seine Implikationen für die empirische Sozialforschung. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Ein Studienbuch (S. 243–252). Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumgartner, E., & Sommerfeld, P. (2010). Evaluation und evidenzbasierte Praxis. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. Ein einführendes Handbuch (3. überarb. Aufl., S. 1163–1176). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bock, K., & Miethe, I. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

14 Kritisch hierzu Scherr und Niermann 2014. Sie verweisen darauf, dass Forschungsprojekte mit einer zum Teil puristisch überzogenen Schwerpunktsetzung auf die Umsetzung von Forschungsmethoden in der Gefahr stehen, theoretische Reflexionen zu vernachlässigen.

15 Zur Diskussion um kritische Forschung in der Sozialen Arbeit vgl. u. a. den Sammelband von Schimpf & Stehr 2012; immer wieder intellektuell „erfrischende“ Überlegungen zur kritischen empirischen Forschung finden sich bei Steinert 1998.

- Bromberg, K., Hoff, W., & Miethe, I. (Hrsg.) (2012). *Forschungstraditionen der Sozialen Arbeit*. Materialien, Zugänge, Methoden. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Gredig, D., & Schnurr, S. (Hrsg.) (2012). *Forschen in der Sozialen Arbeit*. Exemplarische Antworten auf typische methodische Herausforderungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Groenemeyer, A., & Schmidt, H. (2010). Evaluation und Evaluationsforschung. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. Ein einführendes Handbuch (3. überarb. Aufl., S. 366–378). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hamburger, F. (2005). Forschung und Praxis. In C. Schweppe, & W. Thole, (Hrsg.), *Sozialpädagogik als forschende Disziplin*. Theorie, Methode, Empirie (S. 35–48). Weinheim & München: Juventa.
- Heimgartner, A., Loch, U., & Sting, S. (Hrsg.) (2012). *Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit*. Methoden und methodologische Herausforderungen. Münster: LIT Verlag.
- Heiner, M. (Hrsg.) (1988). *Praxisforschung in der Sozialen Arbeit*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Heiner, M. (2001). Evaluation. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (2. völlig überarb. Auflage, S. 481–495). München & Basel: Reinhardt Verlag.
- Hornstein, W. (1998). Erziehungswissenschaftliche Forschung und Sozialpädagogik. In T. Rauschenbach & W. Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogische Forschung*. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden (S. 47–80). Weinheim & München: Juventa.
- Hornstein, W. (1984). Forschung/Forschungspolitik. In H. Eyferth, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 371–388). Neuwied & Darmstadt: Luchterhand.
- Hornstein, W. (1985). Die Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Forschung für die Praxis der sozialen Arbeit. *neue praxis* 15 (5), 463–477.
- Jakob, G. (2010). Forschung im Studium Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. Ein einführendes Handbuch (3. überarb. Auflage S. 1191–1205). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jakob, G., & von Wensierski, H.-J. (Hrsg.) (1997). *Rekonstruktive Sozialpädagogik*. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim & München: Juventa.
- Kessl, F., & Maurer, S. (2014). Radikale Reflexivität – eine realistische Perspektive für (sozial-)pädagogische Forschung? In E. Mührel & Birgmeier, B. (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung* (S. 141–153). Wiesbaden: Springer VS.
- Kromrey, H. (2000). Die Bewertung von Humandienstleistungen. Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. In H. Müller-Kohlenberg & K. Münstermann (Hrsg.), *Qualität von Humandienstleistungen*. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen (S. 19–57). Opladen: Leske + Budrich.
- Lüders, C. (1998). Sozialpädagogische Forschung – was ist das? Eine Annäherung aus der Perspektive qualitativer Sozialforschung. In T. Rauschenbach & W. Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogische Forschung*. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden (S. 113–132). Weinheim & München: Juventa.
- Lüders, C., & Rauschenbach, T. (2001). Forschung: sozialpädagogische. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (2. völlig überarb. Auflage, S. 562–575). Neuwied: Luchterhand.

