

Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik

Michael Winkler

Intuitiv wissen die meisten, was Sozialpädagogik ist und was Sozialpädagogen tun. Sozialpädagogik ist nämlich in der Gesellschaft angekommen und wird benötigt in den spannungsreichen Problemlagen, welche sich zwischen Gesellschaft, ihren Institutionen und den Einzelnen ergeben (vgl. Hamburger 1997: 245, 2003: 14). Mit Sozialpädagogik wird gerechnet, wenngleich andere Tendenzen nicht zu übersehen sind, ihre Verdrängung etwa durch die Schulpädagogik im Zusammenhang der Ganztagschulen, ein Verschwinden aus institutionellen Zusammenhängen unter Würdigung der Leistungen einzelner. Im Gesundheits- und im Pflegewesen deutet sich an: Auf Sozialpädagogen will man zwar nicht verzichten, die Sozialpädagogik erklärt man hingegen für überflüssig.

Vermutlich hängt dies damit zusammen, dass sie es nicht ganz einfach mit sich und mit ihrer Theorie hat. Ein Grundbefund lautet dabei, dass es die Sozialpädagogik als das Eine und Ganze vielleicht noch nie gegeben hat, gegenwärtig aber erst recht nicht gibt. Pluralität, Brüchigkeit und Unsicherheit wie Ungewissheit holen sie nun ein, ohne dass sie dem einen festen Bestand an Haltungen und Denkmustern entgegen setzen könnte. Indes: Alles andere wäre sogar problematisch, geriete sie doch in die Nähe einer Dogmatik, die den Anforderungen von Wissenschaft kaum, den Ansprüchen einer sich auf Einsicht stützenden Profession gar nicht genügen könnte. Gleichwohl entgeht sie kaum der Spannung, die das Anliegen verschafft, ein Grundverständnis der Sache zu entwickeln, Antwort also auf die Frage zu geben, was man sich unter Sozialpädagogik vorzustellen habe, allzumal unter den historischen und gesellschaftlichen Bedingungen, in welchen sie als eine Praxis realisiert wird.

Sozialpädagogik zeichnet mithin aus, die Frage nach sich selbst regelmäßig neu zu stellen, ihre Theorie als ein Projekt und weniger als den einen, großen Entwurf zu begreifen. Zwar mag die Forschungslage in der Sozialpädagogik immer noch als unbefriedigend gelten, doch gibt es empirische Befunde zu ihren Feldern. Noch nicht gelungen ist ihr jedoch, als Disziplin ein kritisches Verhältnis gegenüber der eigenen Profession einzunehmen; als Disziplin will sie Praxis eher verbessern, statt diese in ihrer Leistungsfähigkeit sogar um den Preis zu prüfen, dass sie vielleicht verworfen werden muss. Diese Aufgabe steht auf der Tagesordnung, man kann sie als den guten Sinn der Forderung nach Evaluation

lesen – der schlechte Sinn liegt darin, damit ein Messinstrumentarium zu entwickeln, das an den Klienten angelegt wird und nur dazu dient, diese zu disziplinieren und zu selektieren.

Selbstvergewisserung scheint gegenwärtig aber besonders notwendig, weil – so die These – die Sozialpädagogik vor einer dramatischen Umwälzung steht, in der ihr gesellschaftlicher Ort, ihre Aufgaben und Leistungen, vor allem ihre Theorie neu bedacht werden müssen. In dieser Umwälzung brechen disziplinär und praktisch tragende Grundannahmen der Sozialpädagogik zusammen. Sie muss sich – möglicherweise: radikal – neu fassen, zuweilen im Gegensatz zu Konzepten, Haltungen und Einstellungen, die ihr selbstverständlich geworden sind. Noch kann dies nur in aller Unsicherheit angedacht werden, nichts ist entschieden. Die Gesellschaften der Moderne sind riskant (vgl. Beck 1986, Beck/Lau 2005) und zerbrechlich, eröffnen aber Optionen (Stehr 2000), die für Sozialpädagogik relevant werden. Sie muss möglicherweise institutionelle Sicherheiten aufgeben, zugleich werden Formen eines eher technischen Handelns paradigmatisch. Dennoch droht ihr sogar weniger als der Schulpädagogik die Gefahr zu verschwinden: Schule wird im Zuge jener Umstellung „from teaching to learning“ bald völlig anders aussehen. Sozialpädagogik bleibt dagegen als Voraussetzung des Bildungsgeschehens wichtig, als Erziehungsleistung, die Lernfähigkeit von Subjekten erst herstellt, freilich in neuen Rahmungen und Strukturen.

1. Diskursivität

Dass Sozialpädagogik epistemologisch als ein Diskurs zu fassen ist, hat sich schon früher abgezeichnet (Winkler 1988). Der sozialpädagogische Diskurs bindet geschichtlich entstandene, gesellschaftlich verfügbare Semantiken, in welchen die Verhältnisse von Menschen zu ihren Gesellschaften festgehalten werden, die pädagogisch bedeutsam sein können (vgl. Hamburger 1997: 145). Vereinfacht formuliert macht den sozialpädagogischen Blick aus, die pädagogische Relevanz von Gesellschaft und Kultur für die Mitglieder eben dieser Gesellschaft sehen zu wollen, im Allgemeinen, mithin als eine prinzipielle Frage, wie im Besonderen, nämlich im Blick auf die konkreten, besonderen Verhältnisse, die einer identifizierbaren Gruppe oder einem Einzelnen widerfahren und von diesen praktisch bewältigt werden. Sozialpädagogik fragt: Was bedeuten diese oder jene gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen für die Entwicklung dieser Gruppe oder diesen Einzelnen? Sie fragt kritisch, ob Entwicklung gesellschaftlich und kulturell vielleicht verhindert wird, sie fragt interessiert, welchen Beitrag sie für Entwicklung leisten kann, wie und mit welchen Folgen dieser dann zu verwirklichen wäre. Die Aufgabe der Sozialpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin liegt nämlich darin, nicht nur für die von ihr angeregte Profession Bedingungen des Handelns deutlich zu machen, sondern zugleich als eine

kritische Instanz zu wirken, die nach Möglichkeiten und Konsequenzen dieses Handelns sucht – am Ende noch bis in die Problematik hinein, ob und inwiefern dieses Handeln Wirkungen erzeugt. Diese pädagogische Intention ist strittig, was aber mit einer naiven Alltagstheorie zu tun hat, die Erziehung als Bearbeitung von Menschen durch Erzieher versteht. In Wirklichkeit handelt Sozialpädagogik pädagogisch, indem sie *Bedingungen* für Entwicklung prüft oder zu organisieren versucht. Sie will *Ermöglichung von Bildung*.

Diese Bestimmung der Sozialpädagogik ist weit angelegt und lässt die alten Begrenzungen hinter sich, wie sie mit der Konzentration auf Kinder- und Jugendhilfe vorgenommen worden sind. Von Diskurs ist zu sprechen, weil es um ein weites und offenes Konzept geht, das mehr von Fragen, von Problematisierungen und dann von konkreten Lösungen bestimmt wird. Im Diskurs werden Bedeutungen generiert – im Allgemeinen und noch im Besonderen von Kämpfen zwischen den Beteiligten: Welche Position diese einnehmen, wie sie sich selbst verstehen, welche Zuschreibungen sie vornehmen oder abweisen, entscheidet sich in harten Auseinandersetzungen. Die Wirklichkeit von Sozialpädagogik zeichnet daher Ereignishaftigkeit aus (vgl. Wilhelm 2005), Diskurse verdichten sich zu Knoten, die als Bedeutungsmöglichkeiten und Bedeutungswahrscheinlichkeiten wirksam werden – der sozialpädagogische Diskurs im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts kann als ein solcher Knoten gefasst werden wie etwa der in den siebziger Jahren, den Heimkampagne und Nürnberger Jugendhilfetag bestimmt haben. Nicht minder gilt dies im Konkreten: Welche Wirklichkeit Sozialpädagogik für die Beteiligten gewinnt, bricht in diskursiven Kämpfen hervor.

Sozialpädagogik ist also nicht jenseits von Semantiken zu begreifen, die über die systematische Erzeugung von „Fachlichkeit“ stabilisiert werden, also durch Ausbildung. Empirisch kann man allerdings (ver-) zweifeln, ob dies immer gelingt. Denn Studien zur beruflichen Sozialisation der Fachkräfte belegen, wie diese nur bedingt das Wissen und die Deutungsmodelle übernehmen, welche ihnen eine Ausbildung anbietet (vgl. Thole/Küster-Schöpf 1997); dazu lesen sie meistens schlicht zu wenig ihre Fachliteratur. Dennoch (oder gerade deshalb) nimmt das Gewicht des Diskursiven an und in der Sozialpädagogik zu, sie wird nämlich geradezu porös gegenüber gesellschaftlichen und kulturellen Deutungsmustern. Deren Macht wirkt grundlegend, weil sich die soziale und kulturelle Einbettung der Sozialpädagogik verändert: Moderne Gesellschaften sind Medien- oder auch Informationsgesellschaften – wobei dies weniger auf Inhalte, sondern auf das funktionale Prinzip abhebt. Soziale und kulturelle Integration geschieht über mediale Zusammenhänge, über die Beteiligung an Medienkommunikation (vgl. Hamburger/Otto 1999). Während die sozialen Verhältnisse ihre Verbindlichkeit und Dinglichkeit verlieren, gewinnen Deutungen ein hohes Gewicht. Öffentliche Debatten entscheiden dann über das Bild der Sozialpädagogik, wie es im Politainment (Dörner 2001) aufgenommen und in politischen Ent-

scheidungsprozessen wirksam wird. Die Kurzschlüsse eines politischen Systems, das auf Medienwirkungen schießt, steuern die Profession und ihre Klienten (vgl. Hamburger 1999). Formeln, wie die von den crash-Kids, von den jugendlichen Intensivtätern wuchern, prägen das Bild einer ganzen Generation und lösen politische Aktion und damit die Aufforderung zu fachlichem Handeln aus, Anbieter sozialpädagogischer Leistungen profilieren sich einschlägig.

