



Leseprobe aus: Schilling/Gängler/Züchner/Thole, Soziale Arbeit quo vadis?, ISBN 978-3-7799-2906-2

© 2013 Beltz Juventa Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-2906-2>

Zur Einführung

Die Soziale Arbeit hat in den vergangenen Jahrzehnten eine rasante Entwicklung genommen. Eine Vielzahl theoretischer Entwürfe wurden vorgelegt und diskutiert, sozialpädagogische Hilfen als infrastrukturelle Angebote und personenbezogene soziale Dienstleistungen wurden ausgebaut, das Handlungsrepertoire erweiterte sich in methodischer wie organisatorischer Hinsicht, die empirische Forschung wurde ausgeweitet und intensiviert. Zudem fand diese Entwicklung einen Niederschlag im konstanten Wachstum der Zahl der Berufstätigen im sozialen und sozialpflegerischen Bereich. Insofern ist es nicht weiter verwunderlich, dass die quantitativen und qualitativen Expansionen gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts mit einem wohlwollenden Schlagwort belegt wurde: die Rede war vom „sozialpädagogischen Jahrhundert“.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts sieht sich die Soziale Arbeit mit neuen Aufgaben und Herausforderungen konfrontiert, die insbesondere ihre Rolle im Ensemble des „Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung“, wie es der 12. Jugendbericht formulierte, einer Neuformatierung zu unterziehen scheinen. Das Verhältnis der Sozialen Arbeit zu Bildungsfragen ist in der jüngeren Vergangenheit ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Dies betrifft sowohl den rasant wachsenden Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung als auch die sozialpädagogischen Angebote im Kontext von Schule, insbesondere in den vielfältigen, föderalistisch geprägten Erscheinungsformen der „Ganztagschulen“. Die Frage „Quo vadis“ impliziert – insbesondere in Erinnerung an ihren legendenhaften Ursprung – den Anspruch, innezuhalten und sich zu besinnen, ob der eingeschlagene Weg denn sinnvoll ist bzw. wo diese Entwicklungen hinführen mögen. In den Beiträgen in diesem Band werden die angedeuteten Trends und Erneuerungen kritisch reflektiert. Zudem wird untersucht und gefragt, welche Antworten die Soziale Arbeit als Disziplin und Profession im Hinblick auf die vielfältigen Herausforderungen in Theorie, Forschung und Praxis bereithält beziehungsweise generieren kann.

Im ersten Kapitel finden sich Beiträge, die sich mit Fragen der gesellschaftlichen Verortung, Funktion und Wirkung der Sozialen Arbeit aus unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln befassen. Hans Gängler greift zu Beginn das Schlagwort vom „sozialpädagogischen Jahrhundert“ auf, beschreibt seinen inhaltlichen Gehalt sowie die Reichweite der dafür vorgetragenen Argumente. Selbst- und Fremdbeschreibung der Sozialen Arbeit kontrastierend diagnostiziert er eine ambivalente Entwicklung von Disziplin und Profession, die bislang theoretisch nicht eingeholt wurde. Dieses Desiderat aufnehmend

