

Theorie der Sozialen Arbeit: Soziale Unterstützung reflektieren

2

Rainer Treptow

In der Lehrerbildung – hier verstanden als theoretische Selbstvergewisserung des Lehrberufs über Reichweiten und Grenzen schulischer Praxisstrukturen (Blömeke, 2009) – war Soziale Arbeit keineswegs immer nur von randständigem Interesse. Dieses kam vielmehr aus der Lehrerschaft selbst. Den historischen Hintergrund bildet der Reflexionsschub im 19. Jahrhundert, der sich in der Mannigfaltigkeit literarisch und theoretisch ausgeformter Begründungen für das Augenmerk auf Soziales zeigt. Es sind tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen: zunächst vom Feudalismus in die bürgerlich-kapitalistische, industriegeprägte Wirtschafts- und Sozialordnung bis hinauf in moderne Formen digitalisierter Kommunikation und Technologie.

1. Das Lehrerinteresse an der Sozialen Frage

Es ist der Haus- und Gymnasiallehrer Karl Mager, der 1844 den Begriff Sozialpädagogik prägt (Mager, 1844; Winkler, 2018). In der Betrachtung der Beziehung von »Schule und Leben« zieht er aus seiner Kritik an der seiner Auffassung nach auf Anpassung an Machtverhältnisse angelegten »Cultur des Einzelnen«, zu deren Vertretern er »Locke, Rousseau, den Philanthropisten, Pestalozzi, Herbart, Benecke und andere« (Reyer, 1999, S. 908) zählt, eine Schlussfolgerung. Es bedürfe einer Pädagogik, die den vereinzelnden Blick überwindet und in der, wie man heute sagen würde, die soziale Lebenslage jedes jungen Menschen Berücksichtigung findet.

Und der Haus- und Gymnasiallehrer Adolph Diesterweg, der um 1836 auf den drängenden Bildungsbedarf *der unteren Klassen der Gesellschaft* – darin Pestalozzi aufnehmend – aufmerksam macht, sieht in Sozialpädagogik eine Aufgabe, die, im Sinne von Volksbildung, jene Bevölkerungskreise erreicht, die aufgrund ihrer wirtschaftlichen Lage und ihres Bildungsstatus marginalisiert, wenn nicht gar vom Bildungssystem exkludiert sind: Beispielsweise Kinder eines Industriearbeiters, eines Hand-

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45588>



werkers oder einer Bäuerin. Es gelte, das Individuum als Bestandteil sozialer Gruppen und Gemeinschaften zu sehen und als solches anzusprechen (Diesterweg, 1877; vgl. Reyer, a. a. O., Winkler, a. a. O.)

Dies sind bildungstheoretische Zugänge, denen auch Paul Natorp 1899 in seiner Schrift *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft* nachgeht. Das groß angelegte Werk des Marburger Neukantianers stellt die Frage, wie Willenserziehung des Einzelnen in den Kontext der Kantschen Trias von Logik, Ethik und Ästhetik möglich sei, betont aber die wechselseitige intersubjektive Konstitution des Individuellen – als dementsprechend dreifache Auseinandersetzung mit den Reichweiten und Grenzen von Gemeinschaft (Treptow, 1998). Die wissenschaftliche Sozialpädagogik habe demnach über die Mikrostruktur des Gemeinschaftlichen hinaus, die soziale Makrostruktur der gesellschaftlichen Differenzierung, also auch mögliche Spannungen zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft, in Betracht zu ziehen. Eine Gegenüberstellung, die vom Soziologen Ferdinand Tönnies ausgearbeitet wurde (Tönnies, 1887/1991).

Beide Gymnasiallehrer also (Mager wie Diesterweg) sowie der Universitätsgelehrte Natorp grenzen Sozialpädagogik von einer Sichtweise ab, die das Individuum vom sozialen Bezugsfeld künstlich isoliert, wie dies mit dem Begriff der *Individualpädagogik* definiert wurde (Herbart, 1810; vgl. Reyer, a. a. O.). Sie erkennen, dass Erziehung und Bildung der Einzelnen von sozialen Kontexten abhängig ist, in denen sie sich vollziehen. Zugleich erkennen sie, dass die Angewiesenheit der jungen Menschen auf angemessene sachliche und personelle Grundausstattung ihrer Lebensverhältnisse in Spannung zu den vorgefundenen wirtschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen steht, die sich im Zuge der Industrialisierung und Pauperisierung als verschärfende soziale Ungleichheit äußert und als *sociale Frage* Epoche macht (Schröer, 1999; Henseler, 2000). Ihre Beantwortung beschäftigt die Ideengeschichte Sozialer Arbeit nicht minder als die Narrationen über die Konstitution von Subjektivität im sozialen Umfeld (Winkler, 1988; Niemeyer, 2010; Maurer & Schröer, 2018; Dollinger, 2018; Sandermann & Neumann, 2018).