Die Diskurse werden *wirklich* wichtig. Politik geschieht nämlich in Kampagnen und Projekten, die mit kurzer Laufzeit Aufmerksamkeit und Prominenz garantieren; Qualitätskontrolle und Evaluation bleiben vage, weil die Projekte gar nicht auf Langzeitwirkung angelegt sind. So bricht sich das *Performative* Bahn, während die materielle, empirische Erdung verschwindet. Plakative Formeln gewinnen Kraft, am Ende herrschen die medialen Darstellungen des Sozialen. Sie werden von Öffentlichkeit und Politik aufgegriffen, liegen zuweilen hektischen Aktivitäten zugrunde – so bei der Frage nach der Jugenddelinquenz. Sie werden in Formate übersetzt, welche die Selbstthematisierung der Gesellschaft verändern, sogar bei jenen, die sich selbst in den Grenzbereichen bewegen. Die Debatten um „Bermuda-Rolf“, Reportage-Formate wie „Ertappt. Sozialfahnder unterwegs“ (im Privatsender VOX) deuten ein verändertes Klima, Verhärtung, soziale Kälte an. Mediale Konstruktionen, welche die Quotenansprüche der Sendeanstalten befriedigen, breiten sich aus. Niemand kann sich ihrem Einfluss entziehen: Wenn die öffentliche Debatte mehr Grenzen in der Erziehung fordert, schleicht dies als Mentalitätsmuster in die fachlichen Auseinandersetzungen wider besseres Wissen ein.

Die Selbstdeutung der Sozialpädagogik als Profession, die Formulierung ihrer Aufgaben und Leistungen, das Verständnis ihrer Klienten sind durch Elemente überformt, die in den öffentlichen, medialen und politischen Debatten etabliert werden. Ideologiekritik wird daher unabweisbar, um die Kontamination des sozialpädagogischen Diskurses zu erfassen. Sie lenkt indes sofort den Blick darauf, was der fachliche Diskurs selbst anrichtet: Erst eine reflexive Sozialpädagogik erkennt, wieweit Sozialpädagogik selbst zum Täter geworden ist. Denn sie bestimmt längst durch ihre Positionen die Verhältnisse mit, die sie dann wieder beklagt: Zum einen hat sie sich unter dem Vorbehalt, nicht normativ sein zu wollen, an eine letztlich politische Vorentscheidung gebunden. Dies tritt deutlich dort hervor, wo sie Liberalität und Toleranz für Lebensformen geltend macht; dies erschwert ihr nun, den eigenen Hilfeanspruch geltend zu machen. Wenn jeder leben soll, wie es ihm gefällt, muss man ihm in der Tat Verantwortung zurechnen und kann auf das Hilfeangebot, erst recht darauf verzichten, ihm etwas beizubringen; selbst schuld! Das Dilemma besteht also in einer Praxis falscher Toleranz gegenüber sozialen Prozessen. Schwerer wiegt noch, wie Sozialpädagogik durch ihre Theorie Entwicklungen im fachlichen Diskurs vorantreibt, die ungewollt politische Folgen nach sich ziehen: So gründet die Beschreibung

der Sozialen Arbeit als Dienstleistungsgeschehen zwar in der Einsicht der nötigen Koproduktivität sozialer Prozesse, führt aber in der Interpretation der Klienten als Kunden dazu, dass deren objektiv inferiorer Status aus dem Blick gerät; wer aber nicht genügend Kraft zum Kundenstatus hat, wird gar nicht mehr wahrgenommen.

Auch Sozialpädagogik hat mit einer reflexiv gewordenen Moderne zu tun. Ihre Theorie wird gefährlich, wenn sie ungeprüft sozialpolitisch relevante Motive entwickelt. Umgekehrt gilt: Theorie der Sozialpädagogik muss nach Effekten und Nebenwirkungen fragen, die nicht zuletzt aus ihren eigenen wissenschaftlichen und fachlichen Begründungszusammenhängen erwachsen. Selbstreflexivität ist ganz besonders unter Bedingungen einer Mediengesellschaft nötig, weil diese dem Expertenstatus einen hohen Rang einräumt. Darin liegen eine gute wie eine schlechte Nachricht für die Sozialpädagogik: Die gute lautet, dass der Erfolg ihrer Konstrukte deutlich macht, wie sie reputierlich geworden ist. Sie ist mithin integraler und anerkannter Teil der öffentlichen Debatten. Insofern trifft zu, dass die Sozialpädagogik systemisch wird. Die schlechte Nachricht lautet, dass sie mit diesem Erfolg ihr Kritikpotenzial verliert und in die öffentlichen Diskurse in einem Maße eingebunden wird, der ihre Selbstbehauptung fraglich werden lässt. Wo sie aber nicht mehr kritisch agiert, geht sie nolens volens eine verhängnisvolle Affäre mit der Macht ein. In der Wirklichkeit der Diskurse zeigt sich dann, ob sie hegemonial wird, staatstragend und affirmativ gegenüber einer Gesellschaft, mehr als die rechte Hand des Staates und weniger als seine linke (Bourdieu 1998).

2. Gesellschaftliche Veränderungen

Wie groß die Macht der Diskurse ist, lässt sich nicht entscheiden; symbolische Politik spielt jedenfalls eine wichtige Rolle. Zur Leistung einer Theorie gehört allerdings, diese in ein rechtes Verhältnis zu den objektiven, sozialstrukturellen Bedingungen jener Problemgestalt zu setzen, welche die Sozialpädagogik als Aufgabe erkennen muss, sowohl für sich selbst als Ganze wie für ihre Adressaten. Sozialpädagogik ist auf eine Theorie der Gesellschaft angewiesen, die sie aber doch selbst erzeugen muss: Wie stellen sich in ihrer eigenen Perspektive soziale und kulturelle Veränderungen dar und was bedeuten diese für sie?

Welche Themen den Zugang und das theoretische Selbstverständnis von Sozialpädagogik bestimmen, hängt von der Ebene der Problematisierung ab; Klaus Mollenhauer hat mögliche Themen der Problematisierung festgehalten, die aber noch eine Art strukturellen Grundzusammenhang voraussetzen (Mollenhauer 1988, 1996), den man als sozialdemokratisch bezeichnen könnte. Michael Galuske (2002) relativiert diesen schon, doch zeichnet sich die Entwicklung erst jetzt in aller Deutlichkeit ab: Die Sozialpädagogik wird mit der Brutalität eines Kapitalismus konfrontiert, den sie so schon lange vergessen hat. Dieser ver-

schärfte Kapitalismus entledigt sich all seiner Schranken, Sozialpädagogik sieht sich mit einer Moderne konfrontiert, die ihre Illusionen verloren hat (vgl. Bauman/Tester 2001: 75). Dabei lassen sich fünf Grundtendenzen an den Gesellschaften der zweiten Moderne als maßgebend und konstitutiv erkennen; es kennzeichnet Sozialpädagogik, dass sie deren Widerspruch zur Vorgabe und diese Spannung zu bearbeiten hat (vgl. z. B. Hamburger 2003: bes. 69 ff):

Entstaatlichung und Unmittelbarkeit von Gesellschaft: Die Gesellschaften der Gegenwart kennzeichnet ein neuer, den globalen Kapitalismus erst ermöglichender Liberalismus, der mit einer stark antistaatlichen Tendenz auftritt. Dies gilt objektiv, das Kapital zerbricht die nationalstaatlichen Schranken, das gilt subjektiv, die Akteure halten den Staat für ein Hemmnis nicht nur von Investitionen, sie haben auch das Vertrauen in ihn verloren, geht es um die Absicherung der eigenen Risiken. Staatlich geregelte Sicherheit gibt es nur als Rahmenbedingung des Kapitals, kaum für die Beschäftigten, schon gar nicht für jene, die wirtschaftlich nutzlos sind. Damit schwinden die staatlich gesicherten und kontrollierten Ordnungsmuster und Regeln des Lebens, damit lösen sich Infrastrukturen und intermediäre Instanzen auf – bis in die Gefahr hinein, dass ein wildgewordener Kapitalismus seine eigenen Voraussetzungen auffrisst. Die demographische Krise in Deutschland kann als ein Indiz für einen solchen Vorgang interpretiert werden; ein Kapitalismus, der sich der Menschen durch Freisetzung entledigt, braucht keine Überraschung zu heucheln, wenn diese auf Nachwuchs verzichten.

Für die Sozialpädagogik und ihr Selbstverständnis liegt die entscheidende Konsequenz des Geschehens in der Aufkündigung ihres Paktes mit dem Sozialstaat. Nun verliert sie den sozial- und wohlfahrtsstaatlichen Zusammenhang, der ihr institutionelle Sicherheit und pragmatische Regelmäßigkeit, ein Ordnungsmuster vorgab, weil sie ihre Arbeit in den normalisierenden Bahnen vollziehen konnte, welche mit den staatlichen und den ihm angegliederten versicherungsähnlichen Rahmungen erwachsen waren. Sozialpädagogik wird aus dem Zusammenhang mit dem Staat entlassen und strukturell sowohl im Blick auf die ihr zur Bearbeitung aufgegebenen Probleme wie die dafür nötigen Pragmatiken auf Gesellschaft verwiesen. Sie muss ihren Ort in einem gesellschaftlichen Zusammenhang neu organisieren, in einer Situation gleichsam nach dem Staat.

Damit sind nicht nur die Probleme der Sozialpädagogik nun unmittelbar solche, die im gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang entstehen. Sie schlagen vielmehr gleichsam ungebremst auf die Lebenslagen der Betroffenen durch, die intermediären Instanzen verlieren ihre Wirksamkeit. So werden die freundlichen Bestimmungen einer sich ausgleichenden, durch Erlebnis-Milieus bestimmten Gesellschaft dementiert und weichen wieder der bitteren Realität von Klassengesellschaften. Dies geschieht sowohl im ökonomischen Zusammenhang wie in dem der kulturellen und ideologischen Muster, die diesen be-

gleiten. Mit dem Ende der wohlfahrts- und sozialstaatlichen Organisationsform gehen die mit dieser verbundenen (erzeugten und erlernten) kulturellen wie mentalen Deutungsmuster zugrunde: Davon zeugen jene abwertenden Darstellungen von Hilfebedürftigen noch in den Medien; der Wiederherstellung einer manifesten Klassengesellschaft korrespondiert ein neuer Disziplinierungsdiskurs gegenüber den nun wieder als verwahrlost Geltenden. Dabei tilgen die aggressiven Formen einer kulturalistischen Deutung und moralisierenden Verantwortungszuschreibung die Objektivität der Klassenlagen (vgl. Kessl 2005b, Klein/Landhäußer/Ziegler 2005). Die gesellschaftlichen Machtprozesse zeigen sich allerdings auch im Ausschluss von kulturellen Möglichkeiten. Im Guten wie im Schlechten gilt nämlich, dass Klassen, dass soziale Schichten in Lernprozessen entstehen: Ihre Angehörigen können sich ein Bewusstsein ihrer Lage und Widerstandskräfte erarbeiten (vgl. schon Thompson 1968, Vester 1972), sie können aber dazu verdammt sein, aufgrund vorenthaltenen Wissens in eine dann auch geistige Notlage zu geraten. Das macht die Dramatik einer doch neuen Armut aus.

