

CHRISTIAN VOGEL

Gesellschafts- und bildungstheoretisch begründete Sozialpädagogik und Offensive Sozialarbeit

Mit welchem Recht und mit welchen Mitteln darf wer in das Leben anderer, meist mündiger Bürgerinnen und Bürger eingreifen? Sollen die Eingriffe legitim sein, so dürfen sie nicht im Interesse partikulärer Gruppen oder Herrschaftsstrukturen gemacht werden, sondern müssen auf ein allgemeines Interesse ausgerichtet sein. Dieser gesellschaftliche Anspruch auf Legitimität erzeugt in modernen Gesellschaften eine politische Kraft in Richtung Demokratisierung, das heisst eine Stärkung kollektiver und individueller Selbstbestimmung (vgl. Graf, 2012). Soziale Arbeit hat sich historisch als ein in sich widersprüchlicher Ausdruck bestehender ungerechter Verhältnisse und dieser gesellschaftlichen Tendenz herausgebildet, die sich in jeder modernen Gesellschaft beobachten lässt. Sie beinhaltet also gesellschaftliche Gegenkräfte, die sich aus den Erfahrungen von Ungerechtigkeit, Ausbeutung und unnötigem Leiden formieren und die auf eine Verbesserung individuellen Lebens sowie der sozialen Verhältnisse abzielen. Für diesen auf Veränderung und Entwicklung, kurz, auf Lernprozesse ausgerichteten Kern Sozialer Arbeit steht der Begriff der Sozialpädagogik. Inwieweit der praktisch-verändernde Anspruch, von dem die Legitimität jedes einzelnen Eingriffs letztlich abhängt, in den institutionalisierten Formen der Sozialen Arbeit auch tatsächlich eingelöst wird, hängt davon ab, wie es gelingt, das kritische Potenzial in einer Gesellschaft praktisch wirksam werden zu lassen.

Wie wird gesellschaftlichen Verhältnissen entspringende Kritik zu einer offensiven Kraft?

Wogegen tritt die Theorie an?

Die Architektur der Theorie Offensiver Sozialarbeit

Ethik, Theorie und Praxis, Theorie und Methode, Bezugswissenschaften,
Profession, Klassiker und Klassikerinnen

Literatur

Wie wird gesellschaftlichen Verhältnissen entspringende Kritik zu einer offensiven Kraft?

Sozialpädagogik beschäftigt sich mit Problemen, die sich bei den Individuen manifestieren. Doch sind weder individuelle Probleme noch individuelle Hilfe ohne ein Verständnis der Gesellschaft zu begreifen, denn, wie Marx es formuliert hat, „Es ist zu vermeiden, die Gesellschaft wieder als Abstraktion dem Individuum gegenüber zu fixieren. Das Individuum ist das gesellschaftliche Wesen“ (Marx 1968 [1844], S. 538). Das heisst auch, dass der Widerspruch gegen Unmenschlichkeit, Leid und Unterdrückung, der sich individuell und auf unterschiedliche Weise manifestiert, unwillkürlich kritisch auf gegenwärtige gesellschaftliche Strukturen verweist. Sozialpädagogik ist deshalb nicht primär an der Idee einer gerechten Gesellschaft orientiert, sondern an der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Kritik der Ungerechtigkeit.

«So sah und sieht sich die Sozialpädagogik dem Werden dieser Gesellschaft gegenübergestellt, d.h. konkret den Schäden, die sie dem Menschen zufügt oder zuzufügen im Begriff scheint. So produziert die Gesellschaft im Sozialpädagogen einen ihrer heftigsten Kritiker.»

(Mollenhauer, 2001 [1964], S. 21)

Diese Gegentendenzen treten zunächst in oft naiven, wenig reflektierten Formen individueller Empörung und Gesellschaftskritik auf, die zwar einen berechtigten Kern aufweisen, denen es jedoch zuweilen an Bewusstsein der gesellschaftlichen Bedingtheit der Probleme wie auch an deren Wahrnehmung mangelt. Aus diesem Grund steht im Zentrum der Theoriebildung kein Begriff einer wie auch immer verstandenen Professionalität, sondern es geht darum, den rationalen Kern jener gesellschaftlichen Kräfte herauszuarbeiten, die an der Bekämpfung individueller Notlagen und an politischem Engagement für eine spontanere, weniger ungleiche und solidarischere Gesellschaft interessiert sind.

«Unser Ziel ist es, jenen Kräften, deren Motive auf eine solidarischere, sozial gerechtere, spontanere Gesellschaft zielen [...] rationale Instrumente in die Hand zu geben, [...] d. h. zu einer verändernden Praxis im Denken und Handeln und im Umgang mit sich selber zu kommen.»

(Graf, 2017, S. 21)

Dies manifestiert sich in biographisch unterschiedlicher Gestalt. In besonderer Weise zeigt es sich in Form eines Interesses an Studium und Beruf der Sozialen Arbeit, das in vielen Fällen Ausdruck der Ablehnung ungerechtfertigter Unterdrückung und Ausbeutung und damit verbundenen menschlichen Leidens ist. Moderne Gesellschaften haben einen hohen Anspruch an Rationalität, dem ein emanzipatorisches Interesse zugrunde liegt, auch wenn dieses oft durch ein objektivistisches, am natur- oder geisteswissenschaftlichen Modell orientiertes Wissenschaftsverständnis verdeckt wird.

«Die Welt widerspricht uns nicht; das können nur andere urteilsfähige Wesen. Aber sie widersteht uns. Indem wir die Erfahrungen mit ihr und den Einspruch anderer gegen die Auswertung der Erfahrungen ernst nehmen, können wir diesen Widerstand zum Sprechen bringen. Die Welt zeigt sich nicht einfach, wir müssen sie ‚zum Auftauchen‘ zwingen.»

(Wingert 2001)

Sozialpädagogische Theoriebildung muss das praktische Interesse an Emanzipation mit Sozialwissenschaft verbinden. Sie ist dann eine im Sinn von Jürgen Habermas kritische Sozialwissenschaft, die sich nicht mit der Gewinnung von Wissen über Gesetzmässigkeiten begnügt, sondern es sich zur Aufgabe macht, „zu prüfen, wann die theoretischen Aussagen invariante Gesetzmässigkeiten des sozialen Handelns überhaupt sind und wann sie ideologisch festgefrorene, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse erfassen“ (Habermas, 1968 [1965], S. 159). Theoriebildung und -anwendung sind deshalb in ihrem Praxisbezug Emanzipation. Theorie und Praxis stehen damit nicht im Gegensatz zueinander, sondern bezeichnen unterschiedliche Perspektiven, die beide in demselben Interesse einer Befreiung aus ungerechtfertigten Zwängen eingenommen werden müssen.

Wogegen tritt die Theorie an?

Sozialwissenschaftliche Theoriebildung hat immer einen mehr oder weniger expliziten Anlass in den gesellschaftlichen Verhältnissen, die sowohl die Struktur umfassen, also die Verteilungen (Vermögen, Einkommen, Macht etc.), wie auch die Kultur, also die Bewusstseinsformen und damit bestehende oder vorherrschende Theoriebildungen. Die gesellschafts- und bildungstheoretische Begründung von Sozialpädagogik stellt sich allen Versuchen entgegen, Soziale Arbeit von den historisch und gesellschaftlich institutionalisierten Formen her zu begreifen. Die Institution Soziale Arbeit im Sinn eines mehr oder weniger etablierten gesellschaftlichen Bereichs, bestehend aus entsprechenden Studiengängen und einem mehr oder weniger unscharf abgrenzbaren Tätigkeitsfeld, bildet keine Basis für eine theoretische Reflexion. Das Problem einer professionellen oder disziplinären Identität stellt sich nicht.