2. Soziale Arbeit. Zur Verschränkung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit

Freilich: Der auf Erziehung, Bildung, Unterricht, auf Schule in ihrem sozialen Umfeld und auf junge Menschen als Akteurinnen und Akteure ihrer soziokulturell geprägten Lebenswelten (Thiersch, 2005) angelegte Begriff der *Sozialpädagogik* bildet

2

lediglich einen wichtigen, aber auch nur einen Teil dessen, was unter Sozialer Arbeit zu verstehen ist. Diesbezüglich muss darüber informiert werden, dass in der jüngeren Gegenwart der Begriff der Sozialen Arbeit gleichsam eine Oberkategorie bildet, die eine dann im 20. Jahrhundert gebräuchliche Unterscheidung zweier konstitutiver Diskurslinien in sich vereint: nämlich die Differenz zwischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Beide Linien liefen in loser Koppelung über Jahrhunderte nebenher: die der Sozialen Arbeit (Sachsse & Tennstedt, 1980) als soziale Unterstützung bei Notlagen und die der Sozialpädagogik als Unterstützung bei Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen als Kinder- und Jugendhilfe. Denn die berufliche Praxis der organisierten Form von Hilfe durch soziale *Fürsorge*-Dienste war nicht selten mit der Beeinträchtigung von Erziehung und Bildung junger Menschen konfrontiert, die sich in den wirtschaftlich eingeschränkten Lebensverhältnissen ihrer Lebenswelten einstellt. Familien in Armutslagen standen beispielsweise daher sowohl in der Bedarfslage monetärer und administrativer als eben auch pädagogischer Unterstützung, wie dies nach Johann Heinrich Pestalozzi (1799; 1801) bereits Hinrich Wichern (1832/33; 1833), Siegfried Bernfeld (1926) und Alice Salomon (1926; 1927) erkannten. Alice Salomons Engagement, das entscheidend für die Verberuflichung Sozialer Arbeit war und in der Gründung der Sozialen Frauenschulen (1908) ihren Anfang nahm, lehnte sich an die Legitimationsfigur der *geistigen Mütterlichkeit* an, die Anfang des 19. Jahrhunderts auch für Lehrerinnen in Mädchenklassen der Elementarschulen und den unteren Klassen der höheren Mädchenschulen verwendet wurde, um das Berufsfeld Schule für Lehrerinnen zugänglich zu machen (Blömeke, a. a. O., S. 2).

Und doch kam es erst im Zuge der Verwissenschaftlichung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit an Universitäten und Fachhochschulen in 20. Jahrhundert zu einer *Vermittlung* (Treptow, 2016), welche im Begriff Soziale Arbeit eine sachlich zusammenhängende Aufgabe signalisiert, aber durch administrative Zuständigkeitsaufteilung (Bildung und Soziales) geprägt ist. Zuständig für Soziales wurde also nicht das Bildungssystem und damit das Leistungsspektrum von Schule, sondern das außerschulische Institutionengefüge öffentlicher und freier Träger als Kooperation im Sinne des Subsidiaritätsprinzips. Dazu zählt die Kinder- und Jugendhilfe und das Spektrum all jener Rechte und Leistungen, die juristisch heute in zwölf Bänden des Sozialgesetzbuchs zusammengefasst sind. Zum administrativen Kern wurde seit 1922 das Jugendamt beziehungsweise der Allgemeine Soziale Dienst (Uhlendorff, 2014). Im Zuge der umfassenden Systemdifferenzierung wurde der Aufgabenbereich des Sozialen zum operativen Organisationsbereich des Sozialsystems; das Unterrichtlich-Bildende wurde demgegenüber (später unter Einbeziehung außerschulischer Einrichtungen der

Fort-, Aus- und Weiterbildung) zum Referenzrahmen jenes gesellschaftlichen Sektors, der unter dem Begriff des Bildungssystems zusammengefasst ist und in der Bundesrepublik in der Hoheit föderaler Bildungspolitik steht.

Eine der Folgen dieser Systemdifferenzierung war die stets jeweils selbstreferentielle Bezugnahme der zuständigen Fachkräfte auf ihre funktionalen Kernaufgaben und eine Aufspaltung der Adressierungen: hier Unterricht und Wissensvermittlung im Lehrerberuf, dort soziale Unterstützung und sozialräumliches Handeln im Gemeinwesen im Sozialberuf. Zwar blieb der Bezug zur Schule und zum Bildungssektor mehr oder minder latent in theoretischen Diskursen der Sozialen Arbeit erhalten, doch erst mit dem Einsetzen der neueren Bildungsdiskussion seit der Millenniumswende ist eine Neuthematisierung der Bildungsaufgaben der Sozialen Arbeit zu beobachten, die mit dem Slogan »Bildung ist mehr als Schule« und »Bildung als Lebenskompetenz« (Bundesjugendkuratorium, 2002; Otto & Rauschenbach, 2008; Coelen & Otto, 2008; Mack, 2018) einen über die Curricularstruktur von Schule hinausreichenden Theoriediskurs führte. Er akzentuiert den Befund: Der junge Mensch, dem Lehrerinnen und Lehrer in der Schule begegnen, wird nicht schon dadurch zum Träger einer Schülerrolle, dass er aus Pflicht und/oder Neigung in Klassenzimmern sitzt und an jenem enorm vorstrukturierten Geschehen teilnimmt, welches als Schulbildung bezeichnet wird. Mag auch der Funktionszusammenhang, welcher der Schule gesellschaftspolitisch zugewiesen wurde (Qualifikation, Sozialisation, Allokation) vom jungen Menschen eine – möglichst motivierte – Rollenübernahme erwarten, so bedeutet dies keineswegs, dass die versprochene Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses des jungen Menschen durch Unterricht von ihm nicht auch eher als Verengung und Reduktion durch fremde Zwecke erfahren wird: nicht als Eröffnung von Zugängen sondern auch als Zügelung seiner Möglichkeiten, als Sozialdisziplinierung durch Wissenserwerb. Schülersein wird den Alltag massiv prägen, zurück bleibt eine Restkategorie des Kindseins, des Jugendseins. Zu berücksichtigen ist, dass der junge Mensch selbst bereits einer ebenfalls vorstrukturierten Lebenswelt entstammt, aus der er Wissen, Haltung, Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte schöpft, aber auch Konflikte, Schwierigkeiten und Herausforderungen erfährt, die weder von Lehrerinnen und Lehrern fachlich angemessen bearbeitet noch in entsprechend dafür auszustattenden Fächern behandelt werden. Diese Seite des Aufwachsens tritt im Prioritätenspektrum von Schule in den Hintergrund.

