

Lothar Böhnisch

Lebensbewältigung

Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit

Aus sozialstrukturell-sozialpolitischer Sicht lässt sich die disziplinäre Eigenart der Sozialpädagogik/Sozialarbeit als institutionelles Ergebnis der industriellen Moderne rekonstruieren. Siegfried Bernfeld (1925, S. 49) hat Erziehung als „die Summe der Reaktionen auf die Entwicklungsatsache“ definiert. In Analogie dazu könnte man die Sozialpädagogik/Sozialarbeit durchaus als gesellschaftliche Reaktion auf die Bewältigungstatsache verstehen. Das heißt, Sozialpädagogik und Sozialarbeit sind historisch unterschiedlich gewordene, aber gleichermaßen gesellschaftlich institutionalisierte Reaktionen auf typische psychosoziale Bewältigungsprobleme in der Folge gesellschaftlich bedingter sozialer Desintegration. Zu dieser institutionellen Reaktion war und ist die moderne Industriegesellschaft strukturell gezwungen: Sowohl aufgrund ihrer latenten sozialstrukturellen Dauerkrise – die Spannung von Integration und Desintegration ist dem Wesen moderner Arbeitsteilung immanent – als auch wegen der strukturellen Notwendigkeit, die ökonomisch-technische Arbeitsteilung sozial reproduzieren und ausbalancieren zu müssen. Der sozialpädagogisch-sozialarbeiterische Interventionsmodus ist hierfür das strukturlogische Mittel. Da die Dauerkrise aufgrund ihrer strukturellen Bedingtheit gesellschaftlich nicht aufhebbar ist, muss sie in ihren Folgen für den und am Einzelnen behandelt, also pädagogisch transformiert werden. Das andere Mittel der Wahl wäre die ordnungsstaatliche Repression. Diese war noch charakteristisch für das Sozialwesen zu Ausgang des 19. Jahrhunderts. Mit der zunehmenden Komplexität der industriegesellschaftlichen Integrationsprobleme und der Demokratisierung der Gesellschaft im 20. Jahrhundert ging das Repressive zurück und das Pädagogische trat in den Vordergrund. Bis heute ist aber diese historisch rückbindbare Spannung zwischen dem Repressiven und dem Pädagogischen in der für die Sozialpädagogik/Sozialarbeit typischen Ambivalenz von Hilfe und Kontrolle enthalten.

Insgesamt gilt: Da die Problematik sozialer Desintegration dem arbeitsteiligen Industriekapitalismus strukturell immanent ist und sich in ihren Folgen am Einzelnen auswirkt, enthalten die psychosozialen Folgeprobleme selbst einen pädagogischen Aufforderungscharakter, d. h. sie folgen nicht der Rationalität der ökonomischen Arbeitsteilung, sondern dem sozialtechnisch nur bedingt kalkulierbaren Eigensinn der Menschen. Die am Menschen orientierte sozialpädagogische und sozialarbeiterische Intervention, die sich im Eingehen auf die sozial beschädigte Individualität des Menschen und die Neuformierung seiner

Soziale
Arbeit als
Reaktion auf
die Bewälti-
gungstatsache

Soziale Arbeit ist
keine Ablegerin
der Pädagogik

sozialen Bezüge aus seiner Betroffenheit heraus entwickelt, macht auch die Eigenständigkeit der Sozialpädagogik/Sozialarbeit gegenüber der Sozialpolitik aus. Vor diesem historisch-gesellschaftlichen Hintergrund wird auch deutlich, dass die moderne Sozialpädagogik/Sozialarbeit nicht Ablegerin der Pädagogik oder Fürsorge ist, sondern aus der Hintergrundkonstellation gesellschaftlicher Arbeitsteilung ihre moderne Eigenständigkeit herleitet. Der Sozialpädagoge Carl Mennicke, der dem Wissenschaftskreis des Sozialprotestantismus angehörte, lässt in diesem Sinne die moderne professionelle Sozialarbeit auch erst mit der Entwicklung der Sozialpolitik entstehen (vgl. Mennicke 1930). Dass die Sozialpädagogik – als pädagogisches Pendant der Sozialen Arbeit in Deutschland – sich zuerst mit der Jugend befasste und damit dem Definitionskreis der Pädagogik zugeordnet wurde, hing vor allem damit zusammen, dass die industrielle Arbeitsteilung vor allem die (proletarischen) Jugendlichen aus den familialen Milieus freisetzte und sie in ihrer – daraus abgeleiteten – „Entwicklungsgefährdung“ früh zur gesellschaftlichen Problemgruppe machte. So weit war und ist sie Pädagogik, als dadurch die Entwicklungsprobleme des Jugendalters mehr in den Vordergrund rückten als die gesellschaftliche Bedingtheit der Freisetzung dieser Jugend. Ebenso entwickelte sich die Sozialarbeit in dem Maße aus der Fürsorge heraus, in dem die industriegesellschaftliche Entwicklung soziale Risiken bis in die Mitte der Gesellschaft hinein freisetzte.

1 Freisetzung und Bewältigung

Vom Zufall zur
Notwendigkeit

„Psychosoziale Probleme“ und „Lebensrisiken“ waren und sind also keine pädagogischen oder fürsorgerischen Sonderprobleme, sondern lebensalter- und sozialstrukturtypische Bewältigungskonstellationen in der industriellen Risikogesellschaft. In diesem Sinne hat sich auch die Wissenschaftsgeschichte der Sozialpädagogik „vom Zufall zur Notwendigkeit“ (Gängler 1998) entwickelt. Der diesen Zusammenhang m. E. wohl als Erster systematisch formulierte – und für mich deshalb als theoretischer „Stammvater“ der modernen Sozialpädagogik/Sozialarbeit anzusehen ist –, war Carl Mennicke. Er versuchte, das Wesen und die Funktion der Sozialpädagogik (systemisch) im Rückbezug auf die Desintegrationsprobleme moderner Arbeitsteilung und (lebensweltlich) in der Bewältigungsperspektive („Bewältigungslast“) zu formulieren. Die Notwendigkeit einer eigenständigen Sozialpädagogik – so hatte es C. Mennicke (1926) formuliert – ergibt sich aus der „sozialpädagogischen Verlegenheit der Moderne“. Diese besteht darin, so C. Mennickes Argumentation in der Zusammenfassung von Wolfgang Schröer, „dass die modernen Gesellschaften den Einzelnen einerseits freisetzen und andererseits nicht vermitteln, wozu sie frei sind, den freigesetzten Menschen keine sozialen Orte bieten (...), wo sie in ihren Freiheiten Halt und Sicherheit finden könnten. Der Mensch wäre aus einer Welt mit autoritären Lebensformen, die ihn eingliederten, in eine moderne Welt freigesetzt, in der Arbeitsverhältnisse regieren, die sich gegen alle sozialpädagogischen Schwierigkeiten und Notwendigkeiten gleichgültig verhalten“ (Schröer 1999, S. 40 f.).