Entstaatlichung lässt die Lebenslagen gesellschaftlicher, damit in gewisser Weise politischer werden; sie verlangt gegenüber den nunmehr unvermittelten gesellschaftlichen Prozessen neue Aneignungsformen. Entstaatlichung lässt ein neues Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum entstehen; dieses bewegt sich eben nicht mehr in geregelten und normierten Lebensformen, sondern muss sich unmittelbar mit seinen Vergesellschaftungsprozessen auseinandersetzen. Sozialpädagogik gehorcht so den Bedingungen einer Moderne, die den Beteiligten gesellschaftlich Autonomie gibt, aber die für diese nötigen institutionellen Sicherheiten ebenso verweigert wie die Rahmenbedingungen, welche erforderlich werden, um sich in dieser Situation erfolgreich bewegen zu können. Man soll sich dann – wie die zynische Empfehlung lautet – fit machen; die Fitness-Trainer muss man aber selbst bezahlen, bereitgestellt werden nur noch die Testverfahren zur Feststellung der Fitness.

Flüssige Moderne: Der Sozialstaat hat die Prosperität der modernen Gesellschaften ermöglicht; heute wird ihm zum Vorwurf gemacht, dass er diese nur aufhält. Dies verweist auf die Veränderungsdynamik der modernisierten Moderne. Ihre Besonderheit liegt in einem Wandel ohne Feststellung, in dem Übergang zu einer flüssigen Moderne (Bauman 2000), in der die zugleich wachsende Komplexität sich zu einer schnell bewegenden, kaum mehr Strukturen ausweisenden Situation führt; Performanz (oder *performance*) bildet gleichsam die Grundstruktur. Diese Verflüssigung reicht nun tief in die Lebens- und Alltagswelt hinein, erfasst die private Lebensführung und schleicht sich in die Seelen ein. Vordergründig normale Belastungssituationen gewinnen dabei eine Dramatik, in der es keine Seile mehr gibt, weder um sich daran festzuhalten, geschweige denn um in einem Netz aufgefangen zu werden: Entbettung, dis-embedding,

der Verlust von Strukturen und Sicherheiten, von Verbindlichkeiten und Gewissheit, die Erfahrung einer „runaway society“ (Giddens 2002) schaffen eine Offenheit, die bei allen Freiräumen als riskant empfunden wird; zur Existenz gehört, weder zu wissen, was Zukunft bescheren mag, noch auf Zusammenhänge zurückgreifen zu können, die solche Unsicherheit kompensieren oder wenigstens flankieren. Damit wird Verhaltenskontrolle schwächer, während die Kapitalisierung der Gesellschaft Druck erzeugt, dem die Subjekte nicht entkommen. Beides mündet in Gewalttätigkeit: Exzessives Verhalten greift um sich, zunächst bei Events rastet man leichter aus, weil soziale und kulturelle Toleranz es zulässt. Die einfachen Muster der Beherrschung werden schwächer, prekärer, weil sie an die Entscheidung und Rationalität der freien Subjekte gebunden sind. Man muss sozusagen selbst moralisch sein, man muss sich gesetzestreu verhalten wollen: Du musst wissen und wollen! Dass die Schwächung sozialer Regeln (und deren kontrollierender Funktionen) emotionales Agieren zur Folge hat, liegt in der Natur des Geschehens – an der Logik verhäuslichter Gewalt ist dies beschrieben worden (Honig 1986). Die Offenheit trifft vor allem jene, die sich in Entwicklungs- und Lernprozessen befinden – in einer hochdynamischen Gesellschaft mit ihren sozialen und kulturellen Auf und Ab, erfasst sie jeden und alle Lebensphasen. Individuelle Entwicklung und Veränderung, Bildungsprozesse benötigen aber immer sichere Voraussetzungen, Bindungen, Beziehungen, vor allem materielle und kulturelle Ressourcen, die Orientierungen begründen und die Voraussetzung schaffen, um Identität, Selbstverhältnisse und Verhältnisse in sozialen und kulturellen Kontexten begründen zu können.

Menschliche Verhältnisse halten nur bedingt Flexibilität aus – zumindest wenn in ihnen die Kompetenz entstehen soll, mit Flexibilität umgehen zu können. Wo Strukturen verschwinden, lösen sich Distinktionen auf, verschwinden formale Differenzen, wie sie als inhaltliche Erfahrungen Handlungsvermögen erst begründen. In einer dynamischen, komplexen und indifferenten Welt müssen Subjekte selbst, aus sich heraus, Unterscheidungen entwickeln und praktisch realisieren für Situationen, die sozial und kulturell undeutlich sind – im Hintergrund aber doch von Unterschieden getränkt sind, in welchen Macht- und Herrschaftsprozesse durchschlagen. Man kann dies als das Problem der Informalisierung erkennen (vgl. Wouters 1999).

Das Dilemma besteht aber darin, dass die spätmodernen Gesellschaften nur noch eine Sozialform kennen, nämlich die des Individuums, möglichst in der Form seiner Subjektivität – die zugleich sozial schon beansprucht sein soll. Ihr Grundmechanismus besteht also in einer systematischen Desintegration der Beteiligten. In der sozialen Normalform der Individualität, die von früh an aufgezogen und in den Figuren gedeutet wird, die mit dem „Selbst“ spielen, dezentriert Gesellschaft in aller Paradoxie sich selbst. Gesellschaftlich zur Individualität gezwungen, sind Individuen auf sich gestellt, um so wiederum der Ge-

sellschaft ausgeliefert zu sein. Damit entsteht eine neue Aufgabe von Sozialpädagogik: Diese stand schon immer einer Sozialerziehung nahe, welche eine doppelte Leistung zu vollbringen hatte. Einerseits ging es ihr um eine – wie Sigmund Freud zu August Aichhorns „Verwahrloste Jugend“ schreibt – Nacherziehung als Resozialisierung. Andererseits richtete sich ihr Augenmerk darauf, Selbstständigkeit, Autonomie, Mündigkeit für diejenigen zu erreichen, die in Verhältnisse geraten waren, welche Fesselung bedeuteten, Perspektiven verwehrt und Handlungsmöglichkeiten nahmen. Heute entsteht eine andere Frontstellung: Man muss Gesellschaftlichkeit und Kultur den Individuen geradezu didaktisch präsentieren, damit diese eine Gesellschaft aneignen können, um sich dieser erwehren zu können und *substanziell* Autonomie für sich gewinnen, die ihnen *formal* schon angetan wurde. Die durch Sozialisation schon vereinzelt Individuen brauchen soziale Erfahrung, um sich der gesellschaftlichen Einflussnahmen erwehren zu können, sie brauchen Muster des gekonnten Verhaltens, die Kommunikation und Interaktion mit anderen ermöglichen. Dies stärkt sie gegen die ihnen auferlegte Verarmung und Verelendung, kräftigt gegen die Zwänge des Konsums, welche ihnen in aller Individualität und um dieser willen eine Selbstgestaltung des Leibes und der Seele auferlegen, die zerstörerisch wirken. Du sollst entscheiden, dich als Unternehmer deiner selbst begreifen, Subjekt sein, das Verantwortung übernimmt unter Bedingungen, über die es nie verfügt – auch das gehört zum Zynismus dieser Gesellschaft. Überspitzt: Gesellschaft ruft Individualität hervor, die sich selbst den generalisierten Anderen, das Über-Ich erzeugen muss, um gegen Gesellschaft agieren zu können.

Verhärtung, Kontrolle, Disziplinierung: Gesellschaften werden brüchig, flüchtig, haben mit Entgrenzungen zu tun; als Motiv der Selbstübersteigerung stilisieren sie dies in den Events, mit welchen sie ihre Mitglieder bei der Stange halten. Längst hat sich die sportive Floskel vom „immer mehr“ festgesetzt – Sozialpädagogik selbst skandalisiert die Verhältnisse gerne mit dieser. Insofern kann Entgrenzung als Fokus der Theoriebildung gelten (vgl. Böhnisch/Schröer/Thiersch 2005). Aber er erfasst nicht, wie die Situation von neuen Grenzsetzungen energisch bestimmt wird. Mehr noch: der Liberalität und Offenheit korrespondiert eine Gefängnisstruktur; der vordergründig aufgelöste Staat gewinnt Härte und Unnachgiebigkeit, schließt Individuen ein oder aus (Wacquant 2000). Entstrukturierung und Restrukturierung, Entgrenzung und Grenzsetzung gehen miteinander einher. Werden die Subjekte einerseits auf sich gestellt und über Events vergesellschaftet, erleben sie als andere Seite massive Überwachung und Kontrolle. Diese geschieht einerseits manifest, mit elektronischen Mitteln, mit Videokameras oder mit Instrumenten der Vertreibung: Eben bringt ein englischer Erfinder ein Gerät auf dem Markt, das mit hochfrequenten Tönen, welche von Erwachsenen nicht mehr gehört werden, Jugendliche aus den Shopping-Malls

vertreibt (Bebber 2006). Andererseits erfolgt die Kontrolle und Disziplinierung subtil, zunächst als Formierung durch die Konsumgesellschaft, dann durch ihre Unterwerfung unter neue Normen. Diese werden als Lebensideale von den Medien verbreitet – noch bis hin zur Selbstzerstörung: Mädchen hungern sich krank, um dem Model-Ideal der Fernsehshow zu entsprechen. Weil dies aber noch nicht Kontrolle genug ist, treten neue Normen und Standards auf, von Experten wissenschaftlich begründet und als verbindlich bezeichnet. Vor allem aber: Soziale Kontrolle, Vergesellschaftung findet durch die Subjekte selbst statt, die sich „freiwillig“ den Standards unterwerfen. Die Subjekte finden zwar keine Normen mehr vor, sind vielmehr in ihrer Kontrolle und Disziplinierung auf sich selbst gestellt. Gouvernamentalität als neue Herrschaftstechnik schafft einen Raum des Sozialen, in welchem die Einzelnen sich selbst steuern, in bewusstem Gehorsam gegenüber den Prinzipien, die ihnen vorgelegt werden (und nicht auferlegt, wie dies von den alten Herrschafts- und Machtmechanismen exekutiert wurde) (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000; Kessler 2005).

Zu den Nebenwirkungen der Sozialpädagogik gehört, dass sie dieses Geschäft in aller Ambivalenz mitbetreibt. Dabei geht es weniger um Formen etwa des Freiheitsentzugs für junge Menschen. Dieser lässt sich unter Umständen nicht vermeiden, wenn die Prozesse des Dis-Embedding so fortgeschritten sind, dass sie ein selbstständiges Leben verhindern. Ihre Mitwirkung tritt jedoch in der Form der sanften Kontrolle ein, als Prävention oder als Teil der Maßnahmen, die einer Verringerung von Risiken dienen sollen. Im Kontext jener neuen Aufmerksamkeit, mit der Familien und Kinder überwacht werden, weil man – wie die Politik dies formuliert – das Gold in deren Köpfen heben will, entwickelt Sozialpädagogik Formen einer Beobachtung und Begleitung, die mehr als nachdrücklich wirken. Sie will an die für das Bildungssystem entworfenen Diagnose- und Testverfahren anschließen, um Risikogruppen identifizieren zu können, wie dies eben von der Ausweitung der kinderärztlichen Untersuchungen erhofft wird – als ob es in riskanten Gesellschaften anderes als riskantes Lebens geben könnte! Aber stehen überhaupt Hilfe- und Förderangebote zur Verfügung oder sollen die Tests nicht bloß die tauglichen von den untauglichen Subjekten trennen, um die Unfähigen auszusondern?