- May, M. (2010). Evaluationsforschung. In K. Bock & I. Miethe (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 305–313). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Maykus, S. (Hrsg.) (2009). *Praxisforschung in der Kinder- und Jugendhilfe*. Theorie, Beispiele und Entwicklungsoptionen eines Forschungsfeldes. Wiesbaden: VS Verlag.
- Miethe, I., Fischer, W., Giebeler, C., Goblirsch, M., & Riemann, G. (Hrsg.) (2007). *Rekonstruktion und Intervention*. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Band 4). Opladen & Farmington Hills. Barbara Budrich.
- Mührel, E., & Birgmeier, B. (Hrsg.) (2014). *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung*. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen. Wiesbaden: Springer VS.
- Munsch, C. (2010). Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. Ein einführendes Handbuch (3. überarb. Auflage, S. 1178–1189). Wiesbaden: VS Verlag.
- Oelerich, G., & Otto, H.-U. (Hrsg.) (2011). *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag.
- Oelerich, G., & Otto, H.-U. (2011a). Empirische Forschung und Soziale Arbeit – Einführung. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Ein Studienbuch (S. 9–22). Wiesbaden: VS Verlag.
- Otto, H.-U., Oelerich, G., & Micheel, H.-G. (Hrsg.) (2003). *Empirische Forschung und Soziale Arbeit*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. München: Luchterhand.
- Polutta, A. (2014). *Wirkungsorientierte Transformation der Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rauschenbach, T., & Thole, W. (1998). Sozialpädagogik – ein Fach ohne Forschungskultur? In T. Rauschenbach & W. Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogische Forschung*. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden (S. 9–28). Weinheim & München: Juventa.
- Roer, D. (2007). Biografie-Arbeit. In K. Bock & I. Miethe (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 405–413). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Salomon, A. (1931). Einführung zu den Forschungen über den Bestand der Familie in der Gegenwart. In Deutsche Akademie für soziale und pädagogische Frauenarbeit (Hrsg.), *Zur Struktur der Familie* (S. 5–8). Berlin.
- Schefold, W. (2010). Sozialpädagogische Forschung. Stand und Perspektiven. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. Ein einführendes Handbuch (3. überarb. Auflage, S. 1123–1144). Wiesbaden: VS Verlag.
- Schweppe, C. (Hrsg.) (2003). *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schweppe, C., & Thole, W. (2005a). Sozialpädagogik als forschende Disziplin – Einleitung. In C. Schweppe & W. Thole (Hrsg.), *Sozialpädagogik als forschende Disziplin*. Theorie, Methode, Empirie (S. 7–14). Weinheim & München: Juventa.
- Schweppe, C., & Thole, W. (Hrsg.) (2005b). *Sozialpädagogik als forschende Disziplin*. Theorie, Methode, Empirie. Weinheim & München: Juventa.
- Scherr, A., & Niermann, D. (2014). Wider den Forschungsmethodenzwang Ein Plädoyer für die theoriegeleitete Entdeckung interessanter Daten. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen* (S. 123–140). Wiesbaden: Springer VS.

- Schmipf, E., & Stehr, J. (Hrsg.) (2012). Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS.
- Sommerfeld, P. (2011). Sozialpädagogische Forschung. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit* (4. völlig überarb. Auflage, S. 1462–1475). München & Basel: Reinhardt Verlag.
- Steinert, H. (Hrsg.) (1998). *Zur Kritik der empirischen Sozialforschung*. Ein Methodenkurs. Frankfurt a. M.: Studentexte zur Sozialwissenschaft.
- Thiersch, H., & Rauschenbach, T. (1984). Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung. In H. Eyferth, H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Sozialarbeit/ Sozialpädagogik* (S. 984–1016). Neuwied & Darmstadt: Luchterhand.
- Thole, W. (1999). Die Sozialpädagogik und ihre Forschung. Sinn und Kontur einer empirisch informierten Theorie der Sozialpädagogik. *neue praxis* 29 (3), 224–245.

Die Autor_innen und Herausgeber_innen

Ackermann, Timo, Dr., Dipl. Sozialarbeiter, Gastprofessor an der Alice Salomon Hochschule Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Kinderschutz und Methoden der empirischen Sozialforschung; ackermann@ash-berlin.eu

Bastian, Pascal, Dr. phil, Vertretung der Professur Sozialpädagogik an der Johannes Gutenberg Universität Mainz, Insitut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Professionelle Urteilsbildung in der Sozialen Arbeit, Prävention und Intervention bei Kindeswohlgefährdung, Theorie der Sozialpädagogik und Professionalisierung Sozialer Arbeit; pascal.bastian@uni-mainz.de

Bauer, Petra, Prof.in Dr., Eberhard Karls Universität Tübingen; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Beratung und Supervision, Sozialpädagogische Professionsforschung, Familie und Soziale Arbeit; petra.bauer@uni-tuebingen.de