Dieser Einsicht folgend werden seit circa zwanzig Jahren stabilere Kooperationsformen in Form von Schulsozialarbeit und sozialpädagogischer Beratung entwickelt,

2

gleichsam als eine Entdeckung, dass Schule nicht nur in der Wissensaneignung und Qualifizierung fungiert, sondern auch mit Unterstützung in der Lebensbewältigung zu tun hat. Damit sieht sie sich Anforderungen gegenüber, die keineswegs immer mit Schulstrukturen sondern auch mit außerschulischen Lebenslagen verknüpft, aber im raumzeitlichen Gefüge unterrichtlicher Wissensvermittlung ausgeblendet sind (Syring, Bohl, & Treptow, 2016). Der sozialpädagogische Theoriediskurs erweitert zwar die funktionale Reduktion des jungen Menschen auf seine Schülerrolle, zugleich wird aber erkannt, dass im raumzeitlichen Gefüge der Ganztagschule die über die Schülerrolle hinausgehenden Interessenshorizonte junger Menschen, etwa an außerschulischer Jugendarbeit, eine eher randständige Bedeutung zugewiesen bekommen. Auch der Bildungsort Familie ist hier eher marginal. Das Theoriekonzept *Ganztagsbildung* (Coelen & Otto, 2008) thematisiert und problematisiert eben diese Reduktion. Die in jüngster Zeit bildungspolitisch aufgelegten Projekte zur Aufwertung und Nutzung außerschulischer Bildungsräume durch kooperative Bündnisse zwischen Kultursektor und schulischem Bildungssektor (*Kultur macht stark!*, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2018) ändern wenig an der tagesdurchgreifenden Dominanz der Schule, während diese sich immerhin als Kooperationspartner für Einbeziehung außerschulischer Bildungsorte anbietet (Zipperle, 2015; Hollenstein, 2017).

Im Kern geht es also um die konsequente Einbeziehung des sozialen Umfelds, in dem jedes Individuum Erziehung, Bildung und Unterstützung erfährt. Theoriebildung der *Sozialpädagogik* – und ihr Wandel – bezieht sich auf das erziehende und bildende Verhältnis zwischen Erwachsenen und jungen Menschen – auch von jungen Menschen untereinander. Sie bezieht sich auf die vor allem *pädagogischen* Aufgaben, die sich aufgrund des sozialisatorischen Status von jungen Menschen als »Entwicklungstatsache« (Bernfeld, 1926, S.119) ergeben. Mindestens umfasst sie, nach einem Diktum von Gertrud Bäumer, »alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie« sei (Bäumer, 1929, S. 3). Sie meint also institutionell die außerschulische Kinder- und Jugendhilfe sowie die unterstützende Begleitung familialer und verwandtschaftlicher Erziehungsverhältnisse. Demgegenüber war die *Theoriebildung* der Sozialarbeit zunächst kaum auf jenes Bildungs- und Erziehungsmoment gerichtet, auf das Gesellschaft mit schulischer oder außerschulischer Pädagogik reagiert; vielmehr umfasste sie alle mit der Begründung, Gewährleistung und Gestaltung sozialer Unterstützung befassten Akteurinnen und Akteure, Organisationen und Leistungsträger, die generationsübergreifend in den rechtlichen Rahmen historisch ausgeformter Gesetzeslagen (Sozialgesetze) fallen.

3. Theorie der Sozialen Arbeit. Struktur- und Prozessreflexivität sozialer Unterstützung

Eingedenk ihrer Theoriegeschichte soll Theorie der Sozialen Arbeit hier als Sammelbegriff für einen bestimmten Typus der Struktur- und Prozessreflexion gelten (Treptow, 2001). Darin wird das Verhältnis zwischen dem Lebensverlauf von Individuen beziehungsweise Gruppen zum Strukturwandel ihres sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umfelds zum durchgehenden Thema, dessen Variationen sich historisch vielfältig ausprägen. Die Aufmerksamkeit richtet sich aber im Kern auf ungleiche Chancenstrukturen, auf Unterstützung bei der Verwirklichung von Möglichkeiten ihrer alltäglichen Lebensbewältigung und auf die Qualität monetärer, rechtlicher und kommunikativer Bedingungen, die gesellschaftlich bereitgestellt oder erst geschaffen werden.