Schon Emile Durkheim hatte in seinem Frühwerk „Über soziale Arbeitsteilung“ (1893/1988) diese als epochales Vergesellschaftungsmuster der industriellen Moderne erkannt. Er nahm an, dass die Arbeitsteilung auf der einen Seite zu fortschreitender Individualisierung, gleichzeitig aber zu neuen Formen sozialer Integration führen musste, da die Menschen mit steigender Individualisierung und Spezialisierung stärker aufeinander angewiesen waren, um sozial existieren zu können. Er sah aber auch die für ihn pathologischen Erscheinungsformen sozialer Desintegration (Anomien), welche mit der beschleunigten Arbeitsteilung verbunden waren, und forderte deshalb die gesellschaftliche Entwicklung einer „kollektiven Moral“, um solche soziale Regellosigkeiten einzudämmen. Als Soziologe verstand er darunter weniger ein idealistisches Programm, sondern Regeln und Verfahren – im heutigen Sinne sozialstaatliche –, um diese soziale Gegenseitigkeit zu stützen. Auch in Deutschland, wo der Grundwiderspruch von Arbeit und Kapital den sozialpolitischen – und, angeführt von Paul Natorp (1894, 1899), den sozialpädagogischen – Diskurs zentral prägte und die Problematik sozialer Desintegration entsprechend im Focus der „Sozialen Frage“ gebündelt war, wurden die Probleme arbeitsteilig bedingter sozialer Desintegration, sowie die Erosion und Spaltung der menschlichen Lebenswelten als strukturelle Phänomene erkannt. C. Mennicke hat diese Bezüge dann sozialpädagogisch transformiert, indem er sie vom Menschen her und in ihrer Wirkung auf den Menschen strukturierte: Der Mensch wird in ein ungewisses, doppelbödiges Soziales freigesetzt und muss damit zurechtkommen.

Vergesellschaftung und
Desintegration

Das – erst viel später so diskutierte – Bild der „Risikogesellschaft“ (vgl. Beck 1986) taucht mit einem – wie wir heute formulieren – „Sozialisationsmodus“ auf, in dem gesellschaftliche Offenheit und Verfügbarkeit gleichermaßen verlangt werden wie (strukturell) vorausgesetzt wird, dass der Mensch zu sich selbst kommt, soziale emotionalen Rückhalt findet und eine auf sich als Mensch bezogene Individualität ausbildet, weil er sonst an der gesellschaftlichen Offenheit, an ihrem Optionsdruck und ihrer riskanten Unübersichtlichkeit scheitert. Diese Grundkonstellation janusköpfiger Sozialisation in der Moderne enthält bis heute einen typischen sozialpädagogischen Aufforderungscharakter: Sozialpädagogische Orte werden gebraucht – Räume, personale Bezüge –, in denen dieser notwendige Halt in der unvermeidbaren gesellschaftlichen Offenheit gefunden und darin der selbstbestimmte Zugang zum Sozialen neu organisiert und gestaltet werden kann. Zwei bis heute gültige sozialpädagogische Grundprobleme werden also über die arbeitsteilige Konstellation der Moderne virulent: Die für Identität und Biografie bedrohlichen Brüche in den Lebensbereichen und die sozial riskante Individualisierung. Beide generieren die „neuen sozialen Risiken“, für deren Bearbeitung die Gesellschaft die personenbezogenen Dienste der Sozialpädagogik/Sozialarbeit – mit fortschreitender Arbeitsteilung immer differenzierter – benötigt.

Risikogesellschaft und
sozialpädagogische Orte

Es ist kein Zufall, dass mit dem Ausklang des 20. Jahrhunderts E. Durkheims Anomietheorie (1973) im sozialwissenschaftlichen Diskurs wieder neu ins Spiel kam, ihre epochale Bedeutung als Strukturtheorie sozialer Integration und Desintegration im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auch heute erkannt wird (vgl. Heitmeyer 1997; Imbusch/Heitmeyer 2008). Die Brüche zwi-

Interventionsverständnis
Sozialer Arbeit

schen gesellschaftlichen Erwartungen, Verheißungen und sozialstrukturell vermittelten biografischen Entwicklungschancen – als anomische Struktur – und die daraus entstehenden Bewältigungsprobleme bilden immer noch und immer wieder den Hintergrund eines modernen Interventionsverständnisses der Sozialen Arbeit. Das Paradigma Freisetzung und Bewältigung kann die komplexe Vermittlung zwischen lebensweltlichen Prozessen und gesellschaftlichen Strukturen im Wirkungs- und Folgekreis sozialer Probleme und individueller Lebensschwierigkeiten nicht nur aufschließen. Es versetzt die Sozialpädagogik auch in die Lage, die Prozesshaftigkeit sozialer Übergänge – hier vom sozialintegrativ begrenzten zum digitalen, sozial entbetteten Kapitalismus (vgl. dazu Böhnisch/Schröer 2001) – bezogen auf das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft zu begreifen. „Es geht weniger darum, die Individuen in (...) ‚Zonen‘ zu verorten, als vielmehr die Prozesse aufzuklären, die ihren Übergang von der einen in die andere bewirken, etwa des Hinüberwechslens von der Zone der Integration in die der Verwundbarkeit oder den Absturz aus dieser Zone in die gesellschaftliche Nichtexistenz“ (Castel 2000, S. 14). Dieses „Hinüberwechslern in die Zone der Verwundbarkeit“ lässt sich im Freisetzung-/Bewältigungsparadigma als schwelende Spannung zwischen technologisch-ökonomisch getriebener sozialer Entbettung und Biografisierung der Verwundbarkeit aufdecken. Diese Biografisierung äußert sich in Formen der Suche nach Handlungsfähigkeit, die nicht mehr mit den herkömmlichen Identitätskonzepten, welche die selbstverständliche soziale und sozialstaatliche Integration des Menschen voraussetzten, erfassbar sind (vgl. Böhnisch/Lenz/Schröer 2009). Gleichzeitig spiegeln sich diese ambivalenten Suchen nach Handlungsfähigkeit im Integrationsdilemma der postmodernen Industriegesellschaften wieder. Das Problem der Anomie hat sich verkompliziert. Es geht nicht mehr, wie in der einfachen Moderne Durkheims, nur um die Frage, ob und wie ich das gesellschaftlich Erreichbare auch erreichen kann, sondern immer mehr darum, wie ich mich so verorte, dass ich irgendwie handlungsfähig bleibe, mich sozial behaupten kann. Die neue Anomie ist die der Entgrenzung, der Auflösung bisheriger sozialer Grenzen und Verlässlichkeiten (vgl. Beck/Lau 2004). Sie setzt Bewältigungsaufforderungen frei, die oft so offen und unkalkulierbar sind, dass sie bei den Individuen nur noch als Signale des „Mithaltens“, der „Handlungsfähigkeit um jeden Preis“ ankommen.