Bock, Karin, Prof.in Dr. phil. habil., Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften, Technische Universität Dresden; Arbeitsschwerpunkte: Generationen- und Familienforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Kinder- und Jugendhilfeforschung, Qualitative Methoden der Sozialforschung, Theorien zu Sozialisations-, Lern- und Bildungsprozessen, Theorien Sozialer Arbeit; Karin.Bock@tu-dresden.de

Braches-Chyrek, Rita, Prof.in Dr., Universität Bamberg, Fakultät Humanwissenschaften, Lehrstuhl für Sozialpädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit, Kindheits- und Geschlechterforschung, Generationenbeziehungen; rita.braches@uni-bamberg.de

Dahme, Heinz-Jürgen, Prof. Dr., Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen, Hochschule Magdeburg-Stendal. Arbeitsschwerpunkte: Kommunale Sozialverwaltung und soziale Dienste; dahme-wagner@t-online.de –

Dörr, Margret, Prof.in Dr. phil., Katholische Hochschule Mainz, Fachbereich Soziale Arbeit; Arbeitsschwerpunkte: Biographie und Sozialisation, Klinische

Sozialarbeit, Devianz und Psychopathologie, Psychoanalytische Sozialpädagogik, Traumpädagogik; margret.doerr@kh-mz.de

Frühauf, Marie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Wohlfahrtsstaatliche Transformationsforschung und Soziale Arbeit; marie.fruehauf@uni-due.de

Gängler, Hans, Prof. Dr., Fakultät Erziehungswissenschaften, Technische Universität Dresden; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbände; Hans.Gaengler@mailbox.tu-dresden.de

Kessl, Fabian, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Theorien der wohlfahrtsstaatlichen Transformation und der Sozialen Arbeit; Organisations- und Professionsforschung, Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung, insbesondere der Diskursanalyse; fabian.kessler@uni-due.de

Köngeter, Stefan, Prof. Dr., Universität Trier, Fach Erziehungs- und Bildungswissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Transnationale Migration und transnationale Geschichte der Sozialpädagogik, Sozialpädagogische Professionalitätsforschung, Methoden qualitativer Sozialforschung, Kinder- und Jugendhilfeforschung; koengeter@uni-trier.de

Kruse, Elke, Prof.in Dr., Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.Päd., Hochschule Düsseldorf; Arbeitsschwerpunkte: Ausbildung in Sozialer Arbeit und Kindheitspädagogik, internationale Dimension der Sozialen Arbeit in Geschichte und Gegenwart, Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen auf ein Studium; elke.kruse@hs-duesseldorf.de

Leiber, Simone, Prof.in Dr., Hochschule Düsseldorf; Arbeitsschwerpunkte: Vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung, Policy-Analyse, insbesondere in den Feldern Gesundheitspolitik, Alterssicherung und Pflege, Europäisierung des Wohlfahrtsstaats; Simone.Leiber@hs-duesseldorf.de

Leitner, Sigrid, Prof.in Dr. phil., Technische Hochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Institut für Angewandtes Management und Organisation in der Sozialen Arbeit (IMOS); Arbeitsschwerpunkte: Politikwissenschaft und Sozialpolitik, Sozialpolitik und Soziale Arbeit, Vergleichende Wohlfahrtsstaatsforschung, Sozialpolitik als Geschlechterpolitik, international vergleichende Sozialpolitik; sigrid.leitner@th-koeln.de

Liebig, Manuela, Dipl.-Berufspäd., Wissenschaftl. Mitarbeiterin, Technische Universität Dresden, Professur für Sozialpädagogik einschließlich ihrer Didaktik; Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Sozialpädagogik, Kinder- und Jugendhilfe, Kinderschutz und Kindertagesstätten; Manuela.Liebig@tu-dresden.de

Munsch, Chantal, Prof.in Dr., Universität Siegen, Fakultät für Erziehungswissenschaft – Psychologie; Arbeitsschwerpunkte: Diversity, Partizipation, bürgerschaftliches Engagement, Gemeinwesenarbeit, flexible, integrierte, sozialraumorientierte Erziehungshilfen, Sozialpädagogische Ethnografie, Praxisforschung; chantal.munsch@uni-siegen.de

Oelerich, Gertrud, apl. Prof.in Dr., Bergische Universität Wuppertal; Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktion und Analyse der Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe, Schule und Kinder- und Jugendhilfe, Sozialpädagogische Nutzer- bzw. Nutzungsforschung; oelerich@uni-wuppertal.de