«Die Suche nach der Identität des Faches, die Larmoyanz, mit welcher seine Zerrissenheit beklagt wird, die immer wieder ausgedrückte Orientierungslosigkeit sind das, was ihm oberflächlich seine Kontinuität verleiht. Seine Identität hätte es eher dann finden können, wenn es sich aus pädagogischer Unterordnung befreit und an seine ursprüngliche sozialpolitische und gesellschaftsverändernde Ausrichtung erinnert hätte.»

(Graf, 2000, S. 22)

Die beispiellose Expansion und die aus der Binnenperspektive erfolgreiche Etablierung ist zunächst als ein Symptom gesellschaftlicher Fehlentwicklungen, das heisst verschärfter sozialer Ungleichheiten und verpasster Demokratisierungsprozesse zu deuten, um sie dann kritisch gegen ebendiese Verhältnisse zu wenden. Die Tatsache, dass die Möglichkeiten beschränkt sind, in pädagogischer Absicht erfolgreich in die sozialen Verhältnisse einzugreifen, führt zum Begriff der offensiven Sozialarbeit. Sie ist offensiv, indem sie ständig die nötigen Analysen macht, um sich bietende Möglichkeiten sozialpädagogischen Handelns und Intervenierens zu realisieren und nur soweit nach sozialarbeiterischer Logik verfährt, als letzteres nicht möglich ist. Der sozialpädagogische Kern offensiver Sozialarbeit stellt sich damit ebenso gegen die Hauptströmungen deutscher Theoriebildungen, die seit den 1920er-Jahren für die Institutionalisierung Sozialer Arbeit leitend waren,

Entwicklung einer Sozialarbeitstheorie. Er erinnert daran, dass Sozialpädagogik ursprünglich ein Projekt der Volkserziehung im Interesse einer Demokratisierung der Gesellschaft durch das fortschrittliche Bürgertum des 19. Jahrhunderts war¹. Gesellschafts- und bildungstheoretische Sozialpädagogik schliesst an diese vergessene Tradition der Theoriebildung an und orientiert sich entsprechend nicht an institutionellen Grenzziehungen zwischen Familie und Schule, Bildungs- und Sozialwesen, Heimerziehung und soziale Dienste oder ähnlich, sondern macht den theoretischen Begriff der Sozialpädagogik zum Massstab der Kritik. Die Begriffsbestimmung erfolgt dabei nicht über einen bestimmten Typus von Handlung, Institution oder Profession, sondern über einen bestimmten Typus von Legitimation. Kurz: Sozialpädagogik zeichnet sich nicht durch das aus, was getan wird, sondern dadurch, dass das, was getan wird, letztlich zu einer erhöhten Legitimität

einer gesellschaftlichen Struktur beiträgt. Dies ist nur durch eine konsequente Ausrichtung an individueller und kollektiver Selbstbestimmung zu erreichen. Es erfordert zugleich eine Erhöhung von Mündigkeit auf der individuellen und eine Erhöhung der Voraussetzungen für Verständigung auf der

sozialen Ebene. Sozialpädagogisches Handeln kann sich daher grundsätzlich in allen gesellschaftlichen Bereichen manifestieren und ein konkretes Handeln lässt sich erst im Rahmen einer Analyse des konkreten situativen Kontexts als sozialpädagogisch bestimmen.

Die Architektur der Theorie Offensiver Sozialarbeit

Die folgende Darstellung folgt dem Aufbau des Buches „Mündigkeit und soziale Anerkennung“ (Graf, 1996) unter Auslassung der Kritiken an den abgelehnten Konzepten und ergänzt den so gewonnenen Begriff der Sozialpädagogik um denjenigen der Sozialarbeit, wie er in Band 1 der Offensiven Sozialarbeit entwickelt wird. Die Metapher der Architektur wird im Sinne einer didaktischen Hilfe eingesetzt. Sie erlaubt es, die Theorie als eine Art ‘Gebäude’ darzustellen, das im zweidimensionalen Plan ausgebreitet vor uns liegt. Erfahrbar und bewohnbar wird es aber erst dann, wenn man sich durch die verschiedenen Etagen hindurchgearbeitet hat und sich einem dadurch ein neuer Blick auf die Welt erschliesst.

Das ‚Fundament‘: gesellschaftlicher Wandel als Wellenbewegung und als übergeordnetes kollektives Lernen
Das ‚Erdgeschoss‘: Pädagogik und Sozialpädagogik als Ausdruck spezifischer Entwicklungsstufen soziokultureller Lernprozesse
Der ‚erste Stock‘: Demokratie als kollektive Selbstbestimmung
Der ‚zweite Stock‘: gesellschaftliche Bedingtheit von Wahrnehmung und Bewusstsein
Das ‚westliche Treppenhaus‘: kritische Bildungstheorie
Das ‚östliche Treppenhaus‘: Theorie des kommunikativen Handelns
Der ‚dritte Stock‘: die allgemeinen Ziele Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit
Der ‚vierte Stock‘: Sozialpädagogik als auf Verständigung ausgerichtetes erfolgsorientiertes Handeln
Die ‚Aussichtsplattform‘: erhöhte diskursive Sättigung als empirisches Erfolgskriterium

Das ‚Fundament‘: gesellschaftlicher Wandel als Wellenbewegung und als übergeordnetes kollektives Lernen

Das ‚Fundament‘ bilden Theorien soziokultureller Evolution (Eder, 1977) und zyklischen sozialen Wandels (Bornschieer, 1998). Sie zeigen das für kapitalistische Gesellschaften kennzeichnende Muster einer langfristigen Entwicklung, die man als einen kollektiven Lernprozess bezeichnen kann. Gelernt wurde über die Jahrtausende nicht nur, wie mit den Mitteln der Technik die Natur beherrscht werden kann, sondern auch, wie das menschliche Zusammenleben von Stammesgesellschaften bis hin zu komplexen modernen Gesellschaftsformen zu organisieren ist. Kurz: auf welche Art und Weise eine Gesellschaft sich integriert. Diese evolutionäre Tendenz setzt sich jedoch nicht kontinuierlich durch, sondern sie wird durch eine Wellenbewegung überlagert, die zuweilen auch als eine Art von Lernen erscheint, das aber keine Orientierung ermöglicht, da sie eher dem Auf und Ab eines Korkens auf der Welle gleicht. Der aus diesen Bewegungen resultierende gesellschaftliche Wandel erscheint aus der Gegenwartsperspektive unübersichtlich und schafft Orientierungsprobleme im Hinblick auf die Beurteilung jeweils aktueller Strömungen. Die uns im Zusammenhang mit Sozialer Arbeit interessierende normative Frage, wie im gesellschaftlichen Wandel fortschrittliche von reaktionären Tendenzen zu unterscheiden sind, wird auf der allgemeinsten Ebene von Entwicklungsstufen gesellschaftlicher Organisation geklärt: Die Dominanz der Logik des Ein- und Ausschlusses verwandtschaftlicher Strukturen (binär, basierend auf Ja- oder Nein-Unterscheidungen) wird überlagert durch eine eindimensionale, ordinale Logik der Nähe zur Spitze bzw. zum Zentrum, und diese wiederum wird überlagert von einem mehrdimensionalen Organisationsprinzip, das auf multiplen Mitgliedschaften beruht.

«Die für die sozialpädagogische Diskussion relevante Dimension, nach welcher die Entwicklung beurteilt wird, ist die theoretische Kapazität zur sozialen Integration des entsprechenden Gesellschaftstyps.»

