

Michael May

Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit

Michael May

Aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit

Eine Einführung

3. Auflage



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2008
- 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2009
3. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Ten Brink, Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-17071-8

Inhalt

Einleitung	9
1. Zum Theorie/Praxis-Verhältnis und Theorieverständnis in der Sozialen Arbeit.....	17
1.1 Prolog zum Theorie/Praxis-Verhältnis in der Sozialen Arbeit – ein fingierter Dialog	17
1.2 Theorie der Professionellen/Theorie der Praxis	21
1.3 Theorie der Sozialen Arbeit?	24
1.4 Theorie und Forschung.....	33
1.5 Theorie Sozialer Arbeit, zum Zweiten.....	39
2. Alltags-, lebenswelt-, lebenslagen- und lebensbewältigungsorientierte Ansätze.....	41
2.1 Grundlagen der Alltagstheorie und Lebensweltorientierung.....	41
2.2 Bedeutung der Alltagstheorie und -kritik für die Soziale Arbeit: Vermittlungsversuche zwischen kritischer Alltags- und Bildungstheorie	44
2.3 Thierschs Konzept alltags- und/oder lebensweltorientierter Sozialer Arbeit.....	48
2.4 Habermas' Begriff der Lebenswelt in seiner Bedeutung für die Theorie Sozialer Arbeit	51
2.5 Lothar Böhnichs sozialpädagogisches Konzept von Lebenslage und Lebensbewältigung.....	53
2.6 Historische Bezüge von Lothar Böhnichs sozialpädagogischem Lebenslagenkonzept.....	55
2.7 Böhnichs bewältigungstheoretische Fassung Sozialer Arbeit..	58
2.8 Zur Kritik der an Habermas Lebenswelt-Konzept orientierten Ansätze	60
2.9 Zur Kritik des Lebenslagen orientierten Ansätze	62
2.10 Zur Kritik an Böhnichs Neufassung des Anomieparadigmas ..	65
2.11 Zur Diskussion um das Norm- und Wissenschaftsverständnis der lebenswelt- und alltagsorientierten Ansätze	66
3. Professionalisierungstheoretische Ansätze	69
3.1 Strukturtheorie der Professionalisierung	69
3.2 Sozialpädagogisches Können, Soziale Arbeit als Profession oder Semiprofession: Die grundlegend unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Professionalisierungstheorien	72

3.3	Timm Kunstreichs Untersuchung von Professionalisierungsstrategien in der Sozialen Arbeit	76
3.4	Zur reflexiv angelegten Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit	79
3.5	Maja Heiners empirisches Handlungsmodell von Professionalität in der Sozialen Arbeit	82
3.6	Die Kontroverse um die Vermittlung differenter Wissensstrukturen mit den Strukturmerkmalen professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit	86
3.7	Von der kommunalen Sozialarbeitspolitik zur Dienstleistungsorientierung	89
3.8	„Jenseits von Status und Expertise“: Ansätze zu einer Pädagogik des Sozialen	93
3.9	Zur Kontroverse um sozialpädagogisches Können und dessen Einbettung in eine (Professionalisierungs-)Theorie Sozialer Arbeit	98
3.10	Zur Kritik der Dienstleistungsorientierung Sozialer Arbeit	102
3.11	Zur Kontroverse um eine zukünftige Profilierung Sozialer Arbeit	104
4.	Systemtheoretische und system(ist)ische Ansätze	107
4.1	Systemtheoretische Grundlagen	107
4.2	Zum evolutionären Selbstverständnis der Luhmannschen Systemtheorie	108
4.3	Zur Theorie autopoietischer Systeme – die Maturana/Luhmann-Kontroverse	110
4.4	Grundüberlegungen einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft	112
4.5	Zur Theorie funktionaler Teilsysteme	114
4.6	Inklusion/Exklusion	114
4.7	Gesellschaftlicher Wandel des Helfens	115
4.8	Die Bezugsproblematik Sozialer Arbeit in systemtheoretischer Sicht: Zur Kontroverse ob Soziale Arbeit Teil eines eigenen autonomen Funktionssystems sozialer Hilfe ist	118
4.9	Zum Selbst- und Wissenschaftsverständnis systemtheoretischer Analysen Sozialer Arbeit	121
4.10	Zur Spezifik der Hilfskommunikation auf der Ebene von Interaktionssystemen	122
4.11	Zur Problematik organisierter Hilfe	122

4.12	Hilfe auf gesellschaftlicher Ebene: Hilfe als operational geschlossenes eigenes Funktionssystem.....	123
4.13	Zur Kontroverse um den binären Code des Hilfesystems	124
4.14	Analytische Bedeutung der systemtheoretischen Unterscheidung zwischen helfenden Interaktionssystemen, Hilfsorganisationen und einem Funktionssystem sozialer Hilfe ...	127
4.15	Zur Differenz zwischen Ansätzen zu einer Systemtheorie Sozialer Arbeit und system(ist)ischen Konzepten Sozialer Arbeit.....	130
4.16	Das system(ist)ische Paradigma Sozialer Arbeit.....	131
4.17	Kritik der system(ist)ischen Konzepte Sozialer Arbeit	134
4.18	Kritik der Ansätze zu einer Systemtheorie Sozialer Arbeit.....	137
4.19	Cremer-Schäfers und Steinerts Analyse sozialer Ausschließung als Kritik an der Systemtheorie Sozialer Arbeit....	140
5.	Diskursanalytische Ansätze	143
5.1	Zwei Grundrichtungen der Theoriebildung.....	143
5.2	Das Diskursmodell von Jürgen Habermas.....	143
5.3	Die Bedeutung des Habermasschen Diskursmodells für die Soziale Arbeit: Helmut Richters Pädagogik des Sozialen und seine Kommunalpädagogik	145
5.4	Der (post-)strukturalistische Diskursbegriff.....	151
5.5	Grundzüge strukturaler Erziehungswissenschaft von Dieter Lenzen	153
5.6	Michel Foucaults Diskursbegriff.....	154
5.7	Zur Bedeutung der Studien zu einer Gouvernementalität für die Theorie sozialer Arbeit: Fabian Kessls Gouvernementalität Sozialer Arbeit	168
5.8	Nancy Frasers Theorie des juristisch-administrativ-therapeutischen Staatsapparates	175
5.9	Michael Winklers Begriff des sozialpädagogischen Diskurses.....	180
5.10	Winklers Topologie des sozialen Sektors.....	182
5.11	Winklers diskurstheoretische Historiographie der Sozialpädagogik	185
5.12	Winklers Sicht des Verhältnisses zwischen Theorie, Diskurs und Realität	188
5.13	Winklers Sicht der Gestalt und Bestätigung einer Theorie der Sozialpädagogik	191

5.14	Kritik an den an Habermas Diskursbegriff orientierten Ansätzen	197
5.15	Kritik an den an Foucaults Diskursbegriff orientierten Ansätzen	199
5.16	Kritik an Winklers Ansatz	203
6.	Psychoanalytische Sozialarbeit.....	205
6.1	Zur Geschichte des Verhältnisses von Psychoanalyse und Sozialer Arbeit.....	205
6.2	Die Bedeutung des Unbewussten	210
6.3	Die Bedeutung der Übertragungs-, Gegenübertragungsreaktionen bzw. Übertragungsidentifizierungen.....	214
6.4	Die Bedeutung der Dynamik von Trauma, Wiederholungszwang und Projektiver Identifizierung für die Psychoanalytische Sozialarbeit.....	218
6.5	Die Bedeutung psychosozialer Abwehr für die Psychoanalytische Sozialarbeit	220
6.6	Zur Diskussion um die wissenschaftstheoretische Standortbestimmung von Psychoanalyse und Sozialer Arbeit	222
6.7	Zur Kritik der Konzeption des Unbewussten in der psychoanalytischen Orthodoxie.....	225
6.8	Zur Kritik der monadischen Sichtweise des Ichs	227
6.9	Zur Kritik des szenischen Verstehens	230
7.	Kristallisationspunkte professioneller und disziplinärer Theoriebildung.....	233
7.1	Wissenschaftscharakter	233
7.2	Gegenstand	243
7.3	Theorie/Praxis-Verhältnis.....	255
7.4	Gesellschaftliche und soziale Voraussetzungen	261
7.5	AdressatInnen.....	275
7.6	Institutionen.....	281
7.7	Professionalität	288
7.8	Ethik	299
8.	Literatur	309

Einleitung

Es scheint vermessen zu sein, ein Lehrbuch über aktuelle Theoriediskurse Sozialer Arbeit vorzulegen, angesichts dessen, dass im Rahmen Sozialer Arbeit allem Anschein nach „im Zusammenhang mit der Theoriefrage so gut wie nichts klar“ (Rauschenbach/Züchner 2002a: 141) ist. Nicht einmal über die Benennung des Gegenstandsbereiches, ob nun als soziale Arbeit (klein geschrieben) oder Soziale Arbeit (groß geschrieben) oder doch Sozialpädagogik, gibt es Einigkeit. Dennoch müssen Studierende, besonders in den neuen Masterstudiengängen, sich einen Überblick über die Diskussion verschaffen, um in dieser begründet eine eigene Position beziehen zu können.

Vor dieser Problematik standen auch wir Kolleginnen und Kollegen der Fachhochschulen Fulda, Koblenz, Potsdam und Wiesbaden sowie der Uni Koblenz, als wir gemeinsam im Rahmen eines Bund/Länder-Kommissionsprojektes den berufsbegleitenden Masterstudiengang Soziale Arbeit (MAPS) auf der Basis eines blended-learning Konzeptes zu entwickeln begannen. Ich hatte in diesem Arbeitszusammenhang die Aufgabe übernommen, den Teil über aktuelle Theorien Sozialer Arbeit für die online-Lehre zu schreiben. Grundüberlegung bei der Konstruktion all unserer online Module in MAPS ist es, keine Lehrbriefe oder Lernprogramme ins Netz zu stellen, sondern – wie die Abkürzung MAPS schon andeutet – eher „Lernlandschaften“ mit dazu gehörigen „Landkarten“ zu produzieren, in denen sich die Studierenden auf der Basis individueller oder gruppenbezogener Lernvereinbarungen selbständig sich bildend bewegen können.