stellt Werner Thole – ausgehend von den von Thomas Rauschenbach und Hans Thiersch entwickelten Dimensionen einer sozialpädagogischen Theorie – in seinem Beitrag erste Überlegungen zu einer „Theorie der Praxis“ vor. Der in der Soziologie insbesondere im letzten Jahrzehnt prominent diskutierte, an die Arbeiten von Pierre Bourdieu anknüpfende Theorievorschlag versucht nicht nur das Verhältnis von Theorie und Praxis neu zu denken, sondern sowohl der Prozesshaftigkeit wie der strukturellen Formatierung von Wirklichkeit zu entsprechen. Im Kontrast zur soziologischen „Theorie der Praxis“, die darauf abzielt, Welt zu verstehen, sieht er eine sozialpädagogische „Theorie der Praxis“ aufgefördert, auch Wissen für die Entwicklung von sozialpädagogischer Praxis bereit zu stellen. Im Beitrag von *Michael Galuske* wird der Funktionswandel der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels analysiert. Auf dem Weg von der wohlfahrtsstaatlichen zur flexiblen Arbeitsgesellschaft wird die Soziale Arbeit mit Anforderungen konfrontiert, die ihr ein gesellschaftlich funktionales, flexibles Management sozialer Spaltung abverlangen. Um solchen Anforderungen an eine „Modernisierung“ begründet entgegen treten zu können, bedarf die Sozialpädagogik einer gesellschaftstheoretischen Fundierung. *Ivo Züchner* analysiert die empirische Entwicklung der Sozialen Arbeit und deren Einflussfaktoren nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Der Bezug auf die unterschiedlichen Situationen der sozialen Dienste in den Staaten Europas und zum Kontext der Wohlfahrtsstaatsforschung rückt auch das Verhältnis von Sozialer Arbeit und Sozialpolitik wieder in den Blickpunkt. *Heinz Sünker* und *Rita Braches-Chyrek* greifen in ihrem Beitrag ein wiederkehrendes Motiv moderner Sozialer Arbeit auf: die Oszillation zwischen einer Individualisierung sozialer Probleme und der kritischen Arbeit an gesellschaftlichen Strukturen. Ziel ihrer Analyse ist die Aufklärung über die Rolle der Sozialen Arbeit in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, welche ihren Ausgangspunkt (auch) in subversivem Denken finden können. Auch im Beitrag von *Rainer Treptow* steht der Begriff „Kritik“ im Zentrum, indem die radikal zugespitzte Frage gestellt wird, ob denn „Kritik“ – vor allem eingebettet in moderne Formen der Wissenserschließung – noch eine Zukunft habe. Problematisch sei, so die Argumentation, vor allem die Funktionalisierung wissenschaftlicher Wissensgenerierung zu Zwecken der Prognose, Steuerung, Kontrolle und Gestaltung. Soziale Arbeit wird hier als Beobachtungsinstanz identifiziert, deren gesellschaftliche Aufgabe die Bearbeitung der Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit sei. Chancen für Kritik allerdings zeigen sich in der Spannung zwischen Prognose und Kontingenz, wenn es denn gelingt, Zukunftskritik auf Gegenwartskritik zurückzuführen.

In einem zweiten Zugang werden professionelle und organisatorische Rahmenbedingungen Sozialer Arbeit ins Zentrum gerückt. *Wiebken Düx* und *Reinhard Liebig* befassen sich mit der „anderen Seite der Professionalität“: dem Ehrenamt. Trotz des anscheinend ungebremsten Wachstums der beruflichen Sozialen Arbeit hat das Ehrenamt in den vergangenen Jahren zunehmend

– auch politische – Aufmerksamkeit gewonnen. Freiwilligensurveys und die Entwicklung der Freiwilligendienste dokumentieren diesen Bedeutungsge-
winn. Der Beitrag zeichnet Debatten, Entwicklungslinien, aber auch Unge-
reimtheiten dieses Prozesses nach, etwa im Überschneidungsbereich zwischen
Ehrenamt und prekären Beschäftigungsverhältnissen. Dieser letztgenannten
Thematik ist auch der Beitrag von *Karin Beher* und *Kirsten Fuchs-Rechlin* ge-
widmet. Ausgehend von Thomas Rauschenbachs Charakterisierung der Soziali-
en Berufe als Zukunfts- und Risikoberufe zugleich werden in ihrem Beitrag
insbesondere die Risikopotentiale und die damit verbundenen Ambivalenzen
analysiert. Dabei kommen vor allem die sogenannten „atypischen Beschäf-
tigungsverhältnisse“ in den Blick, die auf etwa ein Drittel aller in Sozialen
Berufen Beschäftigten zutreffen. Weiteren Forschungen bleibt es überlassen,
ob sich diese Figur als typisch für Frauenberufe zeigt oder ob es sich um
arbeitsfeldspezifische Entwicklungen handelt. Das Thema der geschlechtshie-
rarchischen Arbeitsteilung im Kontext sozialpädagogischer Professionalisie-
rung greift *Lothar Böhnisch* in seinem Beitrag auf. Ihm geht es darum, den
Mainstream-Professionalisierungsdiskurs geschlechtsreflexiv aufzubrechen.
Die Grundfigur scheint sich seit Lorenz von Steins „Die Frau auf dem sozialen
Gebiet“ (1880) kaum geändert zu haben: Die institutionell-organisatorischen
Strukturen der Sozialen Arbeit werden von männlich konnotierten Prinzipien
bestimmt; die Ebene der Beziehungsarbeit ist Aufgabe der Frauen. Böhnisch
greift hier auf das Konzept der Entgrenzung der Geschlechter zurück, um die
Formen gesellschaftlicher Zurichtung zu identifizieren, die diese Variante ge-
schlechtsspezifischer Arbeitsteilung aufrecht erhalten.