Theorie der Sozialen Arbeit befasst sich so mit dem Verhältnis zwischen der Lebensbewältigung von Individuen und der Herausforderung durch soziale Strukturen, die sozial-, wirtschafts- und bildungspolitisch teils innerhalb, teils außerhalb von Schule angesiedelt sind (Böhnisch, 1997; Thiersch, 2018). Sie generiert und ordnet spezifische Wissensbestände zur sozialen Lage von Menschen, und zwar sowohl von Kindern und Jugendlichen, die ebenfalls durch die Verengung ihrer Biografie auf ihr Schülerdasein nur unzulänglich beschrieben sind, als auch als Wissen vom sozialen Bezugsrahmen Erwachsener (Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen etc.) in deren Einfluss der Prozess ihres Aufwachsens geschieht.

In der Geschichte der Sozialen Arbeit umfasst dieser struktur- und prozessbezogene Reflexionstypus die Ausdifferenzierung von Beschreibungsformen sozial ungleicher – vor allem belasteter – Lebenslagen. Diese können für die einzelnen Phasen in der gesamten Lebensspanne des Menschen eine so gravierende Bedeutung annehmen, dass die eigenständigen sozialen und psychischen Ressourcen zur gelingenden Lebensbewältigung verknappen und einen Ergänzungsbedarf durch organisierte Unterstützung aufwerfen. Die Beschreibung eines solchen Bedarfs ist stark interpretationsabhängig und verweist auf die – teils rechtlich kodifizierten – Deutungsmuster gesellschaftlicher Anerkennung psychosozialen Leidens (Bitzan & Bolay, 2018; Hörster, 2018), aber auch auf die dominanten Werte und Normen, in deren Lichte schwierigere Formen der Lebensbewältigung (z. B. Sucht, Rückzug, Aggression) legitimiert beziehungsweise delegitimiert werden. Die Deskription solcher Lebenslagen geschieht in der Reflexion über die Gestaltung pädagogisch-bildender *Settings*, deren Passung

zu individuellen biografischen Phasen infrage steht, geraten sie doch in die Spannung von Hilfe und Kontrolle, von Macht und Abhängigkeit, von Gleichgültigkeit und Verantwortung für die Rechte auf Selbstbestimmung und der Stärkung der Fähigkeit zu eigenständiger Lebensführung.

Dieser Reflexionsrahmen erstreckt sich von den Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen der frühen Kindheit über die Prozesse der Verselbständigung von Jugend bis in das Gefüge von Bildung und Unterstützung im Erwachsenen- und Seniorenalter. Organisatorisch zählen dazu beispielsweise Kindertageseinrichtungen, erzieherische Hilfen, Schulsozialarbeit und das weitgespannte Feld sozialer Beratungs-, Wohn- und Hilfeformen (vgl. zur Übersicht insgesamt: Otto, Thiersch, Treptow, & Ziegler, 2018).

4. Zwischen Affirmation und Kritik

Indem es diesem Typ theoretischer Struktur- und Prozessreflexion im Kern um die teils affirmative, teils kritische Analyse des Bedarfs an und der Gestaltung von Unterstützungsformen für Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene und ihre Familien im regionalen Gefüge des Gemeinwesens geht, steht er im Kontext der Beschreibung und Gestaltung solidarischer Selbsthilfen und ehrenamtlichen Engagements in den Lebenswelten und des beruflichen und professionellen Handelns in Organisationen. Im Unterschied zum individualpädagogischen Denken sieht sozialpädagogisches Denken den Prozess des Aufwachsens und der Bewältigung prinzipiell im soziokulturellen Kontext gesellschaftlich strukturierter Lebensbedingungen. Der kritisch-normative Horizont der Theorie der Sozialen Arbeit spannt sich dabei (in Europa) von der Ethik der christlichen Tradition, des Humanismus und der auf soziale Gerechtigkeit insistierenden Ethik der Arbeiterbewegung, der Ethik der Frauenbewegung sowie dem Anspruch auf Anerkennung von Kindheit und Jugend auf Respekt ihrer Menschenrechte. Dies kommt in jüngerer Zeit in transeuropäischen Vereinbarungen (z. B. Kinderrechte, Inklusion) besonders deutlich zum Ausdruck. Die im Zuge der Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit entwickelten Standards methodisch geleiteter empirischer Forschung sowie die Problematisierung normativer Setzungen durch säkular geprägte Wissenschaftstheorien komplettieren das Panorama. Der sich daraus speisende, vielschichtige Deskriptions- und Reflexionsrahmen Sozialer Arbeit sieht die wirtschaftliche und kulturelle Lebenslage und das fachliche sozialpädagogische Handeln als – mitunter sehr spannungsreiches – Verhältnis zwischen alltäglichen

Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten und der systemisch-zweckrationalen Funktionalität von Organisationen sozialer Hilfe. Diese stehen vor der Herausforderung, wirtschaftliche und administrative Prinzipien (z. B. Effektivität/Effizienz) mit dem Anspruch auf Teilhabe und selbstbestimmte Lebensführung ihrer Adressatinnen und Adressaten zu vermitteln (Brumlik, 1992; Otto, Scherr, & Ziegler, 2010). Dies wiederum machte die Einbeziehung von Gesellschaftstheorien erforderlich (Thole & Hunold, 2018).