(Graf, 1996, S. 61)

Das ‚Erdgeschoss‘: Pädagogik und Sozialpädagogik als Ausdruck spezifischer Entwicklungsstufen soziokultureller Lernprozesse

Das so differenzierte Verständnis gesellschaftlicher Integrationsprozesse erlaubt es, die historisch auftretenden Reflexionen auf Sozialisations- und Erziehungsprozesse, also Pädagogik und Sozialpädagogik, als Ausdruck spezifischer Entwicklungsstufen kapitalistischer Gesellschaften zu begreifen. Sozialpädagogik tritt dann auf den Plan, wenn die Logik der Herrschaft, die auf der pyramidalen Struktur von Über- und Unterordnung basiert, problematisch wird. Diese beschränkt

integrierende Struktur wird zunehmend durch eine Art der Integration konkurrenziert, die durch komplexere Bewusstseinsformen und Entscheidungsvorgänge einen besseren Realitätsbezug ermöglicht. Sozialpädagogik ist also die gesellschaftliche Reaktion auf die Ausdehnung der Anforderung, den Anspruch auf Individualität und Autonomie bei jedem einzelnen Gesellschaftsmitglied maximal zu verwirklichen, und zugleich die Solidarität der sozialen Verhältnisse zu verstärken. Dies ist untrennbar verbunden mit einer Tendenz hin zu einer Verringerung des Gewalt- und Herrschaftsanteils der sozialen Ordnung und der Erhöhung von Legitimität der gesellschaftlichen Struktur. Grundlegend ist dabei die Einsicht, dass dies nicht durch die Durchsetzung allgemeiner Regeln gelingen kann, sondern dass deren Angemessenheit situativ in jedem konkreten Fall zu prüfen ist. Der Gegenstand der Sozialpädagogik erschliesst sich somit in einer langfristigen menscheitsgeschichtlichen Perspektive, die das breite Spektrum von Dimensionen in den Blick nimmt, in dem sich die gesellschaftliche Integrations- und Legitimationsproblematik und deren mehr oder weniger tragfähigen Lösungen herausbilden. Moderne kapitalistische, demokratisch-rechtsstaatlich verfasste Gesellschaften weisen systematisch Legitimationsdefizite auf, die zum Teil gesellschaftlichen Unbewusstmachungsprozessen unterliegen und zum Teil öffentlich bearbeitet werden. Zwischen diesen Tendenzen bestehen Spannungen und finden Kämpfe statt. Die Spannungen verlagern sich zwischen verschiedenen Gesellschaftsbereichen und führen in je spezifischer Akzentuierung zu sozialen Kämpfen. Ganz besonders davon betroffen sind die in die politisch sensiblen Bereiche des Bildungs- und Sozialbereichs.

«Sozialpädagogik wird hier so verstanden, dass sie allein als historische Erscheinung, in Abhängigkeit von der Entwicklung und Ausgestaltung des Gesellschaftstyps, verstanden werden kann.»

(Graf, 1996, S. 62)

Der ‚erste Stock‘: Demokratie als kollektive Selbstbestimmung

Die darüberliegende Etage, also der ‚erste Stock‘ in der Architekturmetapher, bilden Theorien zu Politik und Staat im Sinne einer an kollektiver Selbstbestimmung ausgerichteten Öffentlichkeit, in der die Mehrheit der Interessen in den Staat eingebunden werden (Habermas, 1996). Dieser wird als ein strategisches Feld mit selektiven Zugangsschranken begriffen (Poulantzas, 1978). Die radikalste Institutionalisierung dieses Modells vollzog sich aufgrund der fehlenden absolutistischen Machtkonzentration und entsprechend geringer kultureller Homogenisierung in der Schweiz (Graf, 2012). Dabei wurde eine durch den Protestantismus geprägte Mentalität mit Strukturen kollektiver Entscheidungsfindung kombiniert. Die auf sozialen Ausgleich und Selbstbestimmung ausgerichteten gesellschaftlichen Kräfte haben unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen (unter anderem in Deutschland) zu einer stärkeren Institutionalisierung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit geführt, während aus dem höheren Grad an kollektiver Selbstbestimmung in der Schweiz lange Zeit ein insgesamt höheres Niveau an Legitimität resultierte. Viele

sozialpädagogische Leistungen wurden erbracht, ohne dass diese institutionell als solche ausgewiesen waren. Ein Beispiel hierfür ist die schweizerische Volksschule, die lange Zeit ohne Schulsozialarbeit ausgekommen war, bis deren sozialintegrierende Leistungen unter dem Druck der Reformen der 1990er-Jahre systematisch reduziert wurden (Graf, 1997).

«Ein Teil der Verwirrung in den Debatten um Sozialarbeit hängt unmittelbar damit zusammen, dass man die [...] mehr oder weniger weit entwickelten demokratischen Staatsformen nicht radikal genug als rationalitätsdefizitär und damit als unter anderem durch Sozialarbeit weiterzuentwickelnde versteht [...].»

(Graf, 2012, S. 85)

Der 'zweite Stock': gesellschaftliche Bedingtheit von Wahrnehmung und Bewusstsein

Der ‚zweite Stock‘ ist dem Problem gewidmet, dass die Bewusstseinsformen und abstrakten Denkkategorien der Individuen nicht als ausser- oder vorgesellschaftliche Strukturen verstanden werden können, sondern selbst in ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Prozessen zu begreifen sind. Die in modernen Gesellschaften selbstverständliche Praxis begrifflichen Denkens mithilfe abstrakter Kategorien hat laut Sohn-Rethel ihre Grundlage in dem für kapitalistische Gesellschaften charakteristischen Warentausch. So wie Dinge und Menschen zu Tauschgegenständen, – also als Folge von Ausbeutung und Entfremdung zu Waren werden, – tut auch die begriffliche Abstraktion den Gegenständen, auf die sie sich bezieht, Gewalt an. Diese Analyse legt den Herrschaftscharakter des abstrakten Denkens und damit des kategorisierenden Aspekts von Sprache frei. Damit erhalten die Aspekte, die durch die begriffliche Fassung gerade verloren gehen, eine besondere Bedeutung, denn was sich der Abstraktion widersetzt, markiert immer auch eine Gegenkraft zur Herrschafts- und Ausbeutungslogik des Tausches (Sohn-Rethel, 1973 [1970]). Sozialpädagogik interessiert sich für diese Gegenkräfte, indem sie sich für eine Sozialität einsetzt, in der die Besonderheiten, welche die tatsächliche Heterogenität gesellschaftlicher Erfahrung ausmachen (und damit ist gerade nicht ‚diversity‘ [dt. Vielfalt] gemeint), nicht geleugnet werden. Dazu muss auf der anderen Seite dafür gesorgt werden, dass ausreichend Gemeinsamkeiten vorhanden sind, um einen solidarischen Zusammenhang zu bilden.

«[...] wenn scheinbar nur über die Welt oder die Natur nachgedacht wird, dann sind die gesellschaftlichen Verhältnisse in Tat und Wahrheit die Gegebenheiten, das verborgene, unbewusste Material, über das reflektiert wird, es sind die sozialen Beziehungen, die das Nachdenken strukturieren.»