Für die Soziale Arbeit erschließt sich im Paradigma Freisetzung/Bewältigung zweierlei Grundlegendes. Zum einen nimmt sie wahr, dass soziale Probleme nicht auf Dauer sozialstaatlich befriedet und für sie „abrufbar“ sind und damit eine eigene sozialpolitische Reflexivität dringlicher denn je entwickelt werden muss. Zum anderen ist sie in der Lage, die Botschaften, die hinter prekären Bewältigungsformen – bis hin zum Abweichenden Verhalten (vgl. Böhnisch 2009) – stehen, so aufzuschließen, dass sie über das traditionelle Fallverstehen hinaus einer auch sozial rekonstruktiven Systematisierung zugänglich sind. Dies allerdings fordert der Sozialen Arbeit eine interdisziplinäre Kompetenz ab.

„Entbettung“
und
Biografisierung

Freisetzung und
Bewältigung

2 Das Bewältigungsparadigma in der Handlungsdimension der Sozialen Arbeit

Während in der gesellschaftlichen Perspektive der Bewältigung also das sozialstrukturelle Problem der Freisetzung – im Sinne der sozialen Entbettung und des sozialen Ausgesetztseins – hervorgehoben ist, tritt aus der Sicht und dem Erleben der Subjekte die Frage nach der Handlungsfähigkeit des Menschen in solchen ambivalenten Konstellationen in den Vordergrund. Sozialstrukturelle Probleme sozialer Desintegration vermitteln sich in biografischen Integrations- und Integritätsproblemen und darauf bezogenen kritischen Lebensereignissen. Lebensbewältigung meint also in diesem Zusammenhang das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in kritischen Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbstwertgefühle und soziale Anerkennung – gefährdet ist. Lebenskonstellationen werden von den Subjekten dann als kritisch erlebt, wenn die bislang verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung nicht mehr ausreichen (vgl. Filipp 1981). Deshalb ist dieses Streben nach Handlungsfähigkeit in der Regel nicht vornehmlich kognitiv-rational, sondern genauso emotional und triebdynamisch strukturiert. Darin zeigt es Gesetzmäßigkeiten, die sich in Anlehnung an das aus der Stressforschung entstammende Coping-Konzept (vgl. Oerter 1985; Brüderl 1988; Stark 1996) herausarbeiten lassen. Die Coping-Theorie geht von dem Befund aus, dass die Bewältigung von Stresszuständen bei Problembelastungen und kritischen Lebensereignissen so strukturiert ist, dass der Mensch aus somatisch aktivierten Antrieben heraus nach der Wiedererlangung eines homöostatischen (Gleichgewichts-)Zustandes um jeden Preis strebt. An diese Logik wird im sozialpädagogischen Bewältigungskonzept im Sinne des Strebens nach unbedingter sozialer Handlungsfähigkeit angeknüpft. Dabei wird – um die physiologische bzw. psychologische Begrenztheit des Stresskonzepts (vgl. Kohli 1982) überwinden zu können – ein Bezugsrahmen entwickelt, in dem das Zusammenwirken von sozialstrukturellen und psychosozialen Einflussfaktoren thematisiert und strukturiert werden kann. Vier Grunddimensionen können herausgearbeitet werden, um an diesen entlang die Bewältigungsproblematik in ihrer Komplexität aufzuschließen und der sozialpädagogischen Analyse zuzuführen: Die tiefenpsychisch eingelagerte Erfahrung des Selbstwertverlustes, die Erfahrung sozialer Orientierungslosigkeit, die Erfahrung fehlenden sozialen Rückhalts und sozialer Anerkennung und die handlungsorientierte Suche nach erreichbaren Formen sozialer Integration, in die das Bewältigungshandeln sozial eingebettet und in diesem Sinne normalisiert werden kann. In diesem Mehrebenen-Modell können unterschiedliche theoretische Konzepte – beispielsweise Theorien des Selbst, die Anomietheorie, Interaktions- und Alltagsparadigmen, Konzepte sozialer Unterstützung, sozialisationstheoretische Integritätskonzepte – interdisziplinär aufeinander bezogen und miteinander verschränkt werden (vgl. Böhnisch 2001a).

Im Hinblick auf seine Anwendungsmöglichkeiten in den Bereichen von sozialpädagogischer Diagnostik und Intervention hat das Bewältigungsparadigma den Vorzug, dass es eine Verbindung zwischen gesellschaftsbezogenem So-

Kritische
Lebens-
ereignisse

Soziale
Anerkennung

Bewältigungs-
konzept

Verbindung
zwischen
Sozialverhalten
und Selbst

zialverhalten und dem Selbst als triebbewegter psychischer Instanz herzustellen vermag. So erst wird das Verstehen von „Betroffenheiten“ der KlientInnen möglich. Dabei ist der Begriff des „Triebs“ nicht biologisch verengt zu sehen, sondern im Sinne sozial gerichteter Triebansprüche, die – beginnend in der frühen Kindheit – im Prozess der Sozialisation ihre psychosoziale Formung erfahren. Im Mittelpunkt des sozialpädagogischen Interesses steht dabei die misslungene Balance zwischen psychischem Selbst und sozialer Umwelt, aus der heraus das „verwehrte Selbst“ soziale Aufmerksamkeit auch in antisozialen bis hin zu sozial- oder selbstdestruktiven Handlungen sucht (vgl. Winnicott 1992). Selbstwertstabilisierende Handlungsfähigkeit wird also gerade auch um den Preis der Normverletzung gesucht und steht dann – entsprechend der Logik des Bewältigungsverhaltens – vor der Norm. Überall dort, wo es Soziale Arbeit mit antisozialen (dissozialem) Verhalten zu tun hat, stößt sie auf diesen verdeckten Bewältigungszusammenhang. Daraus folgt für die sozialpädagogische Interventionen – von der Krisenintervention bis hin zu den verschiedensten Formen der Lebensberatung und Beziehungsarbeit überhaupt –, dass ein verstehender Zugang zu den KlientInnen nur möglich ist, wenn die Person und ihr Verhalten voneinander getrennt und dem Selbst Räume und vertrauensstiftende Beziehungen angeboten werden, indem es sich öffnen und ein auf sich einlassende Resonanz finden kann.

Lebenslage

Soziale
Probleme

Auch in der sozialpolitischen und soziokulturellen Anwendungsperspektive erweist das Konzept Lebensbewältigung seine integrierende Qualität, indem es personale Betroffenheiten und sozialstrukturelle Gegebenheiten – wobei die je eigensinnigen Subjektanteile sichtbar werden – aufeinander beziehen kann. Lebensbewältigung ist nicht nur strukturiert in psychosozialen Settings, sondern auch durch die soziale Lebenslage der Einzelnen maßgeblich beeinflusst. Das Konstrukt Lebenslage (vgl. grundlegend Nahnsen 1975) verweist auf die sozialökonomisch bestimmten Lebensverhältnisse als Ressourcen individueller Lebensgestaltung. Mit ihm können die jeweiligen Vergesellschaftungsformen auf die je individuell verfügbaren Muster der Bewältigung strukturell bezogen und so individuelle Lebensbewältigung an die gesellschaftliche Entwicklung rückgebunden werden. So haben in hochindividualisierten Gesellschaften die Einzelnen die Chance, aus den vorgegebenen anomischen und sozialen Settings ihrer Herkunft „etwas zu machen“, sind aber auch dem Risiko ausgesetzt, zu scheitern. Die modernen Menschen haben sich aus den früher starren, klassengebundenen Lebenszusammenhängen gelöst. Sie bleiben dennoch an ihre Herkunft rückgebunden, können aber in ihren individualisierten Lebensumständen Spielräume aufschließen und sie in ihrem Subjekthandeln für sich verändern. Dabei ist es aber wichtig, ob und wie kritische Lebensumstände (z. B. Armut und Arbeitslosigkeit) als soziale Probleme sozialstaatlich so anerkannt werden und dass damit Ansprüche auf sozialpolitische Leistungen, mit deren Hilfe Spielräume erweitert und genutzt werden können, ableitbar sind. In den gleichzeitig subjekt- wie sozialstrukturbezogenen Konzepten der Sozialberichterstattung findet das bewältigungsorientierte Lebenslagenkonzept eine für die Sozialpädagogik/Sozialarbeit aufschlussreiche sozialpolitische Anwendung (vgl. Hauser/Neumann 1992; Huster u. a. 2008).