5. Neuere Theoreme und Theorien

Der mit der Akademisierung Sozialer Arbeit einsetzende Reflexionsschub in den 1970er Jahren nimmt nicht mehr nur die Frage beruflich nutzbarer Methoden und Konzepte in den Blick, welche in klassischen Trias der Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit besteht. Vielmehr richtet sich die durch Systemtheorie und Kapitalismuskritik inspirierte Auseinandersetzung auf die Frage nach Funktion Sozialer Arbeit innerhalb eines als brüchig interpretierten Wohlfahrtsstaates. Organisierte Hilfe (Luhmann, 1972; Baecker, 1994), deren Akteurinnen und Akteure in einem sich erheblich ausdehnenden Feld einer sich professionalisierenden *neuen Fachlichkeit* mit den selbstreferentiellen, teils paternalistisch-obrigkeitsstaatlichen Sozialbehörden befassten, wurde der Kritik ausgesetzt, mit der Ideologie sozialer Unterstützung ungerechte Gesellschaftsverhältnisse eher zu verfestigen als den Adressatinnen und Adressaten bei einer grundlegenden Verbesserung ihrer Lebenslagen behilflich zu sein (Hollstein & Meinhold, 1975). Soziale Arbeit sei so Bestandteil eines Ablenkungsprozesses durch *gute Worte*, die den ökonomischen Rahmen eines letztlich auf gerechtere Verteilung gesellschaftlich erzeugten Reichtums nicht wirklich berührt, allenfalls die subjektiven Bewältigungsfähigkeiten von zum Beispiel Armutsgefährdung stärkt. Dieser als affirmativ, ja herrschaftsstabilisierend beschriebene Charakter Sozialer Arbeit treibe sie beinahe systematisch in eine Reihe von Dilemmata, die strukturell immer aufs Neue erzeugt, das individuelle Handeln der Fachkräfte als spannungsreiches Verhältnis prägen. Als Träger eines doppelten Mandats (Böhnisch & Lösch, 1972) seien sie prinzipiell den Steuerungs- und Verwaltungslogiken von Sozialbehörden ausgesetzt, die auf die je besondere soziale Lage ihrer Adressatinnen und Adressaten nur unzureichend, schematisch-starr, bürokratisch und unflexibel reagieren. Demzufolge sei Abschied zu nehmen von expertokratischen Strukturen und Sozialverwaltung, sei bürgernah und alltagsorientiert zu gestalten: als *alternative Professionalität* (Olk, 1986).

2

Dieser an der *Wesenslogik* kapitalistischer Gesellschaften orientierte Strang der Theoriebildung hält sich bis in heutige Positionierungen durch, die mit dem Stichwort *Kritische Soziale Arbeit* zusammengefasst wird (Stender & Kröger, 2013). Gleichwohl beteiligte sich die weitere Struktur- und Prozessreflexivität, die Strukturkritik der 1970er Jahre aufnehmend, ohne selbst diese Markierung inszenatorisch zu gebrauchen, an der Weiterentwicklung flexibler Hilfeformen, vor allem an der Ausarbeitung eines letztlich demokratie- und gerechtigkeits-theoretischen Reform- und Gestaltungsprozesses sozialer Hilfen. Dazu zählt die sich ebenfalls bis in die Gegenwart durchhaltende Theorie der Lebensweltorientierung, die insbesondere vom Tübinger Erziehungswissenschaftler Hans Thiersch ausgearbeitet wurde (Thiersch, 2015). Darin werden jene selbstreferentiellen Organisationsstrukturen und entsprechend angelegte Professionalisierungskonzepte mit der Forderung konfrontiert, die Lebenswelten der Adressatinnen und Adressaten zum wichtigsten Bezugspunkt von Hilfe zu machen – und eben nicht allein die auf wirtschaftliche Effizienz und Effektivität funktionaler Teilsysteme ausgerichteten Interessen (Rauschenbach & Treptow, 1984).

Neben machtkritischen Theoriekonzepten, die die Steuerungsfunktion Sozialer Arbeit im Sinne von *Gouvernementalität* (Kessl, 2012) in den Blick nehmen und damit die Macht und Abhängigkeit in den Feldern Sozialer Arbeit (Wolff, 1999) auch vor dem Hintergrund von Gewaltförmigkeit und Missbrauch thematisieren, finden sich systemtheoretisch inspirierte Ansätze (Baecker, 1994), die sich mit der *binären Codierung* von Helfen und Nicht-Helfen und entsprechenden Programmstrukturen bezüglich der Leistungsgewährung durch Träger befassen. Diese wiederum arbeiten Zugänge ein, die mit den Stichworten *Neo-Institutionalismus*, *Intersektionalität* und *Diskriminierungs-/Stigmatisierungskritik* zu beschreiben sind (Scherr, El-Mafaalani, & Yüksel, 2017). Eine breit und ambitioniert angelegte Arbeit widmet sich den transzendentalen Grundlagen der Sozialpädagogik als *Kritik der sozialpädagogischen Vernunft* (Neumann 2008). Unterschiedliche Diskurslinien zeugen von der Heterogenität und Dynamik der Theoriebildung in der Sozialen Arbeit, die teils das entsprechende empirische Forschungsdesiderat beklagt (Rauschenbach & Züchner, 2010), teils die beeindruckende Spannbreite als Herausforderung für Systematisierungen sieht: sowohl für die Weiterentwicklung der Professionalisierung als auch für die Theorieintegration im Kontext von Identitätsfragen des Fachs (Thiersch & Treptow, 2011; Füssenhäuser & Thiersch, 2018).