Jens Pothmann und *Matthias Schilling* eröffnen den Blick auf die organisa-
torischen Rahmenbedingungen, indem sie sich mit dem Beobachtungsins-
trument der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik auseinandersetzen.
Die Kinder- und Jugendhilfestatistik geht in ihren Ursprüngen zwar auf den
Anfang des 20. Jahrhunderts zurück, aber ihre große Bedeutung entfaltete
sie erst mit der Einführung des SGB VIII Anfang der 1990er Jahre. Die Au-
toren zeigen auf, wie es in den letzten zwanzig Jahren gelingen konnte, die
doch recht träge Statistik immer wieder an die aktuellen Herausforderun-
gen anzupassen. Dass die Statistik immer noch nicht „fertig“ ist und auch
nie sein wird, thematisieren sie abschließend und zeigen auf, welche Wei-
terentwicklungen konkret in den nächsten Jahren anstehen. *Reinhard Wies-
ner* diskutiert, welche Bedeutung das Recht als Rahmung für das Soziale in
der Gesellschaft hat. Insbesondere für die Kinder- und Jugendhilfe stellt das
SGB VIII so etwas wie einen Kompass dar, der allerdings auch immer wieder
nachjustiert werden muss. Aufbauend auf der Analyse der Entwicklungen
der letzten zwanzig Jahre zeigt Wiesner die anstehenden Herausforderungen
für das SGB VIII in den Themengebieten öffentliche Verantwortung sowie
Qualität und Finanzen auf. Darüber hinaus sieht *Wiesner* eine zentrale Her-
ausforderung – nicht nur für das SGB VIII – in der Schaffung der rechtlichen
Rahmenbedingungen für die Inklusion junger Menschen mit Behinderungen.

Im dritten Teil geben die Beiträge Einblick in aktuelle Entwicklungen zu Fragen der Bildung, der Arbeitsfelder und der Adressatinnen und Adressaten. *Hans Thiersch* greift in seinem Beitrag die Rede vom „gelingenderen Alltag“ in der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit auf, eine Zielformulierung, die in seinem Konzept seit Ende der siebziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts mehr implizit mitgeführt wurde. Entlang einer differenzierten Re-Konstruktion dieses Begriffs entfaltet er eine ethische Programmatik der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit, die – allen Widersprüchen zum Trotz – sich zwischen Gesellschaftskritik und alltäglicher Sozialer Arbeit zu bewähren hat. *Heinz-Hermann Krüger* und *Cathleen Grunert* entwerfen in ihrem Beitrag Perspektiven für eine bildungsbezogene Jugendforschung, die sich nicht – wie lange Zeit üblich – auf formale Bildungsprozesse und die damit verbundenen Organisationen beschränkt, sondern vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels und dessen Auswirkungen auf die Jugendphase offen und sensibel bleibt. Im Kern widmen sie sich damit dem komplexen Problem, zu sondieren, welches Wissen und Können Heranwachsende in nicht institutionalisierten Handlungsfeldern erwerben können und in welcher Weise diese Kompetenzen dazu beitragen, gelungenere Wege durch das Leben zu ermöglichen. Unter dem Titel „Über welche Bildung sprechen wir in der Sozialen Arbeit“ erinnert *Hans-Uwe Otto* nachdrücklich daran, dass eine Bildungstheorie, die Gerechtigkeit und Chancengleichheit als zentrale Anliegen reklamieren, zuvorderst die sozialen Bedingungen und Formierungen zu analysieren hat, die den Möglichkeitsraum von Bildung und damit von Subjektivität rahmen. Ausgehend hiervon diskutiert er den Kompetenzbegriff kritisch und konfrontiert diesen mit der Idee, nicht nur Handlungsbefähigungen, sondern auch die Verwirklichungschancen zu thematisieren. *Franz Hamburger* greift vor dem Hintergrund des Entstehens neuer Adressatengruppen durch das Migrationsgeschehen die Frage auf, welche Adressatengruppen hier neu entstehen und wie die Soziale Arbeit ihre Problemlagen wahrnimmt. Er plädiert für konsequente Beratung, insbesondere hinsichtlich der sozialen Rechte dieser Adressatengruppen sowie die Ausweitung der empirischen Adressatenforschung, und verbindet dies mit einer scharfen Kritik an den Theorien der Interkulturellen Sozialen Arbeit.