Sozialpädagogische Leistungen beziehen sich aber nicht nur auf Bewältigungsprobleme in kritischen Lebenssituationen, sondern sind auch in Angeboten der Jugend- und Erwachsenenbildung enthalten. Vom Bewältigungskonzept ausgehend bietet sich die Möglichkeit, einen eigenen sozialpädagogischen Bildungsansatz zu entwickeln. Bislang fallen Bildungs- und Bewältigungsdimension im pädagogischen Diskurs meist auseinander und werden auch institutionell – Kinder- und Jugendhilfe respektive Sozialarbeit auf der einen, Schule auf der anderen Seite – unterschiedlich verortet. Angesichts des Strukturwandels der Arbeitsgesellschaft und der damit verbundenen Prozess- und Wechselhaftigkeit von biografischen Übergängen und Umbrucherfahrungen wird deutlich, dass Bewältigungserfahrungen in soziale Schlüsselkompetenzen (vgl. Klafki 1998) münden müssen, soll das Gebot lebenslanges Lernen überhaupt biografisch umgesetzt werden können (vgl. Walther/Stauber 1999). Damit gehen Bildung und Bewältigung zunehmend ineinander über, wird der Beitrag der Sozialen Arbeit – als seismografischer Ort der Bewältigungsproblematik – zum Bildungsdiskurs wichtig.

Bildung und
Bewältigung

3 Bewältigung und Bildung – der bildungstheoretische Beitrag der Sozialen Arbeit

Der Begriff der Bildung entstammt den bildungsbürgerlichen Diskursen des späten 18. bis zum frühen 20. Jahrhundert und stellte die Entfaltung des Subjekts, im Einklang mit der jeweils herrschenden gesellschaftlichen Kultur, in den Vordergrund. Mit den Modernisierungsschüben des 20. Jahrhunderts wurde dieses bildungsbürgerliche Denken von der Pädagogik institutionell reformiert. Dennoch stand die Bildungsperspektive immer noch im Vordergrund der pädagogischen Programme, während die Bewältigungsdimension meist sekundär blieb und sich entsprechende paradigmatische und programmatische Ansätze – siehe nochmals C. Mennicke – nicht durchsetzen konnten. Erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, mit der Herausbildung der Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung, konnte die Bewältigungsthematik auch bildungstheoretisch in den pädagogischen Blick geraten.

Bildung

Das Ausweichen über die Sozialisationstheorie war jedoch lediglich so lange möglich, wie die pädagogischen Institutionen ihren funktional gesicherten und so legitimierten Platz in der Gesellschaft hatten. Als diese institutionelle Sicherheit und Selbstverständlichkeit mit dem Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft gefährdet war, musste auch die Frage akzeptiert werden, wie und ob unter den gesellschaftlichen Umständen die Pädagogik überhaupt noch glauben könne, erzieherische Persönlichkeitsideale und die Idee vom aufgeklärten Subjekt durchsetzen zu können, wenn sich die gesellschaftliche Entwicklung diesen pädagogischen Forderungen gegenüber – um den Begriff C. Mennickes zu gebrauchen – „gleichgültig“ verhalte. Gleichzeitig – so die andere Seite der Argumentation – sei

Sozialisation

sie keine Pädagogik mehr, wenn sie sich nur als empirische Sozialisationswissenschaft verstünde.

Gesellschaft als
Ort der
Pädagogik

Damit rückte und rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob und wie sich die Pädagogik dem Menschen angesichts der Anforderungen und Bewältigungsprobleme, welche die Gesellschaft ihm zumutet, zuwenden kann. Können überhaupt noch Erziehungsideale und Subjektbegriffe, die so eng an eine aus der Vorstellung der pädagogischen Autonomie hervorgegangene Bildungs- und Erziehungsdiskussion gebunden sind, die pädagogischen Herausforderungen erfassen? Die Pädagogik des 20. Jahrhunderts war ja dadurch gekennzeichnet, dass sie sich von der pädagogischen Provinz abwenden und ihren Ort in der Gesellschaft suchen musste. Darauf hatten Siegfried Bernfeld und Carl Mennicke schon in den 1920er Jahren hingewiesen. Schließlich waren es – in diesem Zeitraum – die Jugendlichen selbst, welche ihre Lebens- und Bewältigungsprobleme, die sich vom „reinen Jugendleben“ der reformpädagogischen Idee gnadenlos unterschieden, der Pädagogik immer wieder vorhielten. Viele Reformpädagogen hatten sich in ihrem autonomen pädagogischen Denken an der Institution Schule festgebissen und übersehen, dass der Erziehungscharakter der Schule deshalb in den Hintergrund getreten war, weil die Schule in der modernen arbeitsteiligen Massengesellschaft zunehmend zu einer gesellschaftlichen Organisation geworden war.

„Sein“ bestimmt
Lebens-
gestaltung

Hier setzte schließlich die Sozialpädagogik ein (vgl. Niemeyer 1999), indem sie in ihrer Schulkritik bezweifelte, dass die Schule aus sich heraus Persönlichkeiten bilden kann, die sich dann auch entsprechend autonom gegenüber der Gesellschaft verhalten können. Natorp und Mennicke hatten damals schon dementsprechend die Aufforderung an die Pädagogik ausgesprochen, in die Lebensverhältnisse der Arbeiter und Jugendlichen hineinzugehen, nach den Widersprüchen zu schauen, die sich dort entfalten, und zu fragen, welche Bildungsbewegungen sich aus den dortigen Bewältigungsaufgaben heraus ergeben. C. Mennicke (1930, S. 311) hielt grundsätzlich fest, „dass überhaupt die wenigsten Menschen vom persönlichen Bewusstsein her ihr Leben gestalten, sondern dass die erdrückende Mehrzahl in durchgängiger Abhängigkeit von dem Zustand ihrer Umgebung steht“.