Hinzu kommt eine sich seit circa zehn Jahren durchhaltende Theorieentwicklung, die mit der Adaption des *Befähigungsansatzes* (Capability Approach) ein international

ausgreifendes Konzept des Ökonomen Amartya Sen und der Philosophin Martha Nussbaum für die Soziale Arbeit konkretisiert (Otto & Ziegler, 2010; Ziegler, 2018) und besonders in der empirischen Forschung zur Wirkung von Kinder- und Jugendhilfe forschungsleitende Bedeutung erlangte (Albus et. al., 2010).

6. Knapper Ausblick

Mit der Zunahme von Theoriekonzepten mit unterschiedlichem *Impact* in Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit zeichnet sich ein weiterer anhaltender Bedarf an Theoriebildung ab, der – auch meta-theoretisch – Konstanz und Wandel der Theorieentwicklung erneut zu ordnen, besonders aber das Verhältnis zwischen inter- und transnationalen sowie nationalstaatlichen Entwicklungspfaden (Grasshoff, Homfeldt, & Schröer, 2006; Walther, 2018) weiter zu bearbeiten hätte. Schließlich auch die im Zuge der Missbrauchsfälle in pädagogischen Einrichtungen relevant gewordene Neuthematisierung von Nähe und Distanz, von Respekt gegenüber der seelischen und leiblichen Integrität junger Menschen, schließlich der strukturellen Absicherung von Teilhabe- und Beschwerderechten ins Auge fasst (Kommunalverband Jugend und Soziales, 2016; Retkowski, Treibel, & Tuider, 2017; Pöter & Wazlawik, 2018). Diese Aufgaben im Binnenraum der Sozialen Arbeit könnten von der Lehrerbildung dort nachvollzogen werden, wo es um die Spezifika sozialpädagogischer Arbeitsfelder geht. Wichtig ist ihre Öffnung für die allgemeinen Prinzipien, die in der Schule bereits als *Überwältigungsverbot* thematisiert sind (Pant, 2016), und für die sozial- und bildungstheoretisch relevanten Perspektiven auf die Lebenslage von Schülerinnen und Schülern, die – verstanden als Kinder- und Jugendliche – soziale Rahmenbedingungen bewältigen müssen, welche von der Schule, genauer: von Lehrerinnen und Lehrern vielleicht gesehen, aber nicht bearbeitet werden (können). Darin sind die Thematisierung des Aufwachsens in heterogenen Lebenswelten und das Verständnis von der Lebensbewältigung und auch den Spannungen zwischen Organisation der Wissensvermittlung, der sozialen Unterstützung und den Gestaltungsinteressen des Individuums theoretisch durchzuarbeiten. Neben der anhaltenden Herausforderung von Inklusion (Janotta, 2018) sind mit Dringlichkeit Theorieentwicklungen zur Rolle der Digitalisierung in Sozialberufen und in Lebenswelten von Adressatinnen und Adressaten zu erwarten, schließlich auch in Verbindung mit der Zukunft von *Care* vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Brückner, 2018). Dessen sozialpolitische Ausgestaltung kann auch die Lehrerbildung nicht unberührt lassen, sind doch Schülerinnen und Schüler und ihre Familien zunehmend von dementsprechenden

Herausforderungen tangiert, nicht zuletzt auch was die Ausbildungsmöglichkeiten in diesem wachsenden Sektor sozialer Aufgaben betrifft.

2

Literatur:

- Albus, S., et al. (2010). *Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“*. Münster: ISA-Verlag.
- Baecker, D. (1994). Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. *Zeitschrift für Soziologie*, 23(2), April 1994, 93–110.
- Bäumer, G. (1929). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und ihrer Theorie. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik, Bd. 5*. Langensalza: Beltz.
- Bernfeld, S. (1926). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bitzan, M., & Bolay, E. (2016). Adressatin und Adressat. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 42-48). München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerbildung. In S. Blömeke, Th. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, G., & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 483-490). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Böhnisch, L., & Lösch, H. (1973). Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In H.-U. Otto & S. Schneider (Hrsg.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 2* (S.21-40), Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Böhnisch, L. (1997). *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Brückner, M. (2018). Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis, In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S.212-225). München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Brumlik, M. (1992). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Kritische Texte*. Bielefeld: Karin Böllert Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). *Kultur macht stark*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/de/kultur-macht-stark-buendnisse-fuer-bildung-958.html>.
- Bundesjugendkuratorium (2002). *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben*. Opladen, Leske&Budrich.
- Coelen Th., & Otto L. (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag, Springer.
- Diesterweg F. A. W. (1877). Die Lebensfrage der Civilisation oder: Über die Erziehung der unteren Klassen der menschlichen Gesellschaft. Broschüre I u. II. (1836). In E. Langenberg (Hrsg.), *A. Diesterweg's. Ausgewählte Schriften, Bd. 1*. Frankfurt a. M..
- Dollinger, B. (2018). Sozialpädagogik erzählen. Sozialpädagogische Theorie als Narration kontextspezifischer Subjektkonstitution. *Neue Praxis*, 1/2018, 30–44.
- Flösser, G., Rosenbauer, N., & Witzel, M. (2018). Theorie Sozialer Dienste. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, 6.Aufl. (S.1710-1719). München: Reinhardt-Verlag.
- Füßenhäuser, C., & Thiersch, H. (2018). Theorie und Theoriegeschichte Sozialer Arbeit. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, 6.Aufl. (S. 1720-1733). München: Reinhardt-Verlag.
- Grasshoff, G., Homfeldt, H.G., & Schroer, W. (2016). *Internationale Soziale Arbeit. Grenzüberschreitende Verflechtungen, globale Herausforderungen und transnationale Perspektiven*. Weinheim: BeltJuventa.
- Henseler, J. (2000). *Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls*. Weinheim/München: Juventa.
- Herbart, J. (1810). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In J. F. Herbart (Hrsg.), *Systematische Pädagogik, eingeleitet, ausgewählt und interpretiert v. D. Benner* (S. 224-230). Stuttgart 1986.
- Hörster, R. (2018). Sozialpädagogische Kasuistik. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Hand-*

- buch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6. überarbeitete Auflage, (S. 1563-1571). München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hollenstein, E. et.al (2017). *Handbuch der Schulsozialarbeit*. Bd 1. Weinheim: BeltzJuventa.
- Hollstein, W., & Meinhold, M. (Hrsg.). (1975), *Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.
- Janotta, L. (2018), Inklusionsbegehren und Integrationsappelle. Aufenthalt, Soziale Arbeit und der Nationalstaat. *Neue Praxis*, 48(2), 122–143.
- Kessl, F. (2012), Zur diskursanalytischen Thematisierung von Gesellschaft. In B. Dollinger, F. Kessl, S. Neumann, & P. Sandermann (Hrsg.), *Gesellschaftsbilder Sozialer Arbeit. Eine Bestandsaufnahme* (S. 155-176). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Kommunalverband Jugend und Soziales (Hrsg.). (2016). *Beteiligung leben! Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren für Kinder und Jugendliche in Einrichtungen der Heimerziehung und sonstigen betreuten Wohnformen in Baden-Württemberg*. Stuttgart: KVJS.
- Mack, W. (2018). Bildungspolitik. In H.-U. Otto, H. Thiersch R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6. überarbeitete Auflage (S. 186-193). München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mager, K. W. E. (1844). Schule und Leben. Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift. *Pädagogische Revue. Centralorgan für Wissenschaft, Geschichte und Kunst der Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung*, Bd. 8 (1844) 5 (Maiausgabe), S. 394ff, (Faksimile in H. Kronen (Hrsg.), Karl Wilhelm Eduard Mager. Gesammelte Werke, Bd. 7. Baltmannsweiler 1989.
- Maurer, S., & Schröer, W. (2018). Geschichte sozialpädagogischer Ideen. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6. überarbeitete Auflage, (S. 540-550). München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Neumann, S. (2008). *Zur Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien*. Weilerswist, Velbrück.
- Niemeyer, Ch. (2010). *Christian Niemeyer: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. 3. aktualisierte Auflage. Weinheim. Juventa.
- Olk, Th. (1986). *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität*. Weinheim und München. Juventa.
- Otto, H., Thiersch, H., Treptow, R., & Ziegler, H. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Soziale Arbeit*, 6.Aufl. München: Reinhardt-Verlag.
- Otto, H.U., & Rauschenbach, Th. (2008). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*, 2.Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.U., Scherr, A., & Ziegler, H. (2010). Wieviel und welche Normativität benötigt die Soziale Arbeit? Befähigungsgerechtigkeit als Maßstab sozialarbeiterischer Kritik. *Neue Praxis*, 2010(2), 137–163.
- Otto, H.U., & Ziegler, H. (2010). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities-Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. 2.Aufl., S.9-13. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pant, H.A. (2016). *Einführung in den Bildungsplan 2016*. Abgerufen von http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/Bildungsplaene/BP2016BW_ALLG_LBH.PDF.
- Pestalozzi, J. H. (1799). Über den Aufenthalt in Stanz. Brief Pestalozzi's an einen Freund. In A. Buchenau (Hrsg.), *Pestalozzi, Sämtliche Werke*, 13. Bd., *Schriften aus der Zeit von 1799-1801* (S. 3-32), bearb. v. H. Schönbaum u. K. Schreinert. Berlin und Leipzig 1932.
- Pestalozzi, J.H. (1801). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten in Briefen von Heinrich Pestalozzi. In A. Buchenau (Hrsg.), *Pestalozzi, Sämtliche Werke*, 13. Bd., *Schriften aus der Zeit von 1799-1801* (S. 181-389). Berlin/Leipzig 1932.
- Pöter, J., & Wazlawik, M. (2018). Bedingungen von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen. Ergebnisse eines Reviews von Aufarbeitungsberichten. *Neue Praxis*, 48, 2, 108–121.
- Rauschenbach, Th., & Treptow, R. (1986). Sozialpädagogische Reflexivität und gesellschaftliche Rationalität. Überlegungen zur Konstitution sozialpädagogischen Handelns. In S. Müller et.al. (Hrsg.), *Handlungskompetenz in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit* (S. 21-71), Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Rauschenbach, Th., & Züchner, I. (2010). Theorie der Sozialen Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* 3. überarbeitete Auflage. (S. 151-174). Wiesbaden: VS-Verlag.