Peter Cloos nimmt ein Feld in den Blick, das seit längerem im Fokus der Aufmerksamkeit steht: die Kindertageseinrichtungen. In seinem Beitrag geht es insbesondere um die Frage des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, die mittlerweile neue Aufmerksamkeit erfährt. Dabei wird, wie der Beitrag zeigt, schmerzlich deutlich, dass weder verlässliche empirische Daten für diesen Bereich vorliegen, noch über Nebenfolgen einer übergangsorientierten Neuformatierung des Kindergartens nachgedacht wird. *Klaus Schäfer* thematisiert die Möglichkeiten der Bildungsförderung in außerschulischen Kontexten. Ausgehend vom neuen Bildungsverständnis mit den Zieldimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen zeigt er auf, wie dieses neue Verständnis bereits in der Kinder- und Jugendhilfe umgesetzt wird. Im Rah-

men der Ganztagsschule kann die Kinder- und Jugendhilfe dieses Potenzial als Ergänzung des unterrichtlichen Lernens besonders gut einbringen. Allerdings dürfen diese non-formalen und informellen Bildungsprozesse nicht nur postuliert, sondern müssen auch empirisch nachgewiesen werden, was weiterhin eine forschungstechnische Herausforderung darstellt. Die Umsetzung des neuen Bildungsverständnisses ist allerdings nicht nur eine Aufgabe der Praxis, die durch die Wissenschaft begleitet wird, sondern auch der Politik, die tragfähige Rahmenbedingungen schaffen muss.

Dieser Band ist ein Versuch, die gegenwärtigen professionellen und disziplinären Entwicklungen des sozialpädagogischen Projektes zu reflektieren. Nicht alle Facetten der Entwicklung konnten beleuchtet werden und nicht jede Reflexion wird Zustimmung finden. Die Beiträge verstehen sich somit auch als Aufforderung, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Sozialen Arbeit weiterhin kritisch zu beobachten – bekanntlich ist „nach dem Spiel vor dem Spiel ...“. Dieser Band ist aber nicht nur der Versuch einer Bilanzierung mit Blick auf einige wesentliche Themenfelder und Herausforderungen der Sozialen Arbeit. Zugleich ist er auch eine Festschrift zu Ehren von Thomas Rauschenbach aus Anlass seines sechzigsten Geburtstags. In vielen Beiträgen dieses Bandes wird auf die Einwürfe, Vorschläge, Analysen und theoretischen Reflexionen von Thomas Rauschenbach Bezug genommen. Insbesondere wird in den Beiträgen explizit und implizit seine Charakterisierung des zwanzigsten Jahrhunderts als das „Sozialpädagogische Jahrhundert“ aufgegriffen, das seine „Hochphase“ möglicherweise insbesondere im letzten Drittel des zurückliegenden Jahrhunderts erlebte. Nicht zu übersehen ist, dass just in diese Zeit das Studium, der Beginn und „Aufschwung“ der wissenschaftlichen Laufbahn von Thomas Rauschenbach fallen und er die Soziale Arbeit in Wissenschaft, Praxis und in der Öffentlichkeit seitdem wesentlich prägt. Als Wissenschaftlicher Rat an der Universität Tübingen, als Professor für Sozialpädagogik an der Universität Dortmund und seit 2002 als Direktor des Deutschen Jugendinstituts in München hat Thomas Rauschenbach die Expansion, Konsolidierung und fachliche Entwicklung der Sozialen Arbeit in den zurückliegenden vierzig Jahren begleitet und in einer Fülle von Publikationen dokumentiert und analysiert, kommentiert und kritisiert. Insbesondere seinem konsequenten Insistieren auf eine empirische Fundierung der sozialpädagogischen Debatte sind wesentliche Impulse zu verdanken. Wir wünschen unserem „Lehrer“, Kollegen und Freund Thomas Rauschenbach auch weiterhin den wissenschaftlichen Esprit, der es ihm ermöglicht, die Soziale Arbeit in Ausbildung, Wissenschaft und Praxis auch nach dem „sozialpädagogischen Jahrhundert“ kritisch und reflexiv zu begleiten und ihr immer wieder neue Anstöße zu geben.

Dresden, Dortmund, Mainz & Kassel im Dezember 2012

Hans Gängler, Matthias Schilling, Ivo Züchner & Werner Thole

Hans Gängler

Nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert

Ein erstaunter Rückblick

Die Rede vom „sozialpädagogischen Jahrhundert“ hat innerhalb der Sozialpädagogik positiven, skeptischen und kritischen Widerhall gefunden. Wenn sie in diesem Band noch einmal aufgegriffen wird, dann aus zwei Gründen: Zum einen hat Thomas Rauschenbach am Aufkommen dieses Slogans keinen unwesentlichen Anteil, zum anderen bietet es sich an, diese Bezeichnung aus der Perspektive eines „neuen“ Jahrhunderts erneut zu prüfen.