Von daher lag es für mich nahe, auf das von Cornelia Füssenhäuser sowohl in ihrem gemeinsam mit Hans Thiersch für das „Handbuch Sozialer Arbeit/Sozialpädagogik“ verfassten Grundlagenbeitrag „Theorie der Sozialen Arbeit“ (2001: 1876 ff.), wie auch in ihrem Buch „Werkgeschichte[n] der Sozialpädagogik“ (2005: 15 ff.) entwickelte Konzept einer „*Topographie*“ zurückzugreifen. „*Topographie*“ meint dabei zunächst einmal ein Verfahren, welches – in Anlehnung an die Forschungsweise der Phänomenologie – „der Erkundung offener und begrenzter Zusammenhänge“ (Waldenfels 1997:12) den Vorrang gibt gegenüber „jeder systematischen Verknüpfung“ (ebd.). Als „*Topographie*“ realisiert sich dieses Vorgehen jedoch erst in der Form der Beschreibung, die „Wege, Grenzlinien, Verbindungen und Kreuzungsstellen aufzeichnet“ (ebd.).

In ihrem Buch „Werkgeschichte[n] der Sozialpädagogik“ sucht Cornelia Füssenhäuser (2005: 14 f.) ihr Konzept der „*Topographie*“ darüber hinaus jedoch auch noch mit Hilfe der Wissenssoziologie Karl Mannheims zu begründen. So geht sie in dieser ihrer Art der „Vermessung geistiger Bewegung“ davon aus, dass „der Einzelne immer schon in eine Vielfalt von Denkstilen und Situationsdeutungen eingebunden ist“ (ebd.). Mit Mannheims Begriff des „*Denkstils*“ zielt

Füssenhäuser in diesem Zusammenhang auf „solche Verschiedenheit des Denkens, hinter denen eine Differenz der dahinter stehenden Weltanschauungen und der Beziehung zu dem erkennenden Gegenstand steht“ (ebd.).

Mindestens ebenso wichtig für die Begründung ihrer neben „Grenzlinien“ eben auch auf „Verbindungen und Kreuzungsstellen“ zielenden Verfahrensweise einer „Topographie theoretisch relevanter Fragen“ ist für Füssenhäuser jedoch Mannheims Begriff des „*Denkstandorts*“. Mit diesem lassen sich für sie „Knotenpunkte“ fokussieren, „an denen sich historisch betrachtet eine besonders wichtige Synthese unterschiedlicher Denkströmungen (d.h. von Denkstilen) bildet, von denen aus also am besten, gleichsam wie von einer Bergspitze aus, die zu ihnen führenden Wege erfassbar sind“ (Mannheim 1984 zit. nach Füssenhäuser 2005: 14).

Nun stellt sich allerdings sogleich die Frage, welche „*Denkstile*“ und „*Denkstandorte*“ sich bezüglich der aktuellen Theoriedebatte Sozialer Arbeit identifizieren lassen, zumal ja gegenwärtige „Denkstile“ – wenngleich in unterschiedlichem Maße und unterschiedlicher Weise – sich auch mehr oder weniger explizit beziehen auf solche „Verbindungen und Kreuzungsstellen“, wie sie sich an historischen „Knotenpunkten“ der Vermittlung von Theorie- und Gegenstandsgeschichte Sozialer Arbeit als spezifische „Denkstandorte“ herausgebildet haben.

Dennoch gab es immer wieder Ansätze – in ähnlicher Weise wie dies Tenorth (1994; 1997) für die Allgemeine Erziehungswissenschaft versucht hat –, auch die in der Theoriedebatte der Sozialen Arbeit deutlich werdenden verschiedenen „Denkstile“ nach ihren unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Zugängen zu differenzieren (vgl. z.B. Röhrs 1968, Marburger 1979, Thole 2002).

Wie schon Thole in einer Fußnote zu seinem schematisierten Überblick bezüglich der Theorietraditionen Sozialer Arbeit selbstkritisch anmerkt, veränderten jedoch einige AutorInnen „im Verlauf der Jahre ihre theoretischen Bezugspunkte oder entwickelten diese weiter“ (ebd.: 32 Anm. 2). Schon allein deshalb, aber auch weil sie spätestens ab den 70er Jahren verstärkt unterschiedliche „Denkstile“ zu synthetisieren versuch(t)en, lassen sich die ProtagonistInnen der jüngeren Theoriedebatte Sozialer Arbeit nur selten einer einzigen wissenschaftstheoretischen Position zuordnen. Vielmehr ist die Mehrzahl ihrer theoretischen Arbeiten geprägt „von vielfältigen Rekursen und methodologischen Prämissen“ (Füssenhäuser 2005: 9).

Erst recht gilt dies für die Theoriediskussion ab den 80er Jahren, die durch ein Nebeneinander unterschiedlicher Zugänge gekennzeichnet ist (vgl. Füssenhäuser/Thiersch 2001: 1879). Tholes schematisierte Übersicht „neuerer Theorietraditionen“, in denen er einen „systemtheoretischen“, einen „kritisch-subjektiven bzw. bildungstheoretischen“, einen „ökosozialen“, einen „dienst-

leistungsorientierten“, einen „lebensweltlichen“ und einen „reflexiven Ansatz“ unterscheidet (vgl. 2002: 33), vermag dies kaum einzufangen. So gesteht er nicht nur zu, „dass eine präzise Zuordnung der einzelnen Ansätze zu Personen schwierig ist, auch weil eindeutige Theorieetiketten nur selten wie ein gut geschnittenes Passepartout zu personifizieren sind“ (ebd.: 30). Ebenso bereitwillig räumt er ein, dass „möglicherweise [...] sich noch andere theoretische Ansätze [finden] oder die [...] genannten [...] unter einem anderen Etikett [firmieren]“ (ebd.). Unter dem Begriff „*Variation der Theoriebildung*“ hat Hans Gängler (vgl. 1995) dies auch als ein eigenes von insgesamt fünf Strukturmustern neuerer sozialpädagogischer Theorieproduktion identifiziert, neben der „*Anschlussfähigkeit an Nachbardisziplinen*“, der „*historischen Rekonstruktion*“ der „*Theoriebildung durch Konstruktion*“ sowie der „*Selbstreferentialität der Theorieproduktion*“.

So war diese Theoriebildung im Zusammenhang mit der sich in den 70er Jahren erst herausbildenden Disziplin – bzw. je nach eingenommenem Standpunkt auch **Teildisziplin** der Erziehungswissenschaften (vgl. Kap. 1.3) – zunächst ganz zentral mit ihrem Verhältnis zu den Theoriebildungen der Nachbardisziplinen beschäftigt (= „*Anschlussfähigkeit an Nachbardisziplinen*“). Gerade in der Positionierung und Abgrenzung gegenüber anderen Disziplinen kam es in diesem Zusammenhang jedoch auch zu einer „Wiederaufnahme der vorübergehend verdrängten, nun aber in Bezug auf ihre kritischen Intentionen gelesenen Traditionen“ (Füssenhäuser/Thiersch 2001: 1879) (= „*historische Rekonstruktion*“).

Neben der Frage der Wissenschaftlichkeit wurde durch die Akademisierung der Ausbildung jedoch zugleich die Frage der Verwissenschaftlichung der Praxis Sozialer Arbeit sehr stark diskutiert. Diese in den 70er Jahren beginnende Professionalisierungsdebatte (vgl. Otto/Utermann 1971) war zwar zunächst sehr stark vom Interesse eines Zugewinns an beruflicher Autonomie geprägt. Mehr und mehr transformierte sich diese Diskussion jedoch in eine Handlungskompetenzdebatte (Müller u.a. 1982 & 1984). Fragen des Könnens traten dabei in den Vordergrund. Und auch eine „kritisch-selbstkritische Auseinandersetzung mit den neueren Tendenzen des Ausbaus einer arbeitsteilig spezialisierten und expertenhaft verfachlichten Praxis“ (Füssenhäuser/Thiersch 2001: 1879) war nicht mehr zu umgehen (vgl. Kap.: 3.).

Produktiv gewendet wurde diese Kritik in Konstruktionen einer „neuen Fachlichkeit“ (= „*Theoriebildung durch Konstruktion*“). Diese waren nicht nur durch ein Nebeneinander unterschiedlicher Zugänge gekennzeichnet. Der gesamte Fachdiskurs wurde durch einen zunehmenden Theorienpluralismus bestimmt (= „*Variation der Theoriebildung*“). Und – wie dies der mit viel Witz gewählte Aufsatztitel von Hans Gängler (1995) treffend signalisiert – entstand in der „Beobachtung der Beobachter beim Beobachten“ ein wachsend reflexiv und selbstre-

ferentielles Strukturmuster sozialpädagogischer Theoriebildung (= „*Selbstreferentialität der Theorieproduktion*“).

Diese von Gängler unterschiedenen – nicht jedoch als hierarchisches Stufenmodell verstandenen – Strukturmuster der Theorieproduktion lassen sich in der von Thole schematisierten Übersicht neuerer Theorietraditionen in den einzelnen Ansätzen mit unterschiedlich deutlicher Ausprägung erkennen. So ist jeder einzelne von ihnen äußerst bedacht auf seine Anschlussfähigkeit bezüglich Nachbardisziplinen. Und ebenso beansprucht nicht nur der von Thole als „reflexiv“ gekennzeichnete Ansatz, sondern auch alle anderen ein hohes Maß an Selbstreferentialität. Das historisch rekonstruierende Strukturmuster sozialpädagogischer Theoriebildung wird in Tholes schematisierter Übersicht zu den neueren Theorietraditionen nicht nur beim Ökosozialen Ansatz erwähnt. Zu Recht wird bezüglich des „lebensweltlichen Ansatzes“ auch auf dessen Grundlegung in unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Traditionen verwiesen. Ähnliches gilt für den „bildungstheoretischen Ansatz“, wie Thole (2002: 31) mit Verweis auf den entsprechenden Beitrag von Heinz Sünker in seinem Handbuch darlegt.