Graf, 1996, S. 92)

Die Tatsache, dass es weltweit im Zuge der Durchkapitalisierung der Gesellschaften zu zunehmend unterschiedlichen, sich jeglicher Standardisierung entziehenden Biographien und entsprechender Erfahrungen kommt, bringt es mit sich, dass Individualität als Potenzial entsteht und pädagogisch gefördert wird. Zugleich müssen solidaritätsstiftende Gemeinsamkeiten zunehmend gezielt über soziale Integration und kommunikatives Handeln hergestellt werden. Diese beiden sich wechselseitig bedingenden Prozesse und damit die in ihnen enthaltenen Widersprüche werden in der Sozialpädagogik miteinander verschränkt und bilden so gewissermassen zwei einander gegenüberliegende 'Treppenhäuser', die in die darüberliegende Etage führen.

Das 'westliche Treppenhaus': kritische Bildungstheorie

Im 'westlichen Treppenhaus' ist ein kritischer Bildungsbegriff auf der Basis der Überlegungen von Walter Benjamin (1983), Theodor W. Adorno (1971) und Heinz-Joachim Heydorn leitend (2004 [1969]). Es geht um das Bewusstsein der eigenen Erfahrung und ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit, um eine eigene, einzigartige Subjektivität sowie um das Wissen um deren gesellschaftliche Bedingtheit. Die Besonderheiten im Erleben, in der Biographie und in den sozialen Verhältnissen, die nicht in den kulturellen Formen aufgehen, werden ins Bewusstsein gehoben und bilden die Basis für Kritikfähigkeit. Durch die geistige Tätigkeit entsteht so zugleich eine Erfahrung der Beschränktheit der Kultur wie der Freiheit einer deren Grenzen transzendierenden Subjektivität.

«Bildung setzt durch Bewusstwerdung zur Befreiung aus erzwungener Anpassung an, verhält sich als Bewusstsein kritisch zur erlittenen Anpassung, zur eigenen Geschichte, überschreitet diese, indem sie sie nachvollzieht.»

(Graf, 1996, S. 148)

Das 'östliche Treppenhaus': Theorie des kommunikativen Handelns

Das 'östliche Treppenhaus' besteht parallel zum 'westlichen' aus der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas (1981). Verständigung, im Sinn der Herstellung einer sozial geteilten Sicht auf die Welt, legt den Fokus auf die Intersubjektivität, also auf die Frage, inwieweit die Heterogenität gesellschaftlicher Erfahrung über Verständigungsprozesse in einen gemeinsamen Deutungs-

horizont (Lebenswelt) überführt werden können. Dazu muss eine minimale Homogenität im Sinne eines bereits Verständigt-Seins vorhanden sein. Der Rückgriff auf einen nicht problematisierten lebensweltlichen Horizont ermöglicht erst die Problematisierung jener Geltungsansprüche, die nicht wechselseitig als erfüllt anerkannt sind.

«Kommunikative Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass jeder der drei Weltbezüge jederzeit von jedem Beteiligten problematisiert werden kann, sobald bezüglich der Einlösung der Geltungsansprüche Zweifel entstehen. D. h. es kann die Wahrheit eines Sachverhalts, die Angemessenheit einer sozialen Norm oder auch die Wahrhaftigkeit einer beteiligten Person in Frage gestellt werden.»

(Vogel, 2017, S. 50)

Der 'dritte Stock': die allgemeinen Ziele Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit

Der ‚dritte Stock‘ setzt Kommunikationstheorie und Bildungstheorie so zueinander ins Verhältnis, dass jeweils die eine Theorie die Voraussetzung für die andere Theorie darstellt. Zentral sind dabei die Begriffe Mündigkeit und Zurechnungsfähigkeit, die in den beiden ‚Treppenhäusern‘ entwickelt worden sind. **Mündigkeit** meint die über Bildungsprozesse immer wieder neu zu erlangende Subjektivität, die sich durch das Bewusstwerden der sozialen Verhältnisse diesen so angepasst hat, dass sie nicht unterworfen wird, sondern innerhalb dieser ihre eigenen Erfahrungen auszudrücken vermag.

«Mündigkeit bedeutet in gewisser Weise soviel wie Bewusstmachung, Rationalität. Rationalität ist aber immer wesentlich auch Realitätsprüfung, und diese involviert regelmässig ein Moment der Anpassung.»

(Adorno, zit. nach Graf 1996, S. 188)

Mit **Zurechnungsfähigkeit** ist die Orientierung von Angehörigen einer Kommunikationsgemeinschaft an intersubjektiv geteilten Geltungsansprüchen gemeint.

«In Zusammenhängen kommunikativen Handelns darf als zurechnungsfähig nur gelten, wer als Angehöriger einer Kommunikationsgemeinschaft sein Handeln an intersubjektiv anerkannten Geltungsansprüchen orientieren kann.»

(Habermas zit. nach Graf, 1996, S. 167)

Durch so verstandene Zurechnungsfähigkeit und bildungstheoretisch bestimmte Mündigkeit sind die universellen Ziele einer legitimationsfähigen, d.h. auf verallgemeinerungsfähige Interessen bezogene Sozialpädagogik bestimmt: Es geht um die Ausweitung der Möglichkeiten unverzerrter Kommunikation, die sich an intersubjektiv geteilten Geltungsansprüchen orientiert, und um die Ermöglichung geistiger Prozesse, die subjektives Erleben im Bewusstsein authentisch und mit einem hohen Realitätsbezug zu symbolisieren vermögen.

Der 'vierte Stock': Sozialpädagogik als auf Verständigung ausgerichtetes erfolgsorientiertes Handeln

Eine erste Konkretisierung dieser Ziele ergibt sich im ‚vierten Stock‘ durch eine handlungstheoretische Ausformulierung: Es geht darum, alle strategischen Mittel so einzusetzen, dass die Chancen auf Verständigung sich über kurz oder lang erhöhen. Von diesem Punkt aus hat man bereits einen recht guten Ausblick auf das Geschehen im Feld der Sozialen Arbeit (und darüber hinaus). Es wird deutlich, dass Sozialpädagogik nicht als ein Handlungs-, sondern als ein Legitimationstypus zu bestimmen ist. Sozialpädagogisch ist jenes erfolgsorientierte Handeln, das konsequent auf Verständigung ausgerichtet ist. Es ist somit untrennbar mit den Prozessen der Erhöhung gesellschaftlicher Legitimität verknüpft beziehungsweise an die gesellschaftlichen Orte gebunden, an denen sich Legitimationsdefizite manifestieren. Dort gilt es, jederzeit zu prüfen und nachzuweisen, ob die systemintegrativen Medien Macht und Geld so eingesetzt werden, dass die Chance auf Verständigung erhöht beziehungsweise das Scheitern von Verständigung reduziert wird.

«Sozialpädagogisches Handeln ist wesentlich als verständigungsorientiert strategisches Handeln zu begreifen [...]. Die Zielsetzung der Verständigungsorientierung ergibt die Möglichkeit, emanzipatorische Bestrebungen von solchen reiner Kontrolle bei der Definition der Situation zu unterscheiden.»

(Graf, 1996, S. 170)

Die ‚Aussichtsplattform‘: erhöhte diskursive Sättigung als empirisches Erfolgskriterium

Eine weitere Konkretisierung erfährt die Theorie in methodischer Hinsicht. Mit dem Konzept der diskursiven Sättigung wird dem Theoriegebäude gleichsam eine ‚Aussichtsplattform‘, umsäumt mit einem sicheren Geländer in der Form eines universell einsetzbaren Massstabs zur normativen Orientierung, aufgesetzt. Es besagt, dass bestimmte Erfahrungen je nach Situation und Biographie der Beteiligten gar nicht in Verständigungsprozesse eingebracht werden können, weil sie aus Gründen der Situation oder der psychischen Struktur der Beteiligten beziehungsweise aus deren Verhältnis zueinander aus der Kommunikation ausgeschlossen sind. Die normative Orientierung der Sozialpädagogik bemisst sich daran, ob ein Mehr an relevanten Erfahrungen aus den Spuren exkommunizierter Teile symbolisch verfügbar gemacht und als Argument in die Verständigungsprozesse eingeführt werden kann.