1 Das „sozialpädagogische Jahrhundert“ – Der Entstehungskontext

Die Rede vom sozialpädagogischen Jahrhundert lässt sich bislang mindestens bis ins Jahr 1991 zurückverfolgen. In diesem Jahr arbeitete Thomas Rauschenbach einen Text aus, der dann im darauf folgenden Jahr in der Zeitschrift für Pädagogik unter dem Titel „Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen“ (Rauschenbach 1992) erscheinen sollte. Aufbauend auf der empirischen Analyse der Beschäftigtenzahlen in den sozialen und sozialpflegerischen Berufen – im Vergleich mit den Berufstätigen in Lehrämtern – kam Rauschenbach zu dem Schluss: „Diese Lesart der Entwicklung der Pädagogik müßte auch zu einer neuen ‚epochalen‘ Untergliederung der Pädagogik führen“ (Rauschenbach 1999, S. 45). Hans Thiersch gab ebenfalls 1991 einem Vortrag, den er im Rahmen einer Vorlesungsreihe an der Universität Dortmund hielt, den Titel „Das sozialpädagogische Jahrhundert“ (Thiersch 1992). Thiersch berief sich auf die im vergangenen Jahrhundert erfolgte quantitative Expansion sowie qualitative Differenzierung der Sozialpädagogik – allerdings nicht ohne den Titel gleich wieder in Frage zu stellen: „Ist das nicht allzu groß geschnitten, großmäulig, ja abwegig?“ (ebd., S. 9) Dennoch wagte er die These: „Sozialpädagogik hat in unserem Jahrhundert, und vor allem in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts, eine tragfähige und differenzierte Struktur gefunden; sie ist selbstverständlicher und akzeptierter Bestandteil in der Infrastruktur sozialer und pädagogischer Dienstleistungen geworden“ (ebd., S. 10). Thomas Rauschenbach griff dann den Titel im Jahre

1999 wieder auf und betitelte damit eine Aufsatzsammlung (Rauschenbach 1999), wengleich durchaus skeptisch argumentierend: „Das Bild vom sozialpädagogischen Jahrhundert gleicht einem Scheck ohne Deckung, einer vagen Vermutung ohne stichhaltige Indizien. Die Entwicklung die damit umschrieben werden soll [...] bedarf zu ihrer theoretischen und empirischen Absicherung noch immenser Anstrengungen und gedanklicher Arbeit“ (ebd., S. 11).

Dies sollten aber nicht die einzigen Äußerungen zum „sozialpädagogischen Jahrhundert“ bleiben. Im folgenden sollen illustrativ und ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige weitere Verwendungsweisen des Terminus‘ vorgestellt werden. Ebenfalls im Jahre 1999 erschien Manfred Kappeler's bilanzierende Essaysammlung „Rückblicke auf ein sozialpädagogisches Jahrhundert. Essays zur Dialektik von Herrschaft und Emanzipation im sozialpädagogischen Handeln“, deren inhaltlicher Schwerpunkt mehr zeitgeschichtlich-bilanzierend, denn empirisch analysierend war.

Die gegenteilige Meinung im Hinblick auf die sozialpädagogische Bilanz des zwanzigsten Jahrhunderts vertrat wenig später Jürgen Reyer in einigen Aufsätzen. Seiner Meinung nach war die Geschichte der Sozialpädagogik im 20. Jahrhundert eine „Verfallsgeschichte“ (Reyer 2001). Allerdings bezog er sich auf die Theoriegestalt der Sozialpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaft und keineswegs auf die empirischen Argumente die Thierschs und Rauschenbachs Texten zugrunde lagen. Gleichwohl: In ihrer Auseinandersetzung mit Reyers Thesen griffen Michael Galuske und Werner Thole ebenfalls wieder auf das Bild vom sozialpädagogischen Jahrhundert zurück und betitelten ihren Text „Sozialpädagogik – ‚Jahrhundertprojekt‘ oder ‚Entsorgungsfall‘?“ Dass sie die Sozialpädagogik nicht als Entsorgungsfall sahen, überrascht wenig.

Eine Ringvorlesung an der Fachhochschule Jena war – seltsamerweise etwas verspätet und besorgt – im Jahre 2006 mit der Titelfrage überschrieben „Geht das sozialpädagogische Jahrhundert zu Ende?“ Die Vorträge erschienen dann unter dem Titel „Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert. Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat“ (Bütow, Chassé & Hirt 2008).

In einer Publikation in der Neuen Praxis griffen Ivo Züchner und Matthias Schilling erneut auf den empirischen Argumentationsgang Rauschenbachs zurück und versuchten eine erste Bilanz. Ihr Text – „Nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert – Zur aktuellen Entwicklung des Arbeitsmarktes für soziale Berufe“ – ging insbesondere der Frage nach der Qualität der Beschäftigung in sozialen Berufen beziehungsweise der Entwicklung des Qualitätsniveaus nach und überprüfte anhand der Daten amtlicher Statistiken, ob sich Anzeichen von Deprofessionalisierung zeigen.