Spaltungen der Gesellschaft: Als eine kleine Gruppe treten die Vermögenden hervor, die sich selbst als – in jeder Hinsicht – vermögend betrachten und als Elite sehen, für sich behaupten, dass sie Leistungsträger seien, ohne zu sehen, dass und wie sie schlicht aufgrund ihres schon vorhandenen Kapitals ihre Positionen halten und noch stärken. An die Seite dieser Vermögenden und Leistungsfähigen treten die Ideologen, Politiker und Wissenschaftler allzumal, welche diesem System ihren Segen geben. Daneben gibt es eine große Gruppe von prekär Integrierten, die in den Fahrstühlen der spätmodernen Gesellschaft unterwegs

sind. Sie können erfolgreich sein, stürzen gelegentlich dennoch ab. Ihre ganze Anstrengung gilt der Stabilisierung ihrer Situation – weil diese prekär ist, entsteht eine ganze Industrie der Stabilisierung, zu der neben den therapeutischen Angeboten und solchen eines privatisierten Bildungswesens eine Sozialpädagogik gehört, die sich zuweilen hinter wohlklingenden Namen versteckt. Das ist die moderne, saubere Soziale Arbeit, die mit *Klienten* zu tun hat, welchen sie Dienstleistungen erbringt. Den Angehörigen einer dritten, wachsenden Gruppe ist schon der Fahrstuhl verwehrt und nur noch der Zutritt zu engen und dunklen Treppenhäusern mit rutschigen Stufen erlaubt. Diese Gruppe wird zum *Adressaten* einer schmutzigen, selbst schon elenden Sozialen Arbeit. Sie hat mit Armut und Elend zu tun, wie sie schon fast unbekannt waren. Eine vergangen geglaubte Realität trifft wieder eine ganze Population: Alter und Kindheit wie Jugend, Krankheit, Unglücksfälle, Arbeitslosigkeit wie Arbeit, nämlich die exzessive Unterordnung unter betriebliche Normen, Delinquenz, Trennung von Partnern, schließlich die (un-)gewollte Gründung einer Familie jede Situation kann zu jenem Sonderfall werden, der ins Elend führt. Es gibt keine Stabilität mehr, die Empfehlung, eigene Vorsorge zu treffen, wird zum Zynismus: Wenn die Gewährung (sic!) von öffentlicher Unterstützung davon abhängt, dass man das für den Ruhestand erworbene Haus oder die angesparte Lebensversicherung wieder verkauft, zeigt sich das System der zerstörten Sozialstaatlichkeit.

Ausgrenzung: Im Februar 2006 diskutiert das Bayerische Kultusministerium eine Regelung, nach der störende Schüler ab dem 13. Lebensjahr aus Schulen endgültig entfernt werden können; mit ihrem Verhalten verwirken sie das Recht, der Schulpflicht genügen zu dürfen. Die Schulen sollen über die Entlassung befinden, Jugendhilfe habe sich der Ausgesonderten anzunehmen: Wann aber berechtigt Störung durch Pubertierende den Ausschluss? Kann dies künftig Jüngeren widerfahren? Sicher ist jedenfalls: der Ausschluss von Bildungsinstitutionen betreibt Verbannung aus der Gesellschaft.

Bei aller Kritik an der Doppeldeutigkeit der Sozialpädagogik, nämlich Hilfe und Kontrolle zugleich zu sein, bestand ihre Funktion immer darin, zum Zusammenhang des Ganzen beizutragen. Die sozialstaatlich gestützte Annahme lautete, Integration sei sozial und kulturell möglich und wahrscheinlich. Was Gesellschaft mit dem einen oder anderen anstellt, letztlich könne man davon ausgehen, dass sie zum Zusammenhang und Zusammenhalt gebracht werde. Für diese Annahme gab es eine breite Koalition, welche von den Gutmenschen bis hin zu den Hardcore-Systemtheoretikern reichte, die dem Inklusionsargument Niklas Luhmann folgten. Darin lag sicher der Grund dafür, dass sozialpädagogische Theorie sich einer soziologischen Denkweise verschrieben und Ansätze hinter sich gelassen hat, die mit Individuen oder gar mit Subjekten rechnete. Die Integration erfolgte – positiv gesehen – als Sozialisation oder – negativ beurteilt

– als Zwang; es machte die Ratio der Sozialpädagogik aus, dass sie das Individuum als gesellschaftliches sehen konnte, in seinen Notlagen bedingt durch grausame soziale Bedingungen, zur Aufhebung seiner Abweichung an Stützungsmaßnahmen gebunden, die es in den sozialen und kulturellen Kontext zurückführen.

Die Wirklichkeit widerlegt diese Grundannahme der Integration auf eine Art und Weise, die sprachlos macht – es gibt Desintegration und Exklusion, die keine gesellschaftliche Funktion mehr erfüllen, geschweige denn in Zusammenhänge zurückführen, die als soziales Leben erfahren werden könnten. Hierin liegt ein Neues der modernen Gesellschaft, das sich den bislang tauglichen Theorien entzieht. Selbst Luhmann musste begreifen, wie seine Theorie der Inklusion nicht mehr hinreicht, um die Phänomene dieser Gesellschaft zu erfassen (Luhmann 1996). Zwar hatte schon Georg Simmel bemerkt, wie die moderne Ökonomie eine völlige Wertlosigkeit von Menschen hervorruft, doch die spätmodernen Gesellschaften der Gegenwart produzieren menschlichen Abfall, *wasted lives* (Bauman 2005), in einer Weise, die ungeheuerlich wirkt – nicht zuletzt, weil die Beteiligten zu ihrer eigenen Zerstörung beitragen. Das, aber auch nur das, macht den rationalen Sinn der neuen Debatte über die Kultur der Unterschichten aus. Ausgrenzungen haben nicht einmal Drohfunktion; ihre Opfer werden aus dem Blick gerückt. Die Satire spitzt dies zu: warum nicht gleich die Langzeitarbeitslosen ausbürgern und abschieben (vgl. Mona o. J.)?

Freilich gibt es eine Kontinuität der Problemlagen, der gegenüber die sozialstaatliche Sicherung nur als *Intermezzo* erscheint – das Elend der Welt hat eine lange Geschichte. Neu ist, wie es wuchert und weit in Gesellschaft hineingreift. So hat die Sozialpädagogik mit einer neuen, reputierlichen Klientel zu tun; dies birgt die Gefahr, dass das alte Elend aus dem Blick gerät: Neben jene, welche notorisch, über Generationen hinweg auf soziale Dienste angewiesen waren und sind, kommen jene, welche von unerwarteten Abwärtsprozessen betroffen sind. Akademiker, die in den Zukunftsbranchen mit sicherem Auskommen rechneten und nun mit den Aktienkursen ihrer Start-up-Firma die soziale Leiter herunterpurzeln, Wissenschaftler, welche nach der Junior-Professur keine Qualifikation nachweisen können. Mehr und andere ergänzen die Stammpopulation der Not. Zugleich werden die Notlagen intensiver, dramatischer und nachhaltiger. Weil Armut mit Familien, allzumal mit Kindern und Jugendlichen in Verbindung kommt, wirkt sie langfristig. Endlich: die Problemlagen reichen tiefer. Denn Gesellschaften verlangen ihren Subjekten mehr Kompetenzen ab als jemals zuvor – und zwar schon in der Bewältigung alltäglicher Lebenswelten. Hier werden materielle und psychische, auch kognitive Mittel wie Lernprozesse nötig, die sich auf das Gesamt einer Welt- und Selbstbewältigung beziehen. Je geringer die Chance wird, diese zu erwerben, umso weiter entfernt man sich von den gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen.

3. Struktur: Die neue Sozialpädagogik – Kapitalisierung, altruistische Solidarität und Selbstsorge

Diese neue Situation zwingt die Sozialpädagogik, gleichzeitig zwei Sprünge nach vorne und eine Art Rolle rückwärts zu machen: Sozialpädagogik bildet ein geradezu typisches Element und eine der tragenden Instanzen der modernen Gesellschaften; sie dient dazu, deren innere Reproduktionsprobleme zu bewältigen. Das geschah nicht immer mit den rationalen Mustern der Moderne, vielmehr blieben vormoderne Elemente im sorgenden Staat bewahrt. Ehrenamtlichkeit und Freiwilligentätigkeit gehören ebenso dazu wie die kontrollierenden Akte. Letztlich ist sogar das Hilfemotiv vormodern kontaminiert; es nimmt Ideen der christlichen Caritas auf, die nicht kompatibel sind mit den Funktionsimperativen, welchen ein ausdifferenziertes soziales System zu genügen hat. Die Systemtheorie hat dies scharfsinnig erkannt und der Sozialpädagogik zum Vorwurf gemacht, sie menschelt, statt ordentliche Leistung zu erbringen.

Gegenwärtig wird nun der Sozialpädagogik zum einen abverlangt, dass sie den Sprung in die Moderne macht: Aufgabe der alten menschenfreundlichen Ideologie, stattdessen Kostenrechnung, technische Rationalität der punktgenauen Hilfen, welche in ihrer Effizienz und Effektivität zu kontrollieren sind, starke Definitionen von Anfang und Ende einer Maßnahme, klare Regelungen, wann jemand einer Hilfe und Beratung (nicht) mehr bedarf, wann und wie jemand als erzogen gelten darf, Marktsteuerung und Management. Die Sozialpädagogik soll endlich in der harten Moderne ankommen, ihr Muster der Ordnung gegenüber aller Ambivalenz realisieren, technisch und wirtschaftlich agieren. Politik und Medien zwingen ihr jene Seite der Kapitalisierung auf, welche alle anderen Bereiche von Gesellschaft schon lange erfasst hatte, in den Sektoren der Pädagogik durch den staatlichen Organisationsrahmen erspart blieb. Selbst der kontrollierende Bereich muss sich rechnen lassen – die Strafe vergisst alle Hoffnung auf Resozialisierung, dass sich soziale Arbeit für die ökonomische Gesamtbilanz einer Gesellschaft auszahlen könnte, gilt nicht mehr. Aber vielleicht gelingt der Sozialen Arbeit noch, was im Bildungsdiskurs erfolgreich scheint: Deutlich zu machen, dass Investitionen – wie Andreas Schleicher nicht aufhört zu beteuern – traumhafte Renditen erbringen. Man muss nur daran glauben, auch wenn die Fakten nahe legen, dass man doch besser normativ, mit ethischen und moralischen Gründen argumentiert (vgl. Wolf 2002, 2004).