- Retkowski, A., Treibel, A., & Tuijer, E. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte*. Weinheim: BeltzJuventa.
- Sachsse, Ch., & Tennstedt, F. (1980). *Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Vom Spätmittelalter bis zum Ersten Weltkrieg*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachsse, Ch. (1991). *Mütterlichkeit als Beruf*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Salomon, A. (1926). *Soziale Therapie. Ausgewählte Akten aus der Fürsorge-Arbeit*. Berlin: Carl Heymanns-Verlag.
- Salomon, A. (1927). *Soziale Diagnose*. Berlin: Carl Heymanns-Verlag.
- Sandermann, P., & Neumann, S. (2018). *Grundkurs Theorien der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Scherr, A., El-Mafaalani, A., & Yüksel, G. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Schröer, W. (1999). *Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900*. Weinheim/ München: Juventa.
- Stender, W., & Kröger, D. (Hrsg.). (2013). Zur Einführung: Soziale Arbeit ist politisch! In dies. (Hrsg.), *Soziale Arbeit als kritische Handlungswissenschaft. Beiträge zur (Re-) politisierung Sozialer Arbeit* (S.7-11). Hannover: Blumhard-Verlag.
- Syring, M., Bohl, Th., & Treptow, R. (Hrsg.). (2016). *YOLO – Jugendliche und ihre Lebenswelten verstehen. Zugänge für die pädagogische Praxis*. Weinheim: BeltzJuventa.
- Thole, W., & Hunold, M. (2018). Gesellschaftstheorien und Soziale Arbeit. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6. überarbeitete Auflage, S. 551-565. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tönnies, F. (1991). *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. (1887 zuerst erschienen unter dem Titel: „Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlungen des Communismus und des Socialismus als empirische Kulturformen“). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Thiersch, H. (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 6. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
- Thiersch, H. (2015). *Soziale Arbeit und Lebensweltorientierung. Gesammelte Aufsätze. Bd 1 und 2*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, H. (2018). Bildung. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6. überarbeitete Auflage, S.165-176. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Thiersch, H., & Treptow, R. (Hrsg.). (2011). *Zur Identität der Sozialen Arbeit. Positionen und Differenzen in Theorie und Praxis*, Neuwied, Luchterhand.
- Treptow, R. (1998). Wilhelm Rein und Paul Natorp - einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In R. Coriand, & M. Winkler (Hrsg.), *Der Herbartianismus - Die vergessene Wissenschaftsgeschichte* (S. 155-167). München: Deutscher Studienverlag.
- Treptow, R. (2001). Darstellungsformen des Sozialen. Sozialpädagogische Struktur- und Prozessreflexivität. In ders. (Hrsg.), *Kultur und Soziale Arbeit. Gesammelte Aufsätze* (S.1-19). Münster: Votum Verlag.
- Treptow, R. (2012). International Vergleichende Sozialpädagogik. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*. 3. Aufl. (S. 1145-1161). Wiesbaden: Springer VS.
- Treptow, R. (2016). Zur Vermittlung von Theorie und Praxis. Notizen über das Schwierige daran. In Zipperle, M., Bauer, P., Stauber, B., & Treptow, R. (Hrsg.), *Vermitteln. Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (S.15-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Uhlendorff, U. (2014). *Geschichte des Jugendamtes. Entwicklungslinien öffentlicher Jugendhilfe 1871 bis 1929*. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Walther, A. (2018). Internationaler Vergleich in der Sozialen Arbeit, In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S.687-696), 6. überarbeitete Auflage. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wichern, J.H. (1832/1833). Hamburgs wahres und geheimes Volksleben (1832/1833). In ders. (Hrsg.), *Sämtliche Werke, V. P. Meinhold, Schriften zur Sozialpädagogik* (S.32-46), Bd. IV/Teil 1, Berlin 1958.
- Wichern, J.H. (1833). Rettungsanstalten für verwaehrte Kinder. In ders. (Hrsg.), *Sämtliche Werke, V. P. Meinhold, Schriften zur Sozialpädagogik* (S. 47-95), Bd. IV/Teil 1, Berlin 1958.

- Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winkler, M. (2018). Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S.59 - 67), 6. überarbeitete Auflage. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Wolff, K. (1999). *Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung*. Münster: Votum-Verlag.
- Ziegler, H. (2018). Capabilities Ansatz. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1321-1353). Wiesbaden: SpringerVS.
- Zipperle, M. (2015). *Jugendhilfeentwicklung und Ganztagschule. Empirische Ergebnisse zu Herausforderungen und Chancen*. Weinheim: Beltz Juventa.