Pädagogik
als Vergesell-
schaftungsform

Diese Kritik einer bildungsautonomen Pädagogik ist durch E. Durkheims Erkenntnis, dass von der modernen arbeitsteiligen Gesellschaft selbst pädagogische Wirkungen strukturell ausgehen, zu ergänzen. Vielleicht würde E. Durkheim heute sagen: Die Pädagogik hat nicht oder nur unzureichend erkannt, dass die Gesellschaft in ihrer arbeitsteiligen Dynamik selbst Strukturen von Entwicklung und Integration freisetzt, die – obwohl die Pädagogik diese Begriffe für sich reklamiert – erst einmal sozial erklärt werden müssen, und nicht so einfach pädagogisch beansprucht werden können. Dies macht bis heute die soziale Verlegenheit der Pädagogik aus, dass in der modernen Arbeitsgesellschaft ein pädagogisches Modell steckt, das man erst einmal sozial begreifen muss. Will also die heutige Pädagogik aus dieser Verlegenheit heraus kommen, muss sie sich an einem dialektischen Modell orientieren: Das Pädagogische als Vergesellschaftungsform und lebensweltliche Beziehung gleichermaßen entwickelt sich in der Dialektik von personaler Integrität (als biografische Handlungsfähigkeit) und sozialer Integration. Der Mensch soll sich so entwickeln können, dass er auf sich

selbst aufbauen und so mit sich eins sein kann. Die Gesellschaft aber verlangt von ihm permanente Offenheit und Flexibilität, ist somit seinem Selbst gegenüber prinzipiell gleichgültig. Das dialektische Zusammenspiel ergibt sich daraus, dass der moderne Mensch in seiner persönlichen Entwicklung und Entfaltung auf gesellschaftliche Integration angewiesen ist, die arbeitsteilige Gesellschaft wiederum aber nur dann auf einen flexiblen, optionsoffenen und damit integrationsfähigen Menschen rechnen kann, wenn sie Räume zulässt, in denen er zu sich kommen und bei sich selbst sein kann.

Dieses pädagogische Prinzip der industriekapitalistischen Moderne ist in dem Maße brüchig geworden, in dem die globalisierte und rationalisierte Arbeitsgesellschaft nicht mehr massenhaft auf menschliche Arbeitskraft und damit Integrationsbereitschaft zurückgreifen muss und gleichzeitig – im Modell des flexibilisierten „abstract worker“ (vgl. Wimbauer 2000; Höhne 2003) – eine eigene Kultur abstrakter Integrität schafft und inszeniert. Die aktuellen Integrations- und Integritätsprobleme tangieren deshalb nur noch bedingt den digitalen Kapitalismus. Da heute aber die Prosperität einer globalistisch orientierten Ökonomie mit der Krise des Sozialstaats einhergeht, ist das Pädagogische als Vergesellschaftungsform – vor dem Hintergrund dieser angelegten Dialektik – doppelt verunsichert. Aus diesen Überlegungen wird aber auch deutlich, wie eng die Pädagogik in ihrer gesellschaftlichen Wirksamkeit, aber auch in der Legitimationsfähigkeit (gegenüber den Menschen) an den Sozialstaat gebunden ist. Daraus folgt ebenfalls, dass die Pädagogik sich nicht nur zum Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, sondern genauso zur Zukunft und zum Umbau des Sozialstaates zu verhalten hat.

Gesellschaftliche Integrations- und Integritätsprobleme

In der Schule und vor allem in der Lehrerschaft ist bis heute die Illusion verbreitet, die Gesellschaft stelle aktuell immer noch – in institutioneller Analogie zu einem Jugendmoratorium – einen Raum bereit, in dem junge Menschen zur Persönlichkeit erzogen werden könnten. Diese modernisierte Vorstellung von der pädagogischen Provinz setzt damit weiter so etwas wie eine gesellschaftliche Unbefangenheit der Jugend voraus. Das Zusammenspiel von pädagogischem Autonomie- und Moratoriumsdenken ist seit dem dritten Drittel des 20. Jahrhunderts gestört (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1997/2000). Das Jugendmoratorium als sozialisatorische Voraussetzung einer gesellschaftlich abgeschirmten Schule löst sich zunehmend auf, je stärker soziale Bewältigungsprobleme in das Schulalter hineinreichen und sich die Unbekümmertheit jugendlichen Experimentierens mit sozialen Bewältigungsproblemen zu frühen biografischen Risiken vermischt. Die Diskussion um Gewalt in der Schule, wie sie seit den 1990er Jahren geführt wurde, in der Gewalt als extremes Medium der Bewältigung aufscheint, ist symptomatisch für die Betroffenheit und Verlegenheit, die die Schulpädagogen heimsuchte (vgl. Melzer u. a. 2000; Popp 2002). Spätestens hier wurde deutlich, dass die Pädagogik, auch wenn sie es ungern zugeben will, auf den bewältigungstheoretischen Fundus der Sozialen Arbeit angewiesen ist.

Schule als pädagogische Provinz – Kritik

Man kann den Versuch der Pädagogik, im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts den Bildungsbegriff in die Dimension von Identität und Mündigkeit einzufädeln, als eigenen disziplinären Balanceversuch werten: Die Autonomie der Pädagogik

Autonomie der Pädagogik und Anschluss an die Gesellschaft	<p>zu halten und gleichzeitig Anschluss an die Gesellschaft zu finden. Der „ganze Mensch“ konnte nicht mehr einfach der Gesellschaft entgegengesetzt werden, sondern musste sich in der kritischen Identitätsbalance erst herausbilden. Mündigkeit galt dabei als in die Person eingelassenes, kritisches Verhältnis zur Gesellschaft, der sich der Mensch ja nicht entziehen kann. Diese Form der Identitätsbalance war schon in den Bildungsvorstellungen jener Reformpädagogen zu Anfang des 20. Jahrhunderts angelegt, die für ihre Reformschulen Standorte suchten, die außerhalb der industriellen Welt in der Natur lagen, aber wiederum so nahe an der Großstadt, dass diese jederzeit erreichbar war. Hierin manifestierte sich schon der Versuch einer Balance zwischen pädagogisch autonomem Bildungssubjekt und der Notwendigkeit gesellschaftlicher Integration. Die Sozialisations- theorie hat später diesem Bemühen eine paradigmatische Grundlage gegeben, die im modernen Sozialisationsbegriff ihren entsprechenden Ausdruck findet: „Sozialisations-“ bedeutet das Aufwachsen des Individuums in der Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt und mit sich selbst.</p>
System- und Sozial- integration	<p>Indem der Bewältigungsbegriff zur Kritik des pädagogischen Identitätsbegriffs wird, ist damit unterstellt, dass die impliziten Voraussetzungen für diese Balance nicht mehr gegeben sind. Denn das Identitätsparadigma setzt eine übersichtliche gesellschaftliche Welt voraus. Der Begriff der „Identität“, wie er in Anlehnung an das Rollenmodell von Georg H. Mead (1991) in der modernen Bildungsdiskussion gebraucht wurde, ist kognitiv strukturiert und reicht nicht an die Triebstrukturen der Persönlichkeit heran. Gleichzeitig ist in ihm, wenn man ihn gesellschaftlich angeht, die Vorstellung enthalten, dass lebensweltliche und systemische Prozesse miteinander vermittelbar seien. Mit der Tendenz zur Entkoppelung von System- und Sozialintegration (vgl. dazu Böhnisch 2009) ist auch diese Voraussetzung brüchig geworden. Indem sich das Systemische verselbstständigt und dennoch auf den Menschen so zurückwirkt, dass er es nicht kognitiv begreifen aber triebbedrängt und somatisch spüren kann, ist das Gesellschaftliche unübersichtlich und sind seine Wirkungen ins Selbst irrational geworden. Das Bewältigungsparadigma kann diesen Zusammenhang aufschließen, da über diesen Zugang pädagogische Zugänge herausgearbeitet werden können, die aus dem strukturellen Zusammenwirken von gesellschaftlicher Freisetzung mit tiefenstrukturellen Befindlichkeiten der Menschen selbst entstehen.</p>
Entfremdung	<p>Während der klassische Bildungsbegriff die Diagnose um die Entfremdung mit dem Weg aus ihr herauszukommen zu vereinen versucht, ist im Bewältigungsbegriff dieser Anspruch von Befreiung und Heilung nicht mehr gegeben. Vielmehr geht es – nun auf einer anderen Ebene – darum zu fragen, wie sich der Mensch überhaupt noch behaupten und sozial handeln kann, wenn er längst in diesen Entfremdungsapparat so eingebunden ist, dass er Entfremdung nicht mehr sozial erlebt, weil sie gleichsam von der sozialen Oberfläche weg in die tiefenpsychischen Bezirke abgeglitten ist. Die identitäts- und mündigkeitsorientierte Pädagogik ging durchaus noch davon aus, dass die entsprechende pädagogische Intervention von außen erfolgen muss. Mit dem Bewältigungsbegriff aber kann der Bildungsdiskurs (vgl. Sting 2002; Mack 2000) neu belebt werden, indem pädagogische Interventionsvorstellungen sich auflösen und päd-</p>
Sozialpädagogik und Bildung	