«Werden die ‚starken Idealisierungen‘ [...] im Begriff des kommunikativen Handelns [...] kontrolliert rückgängig gemacht, dann lassen sich unter den Aspekten einer Handlungskoordination auch empirische Kommunikationen untersuchen“ (Graf, 1996, S. 168). „Argumentativ gesättigt ist ein Diskurs nur dann, wenn alle Mitglieder sich in dieser Situation an alle relevanten Erfahrungen erinnern können und sich auch getrauen, diese zu äussern. Unterschiedliches Erleben genügt nicht.»

(Graf, 1996, S. 186)

Der ‚Notausgang‘: Offensive Sozialarbeit jenseits sozialpädagogischer Möglichkeiten – bleibt jederzeit auf diese ausgerichtet

Die Erhöhung des Grades diskursiver Sättigung trifft an bestimmten Punkten auf Grenzen. Mängel in der gesellschaftlichen Struktur gegenwärtiger wie auch vergangener, in den Persönlichkeitsstrukturen verfestigter Verhältnisse schränken die Chancen auf Erfolge bei der Erhöhung von Mündigkeit und sozialer Zurechnungsfähigkeit ein. Soweit sich die Strukturen einer sozialpädagogischen Einflussnahme und Veränderung entziehen, müssen die Mängel kompensiert werden, oder es muss ein Ersatz geschaffen werden, um gesellschaftliche Desintegration zu verhindern. Diese Eingriffe bleiben an den allgemeinen sozialpädagogischen Zielen orientiert, operieren aber gleichsam eine Ebene tiefer, indem sie dort eine Anpassung an ungerechte Verhältnisse fordern, wo diese nicht angepasst werden können (vgl. Graf, 2017, S. 65–83).

«Während Sozialpädagogik an universalistische Moral angeschlossen bleibt, übernimmt Sozialarbeit zwei strukturkompensatorische Funktionen in modernen Gesellschaften mit Gleichheitsanspruch und Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten hervorbringender Praxis. Zum einen erbringt sie strukturkompensierende Leistungen, zum anderen Substitutionsleistungen für ausstehende Demokratisierungsprozesse.»

(Graf, 2017, S. 78)

Ethik oder: Weshalb ethische und moralische Begründungen zu kurz greifen

Die Frage, was in einer bestimmten Situation, also unter gegebenen Umständen zu tun sei, enthält in modernen Gesellschaften zumindest implizit auch den Anspruch, die Vernunft zu gebrauchen. Die Antwort wird unter Rückgriff auf universalistische Moral, auf ethische Kriterien, nach dem Prinzip der Optimierung von Mitteln bei feststehenden Zielen und im Falle mehrerer Ziele nach einer geltenden Regel zur Rangierung von Zielen gewonnen (Habermas, 1991). Sozialpädagogik im hier skizzierten theoretischen Verständnis zeichnet sich dadurch aus, dass die normative Frage auf der Basis einer detranszendentalisierten universalistischen Moral zu lösen ist. Detranszendentalisiert meint, dass sie in der Erfahrungswelt verankert ist und Urteilsformen, Bewusstseinsprozesse sowie Wahrnehmungs- und Denkkategorien als Produkte gesellschaftlichen Seins und mithin Vernunft nicht als eine metaphysische Instanz jenseits konkreten menschlichen Daseins begreift. Der Einzelne in seiner besonderen Situation ist deshalb die Referenz in der zugrundeliegenden Logik. Eine Überstülpung abstrakter Regeln universalistischer Moral verbietet sich aus moralischen Gründen, die nur aus der konkreten Situation erschliessbar sind. Dies ist der Grund, weshalb in der Sozialpädagogik der Situationsanalyse eine so zentrale Bedeutung zukommt.

Die Lösung der praktischen Frage nach ethischen Kriterien dagegen bedeutet, dass der Anspruch universalistischer Moral nicht voll eingelöst werden

kann, da der Kreis derjenigen beschränkt ist, die ihren Horizont einbringen können. Mit anderen Worten hängt die Diskursethik letztlich von der Zusammensetzung der sozialen Einheiten (konkrete Gesellschaften, soziale Gemeinschaften, Kommissionen, Standesorganisationen, normative Netzwerke, konsolidierte Teams etc.) ab, in denen die Kriterien herausgearbeitet werden, und von den sozialen Konstellationen, in denen die Entscheidungen getroffen werden. Dort wo die Orientierung an universalistischer Moral nicht möglich ist, wechselt der Typus der Bearbeitung des praktischen Problems auf eine diskursive Ethik, wodurch auch der Übergang zur Sozialarbeit gekennzeichnet ist. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie jederzeit im Falle der Problematisierung die Durchlässigkeit für die Logik universalistischer Moral gewährleisten muss. Ein Verzicht auf eine Problematisierung der Ziele charakterisiert schliesslich den Typus des pragmatischen Gebrauchs praktischer Vernunft, der sich an die Ethik anschliesst. Hier geht es weder um die Problematisierung von Zielen noch um deren Verankerung in der eigensinnigen Erfahrung des Einzelnen, sondern um die Abschätzung der Handlungsfolgen in Bezug auf einen bestimmten Zweck. Die Vernünftigkeit erweist sich hier in der Frage der Zweckmässigkeit und Angemessenheit der Mittel. Pragmatische Fragen sind deshalb den ethischen und den moralischen nachgeordnet.

«Im Falle von Normenkollisionen kann sich erst im Lichte einer möglichst vollständigen Beschreibung aller relevanten Merkmale einer gegebenen Situation zeigen, welche der konkurrierenden Normen einem Fall jeweils angemessen ist“ (Habermas, 1991, S. 170). „Reine moralische oder ethische Begründungsversuche für Interventionen in der Sozialarbeit sind begründungslogisch zu kurz und gesellschaftlich zu unpolitisch angelegt, d. h., sie sind soziologisch wie psychologisch zu wenig gehaltvoll und scheitern an der Konkretheit der Interventionsvoraussetzungen praktischer Sozialarbeit. Ihnen kommt deshalb jenseits ihrer allgemeinen Orientierungsleistung schnell ein regressives Moment politischer Resignation oder gar sozialer Paralyse zu.»

(Graf, 2012, S. 84)

Theorie und Praxis oder zum Verhältnis von Engagement und Distanzierung

Theorie ist ganz allgemein ein Ausdruck gesellschaftlicher Interessen, die in letzter Instanz an Aufklärung orientiert sind. Sie hat also nicht erst bei ihrer Anwendung, sondern bereits als Theorie praktische Implikationen (vgl. Habermas, 1968 [1965]). Der praktische Aspekt von Theorie besteht darin, dass über diese Welt nachgedacht wird – im Unterschied zu Prozessen, in denen sich Reize direkt, ohne Reflexion in einem Bewusstsein in Verhalten umsetzen. Praxis dagegen meint aufgeklärtes, in seinen Implikationen bewusst auf sich selbst, auf die soziale und auf die objektive Welt bezogenes Handeln. Das entscheidende Moment von Theorien ist deshalb dasjenige einer Distanzierung aus der Position des Engagements heraus (vgl. Elias, 1983).