Ein erstes Paradox liegt allerdings darin, dass diese Modernisierung in Wirklichkeit obsolet, durch ihre Nebenfolgen schon überholt ist, die zweite Moderne längst die erste einholt: Das „alte“ moderne Ordnungssystem taugt ebenso wenig wie die technische Lösung. Die Unterscheidungen tragen nicht mehr, welche normal von unnormal trennen, Familienformen sind eben nicht mehr eindeutig, Biografien haben keine klaren Linien, soziale Gruppen lassen sich nicht mehr identifizieren – es gibt weder hinreichende bindende Institutionen

(wie die Kirchen oder die Parteien), keine Milieus, auf deren sozialisierende Wirkungen man sich verlassen könnte. Jeder Appell an die Selbstverantwortung verhallt schlicht, weil die Lebenszusammenhänge schon brüchig sind, in welchen sie sich bewähren könnte. Die Sozialpädagogik muss also mit dem ersten Schritt hin zu technologischer und ökonomischer Rationalität doch sogleich (und gleichzeitig) den nächsten hin zum Umgang mit Unsicherheit machen; sie muss von der Sache her sich auf die zweite, die reflexive Moderne einstellen. Als zweites Paradox zeigt sich, dass die Sozialpädagogik diesen Umgang mit Unsicherheit schon immer kannte – und ihn nun vergessen muss, weil sie zur alten Moderne verpflichtet wird. Sie hatte immer mit Unklarheit zu tun; dass ihre Klienten Multiproblemlagen auszeichnen, dass Anfang und Ende einer Problemlage wie einer Hilfe eben nicht distinkt sind, gehört zu ihrem handwerklichen Wissen. Dass sie mit Unsicherheit und Ungewissheit im Blick auf Wirkungen zu tun hat, wusste sie längst, wie sie auch ahnte, sich nicht auf Kausalitäten stützen zu dürfen. Dieses Wissen muss sie mithin verleugnen, da sie von der jetzt durchgesetzten *alten Modernisierung* betroffen ist, sich mit Leistungen und deren Nachhaltigkeit empirisch rechtfertigen muss, dieses Wissen wird geradezu dramatisch virulent, wenn sie die Folgen der *zweiten Moderne* bearbeitet, so wie diese in den Lebenslagen ihrer Klienten auftreten. Anders formuliert: die organisatorischen Strukturen der sozialen Arbeit und Sozialpädagogik werden eben einer – tendenziell – überholten Moderne angepasst, während die Aufgabenstrukturen schon einer zweiten Moderne entsprechen, zum Teil sogar die Modelle, die sie fachlich selbst entwickelt hat – etwa in den Formen flexibler und integrierter Hilfen. Die erzwungenen Strukturen entsprechen dann in ihrer Modernisierung einer überholten Moderne, zugleich verfehlen sie das, was an fachlichen Notwendigkeiten zu befriedigen ist.

Das markiert die Problemlage, aus der heraus sich unter den Bedingungen einer Entkoppelung des Sozialstaats und der Sozialpolitik von der Sozialpädagogik eine neue Raumordnung für diese ergibt; man kann dies als ihre „Modernisierung“ beschreiben (vgl. Fischer 2005). Mit der Entkoppelung löst sich das Koordinatennetz, in welchem sie bislang gehalten wurde und sich ausgestaltet hat. Eine Gemengelage entsteht, die nur noch bedingt mit funktionalen Zuordnungen zu tun hat, schon gar mehr mit den Schleusen zwischen dem Innen und Außen von Gesellschaft. Wieder trifft freilich zu, dass die Entwicklungen offen sind – von aller Unkalkulierbarkeit der Politik einmal abgesehen. Da nämlich die soziale Ordnung unordentlich und partiell sinnlos wird, entsteht ein Zustand *nach* der Rationalität. Sie zeichnet Mehrdeutigkeit und Unsicherheit, vor allem Willkür aus, bei der einerseits die einzelnen Akteure vor Ort wieder wichtig werden. Der lokale Politiker entscheidet über Hilfesysteme und Hilfen, der Sozialpädagoge wird wichtig, nicht nur in seiner Fachlichkeit, sondern mit seinem Charisma und der Fähigkeit zu überzeugen. Andererseits kann eintreten, dass die

Sozialpädagogik aus dem Bewusstsein der Politikakteure schlicht herausfällt: So denkt die Koalitionsvereinbarung in Nordrhein-Westfalen bei „Verbänden“ nicht mehr an das Soziale, sondern nur an den Sport, der Vertrag zur großen Koalition in Berlin führt Jugendhilfe als Restposten unter dem Gesichtspunkt der Wirkungsüberprüfung an. Zugleich treibt die Sozialpädagogik selbst den Prozess voran. Denn ihre Bindung an eine kritische Theorie der Gesellschaft und ihrer Sozialisation tritt in den Hintergrund, in den Fachhochschulen, inzwischen an den Universitäten breiten sich managerielle und betriebswirtschaftliche Denkmuster aus; diese behaupten zwar, auf die Zeichen der Zeit zu reagieren, schreiben solche aber selbst, weil man gut mit ihnen Geld verdienen kann. Die viel beklagte Ökonomisierung der Sozialpädagogik ist von dieser selbst betrieben worden, so dass sie sich zwischen white-collar Sozialpädagogen und den Blaumänteln einer schmutzigen Arbeit im Feld ausdifferenziert.

In dieser neuen strukturellen Ordnung spaltet sich die Sozialpädagogik in drei Dimensionen, die sich den Verwerfungen der Gesellschaft nachbilden, ohne mit diesen überein zu stimmen. Dabei lassen sich die Entwicklungen in anderen Gesellschaften und Ländern längst beobachten, der internationale Vergleich belehrt:

- **Normalität einer kapitalisierten Sozialpädagogik:** Sozialpädagogik wird normal, gewinnt einen infrastrukturellen Zug und verliert ihre diskriminierenden Funktionen; sie lässt das doppelte Mandat hinter sich. Dabei wird sie institutionell und pragmatisch tatsächlich entgrenzt, Muster des Sozialpädagogischen tauchen in vielen Zusammenhängen auf, werden in lokalen Vermittlungen ubiquitär, zugleich fachlich diffuser. Sie rückt jener Allgemeinheit näher, welche das scholare System auszeichnet, ohne jedoch dessen institutionelle Gestalt anzunehmen. Jeder wird potenzieller, dann zunehmend faktischer Klient. Dieser Offenheit entspricht eine Entwicklung hin zur Marktförmigkeit und zur Kapitalisierung des Geschehens. Kunden kaufen sich die Leistungen der Sozialpädagogik in diesem Segment – sofern sie sich diese leisten können. Die Klientel rekrutiert sich also aus den prekär Integrierten, die für sich, für ihre Kinder wie für die von ihnen zu versorgenden alten Menschen soziale Dienste erwerben, welche auf Hochglanzprospekten angeboten werden. Diese Kapitalisierung geht mit deutlichen Reputationsgewinnen der Sozialpädagogik einher, welche sich in guter Bezahlung auswirken. Marktgängig und kapitalisiert kann sie ihren Wert bestimmen und wird teure Soziale Arbeit, die sich als psychosoziales und kulturelles Netz, zwischen Therapie und Unterstützung von Bildungsaufgaben definiert – die an stabiler Rendite interessierten angelsächsischen Pension-Funds nähern sich den sozialpädagogischen GmbHs. Betriebe setzen erlernispädagogische Maßnahmen als Incentives ein, um größere Integration zu erreichen, für die Einzelnen werden die Übergänge hin zu Ratgebern der

Lebensführung und zu praktischen Hilfen im Alltag fließend; man mietet sich die sozialpädagogische Fachkraft, welche einen aus der Messie-Situation herausführt.

Die kommunalen Träger der Sozialpädagogik befördern diesen Prozess, gestützt auf die neuen Normen des Kinder- und Jugendhilferechts, das die Eltern verpflichtet, sich an den Kosten zu beteiligen. Die Kommunen treiben das Geschehen voran, indem sie einen bedarfsgerechten Ausbau der Jugendhilfe verlangen, welcher nicht an pädagogischen Problemlagen ausgerichtet ist, sondern an einer messbaren Nachfrage. Sie verstärken den Vorgang noch, indem sie eine Verdichtung der Arbeit fordern, wie zunehmend Selbstständigkeit erzwingen. Insofern sind die Kommunen Geburtshelfer dieser kapitalisierten Sozialpädagogik, die freilich nur wenig mit den Gruppen zu tun hat, welche ernsthaften Belastungssituationen ausgesetzt sind.

- **Programme, Philanthropie und Solidarität:** Zum anderen entsteht eine ebenfalls noch marktförmige Sozialpädagogik, die sich Problemlagen zuwendet, diese aber in Programmen bearbeitet, durch Prävention oder durch gezielte Intervention. Sie setzen auf spektakuläre Ereignisse, gehören zu den Inszenierungen der Politik; sie sind geknüpft an mediale Ereignisse, nicht zuletzt an Katastrophenbilder. Ihr Erfolg gründet darin, dass sie an alte Motive der Philanthropie anknüpfen, die sie wieder aktivieren. Dabei trägt noch die Vorstellung des bürgerschaftlichen Engagements. Insofern befriedigt diese Dimension der Sozialpädagogik die Suche nach „Community“, fügt sich in komunitäres Denken ein. Bei aller Prekarität und Kontingenz des Geschehens entsteht doch in dieser Dimension die spannende Zukunft der Sozialpädagogik, weil sich neue Modelle der Kooperationen, Bündnisse zwischen unterschiedlichen Professionen, aufgabenbezogene Zusammenarbeit zwischen Professionellen und Laien wie vor allem über die Generationengrenzen finden; wahrscheinlich keimt in solchen Zusammenhängen sogar eine neue Form von Schule. Dabei bildet ein Modell von Solidarität das Zentrum, das nicht unterschätzt werden darf: Gute Menschen widerlegen den ökonomischen Ansatz des rational choice und beweisen ihren Altruismus, indem sie Sozialpädagogik fördern und unterstützen. Diese versucht ihrerseits, sich von staatlichen Hilfen unabhängig zu machen – das Musterbeispiel für diese Dimension findet sich in Gestalt von SOS. Programmsteuerungen, neue Philanthropie, Fundraising bewegen sich allerdings auf einem Markt der Aufmerksamkeit, der Legitimationen, freilich auch des Dramatisierens. Im Grunde gibt es keine Systematik solcher Steuerung, oftmals entscheiden Zufälligkeiten, nicht zuletzt auch individuelle Überzeugungsarbeit. In enger Beziehung steht die Arbeit in dieser Dimension mit Fragen des bürgerschaftlichen Engagements, der (neuen) Ehrenamtlichkeit. Immer aber zeichnet sie fatale Labilität aus: Wenn sie der Politik keine Aufmerksamkeit

einbringen, werden die Programme aufgegeben, das Katastrophenevent erzeugt Konkurrenz: ein Tsunami leert die Taschen der Bürger, die nichts mehr für die Jugendhilfe spenden wollen und können. Hier stirbt doch keiner an Hunger und Krankheit!