gogischen Kommunikationen weichen, in der das Selbst sich anschließen kann und dadurch – in der entsprechenden Resonanz pädagogischer Arrangements – soziale Handlungsfähigkeit findet, aus der heraus es seine biografischen Entwicklungs- und Bildungsperspektiven auch an sich selbst zu gestalten in der Lage ist. Damit ist auch der Sozialpädagogik/Sozialarbeit ein wesentlicher Part in der Mitgestaltung des zukünftigen Bildungsdiskurses zugeordnet.

4 Sozialpolitik als Bewältigungspolitik

In dem Maße, in dem der digitale und internationalisierte – dem Nationalstaat entzogene – Kapitalismus nicht mehr auf Massennarbeit wie bisher angewiesen ist, verkürzt sich die Dialektik von Arbeit und Kapital und damit auch die Wirkung jenes epochalen sozialpolitischen Prinzips, wie es Eduard Heimann (1980/1929) in seiner „Sozialen Theorie des Kapitalismus“ für den modernen sozialstaatlich regulierten Industriekapitalismus aufgeschlossen hat: Der Kapitalismus ist, will er sich nach seiner ökonomischen Wachstumslogik entfalten und entsprechend modernisieren, auf die entsprechende Entwicklung des Humankapitals und damit auf sozialstaatliche, sozial- und bildungspolitische Gestaltungsräume angewiesen. Diese wiederum schränken seinen Durchsetzungsraum ein, bewirken seine soziale Zählung. Heute – angesichts der technologisch induzierten Selbstständigkeit des Kapitals gegenüber der Massennarbeit – führt die Modernisierung des Kapitalismus nicht mehr strukturlogisch zur sozialen Emanzipation und Autonomie tendenziell aller Menschen einer Gesellschaft, sondern – nach dem postmodernen Prinzip der segmentierten Arbeitsteilung – zur sozial erweiterten Freisetzung eines Teils und zur sozial regressiven Freisetzung des anderen Teils, nämlich der „nichtproduktiven“ Gruppen der Bevölkerung. Die Interdependenz von Modernisierung und Sozialintegration ist zunehmend aufgelöst. Das bedeutet aber auch, dass ökonomische Flexibilisierungsprozesse nicht mehr zwangsläufig die Spielräume der Menschen erhöhen. Bei denen, die nicht mithalten können, werden die Spielräume der Lebenslage eingeengt, übersteigen die Belastungen die Ressourcen und treiben sie in kritische Lebenskonstellationen. Aber auch bei jenen, die in den qualifizierten Arbeitsmarktsegmenten agieren, stellt sich nicht automatisch der beschworene Freiheitsraum ein, denn sie werden einseitig an den digitalen Arbeitstypus des „abstract worker“ gebunden, gehen in der Sachlogik der digitalen Modernisierung auf und geraten in Gefahr, die Orientierung an der Integrität des anderen (vgl. Honneth 1992) zu verlieren und in einer sozial entbetteten Lebensführung (nach dem Sozialtyp des „Share-holders“) aufzugehen. Einseitig ökonomisch gesteuerte soziale Flexibilisierung, so hat Dietrich Lange (1999) dargelegt, verträgt sich nicht mit der Perspektive der Solidarität. Diese ist im sozial entbetteten, digitalen Kapitalismus zum Fremdkörper und gleichzeitig zum „sachzwangsläufigen“ Anachronismus geworden. Zur Schwächung der sozialen Integration kommt die der Aushöhlung der kollektiven Moral hinzu.

Soziale
Zählung des
Kapitalismus

Einengung der
Handlungsräume

Mithalten

Die zunehmende Entkoppelung von Systemintegration und Sozialintegration im digitalisierten Kapitalismus hat zwar dazu geführt, dass viele Menschen sich freier von gesellschaftlichen Zwängen fühlen, aber – vor dem Hintergrund der Biografisierung – wenig überindividuelle Ressourcen haben, eigene sozialintegrative Aktivitäten zu entwickeln. Denn sie sind ja nicht so frei, wie vielerorts unterstellt: Das ökonomische System ist zwar den Lebenswelten entrückt, für die meisten Menschen nicht mehr überblickbar, aber es wirkt massiv in diese hinein. Auch in der Gesellschaft der „Ichlinge“ (Keupp 2000) braucht jeder bezahlte Arbeit, um sein Projekt des „eigenen Lebens“ voranzubringen. Das aber verlangt wiederum Mithalten irgendwie und um jeden Preis, auch wenn man nicht sieht, wohin dieses Mithalten führt. Freiheit und Bedrohung werden so gleichermaßen gespürt, sind aber nicht mehr durch rationale Verfahren einfach auszubalancieren. Das sind typische emotionale Konstellationen, die in ihrer Ambivalenz Stress erzeugen. Stress erzeugt immer wieder und immer neue Suche nach Handlungsfähigkeit, und dieser Bewältigungsdruck durchzieht die Lebenslage aller Menschen, seien sie nun auf der Gewinner- oder der Verliererseite des digitalen Kapitalismus. Deshalb ist das Bewältigungsparadigma signifikant für die Kennzeichnung der Lebenslagen heute, die sich ja in Korrespondenz mit der gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklung strukturieren und auf die sich moderne Sozialpolitik bezieht. Ihre Bewältigung kann auch – je nach segmentierter Lebenslage – auf die Dimension des Gestaltungsspielraums hin differenziert werden: Man kann zwischen regressiven (soziale Belastung überwiegt), einfachen (Reproduktion der Lebensverhältnisse ohne sozialintegrativem Surplus) und erweiterten Bewältigungslagen (mit sozialintegrativem Surplus und damit Ressourcen sozialer Gestaltung) unterscheiden. Von da aus öffnet sich auch der Blick auf die soziale Sicherungspolitik, dem Kernbereich sozialstaatlicher Sozialpolitik.