Reutlinger, Christian, Prof. Dr. phil. habil., Hochschule für Angewandte Wissenschaften St. Gallen; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Sozialraumforschung und Sozialraumarbeit, Soziale Nachbarschaften, Inter- und Transnationale Soziale Arbeit, Raum und Räumlichkeit in außerschulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen, Europäische Jugendforschung, Sozialgeographie der Kindheit und des Jugendalters; Christian.reutlinger@fhsg.ch

van Santen, Eric, Dr., Dipl.-Soz., Wissenschaftlicher Referent im Projekt „Jugendhilfe und Sozialer Wandel – Leistungen und Strukturen“, Deutsches Jugendinstitut; Arbeitsschwerpunkte: Strukturen und Leistungen öffentlicher und freier Jugendhilfe, Kinder- und Jugendhilfestatistik, Methoden der empirischen Sozialforschung; santen@dji.de

Scherr, Albert, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Soziologie; Arbeitsschwerpunkte: Soziologische Theoriebildung, Theorien der Sozialen Arbeit, Migration, Rassismus, Rechtsextremismus, qualitativ-empirische Bildungsforschung und Bildungstheorie, Jugendforschung; scherr@ph-freiburg.de

Schmidt, Holger, Prof. Dr., Fachhochschule Dortmund, Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Soziale Normen, abweichendes Verhalten und Gewalt in der Sozialen Arbeit, Kinder- und Jugendarbeit, Fußballfanforschung; holger.schmidt@fh-dortmund.de

Schröer, Wolfgang, Prof. Dr., Stiftung Universität Hildesheim, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Sozial- und Organisations-

pädagogik; Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, Transnationale Soziale Unterstützung, sozialpädagogische Übergangsforschung und Beschäftigungsförderung, Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialpolitik; schroeer@uni-hildesheim.de

Seelmeyer, Udo, Prof. Dr., Dipl.-Päd., Technische Hochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Digitale Technologien und Dienste, Wissenschaft der Sozialen Arbeit, Sozialformatik; udo.seelmeyer@th-koeln.de

Seckinger, Mike, Dr., Dipl. Psych., Deutsches Jugendinstitut, Leiter der Fachgruppe Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe; Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfeforschung, Institutionenforschung, Kinder- und Jugendarbeit, Hilfen zur Erziehung, Gemeindepsychologie, Methoden empirischer Sozialforschung; seckinger@dji.de

Stövesand, Sabine, Prof.in Dr., Hochschule für Angewandte Wissenschaft Hamburg, Fakultät Wirtschaft und Soziales; Arbeitsschwerpunkte: Theorien Sozialer Arbeit, Konzepte und Methoden Sozialer Arbeit, insbesondere der Gemeinwesenarbeit, Politik Sozialer Arbeit, Gender und Diversity; sabine.stoevesand@haw-hamburg.de

Thieme, Nina, Dr. phil., Gastprofessorin an der Universität Kassel, Institut für Sozialwesen; Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Soziale Arbeit, Methoden der Sozialen Arbeit, soziale Ungleichheiten; nina.thieme@uni-kassel.de

Thimmel, Andreas, Prof. Dr., Technische Hochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendarbeit, europäische Jugendpolitik, internationale und interkulturelle Jugendarbeit, politische Bildung; andreas.thimmel@th-koeln.de

Wagner, Thomas, Dr., Dipl. Sozialarbeiter/Sozialpädagoge; Vertretung einer Professur an der Hochschule Ludwigshafen am Rhein; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte Sozialer Arbeit, Bürgerschaft und Partizipation, Flucht und Migration, wohlfahrtstaatliche Transformation, Oral History und Biographieforschung; thomas.wagner@hs-lu.de

Winkler, Michael, Univ.-Prof. Dr., Lehrstuhlinhaber für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Bildung und Kultur; Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Geschichte und Theorie der Pädagogik, pädagogische Gegenwartsdiagnose, Theorie der Sozialpädagogik, Hilfen zur Erziehung; michael.winkler@uni-jena.de

Wohlfahrt, Norbert, Prof. Dr., Professor für Sozialmanagement, Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Diakonie; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung von Non-Profit-Organisationen, Kommunale Sozialpolitik und Sozialverwaltung, Entwicklung sozialer Dienste; wohlfahrt@efh-bochum.de

Thole, Werner, Prof. Dr. phil. habil., Dipl. Sozialpädagoge und Dipl. Pädagoge, Universität Kassel, Fachbereich Humanwissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Aktuelle und historische Kindheits- und Jugendforschung, rekonstruktive, qualitative Sozialforschung, theoretische, professionsbezogene und disziplinäre Fragen der Sozialen Arbeit, Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendhilfe; wthole@uni-kassel.de