- **Elende Sozialpädagogik:** Eine dritte Dimension entsteht im „Restbereich“ der Gesellschaft, wo es um Kontrolle und Disziplinierung geht, wo entscheidend wird, mit Ausgegrenzten zu arbeiten. Diese bedürftige Sozialpädagogik agiert selbst nahe der Not, droht mit ihren prekären Arbeitsbedingungen, sich selbst Klient zu werden – die betrunkene Sozialpädagogin erzählt an der Bahnhofsecke, wie sie nach der Entlassung aus dem Arbeitsverhältnis immer tiefer stürzt, während die Klienten sie mit einer Kippe trösten.

Diese dritte Dimension bleibt in staatlicher Zuordnung, wird aber nicht mehr als konstante Ordnungsmacht betrieben, sondern verfällt der Willkür und dem Zufall. Zum einen hängt sie eng mit medialen Steuerungen zusammen, wie sie an der Auseinandersetzung um geschlossene Unterbringung zu beobachten sind; den fachlich notwendigen Diskurs überlagern also Schreckensszenarien, die von den Professionellen aufgegriffen werden müssen. Ihr Dilemma besteht darin, dass sie so Claims sichern, dass sie vor allem erkennen müssen, wie die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst zur Zerstörung von Subjekten beitragen, weil diese Rahmungen und Ordnungen verlieren, welche sie zur Lebensführung benötigen. Das macht dann wiederum eine Dialektik von Hilfe und Kontrolle deutlich, nämlich die Hilfe durch Aufbau von Kontrolle. Zum anderen trägt die politisch-mediale Steuerung dazu bei, dass Sozialpädagogik in den Ausgrenzungsgebieten nicht mehr tätig werden kann. Aus den französischen Banlieus hatte der französische Staat die Sozialarbeit – aus Kostengründen und wegen angeblicher Vergeblichkeit – zurückgezogen. Manche behaupten, dass das Feld islamischen Imamen übergeben wurde, die stabilisierend wirkten, Netzwerke und Gemeinschaften aufgebaut, zugleich religiösen Fanatismus gefördert haben.

Sozialpädagogik kann weder davon ausgehen, eine Form der sozialen Gerechtigkeit oder soziale Ordnung in einer Weise zu realisieren, die man als Integration begreifen könnte. Diese Form stützte sich auf das Muster sozialstaatlicher Vergesellschaftung; die Sozialpädagogik fand in diesem ihren tragenden Grund wie auch ihre Normalitätsannahmen und ihre Normativität: Arbeit, durch Sozialversicherung geregelte Lebensläufe, welche die lebensweltlichen und kulturellen Muster der individuellen Lebensführung bestimmten. Nun entfernt sie sich davon, verliert ihren eigenen institutionellen Rückhalt wie sie die Sicherheit preisgeben muss, Hilfen leisten und mit diesen die Adressaten stabilisieren oder integrieren zu können. So seltsam dies klingt: eben weil die Sozialpädagogik ihren

Rückhalt im Netz des Sozialstaates verliert, muss sie sich auf die Subjekte richten – von den reputierlichen wird sie gefragt, den Ausgegrenzten muss sie sich selbst nähern. Sie wird dies in Gestalt lokaler Bündnisse ebenso tun wie im Zusammenhang eines Genossenschaftlichen, in welchen Gegengesellschaften sich entwickeln. Ist vielleicht die viel geschmähte Parallelgesellschaft ein künftiger Ort der Sozialpädagogik?

4. Folgen für den professionellen Habitus

Weil die Sozialpädagogik aus ihren Rahmungen gesprengt und aufgespalten wird, weil sie ihre Hintergrundideologien verliert, entstehen fachliche Diffusität und ein neuer Zwang der Selbstverständigung. Ohne den Bezug auf den Sozialstaat widerfährt ihr eine Vergesellschaftung und „Veröffentlichung“, die auf das diskursive Element zurückverweist. Wie in der Entwicklung von Wissenschaften zeichnet sich eine Dimension der Agora ab, die auf die Community, die Gemeinschaft als eine Instanz zurückverweist (vgl. Nowotny/Scott/Gibbons 2004; kritisch Kessl/Otto 2004), welche um die gesellschaftliche Dimension von Notlagen Bescheid weiß und diese auch professionell bearbeiten lassen will – so entsteht für die Sozialpädagogik ein neuer Bedarf an politischer Wirksamkeit.

Dennoch lässt sich ihre gegenwärtige Lage mit der Formel kennzeichnen: Ende der reflexiven Sozialpädagogik, Aufstieg einer sozialpädagogischen Technologie. Die Versuche, sich theoretisch und konzeptionell in einem kritischen Zugang des eigenen Feldes und der die Praxis leitenden Kategorien zu vergewissern, sind zwar nicht gescheitert, haben aber nur wenig Wirkmächtigkeit erreicht. Ein Grund dafür liegt darin, dass diese Reflexion kaum den Problemen und Sachverhalten in den Handlungsfeldern galt, sondern sich auf die Position der Akteure richtete; die Debatte um Professionalisierung und Professionalität zeichnete eine fatale Abgehobenheit aus und führte nicht zu einer inhaltlichen Bestimmung von Kompetenzen. Dies lässt Zugänge durchbrechen, die auf Technologien vertrauen, dann aber auf Techniken setzen. Mit den therapeutischen Modellen war dies schon länger gegeben, erhält mit der ökonomistischen Wende aber eine neue Dimension, in der die Beherrschbarkeit von sozialen und pädagogischen Problemen wie deren messbare Lösung suggeriert wird.

Wo die Sozialpädagogik für ihre Theorie Ankerpunkte findet, ist noch offen. Mit der Preisgabe der reflexiven Theorie könnte virulent werden, was man das Problem der Transzendentalität und des Konservativismus nennen kann: Während die ältere Sozialpädagogik geistige Energien in Anspruch nahm, die jüngere sich auf die sozialstaatliche Ordnung und die Kritik der Gesellschaft verlassen hat, steht sie heute angesichts des Verlusts lebensweltlicher und mundaner Sicherungen vor einer Situation der Leere. Worauf kann sie sich stützen, wenn die Erdung fehlt, an der sie sich, an der sie auch die Klienten erinnern kann, als eine Möglichkeit des gelingenden Lebens? Ist Sozialpädagogik über-

haupt möglich, ohne eine Orientierung, welche sie stützt und leitet – ohne Vorstellung von Gerechtigkeit und Altruismus, ohne Utopie einer guten Gesellschaft, ohne die Idee eines heilen Zustandes? Was passiert, wenn sowohl der Alltag, die Lebenswelt als Bezugssysteme verschwinden und zugleich Gott tot ist? Wie geht Sozialpädagogik mit dem um, was als „transzendente Obdachlosigkeit“ bezeichnet wird?

Die Gefahr besteht, dass gnadenlose Techniker, Manager des Sozialen und Tester der Effizienz zum Maßstab werden. Sie bilden die vorbildlichen Pragmatiker, wie sie im Bildungswesen das Sagen haben und nun gegen alle Reflexion durch eine „Welterklärungswissenschaft“ verlangen, man möge sich auf die Erforschung von Reformfolgen konzentrieren. So überrascht nicht, wenn die Sozialpädagogik – hinter vorgehaltener Hand – nach Begründungen sucht, die transzendentaler Art sind; die Frage nach dem Glauben und der mit diesem verbundenen normativen Orientierung wird, so die These, in den nächsten Jahren bei jenen in den Vordergrund rücken, welche an den gesellschaftlichen Veränderungen und der diesen folgenden Kultur des neuen Kapitalismus zerbrechen. Man hält es nicht aus, *wasted lives* zu ertragen, es gibt eine Unwürdigkeit und Grausamkeit menschlicher Situationen, die das Stoßgebet verlangen. Aber die Problematik sollte nicht verschwiegen werden: wie wichtig solche Begründungen für den Einzelnen sein mögen, sie führen weg von rationalen Denk- und Handlungsmustern, geben den Anspruch der Vernunft preis. Eben deshalb muss sich Sozialpädagogik mit dieser Entwicklung beschäftigen.

Noch schwieriger erscheint das Problem des Konservativismus. Sozialpädagogik hat mit ihrer sozialpolitischen Begründung eine hochgradig liberale Auffassung entwickelt, nach der Klienten in ihrer individuellen Art des Lebens zu achten sind und ihre Lebensumstände als tragend aufgenommen oder wenigstens gestützt werden müssen. Adressaten dürfen in ihrer Lebensführung nicht diskriminiert werden, deshalb nicht erzogen, auch nicht angeleitet werden. Daher kann sich die Sozialpädagogik so recht nicht vorstellen, wie soziale und kulturelle Verhältnisse so desaströs sein können, dass sie die Einzelnen geradezu systematisch schädigen. Sozioökonomische Verhältnisse werden aber psychisch repräsentiert, beeinflussen und beschränken Handlungskompetenzen; es gibt hier eine Dialektik, welche sich noch im Zusammenhang von Anerkennung äußert (Borst 2003: 103). Es reicht also nicht aus, in politisch-ökonomischer Analyse die Bedingungen materieller Deprivation zu beschreiben. Es geht vielmehr um Macht und Herrschaft, welche sich über den Entzug von materiellen Möglichkeiten wie von kulturellen Handlungsformen und endlich von Reflexion realisiert und in sozialen wie kulturellen Praxen gelebt wird¹. Wiederum ist das Geschehen ambi-

1 Auf deren Analyse richten sich die „Cultural Studies“, welche an Mediennutzung konkret zeigen, wie sich eine Form des Widerstands und der Selbstbehauptung in der

valent: Es trifft zu, dass Familien sozialisatorische Defizite aufweisen, doch trifft zugleich ihre notorische strukturelle Überlastung zu; ihnen bessere Erziehung abzuverlangen, kommt einem Zynismus gleich, der doch realistisch ist. Insofern sind beide Perspektiven notwendig: Strukturelle Verbesserungen wie der Blick auf eine Kultur, die für die Unterschicht erzeugt wird und von dieser praktiziert wird. Eine Kultur, die noch auszeichnet, dass sie durch ihre eigenen Stilmittel Chancen für einen Erfolg in einer Gesellschaft mindert, die sich an normativen Standards der Mittelschicht orientiert.