Dass von Thole in seiner schematisierten Übersicht neuerer Theorietraditionen unterschiedlichen Ansätzen zugeordnete „RepräsentantInnen“ sich zum Teil auf die gleichen wissenschaftstheoretischen Traditionen beziehen, bzw. sich gleicher Theoreme aus Nachbarschaftsdisziplinen bedienen – wie z.B. Habermas' Unterscheidung zwischen System und Lebenswelt, Becks Individualisierungstheorem etc. – macht die Aufgabe einer Systematisierung nicht einfacher. Hinzu kommt, dass nicht nur die „insbesondere von Hans Thiersch [...] in die Sozialpädagogik hineingetragene *Alltagswende* der späten 1970er und v.a. der 1980er Jahre [...] auf die zunehmende Zersplitterung der Diskurse und den überhöhten Selbstanspruch der kritisch-emanzipativen Theorie, v.a. aber auf die daraus resultierenden Schwierigkeiten der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis“ reagierte (Füssenhäuser 2005: 32 f.). Zumindest der ökosoziale und der von Thole als „reflexiv“ bezeichnete Ansatz würden Ähnliches für sich beanspruchen.

So verwundert es nicht, dass entsprechende Überlappungen sich nicht nur bezüglich der wissenschaftstheoretischen Bezugspunkte zeigen, sondern sogar zwischen den in Tholes schematisierter Übersicht unterschiedenen neueren Theorietraditionen selbst. Gleiches gilt auch für die in seinem Handbuch unter der Überschrift „Theoretische Positionen und Konzepte“ versammelten Beiträge, die nicht ganz den „Theorieetiketten“ der schematisierten Übersicht folgen.

Obwohl Füssenhäuser und Thiersch (vgl. 2001: 1881) als Beispiel Klaus Mollenhauers Arbeiten heranziehen, könnte vielleicht noch viel besser anhand Silvia Staub-Bernasconis Ansatz die Problematik von „Theorieetiketten“ (Thole 2002: 32) verdeutlicht werden. So kennzeichnet Thole deren Ansatz als „im

Kern gerechtigkeitsorientierte Fassung der Sozialpädagogik“ (ebd.: 31). Demgegenüber ordnet Staub-Bernasconi ihren Beitrag einem „systemischen“ bzw. „systemistischen“ Paradigma zu und sieht sich auch als Vertreterin einer Sozialarbeitswissenschaft. Sie würde sich also niemals der Sozialpädagogik zurechnen bzw. es akzeptieren, dass die auf Soziale Arbeit bezogene wissenschaftliche Disziplin – wie bei Thole – unter den Begriff der Sozialpädagogik subsumiert wird. Und obwohl eines der bekanntesten Bücher Staub-Bernasconis (1995) den Titel „*Systemtheorie, soziale Probleme und soziale Arbeit: lokal, national, international*“ trägt, taucht ihr Name in Tholes Grundriss weder in seiner eigenen Auflistung der RepräsentantInnen des systemtheoretischen Ansatzes auf (vgl. ebd.: 33), noch im entsprechenden systemtheoretisch orientierten Handbuchbeitrag Frank Hillebrands. Ebenso wenig wie *den* systemtheoretischen Ansatz (im Singular) gibt es jedoch irgendeinen *anderen*. Denn auch bei den lebensweltlichen, ökosozialen, bildungsorientierten etc. handelt es sich stets um Ansätze (im Plural), deren VertreterInnen zum Teil höchst unterschiedliche wissenschaftstheoretische „Denkstile“ pflegen.

Füßenhäuser und Thiersch haben sich vor diesem Hintergrund in ihrem Grundsatzbeitrag „Theorien der Sozialen Arbeit“ dazu entschlossen, auf eine an Personen orientierte Darstellung „gegenwärtige[r] Positionen und Diskurse der Sozialen Arbeit“ – so die Überschrift des entsprechenden Kapitels (ebd. 2001.: 1885 ff.) – zurückzugreifen. Dabei geht es ihnen vor allem darum, den prozessualen und diskursiven Charakter dieser Theorieproduktion zu verdeutlichen. Und so verstehen sie „die dargestellten Positionen als Exempel, um an ihnen unterschiedliche Möglichkeiten eines Theorieprogramms der Sozialen Arbeit zu profilieren bzw. zu demonstrieren“ (ebd.: 1884).

Sicher geht Tholes (2002: 30) kritischer Einwand, eine personenbezogene Darstellung stelle „die jeweiligen TheorieträgerInnen – nicht deren Überlegungen – in den Vordergrund“ (ebd.) an den entsprechenden Beiträgen in Füßenhäuser/Thierschs (2001: 1885 ff.) Handbuchartikel ebenso vorbei wie an Füßenhäusers „verdichteten Rekonstruktionen ausgewählter Theoriepositionen“ in ihrem Buch „Werkgeschichte[n] der Sozialpädagogik“ (2005: 47 ff.). So zielt ja Füßenhäusers Herausarbeitung der „argumentativen Zusammenhänge der einzelnen Autoren“ in Form einer „Werkzusammenschau“ explizit auf einen „genuinen Werkgehalt“.

Tholes zweiter Einwand, dass eine personenbezogene Darstellung dazu neige, „Konzept- und Theorieperspektiven zu personifizieren“ (Thole 2002: 30), ist demgegenüber jedoch nicht so einfach von der Hand zu weisen. Daran ändert auch nichts, dass Füßenhäuser darum bemüht ist, ihre „Werkgeschichte[n]“ einzubetten „in zeitgeistige wie gesellschaftspolitische Strömungen“ (2005: 19). Wenn sie – gestützt auf Mannheim – ihr auch mit Thiersch zusammen verfolgtes

Programm einer „*Topographie* relevanter Fragen“ auf eine – „zumindest immanente – ‚Kollektivität‘ von Denkstilen und -standorten“ (ebd.: 15) bezogen sieht, reibt sich dies zumindest mit einer personenbezogenen Darstellung. Besonders deutlich wird dies am Beispiel der Werkgeschichte von Hans-Uwe Otto, die sich ja mit wenigen Ausnahmen immer auch in kollektiven Publikationen niedergeschlagen hat. So scheint mir der „*Topographie*“-Ansatz von Füssenhäuser und Thiersch sich eher mit einer personenbezogenen Darstellung zu reiben. Von dieser gelöst vermag er aber meiner Ansicht nach am ehesten nicht nur einen Überblick über die gesamte aktuelle „Theorielandschaft“ in der bundesdeutschen Sozialen Arbeit geben, sondern zugleich auch den prozessualen und diskursiven Charakter dieser Theorieproduktion verdeutlichen.

Entsprechende Theorien werden dabei jedoch nicht nur von verschiedenen „Denkstandorten“ aus formuliert. Wie die Geschichte gezeigt hat, ist es auch möglich, von ganz unterschiedlichen Fragestellungen ausgehend sich einer Theorie Sozialer Arbeit zu nähern. Diese Fragestellungen und Zugangsmöglichkeiten überlappen sich zum Teil mit dem, was Füssenhäuser und Thiersch „*Kristallisationspunkte* sowohl disziplinärer als auch professionsgebundener Theoriebestimmung“ (2001: 1882) genannt haben (vgl. Kap. 1.3). Aufbauend auf Maßstäben und Gültigkeitskriterien, wie sie zuvor schon in anderen metatheoretischen Beiträgen zu einer Theoriearchitektur Sozialer Arbeit herausgearbeitet wurden (vgl. Kap. Theorie), die „nach dem Zusammenhang des Ganzen [fragt], der Konturierung des Gegenstandsbereiches der Sozialen Arbeit sowie seiner Beschreibung, Begründung und Aufklärung“ (Füssenhäuser 2005: 43), haben sie acht solcher „*Kristallisationspunkte*“ zusammengetragen. Füssenhäuser/Thiersch beanspruchen diese zugleich auch „hermeneutisch“ (2001: 1882) „re-konstruiert“ (ebd.: 1884) zu haben, und zwar aufgrund der von ihnen als exemplarisch ausgewählten und anhand entsprechender RepräsentantInnen dargestellten Theorieentwürfe sowie aus deren Diskussion mit- und gegeneinander.

Ein solcher „*Kristallisationspunkt*“, der Füssenhäuser/Thiersch zufolge eigentlich in allen Theorien Sozialer Arbeit mit Allgemeinheitsanspruch thematisiert werden müsste, ist z.B. der des „professionellen Handelns“. Auch eine allgemeine Theorie Sozialer Arbeit lässt sich jedoch durchaus ausgehend von einem solch singulären Aspekt aus formulieren, wenn sie sich von dieser Ausgangsfragestellung her entfaltet – sicher in unterschiedlicher Gewichtung – aber im Prinzip alle der anderen von Füssenhäuser und Thiersch herausgearbeiteten Kristallisationspunkte mitberücksichtigt. Ansonsten könnte der entsprechende Ansatz nicht für sich den Anspruch einer Theorie *der* Sozialen Arbeit erheben. Allerdings ist es möglich, selbst bei einem anscheinend so klar umgrenzten Zugang, zu ganz unterschiedlichen Theorien der Sozialen Arbeit zu gelangen, eben

weil die entsprechende Eingangsfragestellung von ganz unterschiedlichen „Denkstandorten“ aus verfolgt werden kann.