Sozialpolitik

Der digitale Kapitalismus setzt mehr denn je Menschen in anomische Bewältigungskonstellationen frei. Sozialpolitik wiederum hat sich – aus der Logik ihrer Vergesellschaftung heraus – entwickelt, um diesen Bewältigungsdruck von den Einzelnen zu nehmen. Eine so verstandene sozialpolitische Sicherung für alle (vgl. Böhnisch/Arnold/Schröer 1999) ist die Voraussetzung für die Entwicklung kollektiver und damit sozialintegrativer Gestaltungsmotivation bei den Individuen, vor allem bei denen, die in sozial benachteiligenden Gesellschaftssegmenten leben. Aus diesem Verständnis der Hintergrundsicherung kann eine Sozialpolitik erwachsen, welche die Rahmenbedingungen für sozial aktivierende und sozialökonomisch innovative Aktivitäten („neue Arbeit“) zu schaffen in der Lage ist.

Politik der Bewältigung

Im Konzept einer „Politik der Bewältigung“ lassen sich dann auch – das hat die Analyse der Verschränkung von Bildung und Bewältigung gezeigt – Bildungspolitik und Pädagogik nicht nur appellativ, sondern auch systemlogisch in Beziehung zur Sozialpolitik setzen und sozialpolitisch transformieren.

Lebenslage

Der sozialpolitische Begriff der Lebenslage ist dabei der zentrale gemeinsame Bezugspunkt von Sozialpolitik und Bildungspolitik, der kategoriale Kern sozialpolitischer Reflexivität der Pädagogik. Wie andere gesellschaftliche Begriffe, hat auch dieser Begriff seine Bedeutung als gesellschaftlich-historisches Paradigma mit der Verfestigung eines linearen Modernisierungsdenkens, in dem auch andere gesellschaftliche Begriffe nivelliert wurden, eingebüßt. Der dialekt-

tische Gehalt ist weitgehend vergessen, und so wurde in den 1980er und 90er Jahren „Lebenslage“ formal-deskriptiv nur noch als „Set“ von Ressourcen und Belastungen des Individuums im gesellschaftlich kontextualisierten Lebenszusammenhang definiert. Damit war dem Begriff seine historisch-prozesshafte Logik genommen. Denn im Paradigma Lebenslage steckt die These vom signifikanten Zusammenhang zwischen industriekapitalistischer Modernisierung und Entwicklung der individuellen Lebensbedingungen in der Spannung von ökonomischer Zurichtung und emanzipatorischer Eigenentwicklung des Menschen. Lebenslagen umfassen materielle, kulturelle und soziale Spielräume, in denen sich – so schon der Begründer des sozialpolitischen Lebenslagenbegriffs Gerhard Weisser (1956) – subjektiver Sinn auf der Grundlage relativer Handlungssicherheit entfalten kann. Ob der subjektiv-biografische Gestaltungssinn sich sozial regressiv oder sozial öffnend entwickelt, entscheidet sich nicht zuletzt daran, ob die Handlungssicherheit eingeengt oder erweitert ist. Dabei ist – eine These die im sozialpolitischen Paradigma Lebenslage enthalten ist – für die Frage des eigenen biografischen Gestaltungsspielraumes nicht nur die ökonomische, sondern auch die sozialstaatliche Relation ausschlaggebend. Die Art der sozialpolitischen Akzeptanz entscheidet genauso darüber, wie ich in meiner Lebenslage Probleme bewältigen und Lebensperspektiven gestalten kann. Jugendliche, die früh soziale Probleme bewältigen müssen (beispielsweise Arbeitslosigkeit), werden aber vom Sozialstaat nur als Adressaten erzieherischer und berufsbildender Maßnahmen anerkannt und in sie eingepasst, nicht aber als vollgültige Gesellschaftsmitglieder, die soziale Rechte und Ansprüche haben, nach ihren biografischen Möglichkeiten Ausbildungsinitiativen zu entfalten. Sozialhilfeempfängern werden per hoheitlicher Definition eines Existenzminimums der Lebensführung Spielräume verwehrt, Migranten der soziale Rechtsstatus als Grundlage eigenverantwortlicher Lebensgestaltung verweigert. Der Grad der sozialstaatlichen Akzeptanz sozialer Probleme und damit der Gestaltungsspielraum der Lebenslagen hängen so mittelbar mit dem Gestaltungsspielraum zusammen, den der Sozialstaat selbst hat. Die historische Erfahrung lehrt, dass, wenn der Sozialstaat in eine fiskalische Krise gerät, er fast nur noch ordnungspolitisch agiert und die Sozialinvestitionen entsprechend einschränkt. Die letzten hundert Jahre in Deutschland zeigen aber auch, dass der Sozialstaat dann gestaltungsfähig ist, wenn wirtschaftliche Prosperität, soziale Modernisierung und Demokratisierung in einer dynamischen Interdependenz stehen. Das war auch nach dem Ersten Weltkrieg so, als im Zuge der zweiten industriellen Modernisierung und der Demokratisierung der Staatsverfassung das Bildungssystem differenziert und in der Perspektive sozialer Chancengleichheit erweitert wurde. Gleiches war in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik in einem ähnlichen Zusammenspiel – nun aber auf höherem Modernisierungsniveau – zu beobachten. Beide Modernisierungsphasen ermöglichten also eigene Gestaltungsspielräume des Sozialstaates und entsprechend sozial und pädagogisch eigensinnige Bildungs- und Erziehungsmodelle, die nicht nur dem ökonomischen Kalkül folgen mussten.

In der jetzigen Phase des technologisch sich verselbstständigenden digitalen Kapitalismus ist der Sozialstaat wieder in eine Krise geraten. Diese ist aber von ihrer Struktur und Logik her nicht mehr mit den vorangegangenen vergleichbar.

Gestaltungssinn

Probleme
bewältigen,
Perspektiven
gestaltenKrise des
Sozialstaates

Denn sie grassiert trotz eines ökonomisch-technologischen Modernisierungsschubes. Die ökonomische Prosperität „verweigert“ sich nicht nur fiskalisch dem Sozialstaat (Internationalisierung des Kapitaleinsatzes, Auslagern von Arbeit, Steuerflucht), sie belastet ihn auch zusätzlich (Freisetzung von Arbeit und damit strukturelle Massenarbeitslosigkeit durch Rationalisierung). So ist der Staat in eine Globalisierungs- und Nationalisierungsfalle geraten: Er muss der nationalen Ökonomie die Standortvorteile für den globalisierten Wettbewerb subventionieren und bekommt dafür von dieser weniger Steuern und immer mehr Arbeitslose zurück. Die Wirtschaft ist nicht mehr angewiesen auf Massenarbeit, der Staat hat aber als demokratischer Verfassungsstaat für alle BürgerInnen zu sorgen.