«Nur Säuglinge und unter Erwachsenen vielleicht Geisteskranke sind in ihrem Verhalten und Erleben so völlig engagiert, dass sie rückhaltlos ihren Gefühlen hier und jetzt verfallen; und wiederum nur unter Geisteskranken begegnet man einer absoluten Distanzierung, einem völligen Rückzug der Gefühle von dem, was um sie herum geschieht.»

(Elias, 1983, S. 9)

Das Verlassen der Akteursrolle, die notwendigerweise in die Verhältnisse involviert, ja vielleicht gar verstrickt ist, geschieht über die Einnahme der analytischen Einstellung in der Forscher- oder Wissenschaftlerrolle, die durch „Theoria“ (altgr.: Anschauung) geprägt ist. Das theoretische Interesse verschiebt das leitende Kriterium vom Gelingen oder Scheitern der praktischen Absicht zum

Wahrheitsanspruch von Theorie. Kritische Sozialwissenschaft ist nicht bloss ausgerichtet auf das Erkennen dessen, was ist, sondern auch auf das, was sein könnte. Damit sind nicht Utopien gemeint, die keine Chancen auf Verwirklichung haben, sondern real vorhandene, unabgeglottene Möglichkeiten der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse.

«Diese [die Selbstreflexion, chv] löst das Subjekt aus der Abhängigkeit von hypostasierten [das heisst als Wahrnehmungs- und Denkverbote wirksame, chv] Gewalten. Selbstreflexion ist von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse bestimmt.»

(Habermas, 1965, S. 159)

Emanzipatorische Praxis ist das Resultat einer gelungenen Analyse. Diese erlangt dann einen erhöhten Realitätsbezug, wenn die Subjektivität durch Selbstreflexion gestärkt wird. Theorie und Praxis sind auf diese Weise aufeinander bezogen und untrennbar mit dem Projekt der Verwirklichung von Vernünftigkeit und Freiheit, das durch die Entfaltung des Kapitalismus zu einem universellen Anspruch wird, und dem Projekt von Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität verknüpft. Sozialpädagogik ordnet sich in ihrem Praxisbezug in diese gesellschaftliche Tendenz als eine Expertenkultur ein, die die disziplinär erzeugten Wissensbestände unter diesen Kriterien in den konkreten Alltag vermittelt.

Sozialpädagogik und Sozialarbeit sind also Anwendungsfälle von Theorie im Sinne einer emanzipatorischen Praxis. Die zentrale Frage, die unter diesem Gesichtspunkt an Theorien zu stellen ist, ist die, was sie leisten und wo ihre Grenzen sind, um die Vernunftmomente praktisch werden zu lassen, die sie angesichts einer konkreten Situation entfalten können.

Theorie und Methode oder zum Verhältnis von Neugier, Angst und Erkenntnis

Methoden sind mehr oder weniger begründete Vorgaben, wie vorzugehen ist: Wissenschaftliche Methoden beanspruchen für sich, den Weg zu weisen, wie gültige Erkenntnisse gewonnen werden können. Handlungsmethoden in der Sozialen Arbeit beanspruchen, wenn nicht zu garantieren, so doch wenigstens die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass die verfolgten Absichten auch tatsächlich verwirklicht werden. In beiden Fällen haben die Methoden aber eine zweite, oft verdeckte Funktion: Sie dienen der Angstabwehr (Devereux, 1984 [1967]). Die Konfrontation mit Unbekanntem, mit ungewohnten, unübersichtlichen Situationen und fremden Lebensweisen löst in aller Regel widersprüchliche Gefühle aus: Neugier und Interesse auf der einen sowie Ängste auf der anderen Seite. Methoden schaffen Sicherheit, allerdings zum Preis einer kanalisierten, das heisst verminderten Neugier und eines gerichteten Interesses. Die Bestimmung dessen, was relevant und was nebensächlich ist, stellt für das Handlungs- wie auch für das Erkenntnisproblem eine bedeutsame Unterscheidung dar. Methoden sind darauf angelegt, solche Unterscheidungen zu machen. Wir bezeichnen sie als „Interpunktionen“ (Vogel, 2017, S. 37) , die in stärkerem oder

schwächerem Masse verfestigt, das heisst institutionalisiert sein können (ebd., S. 99). Das sozialpädagogische Interesse richtet sich auf die Frage, an welcher Stelle die Interpunktion gemacht wird, wem oder welchen Interessen dies zugutekommt und welche Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten dadurch verloren gehen und welche präferiert werden. Theoretische Reflexion hat damit nicht die Aufgabe einer Begründung von Methoden, sondern einer Analyse ihrer Anwendung und der dabei allenfalls in Anspruch genommenen Begründungen. Dies muss immer im Kontext des konkreten Erkenntnis- oder Handlungsproblems geschehen, in das die Position des Beobachtenden bzw. Handelnden miteinbezogen ist.

«Einzig die Art von Theorie, deren man sich bedient, entscheidet, ob ein gegebenes Phänomen nun zum Datum der einen oder anderen Wissenschaft wird. [...] In der verhaltenswissenschaftlichen Forschung ist die wichtigste Verfahrensweise die, welche die Position des Beobachters in der Situation definiert, die hergestellt wird, um verhaltenswissenschaftliche Daten zu erbringen.»

(Devereux, 1984 [1967], S. 40)

Bezugswissenschaften oder Sozialpädagogik als Expertenkultur der Vermittlung disziplinären Wissens in den Alltag

Wissenschaft in modernen Gesellschaften hat sich in Disziplinen und Subdisziplinen ausdifferenziert, die je eigene, zum Teil hochspezialisierte Teilrationalitäten ausgebildet haben. Diese lassen sich nur in den jeweiligen, ebenfalls ausdifferenzierten bestimmten Begriffen und in den jeweiligen spezifischen theoretischen Kontexten realisieren. Ein umfassender Begriff von Wissenschaft als ein einheitlicher Typus der Erkenntnis beziehungsweise der Erkenntnisgewinnung, der es erlauben würde, die heterogenen Wissensbestände zu integrieren oder wenigstens miteinander in Beziehung zu setzen, wäre das Erfordernis eines Faches, das sich wie die Soziale Arbeit mit der 'Person in der Situation' beschäftigt. Die Wissensbestände zerfallen in Einzelmomente, die nichts miteinander zu tun zu

haben scheinen. Dies gilt für die interdisziplinäre Zusammenarbeit wie auch innerhalb der einzelnen Disziplinen. In dem Sinn ist bereits Fachwissen, also das Wissen eines einzelnen Faches, das Resultat einer Vermittlung zwischen verschiedenen Expertenkulturen. Die Rationalität des Fachwissens hängt deshalb nicht nur vom Grad der Rationalität der einzelnen Vernunftmomente ab, die in dieses eingeflossen sind, sondern auch von der Rationalität der Vermittlung der spezialisierten Wissensbestände miteinander. Die Einheit der Vernunftmomente lässt sich nicht auf einfache Weise herstellen, sondern eine eigene Anstrengung ist nötig, um die ausdifferenzierten Fachsprachen ineinander zu übersetzen, das heisst, ihre Gegenstände miteinander zu vermitteln. Im Gegensatz zu Habermas, der diese Übersetzungsaufgabe der

Philosophie überantworten wollte (1983, S. 26), argumentiert Graf, dass die Vermittlung zwischen den ausdifferenzierten Expertenkulturen nur gelingen kann, wenn sie auch mit dem Alltag menschlichen Lebens vermittelt wird. Sie muss also immer auf einen historisch und sozial-räumlich konkreten Kontext bezogen sein (1996, S. 199). Diese Aufgabe kommt der Sozialpädagogik zu, von der erwartet wird, dass sie – wenn auch zeitlich und sozial begrenzt – die Einheit der Vernunftmomente dort herstellt, wo diese in relevanter Weise gestört ist.