Theorien Sozialer Arbeit werden jedoch nicht nur ausgehend von bestimmten Fragestellungen entfaltet. Es ist auch möglich, dass sie als ein „Spezialgebiet“ im Bezugsrahmen einer allgemeineren Theorie, wie z.B. der Systemtheorie oder der psychoanalytischen Metapsychologie, zu formulieren versucht werden. Ebenso wenig wie es *die* Systemtheorie oder *die* Psychoanalyse gibt, existiert jedoch *eine* Systemtheorie Sozialer Arbeit bzw. *eine* psychoanalytisch orientierte Theorie Sozialer Arbeit. Auch innerhalb solch großer theoretischer Gedankengebäude können unterschiedliche „Denkstandorte“ eingenommen und unterschiedliche „Denkstile“ gepflegt werden, die dann auch zu unterschiedlichen Theoretisierungen der Sozialen Arbeit führen.

Von daher gibt es – heute mehr denn je – höchst unterschiedliche Ansatzpunkte und Zugänge zu einer Theoretisierung Sozialer Arbeit. Diese sollen im Folgenden als „Ansätze“ bezeichnet werden. Wie skizziert, sind solche „Ansätze“ der Theoriebildung nicht synonym mit bestimmten „Denkstilen“. Sie können auch durchaus von unterschiedlichen „Denkstandorten“ aus verfolgt werden. Das heißt zugleich auch, dass mit der Bezeichnung solcher „Ansätze“ nicht ein bestimmtes „Theorieetikett“ im Sinne Tholess (s.o.) gemeint ist. Vielmehr soll gerade umgekehrt verdeutlicht werden, wie – obwohl ein anscheinend gleicher Zugang zur Theorie Sozialer Arbeit gewählt und zum Teil auch mit gleich lautenden Begriffen operiert wird – doch jeweils unterschiedliche theoretische Perspektiven zum Tragen kommen. Für die folgende Darstellung war dies ein wichtiges didaktisches Kriterium, ebenso wie das Bestreben zu zeigen, welche „Denkstile“ und „Denkströmungen“ jeweils zu solchen „Denkstandorten“ geführt haben, von denen aus der jeweils spezifische „Ansatz“ einer Theoretisierung Sozialer Arbeit unternommen wird.

Sicher könnten auch andere Zugänge zu einer Theorie Sozialer Arbeit unterschieden werden, als die in diesem Buch nach einer allgemeinen Einführung in die Debatte beschriebenen

- Alltags-, lebenswelt-, lebenslagen- und lebensbewältigungsorientierten Ansätze;
- professionstheoretischen Ansätze;
- systemtheoretischen und system(ist)ischen Ansätze;
- diskursanalytischen Ansätze sowie
- psychoanalytischen Ansätze.

So ließe sich beispielsweise sicher auch sehr plausibel von bildungstheoretischen oder sozialarbeitswissenschaftlichen Ansätzen sprechen. Entscheidendes Kriteri-

um für die gewählte Art der Sortierung war lediglich, dass alle relevanten zeitgenössischen Theoriepositionen zum Tragen kommen und der entsprechende „*Ansatz*“ von unterschiedlichen „*Denkstandorten*“ her verfolgt wird.

In der Bundesdeutschen Debatte um eine Theorie Sozialer Arbeit zeigt sich eine bemerkenswerte Beziehungslosigkeit, ja geradezu Ignoranz der verschiedenen Ansätze gegenüber einander. Selbst wenn sich Denkfiguren sehr ähneln und sich lediglich in ihrer Theoriesprache zu unterscheiden scheinen, finden sich so gut wie keine wechselseitigen Verweisungen. Umgekehrt existiert jedoch auch wenig Kritik aneinander. So es solche (kritischen) Bezugnahmen gibt und die gewählten Zugänge sich gleichen, war dies ein wesentliches Kriterium, entsprechende Theoretisierungen Sozialer Arbeit zu einem entsprechenden „*Ansatz*“ zusammenzufassen.

Im eingangs erwähnten online-Modul für den MAPS-Studiengang gibt es quer dazu auch die Möglichkeit, ausgehend von den acht von Füssenhäuser und Thiersch unterschiedenen „*Kristallisationspunkten*“ her, sich einen Überblick über die gegenwärtige bundesdeutsche „*Theorielandschaft*“ im Bereich Sozialer Arbeit zu verschaffen. Beide Strukturierungen – die nach „*Ansätzen*“ und die nach „*Kristallisationspunkten*“ – bilden im online-Modul zusammen eine Matrix, die auch als eine Art „*Landkarte*“ fungiert: Nicht nur bezüglich des Feldes und Arbeitszusammenhangs Sozialer Arbeit – das ist ja schon Anspruch jedes einzelnen Theorieversuchs –, sondern auch zur Orientierung auf der Metaebene der entsprechenden Theoriebildung.

Ein solches didaktisches Konzept ist schwerlich auf ein Buch zu übertragen. Dennoch habe ich so viel als möglich davon in dieses Buch übernommen. So versteht sich das Buch als ein Arbeitsbuch. Die Kapitel zu den einzelnen Ansätzen habe ich mich so zu schreiben bemüht, dass sie zu einer eigenen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Denkstilen und -standorten einladen. Meine eigenen Positionen stelle ich dabei genauso zur Disposition, wie jede andere. Im Schlusskapitel zu den Kristallisationspunkten findet sich ein gegliederter eigener vorsichtiger Bilanzierungsversuch der entsprechenden Debatten meinerseits.

1 Zum Theorie/Praxis-Verhältnis und Theorieverständnis in der Sozialen Arbeit

1.1 Prolog zum Theorie/Praxis-Verhältnis in der Sozialen Arbeit – ein fingierter Dialog

Stud.: Neulich mal habe ich einem älteren Bekannten, der schon seit Jahren eine Leitungsposition im Jugendamt inne hat, davon erzählt, dass ich nun noch einmal berufsbegleitend meinen Master in Sozialer Arbeit machen will, um mich dann nach Abschluss auch auf eine Leitungsstelle bewerben zu können. Da hat der nur mit dem Kopf geschüttelt und die Augen verdreht: „So was können sich auch nur weltfremde Leute aus der Hochschule ausdenken! Noch mehr Theorie!“ hat er gesagt. Geseheiter wäre es, wenn Leute, die auf eine solche Position scharf seien, bei erfahrenen Leitungsmenschen, wie ihm, in die Lehre gingen. Da würden sie weit mehr für ihren späteren Job lernen.

Prof.: Möglicherweise stimmt dies sogar, wenn es um eine konkrete Stelle geht. Zwar qualifizieren anwendungsbezogene Masterstudiengänge formal meist für den höheren Dienst, sind deshalb aber keine Lehre für Führungskräfte im Sozialbereich. Masterstudiengänge Sozialer Arbeit, gerade wenn sie allgemein angelegt sind, vermögen nur vergleichsweise allgemeine, aber keine spezifischen Berufs- und Leitungskompetenzen vermitteln. Dies könnte vielleicht tatsächlich ein erfahrener Praktiker besser. Was ist aber das möglicherweise hoch spezialisierte Erfahrungswissen, das dieser weitergeben könnte, noch wert, wenn sich das Aufgabengebiet oder die Struktur verändert? Und vielleicht wäre vieles, was für seine Position im Amt stimmig ist, schon für eine vergleichbare Stelle im Amt einer anderen Stadt daneben. Von daher kann Praxisorientierung im Studium, wie sie auch in anwendungsorientierten Masterstudiengängen Sozialer Arbeit zum Tragen kommt, nicht Orientierung an einem punktuellen Ausschnitt von Praxis bedeuten, wie sie an einem bestimmten Ort, in einem bestimmten Feld und einer bestimmten Institution erfolgt. Das was dort geschieht, kann nicht Maß aller Dinge sein.

Stud.: Ja, aber immer in der Praxis muss ich mit Menschen umgehen, und Leitung ist Leitung! Für beides gibt es doch Methoden, die man erlernen kann.

Prof.: Soziale Arbeit ist keine Sozialtechnologie, selbst wenn einige sie gern dazu machen würden. Menschen, mit denen sie arbeitet, oder MitarbeiterInnen, die zu leiten sind, haben unterschiedliche Interessen und damit auch Probleme, die verstanden sein wollen. Auch haben diese Menschen unterschiedliche Vorerfahrungen, an die ebenfalls anzuknüpfen ist. Und außerdem findet Soziale Arbeit und Leitung in Institutionen statt, die völlig unterschiedliche Rahmenbedingungen haben. Die prägen in entscheidendem Maße, wie Sozialer Arbeit dort konkret sich ausgestaltet.

So ist es z.B. eine komplett unterschiedliche Situation ob jemand dem gleichen Jugendlichen als Streetworker oder Mitarbeiter des ASD gegenübersteht. Und dieser Jugendliche wird sich jeweils auch ganz unterschiedlich geben und öffnen. Vergleichbares könnte ich jetzt auch im Hinblick auf Leitung ausführen. Praxis- und Anwendungsorientierung in Studiengängen Sozialer Arbeit kann deshalb nur bedeuten, dass all das zumindest in exemplarischer Form analysiert wird. Und dazu ist nicht zuletzt auch Theorie erforderlich.

Stud.: Den institutionellen Blick habe ich auch schon zur Genüge kennengelernt. Als ich im Amt mit meiner Arbeit begann, haben die mir tatsächlich ein „Paktieren mit dem Klientel“ und „Unprofessionalität“ vorgeworfen. Und auch in Helferkonferenzen wird immer wieder deutlich, wie unterschiedlich die Blickwinkel der verschiedenen Institutionen auf den gleichen Menschen sind. Manchmal könnte man glauben, es handelt sich überhaupt nicht um ein und denselben.

Prof.: Das zeigt, dass Professionelle in gewisser Weise eben doch auch TheoretikerInnen sind. So entwickeln sie z.B. in dieser Weise Theorien über ihre Klientel. Allerdings reflektieren sie diese höchst selten. In der Wissenschaft passiert dies immer – zumindest dadurch, dass andere diese Theorien kritisch hinterfragen: Vor welchem gesellschaftlichen Kontext wurde diese Theorie entwickelt? Welche Interessen gehen hinterrücks mit ein? Und welche praktischen Implikationen hat diese Theorie? Das sind Fragen, die dann erörtert werden.

Stud.: Die TheoretikerInnen an den Hochschulen haben es aber auch besser als die „TheoretikerInnen“ in der Praxis, die immer unter Handlungsdruck stehen. Hochschulleute können sich auf eine Sache konzentrieren. Sie haben Zeit alles von vorwärts und rückwärts zu betrachten und auch noch von der Seite. Und wenn sie damit fertig sind, wird alles noch einmal auf den Kopf gestellt. In der Praxis hingegen müssen in kürzester Zeit allerlei Unwägbarkeiten abgeschätzt und Entscheidungen getroffen werden. Eigentlich erfordert das sehr viel mehr Klugheit. Und vielleicht hat diesbezüglich mein älterer Bekannter doch nicht ganz so Unrecht, dass diese Klugheit in der Praxis viel besser erworben werden kann.

Die mit Sozialer Arbeit wissenschaftlich Beschäftigten mögen scharfsinnige Theorien aufstellen. Die sind aber immer abstrakt. Sie abstrahieren, sehen von vielen ab. Klugheit, wie sie in der Praxis erforderlich ist, muss aber immer das Ganze im Blick haben und ist an das Handeln gebunden.

Prof.: Deshalb sollte die Wissenschaft auch nicht behaupten oder versuchen, die konkrete Praxis voranzutreiben. Selbst hoch spezialisierte Theorien können nicht so ohne weiteres und unmittelbar auf Praxis angewandt bzw. umgesetzt werden. Dieses mechanische, sozialtechnologische Verständnis, bei dem es angeblich bloß um Umsetzungsprobleme geht, verfälscht sowohl die Theorie als auch die Praxis.

Stud.: Dann stimmt es also doch! Dann könnten es sich die Hochschule doch gleich ganz schenken, zukünftigen Professionellen in der Sozialen Arbeit Theorie zu vermitteln und sich statt dessen auf die Erarbeitung von Methoden konzentrieren, mit deren Hilfe sie z.B. mit schwierigem Klientel besser umgehen oder auch Leitungs- und Planungsaufgaben effektiver bewältigen lernen.

Prof.: Methoden wirken aber nicht per se. Die gleiche Methode von unterschiedlichen Personen eingebracht, kann durchaus unterschiedliche Folgen haben. Und so könnte es auch gut sein, dass die klugen Leitungstipps ihres älteren Bekannten bei anderen überhaupt nicht in der Weise zur Geltung kommen. Um zu erklären, warum dies so ist, werden z.B. Theorien gebraucht.

Stud.: Allerdings kann keine Theorie mir erklären, wie ich wirke, welche Methoden mir und meiner Art entgegenkommen, wann und wo es sinnvoll

ist, sie einzusetzen und wenn nicht. Dazu braucht es doch Praxiserfahrung im Studium.

Prof.: Dies stimmt, und das haben die allermeisten Studiengänge auch berücksichtigt.

Wenn Praxis Gestaltung der Lebensverhältnisse bedeutet, bei der sich auch die Beteiligten verändern, findet Praxis jedoch nicht nur draußen, sondern auch in der Hochschule statt – und zwar nicht nur in Praxisbegleitung und Supervision, sondern in vielen anderen erfahrungsorientierten Veranstaltungen und auch in der politischen Praxis der Hochschule.

Eigentlich müssten sich deshalb die TheoretikerInnen der Erziehungswissenschaften und Sozialen Arbeit darüber bewusst sein, dass sie in ihren Theorien immer auch ein Stück Selbstthematizierung betreiben.

Stud.: Müssten dann die Theorien aber nicht doch etwas praxisnaher sein?

Prof.: Ich sehe die Gefahr, dass Theorie in diesem Fall nur allzu leicht in Gefahr gerät, als bloße Rechtfertigung und Legitimation von Praxis missbraucht zu werden. Es scheint mir auch nicht die unmittelbare Praktikabilität zu sein, die der Theorie fehlt, sondern tatsächlich Klugheit: Ihren ihr eigenen Gebrauchswert scheint sie mir dann am produktivsten entfalten zu können, wenn es ihr gelingt, dem praktischen Bewusstsein verschlossene Zusammenhänge sichtbar zu machen. Sie müsste latente, noch nicht zur Realität herausgearbeitete Tendenzen, zumindest ins Licht begrifflicher Arbeit bringen, damit diese dann auch ihre praktische Wirksamkeit entfalten können. Dies ist ja gerade auch eine Aufgabe von Pädagogik und Sozialer Arbeit als – wenn man so will – Hebammenkunst, entsprechende Potenziale bei Menschen zu Tage zu fördern. Zentrale Aufgabe von Theorie, gerade auch im Bereich Sozialer Arbeit, wäre es also, die vorhandene Realität mit den in ihr enthaltenen objektiven Möglichkeiten zu konfrontieren, d.h. auch die Mittel zu benennen, wie diese zu verwirklichen sind.

Dass Theorie dies heute häufig nicht mehr leistet, sondern Komplexität durch hohe Spezialisierung zu reduzieren versucht; dass sie darin vielleicht scharfsinnig aber nicht mehr klug ist; dass sie sich im Gegenteil häufig sogar auf empirisch überprüfbare Hypothesen beschränkt, ist in meinen Augen der eigentliche Grund, warum Theorie in der Praxis zu recht eine solche Geringschätzung erfährt.

Stud.: Selbst wenn in dieser Weise versucht würde, die Eigenheiten von Theorie und Praxis wechselseitig anzuerkennen und konstruktiv zu nutzen, scheint mir ihr „Versöhnungsvorschlag“ aber doch etwas zu idealistisch und naiv zu sein. Was die AdressatInnen Sozialer Arbeit hautnah an Unterdrückung, Benachteiligung, Ausgrenzung und existentiellen Problemen erfahren, ist doch auch für die Gesellschaftstheorie und die Theorie Soziale Arbeit nur eine empirische Bestätigung für ihre Annahmen. Den Theorien geht es dabei doch nur darum, ob sie richtig oder falsch sind, und ich frage mich, ob sie dies mit ihren wissenschaftlichen Verfahren wirklich klären können. Den Betroffenen und auch der Sozialen Arbeit, wie ich sie mir wünsche, müsste es aber um ein Wissen gehen, das hilfreich ist, ein solches Lebensschicksaal zu verändern. Das Dilemma scheint mir zu sein, dass die handfesten Erfahrungen der Betroffenen allemal mehr Substanz haben als jede wissenschaftliche Theorieproduktion. Daran ändert auch all deren Mühen nichts, über den Weg der Abstraktion und der Aussortierungen des Richtigen vom Falschen aus dem Zirkel der Ideologiebildung zu entkommen.

Allerdings ist im Unterschied zu den Bedingungen der Theorieproduktion bei den Betroffenen der Druck der Verhältnisse meist so massiv, dass sich bei ihnen nur Bruchstücke reduzierten Bewusstseins entwickeln können, mit manchmal sogar selbsterstörerischen Konsequenzen. Durch Theorievermittlung wird dies wohl nicht zu lösen sein, sondern nur in einer neue Erfahrungen ermöglichenden Praxis.

Prof.: Auch dies ist eine Theorie und wollen wir gemeinsam hoffen, dass sie sich in der Praxis bewährt.

1.2 Theorie der Professionellen / Theorie der Praxis

„Theorie ist für viele – nicht zuletzt auch für Studierende – so etwas wie der Inbegriff lebensferner Wissenschaft, ist begriffliche Abstraktion in einer formalisierten, fremden Sprache, ist eine Art Geheimcode, mit dem sich WissenschaftlerInnen – offenbar trotz aller sachlichen Differenzen – untereinander verständigen, ist aber auch eines der letzten Machtmittel, mit dem ProfessorInnen ohne Not Studierende traktieren und sich zugleich Respekt zu schaffen suchen, kurz: ist eine allseits beliebte Projektionsfläche für alles Mögliche“ (Rauschenbach/Züchner 2002a: 139). Zugleich ist der Theoriebegriff jedoch auch ein wissenschaftlicher Begriff und damit Fachsprache. Selbst Versuche einer allgemein wissenschaftstheoretischen Bestimmung des Theoriebegriffes konnten bisher

jedoch noch keine Einigkeit über die Struktur von Theorien und das Spektrum verschiedener Theorietypen erzielen (vgl. Mittelstraß 1996: 266). Einigkeit herrscht allenfalls darüber, dass „Erklärung und Prognose“ (ebd.) maßgeblich für die Aufstellung von Theorien sind.

Wie im Prolog schon angedeutet, kommt es in dieser Hinsicht jedoch auch in der Praxis Sozialer Arbeit ständig zu einer „Theorieproduktion“. Theorie meint in diesem Zusammenhang, dass Praktiker mit Annahmen operieren, die einen zugleich hypothetischen wie analytischen, mitunter auch einen prognostischen Charakter haben, z.B. wenn sie Aussagen machen über Probleme oder Motive ihrer Zielgruppen, über deren Ursachen, über bestimmte Regelmäßigkeiten in der Praxis oder aber die Wirksamkeit bestimmter pädagogischer Handlungsweisen und Methoden.

Das sog. „Montagssyndrom“, von dem viele Professionelle aus den unterschiedlichsten pädagogischen Einrichtungen – vom Kindergarten angefangen, über die Schule bis hin zu ambulanten Betreuungseinrichtungen – sprechen, ist z.B. eine solche sogar vergleichsweise verallgemeinerte Theorie. Dabei wird eine angeblich vermehrte Unruhe der Heranwachsenden mit einem übermäßigen Medienkonsum am Wochenende und einer damit einhergehenden Reizüberflutung in Verbindung gebracht. Aber auch schon solche auf auffällige KlientInnen bezogenen Aussagen, wie „Der bzw. die will ja nur Aufmerksamkeit“ in Verbindung mit einer entsprechenden Verhaltensempfehlung bezüglich einer distanzieren, angeblich professionellen Antwort, sind theoretischer Natur. Wenn hier von Theorie die Rede ist, so allerdings in einem rein beschreibenden Sinne.

Solche „Theorien (aus) der Praxis“ helfen den Professionellen ihre Wahrnehmungen und Urteile zu strukturieren. Sie geben ihnen Orientierung für ihr Handeln bzw. legitimieren dies gegenüber anderen. Und diese Funktion ist eindeutig stärker ausgeprägt als die des Erkenntnisgewinns. Ganz im Gegenteil sind viele dieser Theorien der Professionellen für diese geradezu unumstößlich. Sie scheinen so evident zu sein, dass ihr „theoretischer“ Charakter gar nicht mehr gesehen wird. Michael Winkler (2005) hat die These gewagt, dass ganz allgemeine Theorien „formal gesehen [...] für Professionen [...] mit einem dogmatischen Charakter“ (ebd.:17) wirken. Dies gilt für ihn selbst dann, wenn PraktikerInnen auf elaboriertere Theoriesysteme – wie z.B. ein „systemisches Denken“ – zurückgreifen. Denn „sie entscheiden dann nur, woran sie glauben wollen, aber sie glauben und stellen nicht in Frage“ (ebd.).

Michael Winkler kann seine zugegeben provokante These auf Erkenntnisse der Anwendungsforschung stützen. Dort finden sich zahlreiche Belege, „wie unter den Bedingungen komplexer Anforderungssituationen Theorien als praktisches Regelwissen dienen“ (ebd.). Von Seiten der Professionellen wird dabei jedoch immer auch aktiv mit Theorie umgegangen. So müssen die abstrakten

Bezüge des theoretischen Referenzsystems ja von diesen auf die konkrete Situation bezogen werden. Und ein solch aktiver Umgang mit Theorie lässt sich dann durchaus zugleich als Erkenntnisleistung interpretieren. Zumindest geht es ja auch um die Wahrheit im gegebenen Fall. Christian Niemeyer (1999: 112ff.) hat deshalb auch vom Praktiker als Forscher gesprochen.

Andere sehen jedoch einen kategorialen Unterschied zwischen Forschung und Theorieproduktion auf der einen Seite und Praxis auf der anderen Seite. Was in der Sozialen Arbeit praktisch Tätige sich denken, sei demnach keine Forschung, sondern Voraussetzung und konstitutiver Bestandteil ihrer Professionalität (vgl. Buchholz 1999). Wissenserzeugung und Wissensverwendung erfolgte dabei vor allem situativ auf den jeweiligen Fall bezogen und somit *uno actu* (vgl. Dewe 2002). Im Unterschied dazu hätten Forschung und Theorie gegenüber dem, was als Praxis bezeichnet wird, eine beobachtende und analytische Funktion. Häufig werde jedoch im Rahmen Sozialer Arbeit selbst dann noch, wie Rauschenbach/Züchner monieren, Theorie bloß als „diffuses Gegenüber zur Praxis“ (2002a: 139) gesehen. Unklar bleibe dabei, ob „dann mehr oder weniger alles zu Theorie wird, was in den ‚heiligen Hallen‘ der Wissenschaft verhandelt wird – , oder ob Theorien nicht vielmehr eine ganz bestimmte Sorte von wissenschaftlichen Aussagen kennzeichnen müsste“ (ebd.).

In dieser Diskussion geht es jetzt also nicht mehr um Theorie als eine bloß beschreibende Kategorie. Vielmehr wird nun ein normativ gefüllter und damit streng qualifizierter Begriff von Theorie geltend gemacht. Und erst in diesem Zusammenhang ist es in der fachlichen Diskussion Sozialer Arbeit von Interesse, die Konturen von dem, was als Theorie bezeichnet wird, gegenüber Forschung bzw. Wissenschaft auf der einen Seite, sowie konzeptionellen Entwürfen auf der anderen Seite schärfer herauszuarbeiten. Mit Blick auf einen in dieser Weise mehr zu profilierenden Begriff von Theorie, beklagen denn auch Rauschenbach / Züchner, dass in der Sozialen Arbeit häufig die „verschiedenen Dimensionen und Ausprägungen wissenschaftlichen Tuns, die alle etwas miteinander zu tun haben, aber keineswegs alle gleich zu setzten sind, bis zur Unkenntlichkeit unter dem Sammeletikett ‚Theorie‘ vermengt“ (ebd. 140) würden. Ungeklärt sei deshalb auch, „was einen Text zur ‚Theorie‘ werden lässt, also sicherstellt, dass nicht nur Theorie ‚drauf steht‘, sondern auch Theorie ‚drin ist‘ (ebd. 141).

Von daher ist in dieser Diskussion auch umstritten, ob alle im Hinblick auf Soziale Arbeit verfolgten Erkenntnisinteressen, wie z.B. „etwas zu erfinden, modellhaft zu entwickeln oder aber etwas herauszufinden bzw. zu (er)klären“ (ebd.), gleichermaßen zu so etwas führen, was sich „Theorie“ nennen darf. Während z.B. die einen von einer Theorie Sozialer Arbeit eine „radikale Auseinandersetzung mit der Profession und ihrer Praxis“ (Winkler 2005: 17) fordern, sehen viele deren Aufgabe darin, diese eher zu ermuntern und zu verbessern.

Unter Letzteren gibt es nicht wenige, welche nicht nur den kritischen Anspruch, sondern mittlerweile Theorie insgesamt als abgehoben und unzulänglich schelten. Kurioser Weise werden jedoch von vielen jener „erklärten Theoriekritiker oft umfassende konzeptionelle Entwürfe kommuniziert [...], ohne sie dem Theorieverdikt auszusetzen“ (ebd.: 19).

1.3 Theorie der Sozialen Arbeit?

Dies ist jedoch nicht der einzige Grund, weshalb Rauschenbach/Züchner in ihrem Grundlagenbeitrag zur Theorie der Sozialen Arbeit sich des Eindrucks nicht erwehren können, „als wäre im Zusammenhang mit der Theoriefrage nichts klar“ (2002a: 141). Selbst ob es eine eigene Theorie Sozialer Arbeit überhaupt gibt bzw. geben kann, ist dabei höchst umstritten. Ihr Gegenstand scheint eingespannt zwischen Themen der Sozialpolitik, der Fürsorge und Hilfe sowie der Erziehung und Bildung.

Zwar hat sich mittlerweile „Soziale Arbeit“ als Oberbegriff für Sozialpädagogik und Sozialarbeit sowohl in der Theorie als auch in der Praxis weitgehend eingebürgert. Rechnung getragen wird damit, dass inzwischen „die Gemeinsamkeiten und Schnittmengen zwischen den Referenzrahmen Sozialpädagogik und Sozialarbeit“ (ebd.: 143) – sowohl im Hinblick auf die Inhalte, als auch die Methoden und Konzepte – größer scheinen als die historisch bedingten jeweiligen Besonderheiten und Unterschiede. Dennoch ist die fachliche Diskussion nach übereinstimmender Ansicht aller BeobachterInnen noch weit entfernt von einer „einheitliche[n] Linie der Rahmung und des Einbezugs von Fragestellungen und Diskursen, von Grundbegriffen und thematischen Bestandteilen“ (ebd.).

Deshalb sind „die Unschärfen des Begriffsfeldes von *Sozialpädagogik*, *Sozialarbeit* und *Sozialer Arbeit*“ (Füssenhäuser 2005: 40) keineswegs ein nur rein semantisches Problem. Mit diesen Begriffen werden auch inhaltliche Markierungen gesetzt, „die zum einen auf unterschiedliche Theorietraditionen und wissenschaftsinterne Debatten verweisen“ (ebd.). Zum anderen sind die verschiedenen Begriffe jedoch auch „eng verknüpft [...] mit der Herausbildung der Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit“ (ebd.). So unterscheiden einige AutorInnen bis heute zwischen einer primär auf Erziehung bzw. Bildung gerichteten Sozialpädagogik und einer primär an Hilfe und Unterstützung ausgelegten Sozialarbeit. Demzufolge wird dann auch an einer entsprechenden disziplinären Verortung der beiden Begriffe festgehalten.

Der stark erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Referenzrahmen der Sozialpädagogik ergibt sich dabei historisch gesehen schon aus den Anfängen ihrer Begriffsbildung bei Friedrich Diesterweg und Kurt Mager (vgl. Kronen 1980).

Weiterentwickelt wurde dieser in „Folge der überwiegend ‘männlich’ geprägten bürgerlichen Sozialreformen“ (Füssenhäuser/Thiersch 2001: 1878) vor allem in einem universitären Kontext – tendenziell bis in die heutige Zeit. Von daher hatte Alice Salomon guten Grund, die eher aus der armenfürsorglichen Tradition entstammenden „Begriffe wie ‘Soziale Arbeit’ oder ‘Wissenschaft von der Wohlfahrtspflege’ zu bevorzugen. Denn nur auf diese Weise ließ sich das Dominanzstreben von männerspezifischen Wissenssystemen abwehren“ (Niemeyer 2002: 127). Was sich damals als Bedrohung des hart erkämpften Ausbildungsmonopols von Frauen an Sozialen Frauenschulen äußerte, wird z.T. bis heute in zahlreichen Überheblichkeitsgesten der – wie sie sich selbst nennt – „universitären Sozialpädagogik“ gegenüber den in der Tradition der Sozialen Frauenschulen stehenden Fachhochschulstudiengängen wirksam.

Wenn jedoch Lothar Böhnisch „Sozialpädagogik“ als „gesellschaftliche Reaktion auf die Bewältigungstatsache“ (1999: 41 & 2002: 199) auszulegen versucht und Hans Thiersch (1994: 141) „Soziale Arbeit“ als „Hilfe zur Lebensbewältigung“ definiert, dann wird darin deutlich, wie synonym mittlerweile die Begriffe von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit selbst im universitären Kontext gebraucht werden. Aus Thierschs Perspektive ist deshalb der Begriff „Soziale Arbeit“ auch von einer „erweiterten und integrierenden Erziehungswissenschaft“ zu akzeptieren, zumal wenn diese sich „als (sozialwissenschaftliche fundierte) Theorie der modernen Sozial- und Sozialisationsgesellschaft“ (ebd.) versteht.

Deutlich wird so auch, „dass mit denselben Begriffen unterschiedliches intendiert sein kann, gleichzeitig aber unterschiedliche Begriffe nicht sicher auf differente Inhalte abheben“ (Füssenhäuser 2005: 40). Im Versuch einer Systematisierung der Begriffsdiskussion um Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit unterscheiden Merten (1998) und Hering/Münchmeier (2000) zwischen einem Identitäts- oder Synonymansatz, einem Differenzansatz und einem Konvergenzansatz. Bei Mühlum (1996: 13) finden sich sogar sechs unterschiedliche Bestimmungen des Verhältnisses von Sozialarbeit (SoA) und Sozialpädagogik (SP):

1. das Divergenztheorem: SoA und SP sind eindeutig getrennt
2. das Konvergenztheorem: SoA und SP nähern sich einander an
3. das Subordinationtheorem: SoA wird der SP untergeordnet
4. das Substitutiontheorem: SoA und SP sind wechselseitig austauschbar
5. das Identitätstheorem: SoA und SP stimmen vollständig überein
6. das Substitutiontheorem: SoA und SP sind Teil des umfassenden Handlungssystems Soziale Arbeit

Selbst diese Ausfächerung scheint jedoch noch nicht auszureichen. So konstatiert Werner Thole zwar, dass „die Begriffe Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu Beginn des 21. Jahrhunderts keine verschiedenartigen wissenschaftlichen Fächer, keine deutlich voneinander differenzierten Praxisfelder, keine unterschiedlichen Berufsgruppen und auch keine differenten Ausbildungswege und -inhalte“ (2002: 14) mehr codieren. Der Begriff „Soziale Arbeit“ spiegele diese Entwicklung wider und stehe auch aus seiner Sicht für die Einheit von Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Thole versucht jedoch den Begriff der „Sozialen Arbeit“ auf die Profession und ihre Orte und Institutionen zu begrenzen. Aus angeblich „sprachpragmatischen“ Gründen verwendet er weiterhin den Begriff der Sozialpädagogik zur „Charakterisierung des wissenschaftlichen Feldes der Disziplin der Sozialen Arbeit“ (ebd.).

Möglicherweise würde er deshalb von Mühlum heute auch unter das Subordinationstheorem subsumiert. Wenngleich Mühlum den von ihm identifizierten Theoremen zum Teil einzelne Personen zuordnet, taucht unter dem Subordinationstheorem der Name Thole jedoch noch nicht auf. Überhaupt mutet ein solches Ansinnen der personenbezogenen Zuordnung zu den entsprechenden Kategorisierungen eher müßig an, da eine Vielzahl von TheoretikerInnen in ihrem Begriffsgebrauch eher zu changieren scheint.

Deshalb folgt die Darstellung der Positionen einzelner AutorInnen in diesem Buch deren je eigenem Begriffsgebrauch und versucht diesen in seinen jeweils spezifischen Konnotationen zu rekonstruieren. Im Vordergrund steht dabei die inhaltliche und nicht die semantische Dimension. Ansonsten wird im Buch der verallgemeinernde Begriff der „Sozialen Arbeit“ sowohl in Bezug auf die Praxis als auch die Wissenschaft verwendet.

Seit ihren Anfängen bewegt sich Soziale Arbeit (hier verstanden als Überbegriff) zwischen den beiden Polen von Theorie und Praxis bzw. von Disziplin- und Professionswissen. Idealtypisch betrachtet ist Professionswissen interessiert an der Frage der Wirksamkeit. Demgegenüber zielt disziplinäres Wissen auf das Kriterium der Wahrheit und Richtigkeit (vgl. Merten 1997; Dewe/Otto 2001; Dewe 2002). Wie schon der Prolog gezeigt haben sollte, eröffnet diese Unterschiedlichkeit nicht nur entsprechend verschiedene Möglichkeiten. Beide Wissensformen unterliegen zugleich auch bestimmten Grenzen, die ganz zentral aus ihren spezifischen Strukturbedingungen resultieren.

Zu Recht hat Thole (2002: 152) deshalb darauf aufmerksam gemacht, dass der Begriff der „Profession“ ja mehr umfasst als bloße Praxis und der Begriff „Disziplin“ mehr als nur Theorie. So ist Soziale Arbeit als Profession auf das gesamte fachlich ausbuchstabierte Handlungs- bzw. Praxissystem bezogen, „folglich die Realität der hier beruflich engagierten Personen sowie die von ihnen offerierten Hilfe-, Beratungs- und Bildungsleistungen auf der Basis der von

der Gesellschaft an sie adressierten Ansprüche und Wünsche“ (ebd.). Demgegenüber konstituiert und reproduziert sich Soziale Arbeit als Disziplin über die Her- und Bereitstellung von Wissen – und zwar nicht nur als „Feld der wissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung“ (ebd.), sondern auch als „Handlungsfeld, in dem sich diese Forschungs- und Theoriebildungsprozesse realisieren“ (ebd.). Im Unterschied zu dem der Profession ist dieses Handlungsfeld der Disziplin von einem unmittelbaren Handlungsdruck entlastet.

Disziplinäre Theorien können deshalb im Vergleich zu professionellen auch stärker ausgearbeitet werden zu einem „System von intersubjektiv überprüfbar, methodisch gewonnenen, in einem konsistenten Zusammenhang formulierten Aussagen“ (Dewe/Otto 2001: 1968). Des Weiteren sind disziplinäre Theorien aufgrund des wissenschaftlichen Freiraumes auch eher in der Lage, „Bedingungen und Strukturen des Gegenstandsbereiches“ (Füssenhäuser 2005: 44) zu reflektieren sowie „alternative Möglichkeiten oder auch 'Utopien'“ (ebd.) zu entwerfen.

Unabhängig ob disziplinärer oder professionsbezogener Art sollten – Rauschenbach/Züchner (2002a: 157; vgl. auch 2002b: 844) zu folge – Theorien Sozialer Arbeit jedoch zumindest drei „sozialen Tatbeständen [...] ausreichend Rechnung [tragen]“:

- der in Bernfelds Definition von Erziehung als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (1973: 41) hervor gehobenen Dimension, auf die auch Böhnischs Fassung des Begriffs von Sozialpädagogik rekurriert;
- sozialen Problemen als zentralem Referenzpunkt für alte und neue soziale Ungleichheiten und die damit zusammenhängenden Fragen sozialer Integration, sowie
- sozialen Risiken der individuellen Lebensführung und alltäglichen Lebensbewältigung.

Mit diesen drei „materialen Referenzpunkten“ versuchen Rauschenbach/Züchner Positionen entgegenzusteuern, welche „die Theoriefrage [...] allein auf den Aspekt der Funktionsbestimmung der Sozialen Arbeit und damit latent auf die Ebene von Gesellschaftstheorie“ (2002a: 158) zu reduzieren versuchen. War dabei früher primär die marxistische Theorie Bezugspunkt entsprechender Theoriebildung (vgl. z.B. Hollstein/Meinhold 1973), ist es heute eher die Luhmannsche Systemtheorie (vgl. z.B. Bommers/Scherr 2000; Hillebrand 2002; Merten 2000).

Ähnlich, aber zumindest etwas weiter gefasst, sehen andere zumindest der Form nach keine signifikanten Unterschiede zwischen sozialpädagogischer und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung (z.B. Lüders 1998). Und wieder andere

wollen sie im Stile einer „Teildisziplin“ in eine sozialwissenschaftlich akzentuierte allgemeine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung integrieren (vgl. z.B. Krüger 1995: 303 ff.). Demgegenüber wird an einigen Fachhochschulen fleißig an einer eigenen eher geschlossenen Sozialarbeitswissenschaft gestrickt (vgl. z.B. Engelke 1992; Mühlum 1996; Wendt 1990). Deren „theoretische Unterbelichtung“ wiederum wird im Rahmen einer universitären Sozialpädagogik eher herablassend denn milde belächelt.

Demgegenüber halten Rauschenbach/Züchner (2002a: 158) daran fest, dass es im Hinblick auf Soziale Arbeit „theoretische Beiträge auf der Makro-, Meso- und Mikroebene gibt und geben muss, [...] etwa als subjektzentrierte Theorien auf der Ebene des Individuums, als Interaktionstheorien auf der Ebene der Inter-subjektivität, als institutionsbezogene Theorien auf der Ebene von Organisationen oder eben als Funktionstheorien auf der Ebene der Gesellschaft“ (ebd.). In der entsprechenden Fachdiskussion wird dabei häufig unterschieden zwischen solchen theoretischen Beiträgen zu entsprechenden „Teildiskursen“ und dem „Diskurs zu einer ‘Theorie der Sozialen Arbeit’ im engeren Sinn“ (Füssenhäuser 2005: 43), welcher „nach dem Zusammenhang des Ganzen [fragt], der Konturierung des Gegenstandsbereiches der Sozialen Arbeit sowie seiner Beschreibung, Begründung und Aufklärung“ (ebd.).

Für eine solch umfassende „Theorie der Sozialpädagogik/Sozialarbeit (SP/SA)“ hatte Thomas Rauschenbach schon 1984 in seinem zusammen mit Hans Thiersch für die erste Auflage des Handbuchs Sozialarbeit/Sozialpädagogik (Eyferth/Otto/Thiersch 1984) verfassten Grundsatzbeitrag „Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung“ versucht, Maßstäbe und Gültigkeitskriterien zu entwickeln. Rauschenbach und Thiersch hatten damals fünf zentrale Dimensionen bzw. Fragen herausgearbeitet, welche für eine solche Theorie „wesentlich und konstitutiv“ (ebd.: 1000) seien:

- „die Frage nach den Lebensverhältnissen und -defiziten ihrer Adressaten“ (ebd.: 1001), also dem Aspekt der Lebenswelt;
- „die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion sozialpädagogischer Institutionen und Interventionsformen“ (ebd.: 1002);
- „die Frage nach der Herausbildung ihrer spezifischen Institutionen“ (ebd.: 1005);
- die mit der „Institutionalisierung von SP/SA [...] – der Entwicklungslogik der modernen Gesellschaft gemäß – einher(gehende) [...] zunehmende Professionalisierung“ (ebd.: 1007) und schließlich
- das „Wissenschaftskonzept“ (ebd.: 1009) bzw. der „Wissenschaftscharakter von SP/SA“ (ebd.: 1000).

Selbst wenn Rauschenbach/Thiersch mit ihrer Nummerierung keine Rangfolge der Bedeutsamkeit intendiert haben, ist es sicher kein Zufall, dass sie den Aspekt der Lebenswelt an erster Stelle benannten. Von Thiersch wurde damals sehr engagiert gefordert, dass nicht nur die Praxis und Forschung in der Sozialen Arbeit, sondern auch deren Theoriebildung sich auf die Beschreibung und Analyse der subjektiven Sicht ihrer AdressatInnen zu beziehen hat. Dies bedeutet weit mehr als „Risiken der individuellen Lebensführung und der alltäglichen Lebensbewältigung“ (Rauschenbach/Züchner 2002a: 157) als einen von drei „materialen Referenzpunkten“ der Theoriebildung in der Sozialen Arbeit zu berücksichtigen.

Fatke/Hornstein (1987) haben diesen nicht auf „Risiken“ eingeeengten Bezug sozialpädagogischer Theoriebildung auf die Lebenswelt ihrer AdressatInnen ebenfalls hervorgehoben. Weiterhin zu berücksichtigen sind für sie in der Theoriebildung die Reflexion pädagogischer Prozesse und die Analyse sozialer Problemlagen. Alle drei Aspekte müssten zudem rückgebunden werden an eine Reflexion der historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und Veränderungen. Damit haben sie Rauschenbach/Züchners Referenzpunkte (s.o.) nicht bloß vorweggenommen. Mit dem umfassenden Lebensweltbezug und der Rückbindung aller Reflexion an deren gesellschaftlichen Kontext haben sie diese zugleich auch schon überschritten.

Demgegenüber taucht die Perspektive der AdressatInnen in den Kriterien, die von Franz Hamburger (vgl. 1995 & 1997) an eine sozialpädagogische Theoriebildung angelegt werden, nur vermittelt auf. So hat sich für ihn eine entsprechende Theorie zu konkretisieren in Fragen nach dem Begriff, der Funktion, der Geschichte, den Institutionen – auch bezüglich des Zusammenhangs ihrer unterschiedlichen Aufgaben und Leistungen –, der Profession und den Formen des sozialpädagogischen Handelns. Auch seine „Einführung in die Sozialpädagogik“ (2003) ist so aufgebaut, dass nach der Klärung des Begriffsverständnisses (ebd.: 14 ff.), Umriss und innere Logik (ebd.: 32 ff.) als konflikthafte von der Funktion „Soziale(r) Arbeit im sozialstaatlichen Dienstleistungssystem“ (ebd.: 38 ff.) hergeleitet wird und vor diesem Hintergrund „externe und interne Ordnungen der disziplinären Vielfalt“ (ebd.: 47 ff.) unterschieden werden. Allerdings gesteht er in diesem Kapitel über externe und interne Ordnungen zu, dass zumindest bezüglich einer sozialpädagogischen Berufstätigkeit die Differenzierung zwischen Professionswissen und Disziplinwissen nicht ausreiche, könne doch „Sozialpädagogik nicht vollständig bestimmt werden ohne Alltagswissen“ (ebd.: 52). Das „systematische Problem einer Sozialpädagogik (ob als Theorie oder Praxis)“ (ebd.: 55) sieht er darin, dass sie sich „auf eine Ganzheit von individuellem Leben und zugleich eine Totalität von Gesellschaft und auf das zwischen beiden bestehende Verhältnis“ (ebd.) zu beziehen habe. Zwar erfordere dies „eine fach-

lich gesteuerte Selektivität [...] Doch auch wenn berufspraktische Identitäten und begriffsspezifische Theorien ausgebildet werden“ (ebd.) müssten sie diesen „Rahmen latent verfügbar halten“ (ebd.).

In seinem Beitrag „Theorie der Sozialpädagogik“ für das von Krefz/Milenz (1996) herausgegebene „Wörterbuch Soziale Arbeit“ legt Michael Winkler (1996: 525 ff.) auch sehr viel Wert auf die Ausdifferenzierung der strukturellen Bestimmungen des Feldes und seiner Institutionen, welche nur vor dem Hintergrund sozialgeschichtlich gesellschaftstheoretischer Fragen zu analysieren seien. Zugleich betont er jedoch auch die Rückbindung einer solchen Theorie an phänomenologisch konkrete Analysen von Erfahrungen und Handlungen im lebensweltlichen Kontext. Als weitere Dimensionen einer Theorie der Sozialpädagogik benennt er die Bestimmung professionellen Handelns sowie die Klärung ethischer Grundprobleme.

Bezüglich der Frage, ob die Sozialpädagogik von Merkmalen des Gegenstandsfeldes, vom Verhältnis zwischen Theorie und Praxis oder von methodologischen, forschungsstrategischen Festlegungen her bestimmt werden könne, hat Klaus Mollenhauer (1996) die Auffassung vertreten, dass eine Theorie der Sozialpädagogik sich nicht durch Applikation allgemein anerkannter Begriffe der Erziehungswissenschaft auf ihr besonderes Wirklichkeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe erschöpfen könne. Vielmehr müsse die Sozialpädagogik „zwischen dem theoretisch-allgemein Gebilligten und der schwer überschaubaren Vielfalt des praktisch-institutionell Auferlegten ihre Forschungswege suchen“ (ebd.: 884).

Eine Theorie der Sozialpädagogik habe somit „aus den empirischen Beständen dieses Sektors unseres Erziehungssystems dessen *besondere Thematik*“ (ebd.) herauszuarbeiten. Mollenhauer zufolge seien dies:

- das in den brüchig gewordenen Mustern der Biographie zur Disposition stehende Verhältnis der Generationen;
- die durch Ausweitung des Möglichkeitsraumes sich für das Individuum stellende Aufgabe einer Normalitätsbalance;
- die für immer mehr Kinder und Jugendliche auch in den modernen reichen Gesellschaften zu einer Zumutung werdende Armut und schließlich
- die durch Migration und Interkulturalität über die Folgen der Modernisierung hinaus sich zuspitzende Frage der normativen Orientierung.

„Solche Entwürfe aufnehmend“ kommt Thiersch schließlich in seinem jetzt gemeinsam mit Cornelia Füssenhäuser (2001: 1882) verfassten Beitrag „Theorien der Sozialen Arbeit“ für die 2. völlig überarbeitete Auflage des „Hand-

buch[s] Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ (Otto/Thiersch 2001) zu acht „Kristallisationspunkte[n] sowohl disziplinärer als auch professionsgebundener Theoriebestimmung“ (ebd.: 1882 ff.). Diese seien jeweils in ihren historischen Bezügen und auch hinsichtlich sozialer Strukturkategorien, insbesondere die des Geschlechts, zu analysieren.

Angesichts der unterschiedlichen Traditionen und wissenschaftlichen Bezüge habe eine Theorie Sozialer Arbeit

1. den **Wissenschaftscharakter** des Faches und die eigene disziplinäre Verortung zu diskutieren. Dazu gehöre
2. die Frage nach dem **Gegenstand** der Sozialen Arbeit als Wissenschaft und Praxis. Sowohl der spezifische Problemzugang der Theorie als auch deren Abgrenzung gegenüber andern Disziplinen sei dabei zu konturieren.
3. müsse das **Theorie/Praxis-Verhältnis** bzw. die wissenssoziologische Frage nach der Differenzierung und dem Verhältnis zwischen den im Feld der Wissenschaft und dem der Praxis der Sozialen Arbeit vorherrschenden Wissensformen geklärt werden.
4. habe eine Theorie der sozialen Arbeit ihre eigenen **gesellschaftlichen und sozialen Voraussetzungen** zu thematisieren. Dies erfordere nicht nur die Auseinandersetzung mit einer Gesellschaftstheorie, welche die Funktion Sozialer Arbeit, ihrer Institutionen und Interventionsformen zu analysieren erlaube. Neben der bearbeiteten Probleme und Aufgaben bedürfe auch der Zusammenhang gesellschaftlich-politischer Fragen mit disziplin- und professionspolitischen Diskursen einer gesellschaftstheoretischen Begründung und Reflexion.
5. könne eine Theorie Sozialer Arbeit auch nicht auf eine entsprechende Bestimmung der **AdressatInnen** Sozialer Arbeit bzw. eine Analyse von deren Lebenslagen und Lebensweisen verzichten.
6. müsse diese verbunden werden mit einer Reflexion der Angebote, Programme und wohlfahrtsstaatlichen **Institutionen** Sozialer Arbeit. Vor diesem Hintergrund seien
7. die aus der Ambivalenz des doppelten Mandates sich ergebenden strukturellen Widersprüche und Paradoxien **professionellen Handelns** in der Sozialen Arbeit zu analysieren. Und schließlich komme
8. eine selbstreflexive Theorie Sozialer Arbeit auch nicht umhin, sich mit **Werten** und **ethischen Fragen** auseinanderzusetzen, welche ihr immanent sind bzw. von ihr selbst generiert werden.