Erstaunliches ist schließlich noch aus dem Internet zu berichten. Dort stößt man in einer der vielen Ratgeber-Communitys auf die folgende Ausgangsfrage eines Threads: „Hallo, ich muss für die Schule eine 3-6 seitige Ausarbeitung schreiben, in der ich erläutern muss warum das 20. Jahrhundert als sozialpädagogisches Jahrhundert bezeichnet wird und die Entstehung der sozialen Arbeit schildern muss. Dazu haben wir die Begriffe *Industrielle Revolution, Soziale Frage, Einführung der Sozialversicherung, Zerschlagung der Familienverbände, Säkularisierung und Frauenbewegung* bekommen. Ich habe keinen Plan wie ich das genau gliedern soll. Wäre nett wenn mir jemand helfen könnte, der sich vielleicht auch ein bisschen damit auskennt. mfg Josse“ (Link 1).

Mit der Pointe, dass das „*Sozialpädagogische Jahrhundert*“ – wo auch immer – zum Unterrichtsgegenstand wurde, dürfte zumindest vermutet werden, dass das Bild die engeren disziplininternen Debatten hinter sich gelassen hat.

2 Kalendergeschichten

Alle Jahre wieder im Dezember werden wir überschüttet mit Jahresrückblicken in Print- und audiovisuellen Medien. Große Zeitungen und große Fernsehsender präsentieren die Ereignisse, die Menschen, die Katastrophen des Jahres und was dergleichen mehr sein mag. Wenn dies schon an jedem normalen Jahresausklang der Fall ist, kann man davon ausgehen, dass sich solche Fragen, Überlegungen und Bilanzierungen zum Jahrhundertwechsel um einiges potenzieren. Nun wäre es allerdings zu einfach, die Argumentation von Rauschenbach und Thiersch zum „sozialpädagogischen Jahrhundert“ als bloßes Resultat einer solchen Jahrhundertwendestimmung zu kennzeichnen. Denn – zumindest was die Pädagogik angeht – gibt es einige Vorbilder.

Thomas Rauschenbach griff auf diese Vorbilder zurück, um die von ihm vorgeschlagene neue „epochale“ Untergliederung der Pädagogik zu begründen. Dass eine solche Epochenbezeichnung im 18. Jahrhundert aufkam, ist bekannt (vgl. Herrmann 1981). Weniger bekannt ist, womit diese Bezeichnung denn begründet wurde. Der in Ulm geborene Theologe und Pädagoge, Pastor und Schriftsteller Samuel Baur, der übrigens in Tübingen Theologie studiert hatte, kam in seiner 1790 in Leipzig erschienenen „Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher“ zu folgendem Schluss: „Unsere pädagogischen Schriften häufen sich [...] so sehr, daß man der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts nicht mit Unrecht den Zunamen der pädagogischen beilegen könnte“ (Baur 1790, S. VI). Aus diesem Zitat, auf das sich auch Herrmann (1981) bezog, lässt sich zumindest zweierlei schließen: Es handelte sich lediglich um ein halbes pädagogisches Jahrhundert; dieses allerdings wird mit einem *quantitativen Wachstum des pädagogischen Diskurses* begründet. Freilich ist dieser Diskurs auch begleitet von pädagogis-

schen Experimenten und Einrichtungen der Physiokraten und Philanthropen; das Argument hingegen bezieht sich nicht auf die pädagogische Praxis, sondern ihr kommunikatives Derivat.

Das 19. Jahrhundert etikettiert Thomas Rauschenbach als das „schulpädagogische Jahrhundert“ (Rauschenbach 1999, S. 45). Allerdings ließ sich bislang keine entsprechende Formulierung in den pädagogischen Publikationen der 1890er Jahre finden. Rauschenbachs Argumente beziehen sich dann auch auf die empirische Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht und die Entwicklung des modernen differenzierten Bildungssystems, sowie den sich verbreitenden und langsam akademische Wurzeln ausbildenden Diskurs.

Vor diesem Hintergrund bot sich folgerichtig an, das 20. Jahrhundert als das sozialpädagogische zu bezeichnen, so dass – aus disziplinärer Sicht – die vergangenen drei Jahrhunderte je ein plausibles Label tragen. Allein: Wie weit trägt die Figur?