Illustrieren lässt sich dies anhand der grossen, klassischen sozialwissenschaftlichen Disziplinen Ökonomie, Pädagogik, Psychologie und Soziologie, die je eigene, nicht aufeinander reduzierbare Erklärungstypen für menschliches Verhalten hervorgebracht haben. Historisch sind sie als Antworten auf die sich stellenden gesellschaftlichen Probleme menschlichen Zusammenlebens entstanden. Die entsprechenden Alltagsprobleme, (für die Ökonomie) das der wirtschaftlichen Prosperität territorial begrenzter Staaten, (für die Pädagogik) das der Verankerung moralischer Normen bei den Einzelnen, (für die Psychologie) das Problem der Wahrnehmung und deren unbewusste und bewusste Verarbeitung und schliesslich (für die Soziologie) das Problem gesellschaftlicher

Integration angesichts erhöhter Ungleichheiten und Ausbeutung in der Industrialisierung standen gleichsam Pate für die entsprechenden sozialwissenschaftlichen Zugänge, die sich sukzessive an den Universitäten als eigenständige Disziplinen institutionalisierten. Die gesellschaftlich relevanten interessierenden Problemstellungen haben sich vervielfacht und die Wissensbestände differenzieren sich ständig weiter aus. Zugleich werden die Widersprüche und Klüfte zwischen den einzelnen Expertenkulturen grösser und der Alltagsbezug nimmt ab. Die Frage, welche und wie spezialisierte Wissensbestände aufeinander bezogen und miteinander vermittelt werden, stellt sich immer in Bezug auf ein konkretes Alltagsproblem und hängt davon ab, was zu dessen Verständnis beigetragen werden kann. Oft erschliesst sich dieses jedoch nicht auf den ersten Blick, da es enteignet worden oder unbewusst gemacht ist. Im Zusammenhang mit Bezugswissenschaften stellt sich der Sozialpädagogik deshalb eine dreifache Aufgabe: Die Bestimmung des Problems und das Erschliessen, sowie ggf. das Erzeugen geeigneter Wissensbestände, die es erlauben, das Problem auf dem am weitesten entwickelten Rationalitätsniveau zu verstehen und allenfalls zu bearbeiten.

«Die Einheit der Vernunftmomente kann allerdings nicht innerhalb und nicht zwischen den Expertenkulturen wiedergewonnen werden, sondern nur im Alltag. [...] es stehen die Fragen von sich widersprechenden Rationalitäten, sich ausschliessenden Gründen in den jeweilig ausdifferenzierten Geltungsbereichen an. Was funktioniert, ist unmoralisch, was moralisch wäre, funktioniert nicht usw.»

(Graf, 1996, S. 173)

«Wenn Pädagogik eine Wissenschaft der Vermittlung ist und Sozialpädagogik in gewisser Hinsicht deren Reflexion, dann wäre Sozialpädagogik in ihrem Praxisbezug eine Expertenkultur mit dem Thema der Vermittlung der einander vermittelten oder zu vermittelnden Fachdisziplinen.»

(Graf, 1996, S. 199)

Profession oder weshalb Sozialpädagogik und Sozialarbeit in ihrem Kern nicht professionalisierbar sind

Soziale Arbeit ist sowohl Ausdruck wie auch Kritik sozialer Verhältnisse. Die sich in ihr manifestierenden Tendenzen sind in sich selbst widersprüchlich. Die faktischen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten einer Gesellschaft bilden jederzeit triftige Gründe, soziale Unterstützungsangebote, Hilfestellungen und Beratungen auf- und oft auch auszubauen. Der hohe Legitimationsbedarf für Eingriffe in die individuelle Lebensführung Einzelner oder Gruppen erzeugt einen Druck, nicht nur das nötige Fachpersonal auszubilden, sondern die entsprechenden Studiengänge mit wissenschaftlichem Anspruch auszustatten und Forschung zu betreiben. Diese Konstellation und der daraus resultierende gesellschaftliche Prozess werden in einem relativ breiten Konsens im Fach als Professionalisierung gelesen und auf die Formel von Sozialer Arbeit „als Profession und Disziplin“ gebracht. Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive ergibt dies allerdings wenig Sinn und führt zu einer Entpolitisierung des Faches und des Praxisfeldes. Wenn soziale Probleme als Ausdruck von Irrationalitäten gesellschaftlicher Organisation betrachtet werden, zu denen vernünftige Alternativen existieren, so sind eben diese Alternativen Gegenstand der Sozialpädagogik, beziehungsweise die Blockaden, die diese verhindern. Inwiefern die Institutionen und damit auch die professionalisierten Bereiche eher zur Lösung oder zum Problem gehören, muss in jedem Fall der Analyse überlassen bleiben. Der Ausbau eines gesicherten, institutionellen Bereichs Sozialer Arbeit, der die Mängel oft mehr schlecht als recht zu kompensieren vermag, erscheint unter der Logik der Professionalisierung als Erfolgsgeschichte und als positive Zukunftsperspektive, die nicht zuletzt deshalb für die ‚Professionellen‘ selbst eine beruhigende Wirkung hat, weil sie nicht so schnell überflüssig zu werden scheinen. Die eigentliche Aufgabe jedoch, dass diese Gesellschaft Spezialisten und Spezialistinnen fürs Soziale auszubilden und anzustellen hätte, die Strukturen analysieren und Innovationen sowie politische Entscheide daraufhin beurteilen können, ob sie die Probleme verschärfen oder lösen helfen, gerät dabei leicht in Vergessenheit. Stattdessen drohen die etablierten Strukturen zum Masstab für Anforderungen an Professionalität erhoben zu werden. Der Gehalt dessen, was das Wünschenswerte am Professionellen wäre, verschwindet in einer am Begriff der ‚Kompetenz‘ orientierten Debatte. Beim sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Handeln geht es jedoch gerade nicht um situationsunabhängige Kompetenz, sondern um Performanz, das heisst um die Erzielung einer Wirkung in einem konkreten Fall. Diese ist aber nicht durch eine wie auch immer geartete professionelle Kompetenz zu sichern, da es sich im Kern um eine politische Praxis handelt.

«Angesichts der Etablierung Sozialer Arbeit als Hochschul-Studiengang und anerkannten Beruf oder gar Profession mit einem expandierenden Tätigkeitsfeld gerät der Zusammenhang mit den starken Affekten des Widerspruchs und der Auflehnung leicht in den Hintergrund. Die Erfolgsgeschichte dessen, was unter dem Titel ‚Soziale Arbeit‘ an Fachhochschulen und in einem weit verzweigten Berufsfeld auf der institutionellen Ebene als mehr oder weniger einheitlich und konsolidiert erscheint, ist im Alltag von Studium und Beruf von den gesellschaftlichen

Verwerfungen, von individueller Verzweiflung und Sinnkrise weitgehend entkoppelt. Politisches Engagement mag zwar durchaus als nötiges und ergänzendes Element zu Studium und Beruf erscheinen [...], [jedoch; chv] bleibt bei einem Teil der Studierenden und Berufsleuten ein mehr oder weniger unbestimmtes Gefühl, dass etwas von dem, was zum Kern der eigenen Motivlage gehört, in keiner Weise abgegolten ist.»

