

Rainer Treptow

Wissen, Kultur, Bildung

Beiträge zur Sozialen Arbeit und
Kulturellen Bildung

Rainer Treptow
Wissen, Kultur, Bildung

Edition Soziale Arbeit

Herausgegeben von Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch

