

concourent à renforcer la société civile locale et ouvrent de ce fait des pistes d'action prometteuses.

Au-delà des contributions théoriques et empiriques, vous trouverez une présentation de l'ouvrage de Ortrud Lessmann qui s'attache à comparer l'approche par la situation de vie et l'approche par les capacités proposée par Amartya Sen, ainsi que quelques informations sur les parutions d'intérêt et un agenda des conférences et journées d'études.

Nous vous souhaitons une agréable et stimulante lecture.

Pour la rédaction
Marcel Meier Kressig
(traduction: Liliane Morend et Monique Eckmann)

Sascha Neumann und Philipp Sander mann

Uneinheitlich einheitlich Über die Sozialpädagogik der sozialpädagogischen Theorie¹

Einleitung

«Die Soziologie steckt in einer Theoriediskussion.» Lapidar setzt ein, was inzwischen längst als großer Theorieentwurf in der Geschichte dieser Disziplin seinen Platz gefunden hat. Die Rede ist vom Versuch Niklas Luhmanns, eine universelle Theorie der Gesellschaft aus dem systemtheoretischen Paradigma heraus zu konstituieren. Luhmann sah sich ehemals zu einer solchen Beobachtung veranlasst, weil er weder in der fragmentierten Welt der empirischen Forschung noch in dem weitgehend mit seiner eigenen Vergangenheit beschäftigten Universum der soziologischen Theorie so etwas wie eine facheinheitliche Auffassung ihres Gegenstandes entdecken konnte.

Dies vorauszuschicken bietet sich an, genügt doch eine einfache Substitution – man streiche «Soziologie» und ersetze diesen Ausdruck durch «Sozialpädagogik» – um den Blick auf die Selbstbeschreibungen der eigenen Disziplin zu lenken. Elena Wilhelm hat die Urteile zum Stand der Theoriediskussion in der Sozialpädagogik jüngst noch einmal in einem Beitrag in dieser Zeitschrift *Revue* passieren lassen. Sie kommt dabei zu dem für Kenner/innen der Szene keineswegs überraschenden Befund, dass die Einschätzungen zur sozialpädagogischen Theoriediskussion sich seit beinahe einhundert Jahren darin gleichen, keine einheitliche Theorie der Sozialpädagogik entdecken zu können, die das Ganze ihrer Gegenstände repräsentiert.² Angesichts dessen rät sie denn auch dazu, von der Hoffnung auf jeglichen sozialpädagogischen metarécit abzurücken.

Als auch heute noch einträglichster Beleg für diese Situation einer fehlenden Einheit in der sozialpädagogischen Theoriebildung gilt denjenigen, die sie fast ausnahmslos im Gestus der Sorge um den Zustand der Disziplin zur Anzeige bringen, dass der unbesetzten Position einer Großtheorie auf der einen Seite eine extensionale Vermassung, ein «offener Enzyklopädismus»³ höchst unterschiedlicher gegenstandstheoretischer Konzepte, begrifflicher Bestimmungen, rasch wechselnder Themenkon-

junktoren und Thematisierungsformen, nicht zuletzt: eine gleichsam merkwürdige Koexistenz unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Paradigmen auf der anderen Seite entspricht.⁴ Den gängigen Beobachtungen der sozialpädagogischen Theoriediskussion entgeht dabei weder, dass sich dienstleistungstheoretische, lebensweltorientierte, professionstheoretische, systemtheoretische, institutionentheoretische, bildungstheoretische und diskurstheoretische Konzeptionen u.v.a.m. um den Anspruch auf die ertragreichsten gegenstandstheoretischen Ressourcen streiten, noch dass transzendentalphilosophische, geisteswissenschaftliche, historisch-materialistische, postmodernistische und psychoanalytische Ansätze um die metatheoretische Hegemonie rangen und ringen. Als Indiz für berechtigte Sorge gilt ihnen aber auch der Umstand, dass die sozialpädagogische Theoriediskussion ein in seiner Vielfalt kaum mehr überschaubares Spektrum an gegenständlich-thematischen Referenzpunkten entfaltet hat. «Soziale Probleme», «Risiken individueller Lebensführung und Lebensbewältigung» oder institutionalisierte «Handlungsfelder» sind hier nur eine kleine Auswahl der regelmäßig genannten. Hinzu treten nicht zuletzt noch Irritationen, wie sie von den andauernden Auseinandersetzungen darüber ausgehen, ob denn nun Fürsorge- und Sozialarbeitswissenschaft einerseits oder aber Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft andererseits jenen disziplinären Ort zu repräsentieren beanspruchen dürfen, an dem das intellektuelle Erbe gehütet und mit Blick auf die gegenwärtigen Herausforderungen der professionellen Praxis in angemessener Weise weiterentwickelt werden kann.

Folgt man diesen Selbstbeschreibungen, so scheint es eine ganze Fülle an Befunden dafür zu geben, dass es nicht möglich ist, so etwas wie eine «Einheit der Sozialpädagogik und ihrer Theorie» auszumachen. Lässt man sich auf diese nach Jahren vorangeschrittener Disziplinentwicklung zumindest verunsichernde Beschreibung des «state of the art» ein, so mag man zu dem vermeintlich zweifelsfreien Ergebnis gelangen: Die «Theorie der Sozialpädagogik» gibt es nicht und sie steht auch nicht in Aussicht.⁵ Was existiert, ist lediglich eine Vielzahl von Positionen, die sich ihrer Selbstauffassung nach einem sozialpädagogischen Diskussionszusammenhang zuordnen und sich selbst mehr oder weniger deutlich als «Theorie» (der Sozialpädagogik) ausflaggen. Damit aber steckt die sozialpädagogische Theoriebildung nach einhelliger Meinung in der «Krise» – und dies nicht erst seit gestern.⁶

Soweit zur gängigen Einschätzung der Lage, die gleichsam schon zum kollektiven Gedächtnis der Disziplin gehört. Wir wollen jedoch –

dem entgegen – im Folgenden die These vertreten, dass sehr wohl von so etwas wie einer Einheit der Sozialpädagogik oder jedenfalls doch: der sozialpädagogischen Theorie gesprochen werden kann, es dabei aber darauf ankommt, wie man sich auf die Suche danach begibt. Genauer: Das Problem der Einheit der sozialpädagogischen Theorie stellt sich, so unsere These, weniger als ein Problem der aktuellen Verfassung des theoretischen Feldes, denn als ein Problem ihrer derzeit gängigen Beobachtung. Ziel der nachfolgenden Argumentation ist es daher auch nicht etwa, ein Plädoyer für die Einheit der Disziplin, geschweige denn für die so häufig und mitunter leidenschaftlich beschworene Einheit von Disziplin und Profession zu liefern. Vielmehr geht es uns – erstens – darum zu zeigen, wie durch eine noch näher zu bestimmende Form der Selbstbeschreibung des theoretischen Feldes der Sozialpädagogik sich das Fehlen der Einheit des zu Beschreibenden nachgerade zwangsläufig als Resultat einstellt und zweitens darum, deutlich zu machen, dass sich – unter veränderten Vorzeichen der Beobachtung des Feldes – dessen Einheit mehr oder minder deutlich abzeichnet. Diese Einheit der sozialpädagogischen Theorie besteht jedoch nicht, wie man vielleicht erwarten könnte, in der Übereinstimmung des je über Sozialpädagogik Ausgesagten, sondern darin, unter welchen beobachtungstheoretischen Voraussetzungen solche Aussagen erzeugt und schließlich plausibilisiert werden.

Theoriebeobachtung als Theoriepolitik: Einheit im Interesse der Vereinheitlichung

Das Auffällige an den Behauptungen über die Uneinheitlichkeit der sozialpädagogischen Theorie ist weniger, dass sie mit der Frage nach der Einheit ein nachgerade klassisches Thema des sich stets auch selbst beobachtenden und kommentierenden Theoriediskurses aufgreifen, sondern eher, dass Einheit nur als Problem und nur als Anlass für Kritik zum Thema wird. Dies verwundert und ist zugleich interessant, und zwar insofern, als man hieran sehen kann, dass sich die Sozialpädagogik bei dem Versuch, sich selbst zu beobachten, stets durch ein Interesse an Vereinheitlichung motivieren lässt. Solche Beobachtungen affirmieren Einheit – auch wenn dies kaum einmal offen zur Aussprache gelangt – als einen erstrebenswerten Zustand, um von dort ausgehend das Nicht-Vorhandensein von Einheit als Ausdruck eines prekären Disziplinentwicklungsprozesses zu bestimmen.⁷ Das wahrgenommene Problem einer fehlenden Einheit der Theorie der Sozialpädagogik resultiert also *als Problem* daraus, dass die gängigen Beobachtungen der sozialpädagogischen Theoriediskussion aus der von den beobachteten Theorien beanspruchten Objektreferenz eine Objektiv-

tätsvermutung ableiten. Einheit erwächst in dieser Variante als Folgeproblem aus einer Beobachtung, die sich in einer immer schon aufgeworfenen und unterstellten Differenz von Theorie und Gegenstand einrichtet. Darauf verweist nicht zuletzt, dass man überhaupt auf die Idee kommt, von der Vielfalt an gegenstandsbezogenen Beschreibungen auf das Fehlen der Einheit der Theorie zu schließen.

Die stillschweigende Prämisse, an der sich die Feststellung vom Fehlen einer Einheit plausibilisiert und an denen sich nicht zuletzt die Kritik an diesem vermeintlichen Dauerzustand entzündet, ist nun jedoch, gemessen an den postpositivistischen Einsichten, welche die wissenschaftliche Selbstreflexion seit Jahrzehnten geprägt hat, alles andere als unstrittig. Über die fehlende Einheit der sozialpädagogischen Theorie kann man sich nur wundern, wenn man Kongruenz, jedenfalls doch Kommensurabilität als den Normalfall betrachtet. Beklagenswert erscheint sie nur, wenn man der Meinung ist, dass der Gegenstand, der – so könnte man die Hintergrundannahmen dieser Position paraphrasieren – gleichsam das Maß für seine Beobachtung enthält, eine solche Vielfalt an Beschreibungsangeboten nicht «eigentlich» toleriert. Die Gegenstandsfixierung korreliert unübersehbar mit einem – nach allem, was gewusst werden kann: naiven – Glauben an die Selbigkeit der Welt, die nur durch einen mit sich selbst identischen Beobachter in Erfahrung gebracht werden kann, gerade so als ließe es diese vorausgesetzte Konstitution der Welt, und sei es die der sozialpädagogischen, nicht zu, sie mit unterschiedlichen Augen zu sehen. Damit wird dann immer schon postuliert, dass es – weil es nur eine sozialpädagogische Welt geben kann – auch nur eine zutreffende Beschreibung dieser Welt geben kann. Die Einheit der Theorie kann sich so nur unter Beweis stellen, wenn alle Beschreibungsangebote den Gegenstand als denselben erfassen. Zum Problem wird sie, weil nicht sein darf, was nicht sein kann.

KritikerInnen mögen einwenden, dass sich die Sozialpädagogik von solchen Einheitsvorstellungen längst verabschiedet und das Einheitsproblem mit einer Selbstbeschränkung ihrer eigenen Ansprüche in den Griff bekommen hat, erkennbar etwa daran, dass es ihr inzwischen weniger um Vereinheitlichung als um die friedliche Koexistenz pluraler Perspektiven und bestenfalls um deren Integration gehe. Als Beleg können sie für sich geltend machen, dass Beobachtungen der Theoriediskussion nicht ausnahmslos unter dem Topos von Kritik und Krise artikuliert werden, vielmehr sogar die Partikularität der sozialpädagogischen Theorie bisweilen als untrügliches Zeichen für den eigentümlichen und in seiner Eigentümlichkeit als «normal» zu positivierenden Status der Disziplin

beschworen wird.⁹ Obgleich sich diese scheinbare Gegenpositionierung zur gegenstandsfixierten Einheitssuche im sozialpädagogischen Theoriediskurs als Rückzugsposition artikuliert, so folgt sie doch der gleichen Argumentationslogik. Denn selbst wenn dafür geworben wird, dass die Einheit der Sozialpädagogik ihre tatsächliche und zugleich legitime Form in der Vielheit findet, dann äußert sich auch darin zunächst einmal nichts anderes als jene Investition in den Gegenstand, wie sie auch bei denjenigen am Werke ist, deren vordringlichstes Interesse das an der Einheit ist. Vielheit gerät dabei unversehens zu einem Richtmaß der Theorieproduktion. In diesem Sinne beschreibt sie eine Form, die bei jeglichem Ringen um die «kognitive Identität»⁹ der Sozialpädagogik immer schon als die *endgültige* vorauszusetzen ist, eine, die – wie hier unmissverständlich zu verstehen gegeben wird – bewahrt werden sollte, weniger weil sie sich bewährt, sondern weil sie sich in ihrer Existenz gleichsam bewahrheitet hat. Man könnte das Votum für einen derartigen integrierten Pluralismus folgendermaßen pointieren: Ist die Komplexität des Gegenstandes der Sozialpädagogik erst einmal erkannt und anerkannt und sind die Aufgaben einer Theorie der Sozialpädagogik als vielfältig akzeptiert, dann darf nicht mehr darüber hinweggesehen werden, dass es mehr als eine Theorie der Sozialpädagogik gibt und auch geben muss. Der Dispersion des Gegenstandes – so legen es solche Positionen nahe – ist nur mit einer Dispersion und Ausdifferenzierung des theoretischen Feldes beizukommen.¹⁰ «Einheit» wird hier gleichsam durch die Vielfältigkeit des Gegenstandes gestiftet und legitimiert. Sie ist dann solange kein Problem, wie man sich auf Vielfalt einigt, weil schließlich sein soll, was der Fall ist. Der Übergang von der Beschreibung der Pluralität hin zur Verordnung eines Pluralismus als Leitorientierung gestaltet sich derart bruchlos, weil er sich durch die vermeintlich «reale» Struktur des Gegenstandes decken lässt. Wie bei den Verlustanzeigen ist das Bezugsproblem: Die Einheit. Lediglich die angebotene Lösung ist eine andere. Statt um Vereinheitlichung geht es um Vervielfältigung. Ganz gleich, ob die Einheit der Theorie als notwendig, aber unerreicht, oder das Erreichte, etwa in der Gestalt der Rückzugsposition eines «Theorienpluralismus», als hinreichend, weil dem «Gegenstand Sozialpädagogik» eher angemessen, erklärt wird – die sich einander gegenüberstehenden Positionierungen rekurren *beide* auf eine immer schon vorausgesetzte Objektivität des zu Beschreibenden.

Aufrichtiges Desinteresse: Von der Objektivität zur Objektivierung, von der Vereinheitlichung zur Beobachtung von Einheit

Die sozialpädagogische Theoriediskussion lässt sich – wie eben deutlich wurde – in ihren Bestandsaufnahmen mit der Gleichsetzung von Objektivität und Objektivierung dazu verführen, beim Sprechen über Einheit auch in ihrem Namen zu sprechen. Dies ist nicht nur Grund genug dafür, den sich daran plausibilisierenden Argumentationen mit Misstrauen zu begegnen, sondern auch dafür, sich aufs Neue der Frage nach der Beobachtbarkeit von Einheit zu stellen, zumal sie offensichtlich weder als Ausgangspunkt noch als Bezugspunkt ihrer Beobachtung postuliert werden kann. Wohlgedenkt: es geht uns im Folgenden um die Beobachtbarkeit von Einheit, nicht um ihre Möglichkeit oder Unmöglichkeit.¹¹ Auch geht es nicht um die Frage, ob Einheit notwendig oder entbehrlich ist, sondern nur darum, worin sie beobachtbar ist, falls sie beobachtbar ist.

Kann man aber Einheit beobachten, ohne zu vereinheitlichen? Kann man die Identität von Sozialpädagogik beschreiben, ohne sich mit ihr zu identifizieren und ohne sie als mit sich selbst identisch voraussetzen zu müssen? Wir wollen hierzu ein *objektivierungskritisches Verfahren* vorschlagen, das auf jede Art der Gegenstandsfixierung nicht nur selbst verzichtet, sondern sich auch grundsätzlich gegenüber gegenstandsbezogenen Aussagen desinteressiert verhält. Dies ist Folge einer Umstellung des Beobachtungsmodus. Die Umstellung im Vergleich zur herkömmlichen Disposition bei der Beobachtung von Einheit wird dadurch erreicht, dass man davon absieht, *was* die vorzufindenden Theorieentwürfe über Sozialpädagogik aussagen oder: was sie zum Thema machen, wenn sie von Sozialpädagogik sprechen, und sich stattdessen darauf konzentriert, *wie* sie zu ihren Aussagen gelangen. Die Frage ist dann weniger, was Theorien der Sozialpädagogik vorgeben zu beobachten, wenn sie Sozialpädagogik beschreiben und wofür sie sich dabei interessieren (also: ob sie das Richtige auch richtig beobachten), sondern *wie* der «Gegenstand Sozialpädagogik» als «Gegen-Stand» hergestellt wird. Von Bedeutung für die Beschreibung der sozialpädagogischen Theoriediskussion ist dann zunächst einmal lediglich die Frage, wie sich so genannte Theorien der Sozialpädagogik einen beobachtbaren Gegenstand überhaupt ermöglichen und wie sie sich mit jenem Anfang ausstatten, den sie als ihren Gegenstand beschreiben und zwar: während sie ihn beschreiben. Bei alledem gilt: Es wird nicht einfach «etwas anderes beobachtet», sondern schlicht und einfach «anders beobachtet».

Was im Folgenden gewagt werden soll, ist mithin eine Art «Blick hinter die Kulissen» der sozialpädagogischen Theoriebildung. Beobachtet wird etwas, das man in Anlehnung an Bourdieu und Cassirer als Vorgang der «Objektivierung» bezeichnen kann.¹² Ein solcher Blick bietet angesichts der Dispersion des Theoriefeldes und der vermeintlichen Inkommensurabilität unterschiedlicher Beschreibungsangebote den entscheidenden Vorzug, sich bei der Beobachtung nicht in den über unausgesprochene Seins- und Wesensannahmen perpetuierenden Selbstplausibilisierungen der sich als gegenstandsbezogen ausweisenden Darstellungen zu verlieren oder sich gar von ihnen bestechen lassen zu müssen. Er ermöglicht sich indes nicht dadurch, dass der Anfang gegenüber dem Ende oder irgendeine Seite gegenüber irgendeiner anderen privilegiert wird, z.B. die Seite des «Subjekts» gegenüber der des «Objekts». Weder BeobachterIn noch Beobachtetes erscheinen – so beobachtet – als externe Größen in einer «Welt da draußen», die darauf warten, erkannt zu werden. Eine objektivierungskritische Beobachtung richtet sich gar nicht erst in den kategorialen Differenzen von Subjekt und Objekt oder BeobachterIn und Beobachtetem ein, die dann, wenn sie einmal kodifiziert sind, nur noch durch ein «Entweder-oder» bekräftigt oder durch ein «Sowohl-als-auch» «überwunden» werden können. Der Blick auf die Objektivierung kennt die Grenze von BeobachterIn und Beobachtetem, Subjekt und Objekt oder wie auch immer man den metaphysischen Spalt jemals auf den Begriff gebracht hat, nur als eine, die zwar epistemisch stets hergestellt werden muss, die aber gerade deshalb nicht länger kategorial zu veranschlagen ist, sondern immer wieder gekreuzt werden kann. Ebendies artikuliert etwa Pierre Bourdieu, wenn er auf die wechselseitige Konstitution von «Theorie des Gegenstandes» und «Theorie der Erkenntnis des Gegenstandes» aufmerksam macht und damit auf deren Symmetrie verweist.¹³ Beobachtbare Objekte sind in erster Linie immer schon beobachtete Objekte und dabei nicht «Zeichen von etwas «Objektivem», sondern Zeichen, denen die Form von Objekten gegeben wird, mithin: «objektive Zeichen».¹⁴ Objektivierung meint demnach auch mehr und anderes als das bloße «Setzen» eines Objekts, sie bezeichnet auch mehr und anderes als das willkürliche Spiel mit einem vermeintlich «externen» Referenten. Objektivierte «Objekte» sind, wie man es mit Ernst Cassirer anschaulich auf den Punkt bringen kann, das Resultat einer «Auseinandersetzung»¹⁵, in der BeobachterIn und Beobachtetes durch und für eine Beobachtung als Beobachtbarkeiten aufgeworfen werden. Die Objektivierung bringt also Distanz zwischen BeobachterIn und Beobachtetes. Nicht nur der/die BeobachterIn «setzt sich ab»¹⁶, sondern auch «das» Objekt.

Mit dem Konzept der Objektivierung ist, wie man sieht, nicht nur die Verfertigung eines Objekts als einer Form von Bestimmbarkeit, sondern auch die simultan dazu sich vollziehende Konstitution seines epistemischen Gegenübers angesprochen, wie es etwa klassisch mit dem «Subjekt» assoziiert wird. Objektivierungskritische Beobachtungen beschreiben also immer auch jenen Vorgang, in dem Theorie im Horizont der Erzeugung eines Gegenstandes sich selbst als Theorie dieses Gegenstandes inauguriert, mithin sich überhaupt erst selbst als Theorie identifizierbar macht und zur Darstellung bringt, und zwar insofern als Theorie immer nur Theorie *von* etwas sein kann, sei sie auch nur «Theorie der Theorie». Mit Blick auf die Theorien der Sozialpädagogik geht es entsprechend im Horizont einer objektivierungskritischen Perspektive darum, wie diese es sich als Theorien *der* Sozialpädagogik ermöglichen, zugleich auch als das in Erscheinung zu treten, was sie meinen sein zu sollen, nämlich *Theorien* der Sozialpädagogik. Anders gesagt: Eine objektivierungskritische Betrachtung erschließt sich die Theorie der Theorien der Sozialpädagogik im Lichte der Sozialpädagogik der Theorien der Sozialpädagogik.

Gegenüber den etablierten Selbstbeobachtungen der sozialpädagogischen Theoriediskussion wird damit ein klarer Wechsel der Beobachtungsstrategie vollzogen. Die Beobachtung des sozialpädagogischen Theoriediskurses wird nämlich von einer wahlweise möglichen Beobachtung des Beobachteten oder einer alternativ dazu denkbaren Beobachtung der Beobachtenden zu einer Beobachtung der Beobachtung – oder anders formuliert: einer objektivierungskritischen «Objektivierung der Objektivierung»¹⁷. Mit einer Verlagerung der Aufmerksamkeit von der «Beobachtung des Gegenstandes» auf die «Beobachtung des Gegenstandes»¹⁸ gewinnt die Selbstthematization der Sozialpädagogik erst Anschluss an jene epistemologischen Neuerungen in den Sozial- und Kulturwissenschaften, wie sie seit der schon länger um sich greifenden «Krise der Repräsentation»¹⁹ in einer umfassenden Rekontingenzenzierung sowohl des je Beobachteten und Gewussten als auch der je aktual sich vollziehenden Beobachtungen selbst Ausdruck gefunden haben.²⁰ Damit sind zwei entscheidende Vorteile verbunden. Erstens erscheint Einheit nun nicht länger nur als ein Problem, und zwar deshalb nicht, weil der «Gegenstand Sozialpädagogik» nicht mehr zum Maßstab erhoben wird, in dessen Windschatten sich dann auch Vereinheitlichung genauso zu inszenieren wie zu verschleiern vermag. Vielmehr wird die theoretische Verfertigung einer *gegenständlich* figurierten Beziehung selbst zum Bezugspunkt von Beobachtung. Dieser Wechsel der Beobachtungsstrategie ermöglicht es damit – zweitens – aber auch, im Zuge einer

Beobachtung des sozialpädagogischen Theoriediskurses Einheitlichkeit zu thematisieren, ohne dabei eine intrinsische strukturelle Kongruenz von Theorie und Gegenstand oder die Übereinstimmung des je über Sozialpädagogik Ausgesagten annehmen zu müssen. Eine objektivierungskritische Beobachtung projiziert Einheit weder als das Einzige, noch als das Ununterschiedene oder das Gemeinsame. Sie sieht denn auch den prägnanten Ausdruck von Einheitlichkeit nicht in der Singularität der *einen* Theorie der Sozialpädagogik, ebenso wenig sieht sie ihn in der Kongruenz, Konvergenz oder Komplementarität jeweiliger theoretischer Bestimmungen. Einheitlichkeit reartikuliert sich unter einem solchen Blickwinkel vielmehr als ein Phänomen relativ abweichungskohärenter Darstellungen von Sozialpädagogik, die sich zwar nicht zu einer mosaikartigen Synthese des Ganzen aufrechnen lassen, gleichwohl aber als Momente einer *uniformen* objektivierungsstrategischen Konditionierung gelesen werden können. Verzeichnet wird diese dabei als Gestalt einer Regelmäßigkeit, mit der sozialpädagogische Theorien – ohne offenkundig einer Regel zu folgen – ihren Gegenstand als Gegenstand adressieren und sich damit zugleich selbst als theoretisch qualifizieren.

«Sie ist, was sie ist»: Sozialpädagogik sozialpädagogisch sehen

Bis heute gilt weithin unwidersprochen die Auffassung, dass eine Theorie der Sozialpädagogik, die sich diesen Namen wirklich verdienen will, nicht nur eine Beschreibung des gesamten «Realitätsbezirks» der Sozialpädagogik zu liefern hat, sondern auch anleitend für ein «Handeln» und richtungsweisend für eine sich als exzeptionell auszeichnende bzw. beobachtende «Praxis» sein soll. Dieser Doppelanspruch wird mittlerweile in einer nahezu schon unübersehbaren Menge theoretischer bzw. wissenschaftstheoretischer Stellungnahmen im sozialpädagogischen Diskurs kolportiert.²¹ Damit sind jedoch einschneidende Konsequenzen verbunden: Blickt die Theorie auf die Praxis, so taucht diese auf ihrem Radar als Gegenstand, aber auch als Adressat ihrer Aussagen auf. Die Differenz zur Praxis erscheint ihr nicht nur als ihre *raison d'être*, sondern auch als ein schwerwiegendes Problem, weil mit ihr zugleich die Frage nach ihrer Transzendenz virulent wird.²² Anders gesagt: Die Theorie der Sozialpädagogik muss als Einheit repräsentieren, was sie als Differenz voraussetzt. In paradoxierender Zuspitzung könnte man formulieren, dass die Sozialpädagogik, um ihre theoretische Dignität zu erweisen, sich an Theorien versuchen muss, die nur dann als theoretisch gelten können, wenn sie es vermeiden, ausschließlich «theoretisch» zu sein.

Interessant ist es nun, zu beobachten, wie sich dies in die Objektivierungsoperationen der Theorien der Sozialpädagogik einschreibt. Anders als man vielleicht erwartet, wirkt sich die ambivalente Anforderung nicht dahingehend aus, dass man schlicht auf theoretische Abstraktion verzichtet und nur noch Praxis vorzeigt. Vielmehr richten Theorien der Sozialpädagogik ihre Objektivierung so ein, dass gleichsam «zwei Fliegen mit einer Klappe» geschlagen werden können. Was dabei passiert, kann – freilich mit einiger Ironie – als Beispiel für erfolgreiches Paradoxienmanagement gelesen werden. Theorien der Sozialpädagogik «entschärfen» nämlich das, was sich dem/r unbeteiligten BeobachterIn dieser Theorien als Paradoxie darbietet, indem sie ihren Gegenstand in einer tautologischen Operation²³ als einen immer schon immanent «sozialpädagogischen» oder «sozialarbeiterischen» konstituieren. In ihrem intellektiven Aufbau sind sie insofern tautologisch, als es bei all den als Theorien gehandelten «Ansätzen», ganz gleich, ob es sich dabei um eine «lebensweltorientierte» (Thiersch), eine «postmoderne» (Kleve), eine «dienstleistungsorientierte» (Schaarschuch bzw. Otto), eine «ökosoziale» (Wendt) oder eine an den Aufgaben der «Lebensbewältigung» orientierte Sozialpädagogik (Böhnisch) handelt, keinen Unterschied mehr macht, ob man von der Sozialpädagogik im allgemeinen oder einer «lebensweltorientierten», «postmodernen», «dienstleistungsorientierten» Sozialpädagogik usw. spricht. Sie repräsentieren entsprechend nichts anderes als «weiße Schimmel».

Wir können dies im Folgenden nur an einigen wenigen Fällen vorführen. Den vielleicht bezeichnendsten und «instruktivsten» repräsentiert jenes Projekt einer «Lebensweltorientierten Sozialpädagogik», wie es seit den späten 1970er Jahren – damals vorerst noch unter dem Begriff der «Alltagsorientierung»²⁴ – voran getrieben worden ist. Hier wird deutlich: Das Konzept der «Lebensweltorientierung» kennt keine andere Welt als die Lebenswelt, und es kennt demnach auch keine andere Sozialpädagogik als die lebensweltorientierte. *Secundum non datur!* Um zu zeigen, dass dies keine böswillige Karikatur des Konzepts ist, kann man es selbst in den Zeugenstand rufen. Man denke nur an Hans Thierschs einflussreiche Interpretation des 20. Jahrhunderts als «sozialpädagogisches Jahrhundert»²⁵. Sie verzeichnet den Höhepunkt einer Entwicklung, in der die Sozialpädagogik in «einer in sich stimmige[n] Gestalt» gleichsam zu ihrer *eigentlichen* Gestalt geworden ist, zu einer «Sozialpädagogik nämlich», so Thiersch «die in ihren verzweigten Institutionen und Aktivitäten bestimmt ist durch *ein* durchgehendes Prinzip, durch das Prinzip der Lebensweltorientierung»²⁶. Genauso gut hätte man das 20. Jahrhundert als ein «lebensweltorientiertes»

bezeichnen können. In der abgründigen Zirkularität der Figur zeigt sich: Erreicht wird die Sozialpädagogik im Horizont des Konzepts einer lebensweltorientierten Sozialpädagogik immer schon als das, was sie «ist», nämlich als lebensweltorientiert. Ist das, was beobachtet werden kann, hingegen nicht lebensweltorientiert, so ist es eben keine Sozialpädagogik.²⁷ Das Projekt lässt sich somit gewissermaßen als «Lehrstück» dafür lesen, wie man den Übergang vom Sein zum Sollen theoretisch zu gestalten hat, ohne dass es jemandem auffällt. Dies sicherte ihm zugleich seinen Erfolg als «Theorie der Sozialpädagogik», der es mit dieser Argumentationsstrategie in einem Atemzug gelungen ist, die Sozialpädagogik sowohl als «sozialpädagogisch» ansichtig zu machen, als auch schon Maßstäbe und Regeln ihres Gelingens zu präsentieren, und zwar, ohne dabei einen schlichten normativen Forderungskatalog aufstellen zu müssen. In ihrer Zwittergestalt als «Rahmenkonzept sozialpädagogischer Theorieentwicklung» und «grundlegende Orientierung sozialpädagogischer Praxis»²⁸ konnte sie auf einen solchen Normenkatalog verzichten, weil es stets genügte, die Praxis bei der Frage nach dem, was sie soll, allein auf ihr wesenhaftes Sein zu verweisen.

Ganz ähnlich verhält es sich mit Michael Winklers einschlägigem Versuch, (die?) «Eine Theorie der Sozialpädagogik»²⁹ zu formulieren. Die objektivierungsstrategische Funktion, welche in Thierschs Konzept der einen Welt der Lebenswelt zukommt, übernimmt bei Winkler die «Objektivität» jenes Diskurses³⁰, in dessen Fahrwasser die Sozialpädagogik erst als sozialpädagogisch *bedeutet* wird.³¹ Er gilt Winkler nicht nur als Gegenstand seiner Theorie, sondern auch als ein «Modus der Reflexion und Selbstreflexion»³², der es der Sozialpädagogik ermöglichen soll, sich selbst als Sozialpädagogik zu beobachten. Der schleichende Übergang vom Sein zum Sollen vollzieht sich dort, wo Winkler sich dazu hinreißen lässt, von der unterstellten «Objektivität» des Diskurses auf seine «Geltung» kurzzuschließen und die herausgearbeiteten «Grundbestimmungen sozialpädagogischen Handelns» zu «regulativen Ideen» zu erheben, denen ein «ontoethischer Status»³³ zukommt. Aus diesem Status folgt, dass die mit «Subjekt» und «Ort» bezeichneten Grundbestimmungen der Praxis dieser immer schon zur Verwirklichung aufgegeben sind: «[S]ie beschreiben», so Winkler, eine «Realität, die daran gebunden ist, daß sie durch Handlungen verwirklicht wird, welche dieser Realitätsbeschreibung gehorchen»³⁴. Zugespitzt: Sie beschreiben eine Realität, die ist, was sie soll und soll, was sie ist.

Das double bind, dem sich Theorien der Sozialpädagogik aussetzen, zeichnet sich aber nicht nur in solchen Theorieentwürfen ab, die

nach gängiger Meinung noch als gleichsam «traditionell» gelten können. Es schlägt auch dann noch durch, wenn von der Sozialpädagogik Theorieperspektiven aufgegriffen werden, die typischerweise ein Angebot zur Fremdbeschreibung der sozialpädagogischen Wirklichkeit zur Verfügung stellen. Studieren lässt sich dies etwa am Beispiel des objektivierungsstrategischen Umgangs mit der Luhmannschen Systemtheorie. Das Angebot wird dabei vorzugsweise dazu genutzt, aus der «Beschreibung» vorfindlicher Reflexionstheorien der Sozialpädagogik – man fühlt sich an Winklers «Reflexion der Reflexion» erinnert³⁵ – eine sozialpädagogische Reflexionstheorie zu «entwickeln»³⁶. Großzügig übersehen wird dabei, dass der Ausdruck Reflexionstheorie innerhalb der Theorie sozialer Systeme aber für eine Kategorie der Fremdbeschreibung steht: Reflexionstheorie lässt sich *als* Reflexionstheorie nur beobachtend beschreiben und gerade nicht explizit betreiben.³⁷ Die Tatsache, dass das eigene Anliegen in Kategorien der Fremdbeobachtung nicht nur ausgewiesen, sondern gleichzeitig affirmiert wird, verrät, dass die bei der Beobachtung von Reflexionstheorien der professionellen Praxis zunächst in Anspruch genommene Differenz von «Disziplin» und «Profession», die derjenigen von Theorie und Gegenstand entspricht, im nächsten Zug gleichermaßen instrumentalisiert und gelehnet wird. Sie hat nur insoweit Bestand, wie sie dem Vorhaben nicht im Wege steht, die professionelle Praxis *durch sich selbst über sich selbst* aufzuklären. Über kurz oder lang tendiert die sich vermeintlich selbst bewusste Reflexionstheorie entsprechend auch unweigerlich dazu, einen Appell vom Sein an das Sollen abzusetzen, und zwar in dem Interesse, die «Autonomie» und damit die Identität des «Hilfesystems» Soziale Arbeit zur Darstellung zu bringen.

Im Horizont des unterscheidungslosen Bezeichnens ihres Objekts ermöglichen es sich Theorien der Sozialpädagogik nicht nur, die Sozialpädagogik als Sozialpädagogik zu sehen, sondern auch, sich als ein theoretischer Beitrag über die Sozialpädagogik auszuweisen. Die objektivistische Nichtunterscheidung von Objektivierung und Objekt bietet für die Theorien den Vorzug, die Differenz von Theorie und Praxis nicht nur aufzuwerfen, sondern immer auch schon überwinden zu können. Dies ist deshalb der Fall, weil es letztlich keinen Unterscheid mehr macht, ob man zwischen der Theorie und ihrem Gegenstand unterscheidet oder eben nicht. Anders gesagt: Die Differenz von «Theorie» und «Praxis», welche die Theorien zunächst einmal aufbauen müssen, um als «theoretisch» gelten zu können, und die sich in der Folge zu einem Problem der Transzendenz auswächst, taucht in dem, was Theorien der Sozialpädagogik letztlich als Sozi-

alpädagogik beschreiben nicht noch einmal auf. Damit ist aber die zuvor gezogene Grenze zwischen der Sozialpädagogik als Objekt und ihrer theoretischen Beobachtung als Sozialpädagogik erfolgreich demarkiert worden, so dass die Theorien – jener Differenz zwischen «Theorie» und «Praxis» zum Trotz, die sie zunächst einmal setzen mussten, um sich überhaupt etwas bedeuten zu können – nicht an ihrem Anspruch scheitern, etwas, das im Lichte ihrer Voraussetzungen im Grunde für unwahrscheinlich gehalten werden müsste, doch noch eintreten zu lassen, nämlich: der «Praxis» etwas bieten zu können.

Zur Einheit von Nicht-Wissenschaft und Wissenschaft

Schon diese skizzenhafte objektivierungskritische Betrachtung von Theorienentwürfen zur Sozialpädagogik zeigt, dass es über die Grenzen differenter konstruierter «sozialpädagogischer Objekte» hinweg durchaus angemessen erscheint, von einer Einheit der Theorie der Sozialpädagogik zu sprechen. Sie lässt sich in jener gleichermaßen uniformen wie unifizierenden Logik auffinden, mit der sich Theorien *der* Sozialpädagogik als *Theorien* der Sozialpädagogik exzeptionalisieren. Dies gelingt ihnen, indem sie sich den immer wieder an eine Theorie der Sozialpädagogik herangetragenen und im Grunde ungeheuerlichen Doppelanspruch zueigen machen, nicht nur über «das Objekt Sozialpädagogik» als Ganzes zu sprechen, sondern auch in seinem Namen zu sprechen. Der Doppelanspruch jedoch, einerseits eine vermeintlich besondere Wirklichkeit wissenschaftlich zu beobachten und zur Darstellung zu bringen und andererseits dieser Darstellung dann die Regeln einer weiteren Gestaltung der Wirklichkeit zu entnehmen, kann nur um den Preis einer früher oder später zu vollziehenden *Vereigentlichung des Sozialpädagogischen* eingelöst werden. Dabei ermöglichen es sich die Theorien der Sozialpädagogik über unterscheidungslos und das heißt: ontologisch ausgerichtete Plausibilisierungsstrategien, das «Sozialpädagogische» vor das Auge des/r Betrachtenden zu ziehen.³⁸ Bezahlt wird dies jedoch – und das wäre gleichsam die Kehrseite der Medaille – mit einer drastischen Limitation ihrer Erfahrungsmöglichkeiten. Was diesen Theorien nämlich versagt bleibt, ist – erstens – die Möglichkeit, eine andere Sozialpädagogik zu beobachten als die, die sie immer schon kennen und – zweitens – sehen zu können, inwiefern sie das, was sie beschreiben, in ihrer Beschreibung selbst hervorbringen.

Man würde die hier begonnene Untersuchung nun missverstehen, wenn man ihr schlicht entnehmen würde, dass Theoriebildungsprozesse in der Sozialpädagogik einfach «falsch» oder «irrational» verlaufen.

Das Spezifische der Theorien der Sozialpädagogik besteht zunächst einmal darin, dass sie der Beobachtungsform nach vor allem «sozialpädagogische» Theorien sind. Die im Untertitel dieses Beitrags verwendete Formulierung «die Sozialpädagogik der sozialpädagogischen Theorie» enthält dementsprechend einen doppelten Genitiv: Als genitivus objectivus bezeichnet er die Sozialpädagogik als einen Gegenstand der Theorie der Sozialpädagogik, der so nur von der Theorie der Sozialpädagogik beobachtet wird, als genitivus subjectivus weist er darauf hin, dass die Theorie der Sozialpädagogik selbst «sozialpädagogisch» verfährt. Das «Sozialpädagogische» an dieser Beobachtungsform lässt sich in den angewandten Strategien der Vereigentlichung beobachten, mit denen das Beschriebene zu dem objektiviert wird, was es als Seinsollendes «ist».

Der objektivistische Appell an die spezifische Verfassung des Gegenstandes suggeriert dabei eine Neutralität, die leicht übersehen lässt, dass sich in jenem Doppelspiel von Teilnahme und Beobachtung, von «Engagement und Distanzierung»³⁹ eine raffinierte Strategie der disziplinären Selbstbegründung inszeniert. Dies gilt sowohl für die theoretische Beobachtung als auch für die Selbstbeobachtung der sozialpädagogischen Theoriediskussion im Kontext des Einheitsproblems. In den disziplinären Selbstbegründungsversuchen erneuert sich der disziplinpolitisch infizierte Anspruch, sich für eine angeblich «eigene» Seite des Wirklichen ein exklusives Recht auf deren Beobachtung als authentischer Beobachter zu sichern – ein Anspruch, wie er sich auch in der von akademischer Seite aus vielbeschworenen Einheit von Disziplin und Profession, von Theorie und Praxis immer wieder zu erkennen gibt und der der Sozialpädagogik als Wissenschaft historisch letztlich ihren legitimen Daseinsgrund verschaffte, mit dem sie ihre Positionierung im akademischen Feld begründen konnte.⁴⁰ Die sich selbst beobachtende sozialpädagogische Theoriediskussion ist damit nichts anderes als einer jener Schauplätze, an denen beobachtet werden kann, inwieweit übergeordnete disziplinpolitische Bezugsprobleme in aktuelle theoretische Diskurse der Sozialpädagogik hineinragen. Die eingangs erwähnten Lösungen des Bezugsproblems der «Einheit der sozialpädagogischen Theorie» mögen sich zwar den Anstrich des Theoretischen geben, ihr Antrieb hingegen ist durch und durch politisch.

Wie schon betont wurde, macht das die gängigen Theoriemodelle zur Sozialpädagogik nicht «falsch». Es wäre jedoch zynisch, das Gegenteil zu behaupten und sie wegen ihres erfolgreichen Paradoxienmanagements einfach als «richtig», weil funktional zu beurteilen. Stattdessen liegt es nahe, die im Rahmen dieses Beitrags diskutierte Form der Objektivierung

der sozialpädagogischen Theorien der Sozialpädagogik als zwar (*disziplin politisch funktional*, aber *mit Blick auf ihre Konsolidierung als Wissenschaft als dysfunktional*) zu bewerten. Bei der nachgewiesenen Struktur scheint es sich um eine Art selbstreferentiellen Circulus vitiosus für die sozialpädagogische Theorieentwicklung zu handeln, da sie ihre disziplinäre Einschlägigkeit und Unabhängigkeit nur auf dem Wege der Abhängigkeit und Nützlichkeit für eine sich als berufsförmig organisierende Praxis herstellen kann. Ihre wissenschaftliche Autorität innerhalb des akademischen Feldes begründet sich gerade nicht wissenschaftlich und bleibt damit stets prekär. Sie stellt sich gleichsam in den Dienst der reinen Form, und zwar nicht der der Wissenschaft, sondern der einer sich selbst als sozialpädagogisch beobachtenden Praxis. Die so oft beklagte, als unentrinnbar geltende Dispersion des theoretischen Feldes der Sozialpädagogik hängt hiermit eng zusammen. Sie kann nämlich paradoxerweise gerade als Effekt der unhinterfragten und in atemberaubenden Objektivierungsprozessen abgedunkelten Voraussetzungen sozialpädagogischer Theorien gelesen werden, denen zufolge es angeblich nur eine sozialpädagogische Welt geben kann.

Literatur

- Bourdieu, P.: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main 1987.
- Bourdieu, P. et al.: *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. Berlin u.a. 1991.
- Cassirer, E.: Form und Technik. In: E. Cassirer: *Symbol, Technik, Sprache (Aufsätze 1927–1933)*. Hamburg 1985 [1930], S. 39–91.
- Cassirer, E.: *Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik*. Gesammelte Werke Band 6. Hamburg 2000 [1910].
- Daniel, U.: *Compendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter*. Frankfurt/Main 2001.
- Dewe, B./Otto, H.-U.: *Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität*. Weinheim/München 1996.
- Dewe, B./Otto, H.-U.: *Wissenschaftstheorie*. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik*.

2., völlig überarbeitete Aufl. Neuwied u.a. 2001, S. 1966–1979.

- Elias, N.: *Engagement und Distanzierung*. Frankfurt/Main 1983.
- Engelke, E.: *Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung*. Freiburg i. B. 1992.
- Engelke, E.: *Theorien der sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Freiburg i. B. 1998.
- Fatke, R./Hornstein, W.: *Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 33 Jg., 1987, H. 5, S. 589–593.
- Freudenberger, S./Sandkühler, J. (Hrsg.): *Repräsentation, Krise der Repräsentation, Paradigmenwechsel. Ein Forschungsprogramm in Philosophie und Wissenschaften*. Frankfurt/Main u.a. 2003.
- Füssenhäuser, C.: *Werkgeschichte(n) der Sozialpädagogik: Klaus Mollenhauer – Hans Thiersch – Hans-Uwe Otto. Der Beitrag der ersten Generation nach 1945 zur universitären Sozialpädagogik*. Baltmannsweiler 2005.
- Füssenhäuser, C./Thiersch, H.: *Theorien der Sozialen Arbeit*. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): *Handbuch Sozialar-*

- beit/Sozialpädagogik. 2. Auflage, Neuwied u.a. 2001, S. 1876–1900.
- Hamburger, F.: Zeitdiagnose zur Theoriediskussion. In: Thiersch, H./Grunwald, K. (Hrsg.): *Zeitdiagnose soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung*. Weinheim 1995, S. 10–26.
- Hamburger, F.: Sozialpädagogik. In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.): *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim 1997, S. 245–256.
- Honig, M.-S.: Sozialpädagogik. In: Brinkmann, W. (Hrsg.): *Differentielle Pädagogik. Eine Einführung*. Donauwörth 2001, S. 274–295.
- Hornstein, W.: Erziehungswissenschaftliche Forschung und Sozialpädagogik. In: Rauschenbach, T./Thole, W. (Hrsg.): *Sozialpädagogische Forschung: Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim u.a. 1998, S. 47–80.
- Hünersdorf, B.: *Der Klinische Blick in der Sozialen Arbeit*. Habilitationsschrift. Trier 2006.
- Kessl, F./Otto, H.-U.: Soziale Arbeit. In: Albrecht, G./Groenemeyer, A. (Hrsg.): *Handbuch Soziale Probleme*. Wiesbaden 2008 (i.E.).
- Kieserling, A.: Die Soziologie der Selbstbeschreibung. Über die Reflexionstheorien der Teilsysteme und ihre Rezeption der soziologischen Theorie. In: de Berg, H./Schmidt, J. (Hrsg.): *Rezeption und Reflexion. Zur Resonanz der Systemtheorie Niklas Luhmanns außerhalb der Soziologie*. Frankfurt/Main 2000, S. 38–92.
- Kleve, H.: *Die Sozialarbeit ohne Eigenschaften. Fragmente einer postmodernen Professions- und Wissenschaftstheorie Sozialer Arbeit*. Freiburg/Breisgau 2000.
- Kleve, H.: Die postmoderne Theorie Sozialer Arbeit. Ein Beitrag zur real- und theoriehistorischen Entwicklung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: *Neue Praxis*. 33 Jg., 2003, H. 3–4, S. 325–340.
- Luhmann, N.: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/Main 1987.
- Luhmann, N.: Weltkunst. In: Bunsen, F. D./Baecker, D. (Hrsg.): *Unbeobachtbare Welt. Über Kunst und Literatur*. Bielefeld 1990, S. 7–45.
- Lukas, H.: *Sozialpädagogik, Sozialarbeitswissenschaft. Entwicklungsstand und Perspektive einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin für das Handlungsfeld Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Berlin 1979.
- Maurer, S.: Zentrierte Vielfalt? Zur Frage von Subjekt und Handlungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit poststrukturalistischem Denken. In: Fritzsche, B. et al. (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik: erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Opladen 2001, S. 105–118.
- Merten, R.: *Autonomie der sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession*. Weinheim/München 1997.
- Nassehi, A.: Die Paradoxie der Sichtbarkeit. Zur epistemologischen Verunsicherung der (Kultur-)Soziologie. In: *Soziale Welt*. 50 Jg., 1999, H. 4, S. 349–362.
- Neumann, S.: *Kritik der sozialpädagogischen Vernunft*. Feldtheoretische Studien. Weilerswist 2008.
- Neumann, S./Sandermann, P.: Hellsichtige Blindheit. Zur vermeintlichen sozialwissenschaftlichen Wende der sozialpädagogischen Theorie. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialbereich*. 2008 (i.E.).
- Niemeyer, C.: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*. Münster 1998.
- Niemeyer, C.: *Sozialpädagogik als Wissenschaft und Profession. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. Weinheim/München 2003.
- Rauschenbach, T.: *Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne*. Weinheim/München 1999.
- Rauschenbach, T./Züchner, I.: Theorie der Sozialen Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen 2002, S. 139–160.
- Reckwitz, A.: Die Kontingenzperspektive der «Kultur». Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jäger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart u.a. 2004, S. 1–20.
- Reyer, J.: *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Baltmannsweiler 2002a.

- Reyer, J.: Sozialpädagogik – ein Nachruf. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Hg., 2002, H.3, S. 399–413.
- Staub-Bernasconi, S.: Theoriebildung in der Sozialarbeit. Stand und Zukunftsperspektiven einer handlungswissenschaftlichen Disziplin – ein Plädoyer für «integrierten Pluralismus». In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*. 1. Jg., 2006, H.1, S. 10–36.
- Thiersch, H.: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: *Neue Praxis*. 8. Jg., 1978, H. 1, S. 6–25.
- Thiersch, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: Rauschenbach, T./Gängler, H. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft*. Neuwied u.a. 1992, S. 9–23.
- Thiersch, H.: *Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung*. Weinheim/München 2002.
- Thiersch, H./Rauschenbach, T.: Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung. In: Eyferth, H. et al. (Hrsg.): *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Neuwied u.a. 1987, S. 984–1015.
- Thole, W.: Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. Das sozialpädagogische Projekt in Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung – Versuch einer Standortbestimmung. In: Thole, W. (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Opladen 2002, S. 13–59.
- Thole W./Galuske, M.: Sozialpädagogik – «Jahrhundertprojekt» oder «Entsorgungsfall»? In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 49. Jg., 2003, H. 6, S. 885–902.
- Wilhelm, E.: Abschied von der großen Erzählung. Stand und Zukunftsperspektiven in der Theoriebildung in der Sozialen Arbeit. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*. 1. Jg., 2006, H. 1, S. 37–46.
- Winkler, M.: *Eine Theorie der Sozialpädagogik. Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität*. Stuttgart 1988.
- Winkler, M.: Bemerkungen zur Theorie der Sozialpädagogik. In: Sünker, H. (Hrsg.): *Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit: Einführung in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Bielefeld 1995, S. 102–121.
- Winkler, M.: Theorie der Sozialpädagogik. In: Kref, D./Mielenz, I. (Hrsg.): *Wörterbuch soziale Arbeit. Aufgabenfelder, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 4. Auflage. Weinheim u.a. 1996, S. 525–531.
- Winkler, M.: Die Lust am Untergang: Polemische Skizzen zum Umgang der Sozialpädagogik mit ihrer eigenen Theorie. In: *Neue Praxis*. 27. Jg., 1997, H. 1, S. 54–67.
- Winkler, M.: Theorie der Sozialpädagogik – eine Rekonstruktion. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*. 1. Jg., 2003, H. 1, S. 6–24.
- Winkler, M.: Kleine Skizze einer revidierten Theorie der Sozialpädagogik. In: Bada-wia, T. et al. (Hrsg.): *Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik*. Wiesbaden 2006, S. 55–80.

Anmerkungen

- I Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die deutschsprachige sozialpädagogische Diskussion und insbesondere auf diejenige innerhalb der akademischen Sozialpädagogik in Deutschland. LeserInnen, die in diese Diskussionsräume nicht einsozialisiert sind, seien darauf hingewiesen, dass es in der deutschen Debatte um die Einheit der sozialpädagogischen Theorie um mehr geht als nur um eine angemessene theoretische

Beschreibung von Sozialpädagogik oder Sozialer Arbeit. Insoweit mit eigenständiger Theorieproduktion auch die Abgrenzung und Behauptung gegenüber konkurrierenden Nachbar- und Bezugsdisziplinen wie etwa der Psychologie, der Soziologie oder Erziehungswissenschaft angestrebt wird, verbindet sich mit der Frage nach der Einheit der Theorie immer auch die Frage nach der Autonomie, Dignität und Legitimation der Sozialpädagogik als wissenschaftlicher

- Disziplin. Es steht also einiges auf dem Spiel.
- 2 Vgl. Wilhelm 2006, S. 38.
- 3 Thiersch/Rauschenbach 1987, S. 1009.
- 4 Vgl. Rauschenbach/Züchner 2002; Thole 2002; Thole/Galuske 2003.
- 5 Vgl. hierzu etwa zuletzt: Winkler 2006.
- 6 Vgl. z. B. Niemeyer 1998, 2003, S. 13 ff.; Reyer 2002a, 2002b; Winkler 1997.
- 7 Vgl. nur Niemeyer 1998, S. 69.
- 8 Vgl. hierzu etwa Füssenhäuser 2005; Füssenhäuser/Thiersch 2001; Kleve 2000; Staub-Bernasconi 2006; vgl. hierzu kritisch bereits: Winkler 1988.
- 9 Dewe/Otto 1996; 2001.
- 10 Vgl. in diesem Sinne z. B. Kessl/Otto 2008 i. E.
- 11 Vgl. hierzu etwa Kleve 2003; Maurer 2001.
- 12 Vgl. Neumann 2008, S. 41 ff. bzw. S. 109 ff.
- 13 Vgl. Bourdieu et al. 1991, S. 45.
- 14 Cassirer 2000 [1910], S. 329.
- 15 Cassirer 1985 [1930], S. 55.
- 16 Luhmann 1990, S. 8.
- 17 Vgl. Bourdieu 1987, S. 57 ff.
- 18 Nassehi 1999, S. 359.
- 19 Vgl. dazu Freudenberger/Sandkühler 2003.
- 20 Vgl. dazu etwa Daniel 2001, S. 380 ff.; Reckwitz 2004.
- 21 Vgl. nur die Ausführungen bzw. Kommentare in Dewe/Otto 1996; Engelke 1992, 1998; Fatke/Hornstein 1987; Füssenhäuser/Thiersch 2001; Hamburger 1995, 1997; Lukas 1979; Merten 1997; Thiersch/Rauschenbach 1987; Thiersch 2002; Winkler 1996; vgl. kritisch im Hinblick auf die damit verbundenen Begründungslasten z. B. Honig 2001; Hornstein 1998; Wilhelm 2006.
- 22 Die alterehrwürdige und immer wieder neu auflebende Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. – im zeitgenössischen Vokabular ausgedrückt – von Disziplin und Profession (vgl. zuletzt wieder Kessl/Otto 2008) ist nur ein paradigmatischer Schauplatz, an dem die Perpetuierung des Problems studiert werden kann.
- 23 Zum Verhältnis von Paradoxie und Tautologie vgl. Luhmann 1987.
- 24 Vgl. Thiersch 1978.
- 25 Vgl. Thiersch 1992 bzw. daran anschließend Rauschenbach 1999.
- 26 Thiersch 1992, S. 11.
- 27 Vgl. hierzu auch Neumann/Sandermann 2008 i. E.
- 28 Thiersch 2002, S. 128.
- 29 Winkler 1988.
- 30 Vgl. a.a.O., S. 37; vgl. ähnlich Winkler 2003.
- 31 Vgl. hierzu weiterführend Neumann 2008, S. 117 ff.
- 32 Winkler 1988, S. 19 bzw. S. 90.
- 33 Winkler 1995, S. 114 bzw. S. 115.
- 34 Ebd.
- 35 Vgl. Winkler 1988, S. 22.
- 36 Vgl. hierzu etwa Hünersdorf 2006; Merten 1997.
- 37 Vgl. zum Begriff der Reflexionstheorie instruktiv Kieserling 2000.
- 38 Vgl. zum ontologischen Charakter sozialpädagogischer Plausibilisierungsstrategien auch Neumann/Sandermann 2008.
- 39 Elias 1983.
- 40 Vgl. Neumann 2008, S. 151 ff.

Joëlle Libois et Sylvie Mezzena

Accéder aux savoirs d'action dans la formation des travailleurs sociaux : L'exemple de la présence à l'autre

En Suisse comme dans la plupart des pays européens, la formation des travailleurs sociaux a connu une évolution importante ces dernières années, d'abord avec son inscription nouvelle dans le système des hautes écoles professionnelles et tout dernièrement avec son adhésion au système de Bologne. Pour les différentes écoles de travail social de Suisse romande, ces changements furent l'occasion de réaffirmer leur croyance dans l'efficacité de la logique de l'alternance pour assurer une formation professionnelle de qualité. La transition vers les hautes écoles a donné lieu à un travail important de repérage et de classification des compétences à l'œuvre dans le champ de l'action sociale, par les milieux professionnels. A partir d'analyses de situations jugées emblématiques dans chacune des trois professions historiques que sont l'éducation sociale, le service social et l'animation socio-culturelle, des référentiels métiers ont été élaborés. C'est ensuite en prenant appui sur ces derniers que les formateurs ont construits les référentiels de formation, référentiels déclinant les compétences génériques et secondaires incontournables pour l'acquisition du métier.

Pourtant, malgré ce travail considérable de la part des milieux professionnels, des pans entiers du métier restent dans l'ombre, échappant aussi bien aux observations des chercheurs qu'aux démarches réflexives des professionnels. C'est notamment le cas du travail du lien, de la présence à l'autre auquel nous souhaitons consacrer le présent article, et dont on ne sait pas vraiment ce dont il est fait et ce qu'il convoque comme compétences chez le professionnel. En outre, si des modèles théoriques nous aident à penser ce travail du lien et à le traduire en modèles d'action, on sait peu de sa traduction concrète in vivo par les professionnels pris dans l'action. Le travail social comporte ainsi des zones énigmatiques importantes qui restent à défricher et dont les sciences humaines, aussi riches soient-elles, ne sont pas encore parvenues à se saisir. Les analystes du travail, à la