Bildungs-
investitionen

Die Wirkung auf die Bildungsinvestitionen ist entsprechend gespalten. Die wettbewerbs- und standortfixierte Wirtschaft verlangt ökonomisch verwertbare Qualifikation zu Lasten der pädagogischen Balance und sozialen Chancengleichheit. Aber auch in den Lebenslagen der Individuen spiegelt sich diese Spaltung wider: Die eigengestaltbaren Spielräume werden enger, der Druck zur utilitaristischen Lebens- und konkurrenten Sozialorientierung steigt, die sozialstaatliche Akzeptanz gegenüber der Notwendigkeit von Sozialinvestitionen für ökonomisch nicht verwertbare, potenziell „unproduktive“ Risiko- und Bewältigungskonstellationen sinkt. Angesichts dieser Ökonomisierung und Instrumentalisierung der Lebenslagen – unter Einschränkung des nichtökonomisch geprägten menschlichen Eigensinns – ist es nicht verwunderlich, dass Schüler – so die Klage vieler Lehrer und der Tenor entsprechender Untersuchungen – eine geringere Bildungsmotivation, dafür aber ein Mehr an strategische Durchkommens- und Überlebensenergien, eben Bewältigungsverhalten, an den Tag legen (vgl. dazu auch Tenorth 2001). Wegen dieser deutlichen strukturellen Verquickung von Sozialpolitik und Bildungsbereich kann es sich die Pädagogik nicht länger leisten, die Sozialpolitik in selbstreferentieller Borniertheit als „fachfremd“ zu sehen und zu übersehen. Vielmehr zeigt die lebenslagenorientierte Analyse, dass nicht nur im Bereich der individuellen Lebensverhältnisse die Bildungs- und Erziehungsprobleme an die gesamte soziale Lebenslage rückgebunden sind, sondern dass auch in der gesellschaftlichen Sphäre die Bildungspolitik spezifisch mit der sozialstaatlichen Sozialpolitik verknüpft ist.

Bildung mit
Sozialpolitik
verknüpfen

Literatur

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
 Bernfeld, S. (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig, Wien u. Zürich.
 Böhnisch, L. (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim u. München.
 Böhnisch, L. (2009): Abweichendes Verhalten. Weinheim u. München.
 Böhnisch, L./Arnold, H./Schröder, W. (1999): Sozialpolitik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Weinheim u. München.
 Böhnisch, L./Schröder, W. (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Weinheim u. München.
 Böhnisch, L./Lenz, K./Schröder, W. (2009): Sozialisation und Bewältigung. Weinheim u. München.
 Brüderl, L. (Hrsg.) (1988): Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung. Weinheim.
 Castel, M. (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Konstanz.

- Durkheim, E. (1973): *Der Selbstmord*. Neuwied.
- Durkheim, E. (1988): *Über soziale Arbeitsteilung*. Frankfurt a.M.
- Filipp, S. H. (Hrsg.) (1981): *Kritische Lebensereignisse*. München.
- Gängler, H. (1998): Vom Zufall zur Notwendigkeit? Materialien zur Wissenschaftsgeschichte der Sozialen Arbeit. In: Wöhrle, A. (Hrsg.) (1998): *Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Pfaffenweiler, S. 289-302.
- Gruen, A. (1993): *Der Verrat am Selbst*. München.
- Hauser, R./Neumann, U. (1992): Armut in der Bundesrepublik. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 32, 1992, S. 237-271.
- Heimann, E. (1980/1929): *Soziale Theorie des Kapitalismus*. Frankfurt a.M.
- Heitmeyer, W. (1997): *Bundesrepublik Deutschland. Eine zerrissene Gesellschaft und die Suche nach Zusammenhalt*. Bd. 1 u. 2. Frankfurt a.M.
- Höhne, T. (2003): *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.
- Huster, E.-U. u. a. (Hrsg.) (2008): *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1997): *Jugend '97*. Opladen.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (2000): *Jugend 2000*. Opladen.
- Keupp, H. (2000): *Eine Gesellschaft der Ichlinge?* (Hrsg.: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e. V.). München.
- Klafki, W. (1998): Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen. In: Braun, K.-H. u. a. (Hrsg.) (1998): *Schule mit Zukunft*. Opladen, S. 145-208.
- Kohli, M. (1982): Antizipation, Bilanzierung, Irreversibilität. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Heft 2, 2. Jg. (1982), S. 39-52.
- Lange, D. (1999): *Solidarität – Am Ende – Solidarität?* Unveröffentlichtes Manuskript. Reutlingen.
- Mack, W. (2000): *Bildung und Bewältigung*. Weinheim.
- Mead, G. H. (1991): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Melzer, W. u. a. (2000): *Forschungen zu Schule und Gewalt*. Weinheim u. München.
- Mennicke, C. (1926): Das sozialpädagogische Problem in der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Tilling, P. (Hrsg.) (1926): *Kairos. Zur Geisteslage und Geisteswendung*. Darmstadt, S. 311-344.
- Mennicke, C. (1930): *Soziale Berufe*. In: Gablentz, O. v. d./Mennicke, C. (Hrsg.) (1930): *Deutsche Berufskunde*. Leipzig, S. 311-330.
- Nahsen, I. (1975): Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes. In: Osterland, M. (Hrsg.) (1975): *Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotenzial*. Frankfurt a.M., S. 145-166.
- Natorp, P. (1894): *Pestalozzi's Ideen über Arbeiterbildung und Soziale Frage*. Heilbronn.
- Natorp, P. (1899): *Sozialpädagogik*. Stuttgart.
- Niemeyer, Ch. (1999): *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*. Münster.
- Oerter, R. (1985): *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim u. München.
- Popp, U. (2002): *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt*. Weinheim u. München.
- Schröder, W. (1999): *Sozialpädagogik und die soziale Frage*. Weinheim.
- Stark, W. (1996): *Empowerment*. Freiburg i.Br.
- Sting, S. (2002): *Bildung*. In: Schröder, W./Wolff, M./Struck, N. (Hrsg.) (2002): *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim u. München, S. 377-392.
- Tenorth, H. E. (2001): Kann Schule leisten was sie leisten soll? In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2001): *Was Schule leistet*. Weinheim u. München, S. 255-270.
- Walther, A./Stauber, B. (Hrsg.) (1999): *Lebenslanges Lernen – Life long learning*, Bd. 1. Tübingen.
- Weisser, G. (1956): *Sozialpolitik*. In: *Aufgaben Deutscher Forschung*, Bd. 1. Köln u. Opladen, S. 410-426.
- Wimbauer, C. (2000): *Organisation, Geschlecht, Karriere*. Opladen.
- Winnicott, D. W. (1992): *Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. Stuttgart.