Gesellschaften sind kein Funpark, sondern Herrschaftsinstitutionen, die ihre Ordnungsansprüche auf unterschiedlichen Ebenen durchsetzen. Zum Zynismus wird eine Blindheit gegenüber Mechanismen, mit welchen diese Gesellschaft Menschen durch vorenthaltene Entwicklungs- und Lernchancen verblödet. Das macht sogar fragwürdig, was als Lebenswelt- und Alltagsorientierung die Sozialpädagogik fast drei Jahrzehnte bestimmt hat. Der Ansatz muss revidiert werden, weil das Vertrauen in solche Lebenswelten fragwürdig wird: Es gibt Zonen moderner Gesellschaften, die nicht mehr tragen, auf die man nicht mehr zurückgreifen kann. Selbst die alltägliche Lebensführung, welche es den Einzelnen ermöglichte, Transformationsprozesse zu bewältigen, bricht unter dem Druck der Modernisierung zusammen.

Oder anders formuliert: An Strukturen und Rahmungen zu erinnern, eine Art Behütung wie Intoleranz gegenüber Lebensstilen und kulturellen Mustern zu betreiben, scheint konservativ zu sein; angesichts der Zerstörungskraft einer flüssigen Moderne kommt ein solcher Ansatz aber einer radikalen Kritik von Gesellschaft wieder nahe. Doch gilt dies nur, wenn er das Projekt der Aufklärung weiterbetreibt, aufgeklärt durch das Wissen um die Dialektik einer Mediengesellschaft – ein wenig hilft übrigens der Blick in die Kritische Theorie, wie sie von Adorno und Horkheimer oder von Herbert Marcuse entworfen worden ist.

5. Die Rolle der Subjekte und die Pädagogik der Sozialpädagogik

In den zuletzt genannten Überlegungen klang schon an, dass die Sozialpädagogik der späten Moderne zwei alte Themen wieder aufgreifen muss. Ihr stellt sich die Frage nach den Subjekten, sie muss vor allem die Problematik von Pädagogik diskutieren. In beiderlei Hinsicht sind Ambivalenzen zu beobachten. Während die Frage nach dem Subjekt sowohl als theoriebildender Fokus wie als professionelle Perspektive durch die soziologischen Denkmuster in den Hintergrund gerückt war, wurde sie doch aufgewertet durch zwei Ansätze – ganz abgesehen von Ansätzen, welche mit der Figur der Ganzheitlichkeit argumentierten: Elaborierte Professionstheorien insistieren auf individuellem Fallverstehen als Kernbe-

populärkulturellen Nutzung symbolischer Instrumente entwickelt und bewährt (vgl. Bromley/Göttlich/Winter 1999, Winter/Mikos 2001).

stand des sozialpädagogischen Tuns; der Fallbezug und damit verbunden die Anerkennung einer Autonomie der Lebenspraxis wie die Einsicht in die unhintergehbare Bedeutung des subjektiven, biografisch gebundenen Handelns, gehören zum Selbstverständnis der Zunft. Dem steht die Vorstellung von Partizipation als einer organisatorischen Grundfigur des fachlichen Handelns zur Seite, die Selbstwirksamkeit anerkennt und so normiert, dass Sozialpädagogik nur im Prozess eines geregelten Aushandelns möglich ist; das Jugendhilferecht verlangt dies, wenngleich die Realisierung in der Praxis – vorsichtig formuliert – unterschiedlich erfolgt.

Andere Begründungszusammenhänge argumentieren eher subjektskeptisch: Einerseits wären systemtheoretische Ansätze, andererseits jene zu nennen, die in einem stärker philosophischen Denkkontext an die postmoderne Überlegung vom Tod des Subjekts anknüpfen. In der Tat trifft zu, dass das Subjekt kaum mehr als ein unproblematischer Anknüpfungspunkt sowohl sozialpädagogischer Theorie wie auch ihrer Praxiskonzepte gelten kann – dies war übrigens noch nie der Fall, weil Subjektivität eine Idee ausspricht, welche auf ihre Nichtverwirklichung aufmerksam machte. Die Lage hat sich jedoch in doppelter Hinsicht verändert. Zum einen können das Subjekt und seine Subjektivität nicht mehr allein in der Perspektive des „Noch-nicht“ gefasst werden, die aber als normativer Anspruch bestehen bleibt; vielmehr muss man davon ausgehen, dass Subjektivität heute Brüchigkeit, Gespaltensein, die Gleichzeitigkeit von Glück und Unglück bedeutet, daher in Spannungen gelebt wird. Kurz: das Konzept von Subjektivität hat seine identitätslogischen Hoffnungen verloren. Noch viel schwerer wiegt zum anderen, dass in der sozialen und kulturellen Realität Subjekt und Subjektivität selbst als Modi der Entfremdung erfahren werden. Sie stellen eben eine schon vergesellschaftete Form von Individualität, die soziale Instrumentalisierung einer Existenzform dar.

Das Subjekt wird doppelsinnig, ambivalent, nämlich beherrscht und autonom, aber darin auf eine dramatische Weise auf sich verwiesen. Daher entkommt man der *Kategorie* Subjekt und dem *Begriff* der Subjektivität nicht. Im Gegenteil: nicht nur ist zu fragen, welche materiellen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen bestehen müssen, damit Subjekte ihre Subjektivität existenziell und als autonome Praxis realisieren können. Vielmehr sind Voraussetzungen eines Lebens in einer Gesellschaft und Kultur allgemein und zugleich für jedes Individuum zu schaffen, damit es nicht nur verkehrsfähig wird, sondern überhaupt erst einen Anfang von Bildung machen kann; dabei geht es um Hilfen für jene, die an dieser Gesellschaft und ihrer Kultur scheitern oder durch diese selbst noch ins Straucheln gebracht werden. Dabei zeigt sich als eine erste Aufgabe der Sozialpädagogik, Sicherheit, die – um es in Anlehnung an Pestalozzi zu formulieren – ruhige Gelassenheit zu ermöglichen, welche für Bildung, Lernen, Entwicklung unabdingbar sind. Zum Anknüpfungspunkt wird dabei nicht nur das

Subjekt in seiner prekären Situation. Subjekte und Subjektivität sind in den dramatischen Situationen aufzusuchen, welche nicht mehr durch Alltagswelten gesichert sind; es geht um Subjekte und Subjektivität in einer Form des Elends, wie sie bislang nur an den Randbereichen der Sozialpädagogik erfahren wurde: bei Drogenabhängigen, Nichtsesshaften, bei Kranken, die ohne institutionelle Betreuung leben.

Was dort in biografisch gewordener Verstörung verdichtet wurde, macht sich nun breit: Zum Problem wird das *elende Subjekt*, das in sozialer und kultureller Isolation be- und gefangen ist und nur noch sich selbst in seiner Verzweiflung kennt. Von der Theorie verlangt dies eine Zuspitzung von differenz- und anerkenntnislogischen Zugängen (vgl. z. B. Prengel 1995, 1999), welche erlauben, das Subjekt jenseits von sozialen Determinationen zu denken. Ausschließung wird nämlich total, führt in eine existenzielle Negation, die auf paradoxe Weise noch Ansätze bestätigen, welche an Gerechtigkeits- und Solidaritätsdiskurse anschließen; es gibt keine Gerechtigkeit, wenn Exklusion machtvoll wird. Sie geht über Isolation hinaus, die noch eine soziale Kategorie impliziert. Ein sozial erzeugter Autismus bildet den Bezugspunkt und den konkreten Subjektivitätsmodus, der unabhängig vom ökonomischen Status eintreten kann. In seinen reputierlichen Formen ruft er die kapitalisierte Sozialpädagogik auf den Plan, Dramatik aber gewinnt er, wo gesellschaftliche und kulturelle Netze aufgelöst sind. Hier findet Sozialpädagogik nur noch Subjekte in – gesellschaftlich erzeugter – bloßer, sozial radikalierter und durch Ausgrenzung schon vernichteter Subjektivität. Es gibt eine Subjektivität, die existenziell auszeichnet, sozial wertlose, nichtige Subjektivität zu sein.

Diese Subjekte haben sozial und kulturell keine Bedeutung, aber doch einen Sinn, nämlich den eigenen Lebenssinn.² Sie sind auf sich verwiesen und verlieren noch diesen Selbstbezug; ihre Spuren von Würde und Aufrichtigkeit verwehen, weil alle Anerkennung entzogen worden ist. Diesem elenden Subjekt bleibt dann nur noch, was man als Sorge um sich selbst bezeichnen kann (Foucault 1997, 2004). Daran arbeitet Sozialpädagogik dann, an dem Versuch also, dass das Subjekt wieder vor sich treten kann, sich selbst zu fassen und begreifen vermag, selbst wenn es jenseits der Kontexte agiert, welche sozialisierend wirken. So erschreckend dies klingt: Ausgangspunkt der Sozialpädagogik kann das Subjekt außerhalb gesellschaftlicher und kultureller Zusammenhänge werden, Handlungsfokus wird, dem Subjekt in seiner Fragilität zu sich zu helfen unter Anknüpfung an die elementare Selbstsorge. Sozialpädagogik wendet sich dann auf radikale Weise den Subjekten zu – Subjekten, die eben nichts außer sich in ihrer wertlosen und daher unwürdigen Existenz haben.

2 Diese logische Unterscheidung bietet sich an, die Gottlob Frege eingeführt hat (Frege 1975, S. 40 ff.)

All dies überspitzt und dramatisiert. Sowohl die Behauptung einer vollständigen Ausgrenzung ist zu prüfen, wie sorgfältig darauf zu achten ist, dass die vermeintlich zur Unterschicht erklärten und deshalb zur Überwachung Freigegebenen nicht über weit mehr an Kompetenzen verfügen, als dies zugestanden wird; die Denunziation der Unterschicht, die Ausgrenzung sind Herrschaftsmechanismen, welche noch Potenziale des Widerstands brechen wollen, wie sie in einer verachteten Pop-Kultur bestehen. Gleichwohl bleibt das Problem, dass Existenzweisen zunehmen, die als solche der Allerelendsten bezeichnet werden müssen. Sie zeichnen sich ab im Überschneidungsbereich von Behinderung und Armut, sie haben viel zu tun mit Migration, sie werden wichtig auch im Alter.