(Vogel, 2017, S. 18)

Klassiker und Klassikerinnen oder zu einem Versuch, das Problem einer theoretischen Begründung zu umgehen

Die Idee, den Klassikern und Klassikerinnen in der Theoriebildung eine wichtige Bedeutung zuzumessen, geht in der jüngeren Geschichte sozialpädagogischer Debatten auf die 1990er-Jahre zurück. Hintergrund dafür bildete die für Soziale Arbeit charakteristische, zum Teil aus der Pädagogik ererbte theoretische Schwäche, die sich unter anderem in einer als Mangel empfundenen Heterogenität der theoretischen Konzeptionen gegen innen und einer unscharfen Abgrenzung gegen aussen manifestierte. Der Rückgriff auf einen gewissen Bestand an Autoren und Autorinnen sollte Abhilfe schaffen und eine minimale disziplinäre Identität des Faches sichern. Bei den Fragen, wer nun zu den Klassikern und Klassikerinnen zählen soll und welches die Kriterien dafür sein sollen, meldete sich das ungelöste theoretische Problem zurück: Sollte es mehr als eine konventionelle oder willkürliche Auswahl sein, so müsste diese sich jenseits der Institutionalisierung des Faches begründen lassen. Die theoretische Anstrengung hat sich also auch auf den Begriff der Klassik zu beziehen. Graf hat vorgeschlagen, Klassiker oder Klassikerinnen wären nach dem Grad der Einsicht in ihre Zeit zu bewerten, also nach dem Niveau der Rationalität, das sie im historischen Kontext erreicht haben. Gerade dieses Kriterium jedoch zeigt, wie viele der als Klassiker und Klassikerinnen behandelten pädagogischen oder sozialpädagogischen Autoren und Autorinnen dem Rationalitätsniveau ihrer Zeit hinterherhinken, also „einen in der sozialpädagogischen Debatte schon als traditionell-klassisch zu bezeichnenden Fehler aufweisen“ (Graf, 2000, S. 23).

«Gerade dass die Disziplin wesentlich nur professionsorientiert überlebt hat, zeigt eine Ambivalenz von Erfolg und Scheitern bezüglich des ihr zugrundeliegenden Programms. Sozialpädagogische Klassiker müssten auch an ihren gesellschaftspolitischen Bemühungen der Revolutionierung und Reformierung pädagogischer Verhältnisse gemessen werden [...]“ .»

(Graf, 2000, S. 23)

«Wer bloss als Bürger vom Diwan aus sinniert, muss zusehen, wie andere auf dem Baugerüst stehen und bauen – der Rückzug auf Klassiker widerspiegelt einen Mangel an Welt, an gesellschaftlicher Erfahrung und entsprechend die Furcht davor, erwachsen zu werden und hinauszutreten. So betrachtet hat Sozialpädagogik entgegen ihrer ursprünglichen Selbstsicht noch etwas Pädagogik nötig.»

(Graf, 2000, S. 23–24)

Literatur

Adorno, Theodor Wiesengrund (1971). Erziehung zur Mündigkeit. In Theodor W. Adorno (Hrsg.), Erziehung zur Mündigkeit (S. 133–147). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bornschiefer, Volker (1998): Westliche Gesellschaft – Aufbau und Wandel. Zürich: Seismo.

Benjamin, Walter. (1983). Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Devereux, Georges. (1984 [1967]). Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Eder, Klaus (1977). Zum Problem der logischen Periodisierung von Produktionsweisen. Ein Beitrag einer evolutionstheoretischen Rekonstruktion des Historischen Materialismus. In Urs Jäggi & Axel Honneth (Hrsg.), Theorien des historischen Materialismus (S. 501–523). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Elias, Norbert. (1983). Engagement und Distanzierung. In Norbert Elias (Hrsg.), Engagement und Distanzierung (S. 7–71). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Graf, Martin Albert. (1996): Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns. Weinheim: Juventa.

Graf, Martin Albert. (2000). Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst. In Neue Pestalozzi Blätter, 6(1) (S. 17–25).

Graf, Martin Albert. (2012): Zur Normativität von Sozialpädagogik und Sozialarbeit. In: Hans-Uwe Otto & Holger Ziegler (Hrsg.), Neue Praxis, Sonderheft 11: Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit 83-90. Lahnstein: Neue Praxis.

Graf, Martin Albert. (2017). Offensive Sozialarbeit, Band 1: Grundlagen. Norderstedt: Books on Demand.

Graf, Martin Albert. & Graf, Erich Otto. (1997). Der Angriff der Bildungselite auf die Volksbildung. Bildungssoziologische Anmerkungen zur aktuellen Reformdiskussion. In Widerspruch, 17(33) (S. 23–37).

Habermas, Jürgen. (1968 [1965]). Erkenntnis und Interesse. In Jürgen Habermas (Hrsg.), Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie‘ (S. 146–168). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 159.

Habermas, Jürgen. (1981). Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 und 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1983): Die Philosophie als Platzhalter und Interpret. In: Habermas (Hrsg.), Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln 9-28. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen. (1991). Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft. In Jürgen Habermas (Hrsg.), Erläuterungen zur Diskursethik (S. 100–118). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen. (1996). Drei normative Modelle der Demokratie. In Jürgen Habermas (Hrsg.), Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie (S. 277–292). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Heydorn, Heinz-Joachim. (2004 [1969]). Zum Verhältnis von Bildung und Politik. In Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke & Edgar Weick (Hrsg.), Heinz-Joachim Heydorn Werke, Band 2 (Studienausgabe). Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1967–1970 (S. 180–237). Wetzlar: Büchse der Pandora.

Kronen, Heinrich (1989): Einführung: Die Lehre von den pädagogischen Einrichtungen. In: Kronen (Hrsg.), Karl Wilhelm Eduard Mager. Gesammelte Werke. Achter Band 1-18. Baltmansweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Marx, Karl (1968 [1844]): Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.), Karl Marx Friedrich Engels Werke, Band 40, 511-588. Berlin: Dietz-Verlag.

Mollenhauer, Klaus (2001 [1964]): Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz.

Poulantzas, Nicos. (1978). Staatstheorie: Politischer Überbau, Ideologie, Sozialistische Demokratie. Hamburg: VSA.

Sohn-Rethel, Alfred. (1973 [1970]). Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie gesellschaftlicher Synthesis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Vogel, Christian. (2017). Offensive Sozialarbeit, Band 2: Verfahren und Anwendungen. Norderstedt: Books on Demand.

Wingert, Lutz (2001): Epistemisch nützliche Konfrontationen mit der Welt? In: Wingert & Günther (Hrsg.), Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit. Festschrift für Jürgen Habermas 77-105. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

1. Angesichts des Scheiterns der bürgerlichen Revolution von 1848 bezeichnet Karl Mager sowohl die Kollektiv- wie die Individualpädagogik als falsche Pädagogiken, die nur Theses und Antitheses darstellen. Kronen schreibt, Sozialpädagogik hätte die Aufspaltung zwischen Kollektiv- und Individualpädagogik als Synthese zu überwinden gehabt (Kronen 1980, S. 56). Da zeichnete sich bereits ab, dass die Mängel in der sozialpädagogischen Theoriebildung, die nicht an die Volkserziehungsidee und das Demokratisierungsprojekt anschliessen wollte bzw. konnte, auch schwere Schäden in der Pädagogik, bzw. später in der Erziehungswissenschaft nach sich ziehen würden.
2. Der Ausdruck stammt von Mary Richmond, einer Pionierin des „Social Case-Work“ in den USA, die damit 1922 den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft zu bezeichnen versuchte, ohne auf die weit gehaltvollere marxistische Formulierung zurückzugreifen, das Individuum sei das gesellschaftliche Wesen (vgl. Vogel, 2017, S. 265-287).