Zunächst scheinen die für das sozialpädagogische Jahrhundert vorgebrachten empirischen Argumente schlagend:

- das quantitative Wachstum der Beschäftigten in sozialen Berufen,
- die rechtliche Konsolidierung der Sozialen Arbeit (im SGB),
- der quantitative Ausbau der Ausbildungseinrichtungen,
- der Akademisierungsprozess,
- die Ausweitung der Zielgruppen („Normalisierungsthese“),
- die Etablierung der Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin.

Als Selbstbeschreibung der Zukunft mag das überzeugen, aber gilt das – wenn gleich quantitativ vielleicht nicht in diesem Umfang – nicht auch für andere pädagogische Gebiete: die Sonder-/Förderpädagogik, die Berufspädagogik, die Erwachsenenbildung/Weiterbildung? Und: Ist dieses Wachstum – empirisch genauer analysiert – nicht sehr heterogen innerhalb der sozialpädagogischen Felder (Kindertageseinrichtungen, Jugendarbeit, erzieherische Hilfen etc.) verteilt? Man stelle sich vor, der Bereich der Kindertageseinrichtungen würde im politischen Konsens aus der Kinder- und Jugendhilfe heraus und ins Schulsystem verlagert? Was bliebe dann vom sozialpädagogischen Jahrhundert? All diese Fragen belegen letztlich Rauschenbachs These von den noch zu leistenden „immense[n] Anstrengungen und gedanklicher Arbeit“ (Rauschenbach 1999, S. 11).

Bleibt mit Blick auf den Kalender lediglich eine letzte Überraschung zu vermelden: Das 20. Jahrhundert ist offenbar bereits das *zweite* sozialpädagogische Jahrhundert. Bei der Suche nach der Kennzeichnung „schulpädagogisches Jahrhundert“ am Ende des 19. Jahrhunderts kann man auf Johannes Tews stoßen, ein Volksschullehrer, aber auch engagierter Vertreter der In-

teressen der deutschen Volksschullehrerschaft, zudem Vorstandsmitglied im Deutschen Lehrerverein. In der „Pädagogischen Zeitung“, dem Organ des Lehrervereins, veröffentlichte er im Jahre 1898 einen kurzen Text zur Frage „Was ist Sozialpädagogik?“ Und angesichts der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchaus intensiven Debatten unter Schulpädagogen um den Begriff der Sozialpädagogik, kam Tews zu der Auffassung, dass sein „Zeitalter mit Recht ein sozialpädagogisches genannt werden“ könne (Tews 1898, S. 543). Auch Tews bezog sich wie Baur gut hundert Jahre vor ihm in erster Linie auf einen Diskurs. Diesmal ging es allerdings um einen Theoriediskurs – cum grano salis übrigens um denjenigen, den Reyer dann im 20. Jahrhundert dem Verfall preisgegeben sieht.

Offensichtlich gab und gibt es zwei Strategien, ein solches Bild zu begründen: Man bemüht empirische Argumente, die sich auch als Zeichen gesellschaftlichen Wandels deuten lassen, oder man konzentriert sich auf den innerdisziplinären Diskurs, auf Fragen der Konzeptualisierung und Theoriebildung bzw. innerdisziplinärer Differenzierung. In der Rezeption des Rauschenbach'schen Bildes vom „sozialpädagogischen Jahrhundert“ ist vor allem auf die empirischen Argumente (Wachstum der Beschäftigten, Ausdifferenzierung und Binnenhierarchisierung des Ausbildungssystems) Bezug genommen worden. Seine theoretisch-konzeptionellen Argumente sind hingegen weniger diskutiert worden.

3 Was folgt auf das sozialpädagogische Jahrhundert?

Es sind zwei Hinweise Rauschenbachs, die in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht bedenkenswert sind, und sicherlich weiterer Analyse bedürfen. Es geht ihm hier um die innerdisziplinär-theoretischen und die gesellschaftspolitischen Folgen dieses quantitativen Wachstumsprozesses.

Dieser Ausbau und Wachstumsprozess der sozialpädagogischen Berufe, Einrichtungen und Dienstleistungen lässt sich nämlich einerseits lesen als Neukalibrierung zwischen privater und öffentlicher Erziehung. Damit verbunden ist nicht nur die theoretische Frage, „wie sich in Institutionen ausgelagerte, geplante und inszenierte Erziehungsprozesse in einem ausdifferenzierten Erziehungssystem von einem ... informell-lebensweltlichen pädagogischen Bezug zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen unterscheiden“ (Rauschenbach 1999, S. 46), sondern auch die Reflexion der Tatsache, dass sich das Verhältnis von privater und öffentlicher Erziehung möglicherweise fundamental verändert.