Gegenmodelle deuten sich an, die aus der Selbstsorge entstehen: Modelle, die mit alternativen Ökonomien operieren, genossenschaftliche Selbstorganisation verfolgen, wirtschaftliche Beziehungen herstellen, welche auf einer neuen Form des Unternehmertums bestehen, möglicherweise eine Form der Schattenwirtschaft herstellen; sie hat nichts mit Steuerhinterziehung, sondern mit gegenseitiger Versorgung zu tun;³ solche Modelle gab es schon in der Vergangenheit, auch in anderen Ländern, möglicherweise muss man wieder aktualisieren, was in den Kontexten der demokratischen Psychiatrie gedacht worden ist. In den Verbänden der Sozialen Arbeit keimen erste Überlegungen, die auf solche Gegengesellschaften verweisen; vielleicht sind sie verrückt, vielleicht besteht ihre Verrücktheit nur darin, dass sie gegenüber gesellschaftlicher Normalität eine andere, eine veränderte Perspektive einnehmen.

Aber gerade in dieser neuen Wendung zur Subjektivität muss Sozialpädagogik begreifen, dass sie pädagogische Arbeit leistet. Sich selbst unter Bedingungen zu ertragen, die eigene Selbstsorge als Bezugspunkt zu be- und zu ergreifen, geschieht nur in Lernprozessen, vielleicht in Vorgängen radikaler Bildung. Wahrscheinlich beginnt dieses Geschehen dort, wo die Sozialpädagogik informelle und non-formale Bildungsprozesse beobachtet: dass Jugendliche sich der Belehrung durch die gesellschaftliche Institution Schule entziehen und in ihren eigenen Lebenszusammenhängen anfangen, sich mit sich und mit Vorgängen zu befassen, die in einer anderen Welt passieren, könnte ein Indiz sein (vgl. Wahler/Tully/Preiss 2004).⁴

Diese Debatte um das Pädagogische an der Sozialpädagogik ist eigentümlicherweise immer noch nicht ausgestanden, obwohl doch die Sozialpolitik als Grundlage einer Sozialen Arbeit eben nicht mehr trägt, obwohl doch längst deutlich wird, dass und wie es darum geht, Subjekten Entwicklungsprozesse zu ermöglichen, die ihnen Autonomie erlauben. Selbst jene Projekte, welche von

3 Für Hinweise danke ich Jörg Fischer vom Paritätischen, Thüringen.

4 Doch Vorsicht: Die informellen und non-formalen Lernprozesse werden von Jugendlichen aus der Gruppe der prekär Integrierten genutzt; die von Ausschluss Bedrohten sind auch von diesen Gegenwelten ausgeschlossen.

Empowerment sprachen, selbst die Idee des enabling state verfolgt eine pädagogische Perspektive – sie ignorieren freilich die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Lernprozessen. Da geht es dann schon um Münchhausenprojekte statt um ernsthafte Bemühungen darum, dass Menschen sich zu sich selbst bilden können, um Unabhängigkeit zu gewinnen. Das kann übrigens bedeuten, dass ihnen Regeln beigebracht werden müssen, dass Verhalten zu üben ist, dass Anweisungen für kluge Lebensführung zu geben sind. Es ist kein Verstoß gegen Subjektivität, jemandem zu verdeutlichen, was er sinnvollerweise tut, wie er seinen Haushalt ordnet und führt, sich mit günstigen Einkäufen einen Alltag organisiert, der dann selbstständig geregelt werden kann.

Nicht zuletzt gesteht die Sozialpädagogik mit ihrer Entdeckung von Bildung selbst zu, dass sie mit Pädagogik zu tun hat. Aber dabei beschäftigt sie nicht der emphatische Begriff von Bildung, wie er auf das ausgehende 18. Jahrhundert zurückweist. Sie meint vielmehr, wie der jüngste Jugendbericht (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005) durchgängig belegt, Bildung in einem scholaren Sinne. Dass sie damit sich selbst dementiert, mag als Hinweis auf eine fehlende Theorie gelten, in welcher sie ihre eigene Leistung erfasst. Sie verfällt also einmal mehr einem Fehler, der einer Aufklärung bedarf: Weil sie die Welt in den Mustern einer sozialstaatlichen Sozialpolitik denkt, ordnet und bearbeitet, ist ihr Pädagogik, ist ihr *Erziehung* ein Gräuel. Nun muss sie konzederen, dass sie wichtige Aufgaben und Leistungen (die sie partiell erbracht hat) weder wahrgenommen noch theoretisiert hat – sie kompensiert dies, indem sie auf Bildung abhebt. Dabei nimmt sie aber ein Konzept in Anspruch, das sie selbst nicht richtig verstanden hat, das sie, ohne es zu merken, in den zynischen Auffassungen rezipiert und sich zu eigen macht, in welchen es in einem ökonomisierten Diskurs gesellschaftlich implementiert werden soll; ein Konzept, das sie dann selbst noch verkürzt, weil sie seine Prämissen nicht bedenkt, die aber ihr Handlungsfeld bestimmen.

Aber Sozialpädagogik leistet nicht Bildung, sondern etwas anderes, das wohl besser mit Erziehung beschrieben wäre: Eine Erziehung, die auf Voraussetzungen von Bildung zielt, weil sie die Bedingungen und Möglichkeiten sich zur Aufgabe macht, mit der ein Subjekt, das allererstes noch, wie es weit außerhalb von Gesellschaft sich erleben muss, zu sich finden und sich entwickeln kann. Eine Erziehung, die begreift, dass und wie das Subjekt befähigt werden muss, seine Sorge um sich selbst ernst nehmen und seine Existenz realisieren zu können, auch wenn sie verloren scheint. Das meint dann Sozialpädagogik – auch und ganz besonders unter den Bedingungen einer radikalisierten Moderne.

Literatur

- Bauman, Z. (1992): Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust. FfM.
Bauman, Z. (1995): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. FfM.

- Bauman, Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge
- Bauman, Z. (2001): *Community. Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge
- Bauman, Z./Tester, K. (2001): *Conversations with Zygmunt Bauman*. Cambridge
- Bebber, H. (2006): Piepsen vertreibt Teenager. *Britischer Erfinder entwickelt Methode für Geschäftszentren*. In: *Nürnberger Nachrichten*, 23. Februar 2006, S. 32.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. FfM.
- Beck, U./Lau, C. (Hrsg.) (2004): *Entgrenzung und Entscheidung*. FfM.
- Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H. (2005): *Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung*. Weinheim und München
- Borst, E. (2003): *Anerkennung der Anderen und das Problem des Unterschieds. Perspektiven einer kritischen Theorie der Bildung*. Baltmannsweiler
- Bourdieu, P. (1998): *Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion*. Konstanz
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. FfM.
- Bromley, R./Göttlich, U./Winter, C. (Hrsg.) (1999): *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*
- Dörner, A. (2001): *Politainment. Politik in der medialen Erlebnisgesellschaft*. FfM.
- Fischer, J. (2005): *Die Modernisierung der Jugendhilfe im Wandel des Sozialstaats*. Wi.
- Foucault, M. (1997): *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3*. FfM.
- Foucault, M. (2004): *Hermeneutik des Subjekts*. FfM.
- Frege, G. (1975): *Funktion, Begriff, Bedeutung*. 4. erg. Auflage. Göttingen
- Galuske, M. (2002): *Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft*. Weinheim
- Giddens, A. (2002): *Runaway world. How Globalisation is Reshaping our Lives*. London
- Hamburger, F. (1997): *Sozialpädagogik*. In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim
- Hamburger, F. (2003): *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart
- Hamburger F. (1999): *Sozialpädagogische Praxis im Licht der Medien*. In: Hamburger, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1999): *Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Systematisierungen zwischen marktorientierter Publizität und sozialer Dienstleistung*. Weinheim und München, S. 79-111.
- Hamburger, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (1999): *Sozialpädagogik und Öffentlichkeit. Systematisierungen zwischen marktorientierter Publizität und sozialer Dienstleistung*. Weinheim und München
- Honig, M.-S. (1986): *Verhäuslichte Gewalt. Sozialer Konflikt, wissenschaftliche Konstrukte, Alltagswissen, Handlungssituationen. Eine Explorativstudie über Gewalt-handeln in Familien*. FfM.
- Kessl, F. (2005a): *Der Gebrauch der eigenen Kräfte. Eine Gouvernementalität Sozialer Arbeit*. Weinheim und München
- Kessl, F. (2005b): *Das wahre Elend? Zur Rede von der „neuen Unterschicht“*. In: *Widersprüche* 25, Heft 98, S. 29-42.

- Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2004): Soziale Arbeit und Soziales Kapital. Zur Kritik lokaler Gemeinschaftlichkeit. Wiesbaden
- Klein, A./Landhäußer, S./Ziegler, H. (2005): The Salient Injuries of Class: Zur Kritik der Kulturalisierung struktureller Ungleichheit. In: Widersprüche 25, Heft 98., Dezember 2005, S. 45-74.
- Luhmann, N. (1996): Jenseits von Barbarei. In: Miller, M./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts. FfM., S. 219-230.
- Mollenhauer, K. (1965): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim, Berlin
- Mollenhauer, K. (1988): Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik/Sozialarbeit oder „Das Pädagogische“ in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 11, Heft 17, S. 53-58.
- Mollenhauer, K. (1996): Kinder- und Jugendhilfe. Theorie der Sozialpädagogik – ein thematisch-kritischer Grundriß. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 869-886.
- Mona (Pseudonym für Monika Rieboldt) (o. J.): Wie ein Manager Deutschland aus der Krise holte. In: Zyn! http://www.zyn.de/krise_marktwirtschaft/670440.html.
- Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2004): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit. Weilerswist
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen
- Prenzel A. (1999): Impulse aus der jüngeren Kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt. In: Sünker, H./Krüger H.-H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! FfM., S. 231-254.
- Stehr, N. (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chancen des Individuums. Weilerswist
- Thole, W./Küster-Schapl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen
- Thompson, E.P. (1968): The Making of the English Working Class. Harmondsworth
- Vester, M. (1972): Die Entstehung des Proletariats als Lernprozess. Zur Soziologie und Geschichte der Arbeiterbewegung. Frankfurt am Main
- Wacquant, L. (2000): Elend hinter Gittern. Konstanz
- Wahler, P./Tully, C. J./Preiß, C. (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden/ München
- Wilhelm, E. (2005): Rationalisierung der Jugendfürsorge. Die Herausbildung neuer Steuerungsformen des Sozialen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Stuttgart, Wien
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart
- Winter, R./Mikos, L. (Hrsg.) (2001): Die Fabrikation des Populären. Der John Fiske Reader. Bielefeld
- Wolf, A. (2002): Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth. London
- Wolf, A. (2004): Mehr Bildung bedeutet noch lange nicht mehr Wohlstand. In: Neue Züricher Zeitung – NZZ Online, 28. Oktober 2004
<http://www.nzz.ch/2004/08/28/th/page-article9T41B.html>.
- Wouters, C. (1999): Informalisierung. Norbert Elias' Zivilisationstheorie und Zivilisationsprozesse im 20. Jahrhundert. Opladen/Wiesbaden