Rauschenbachs Fazit ist denn auch, dass die empirisch belegte „Entwicklungsdynamik im Prozess des Aufwachsens längst einen unaufhaltsamen Trend zu öffentlicher und organisierter Erziehung dokumentiert“ (ebd.). Als

dieser Text im Jahre 1991 formuliert wurde, war das SGB VIII gerade in Kraft getreten. Die enormen Ausbautentwicklungen im Bereich der Kindertageseinrichtungen – zunächst für die 3- bis 6-Jährigen, dann für die 1- bis 3-Jährigen – waren kaum absehbar. Mit dem Auf- und Ausbau von Ganztagschulen, die vor knapp zehn Jahren angestoßen wurden, konnte ernsthaft niemand rechnen. Gleichwohl dokumentieren die beiden angesprochenen Ausbautrends das – zumindest quantitative – Wachstum des Bereichs öffentlicher Erziehung: Sowohl die Dauer (hinsichtlich ihres Lebensalters), die Kinder und Jugendliche in öffentlicher Erziehung verbringen können, dehnt sich aus, es wächst zudem auch die täglich zur Verfügung stehende Zeit, in der öffentliche Erziehung in Anspruch genommen werden kann. Das Diktum von Rauschenbach klingt da durchaus prophetisch, sofern man ein solches Adjektiv im wissenschaftlichen Diskurs als zulässig erachten mag: „Die öffentliche Erziehung ist dabei, die private Erziehung ein- oder gar zu überholen“ (ebd., S. 47).

Dieser Trend, der erst *nach* dem sozialpädagogischen Jahrhundert eingesetzt hat und der von zahlreichen Vertreterinnen und Vertretern der Sozialpädagogik aus unterschiedlichsten Beweggründen begrüßt wurde, wäre zumindest in wissenschaftliche Hinsicht weitergehenden theoretischen Analysen zu unterziehen. Oder sollte sich die Sozialpädagogik weiter unreflektiert an grenzenlosem Wachstum und zunehmender gesellschaftlicher Anerkennung freuen? Mein Vorschlag wäre weder Freude, noch voreilige Sorge, sondern mehr Theorie. Anknüpfend an Rauschenbachs Mahnung, „die ‚Vergesellschaftung‘ der Erziehung durch ihre ‚Auslagerung‘ in die Räume des öffentlichen Lebens, der ‚inszenierten Gemeinschaften‘ und in die temporalisierten und partikularisierten Interaktionsformen beruflich segmentierter, ‚organisierter Erziehung‘, kurz: durch ihre Transformation von familial-lebensweltlichen in systemisch induzierte Handlungskontexte“ (Rauschenbach 1922) reflexiv einzuholen, liegt bislang zumindest ein Theorieentwurf vor, der möglicherweise von besonderer Aktualität ist.

Es böte sich nämlich durchaus an zu prüfen, ob sich hinter dieser Entwicklung des gewaltigen Ausbaus der öffentlichen Erziehung nicht etwas verbirgt, was Habermas mit seinem theoretischen Rüstzeug mittels folgender Formel beschrieben hätte: „Kolonialisierung der Lebenswelt“.

Literatur

- Bütow, B., Chassé, K.A., & Hirt, R. (Hrsg.) (2008). *Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert: Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat*. Opladen: Barbara Budrich
- Herrmann, U. (Hrsg.) (1981). *Das „pädagogische Jahrhundert“*. *Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.

- Kappeler, M. (1999). *Rückblicke auf ein sozialpädagogisches Jahrhundert*. Karben: Iko.
- Link1: Zugriff am 6. Dezember 2012 <http://www.gutefrage.net/frage/sozialpaedagogisches-jahrhundert-und-soziale-arbeit>.
- Rauschenbach, Th. (1992). Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (3), 385-417.
- Rauschenbach, Th. (1999). *Das sozialpädagogische Jahrhundert*. Weinheim: Juventa.
- Reyer, J. (2001). Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (5), 641-660.
- Tews, J. (1898). Was ist Sozialpädagogik? *Pädagogische Zeitung*, 27, 541-543.
- Thole, W., & Galuske, M. (2003). Sozialpädagogik – „Jahrhundertprojekt“ oder „Entsorgungsfall“? *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (6), 885-902.
- Thiersch, H. (1992). Das sozialpädagogische Jahrhundert. In Th. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 9-24). Neuwied: Luchterhand
- Züchner, I., & Schilling, M. (2010). Nach dem sozialpädagogischen Jahrhundert. Zur aktuellen Entwicklung des Arbeitsmarktes für soziale Berufe. *Neue Praxis*, 40 (1), 55-69.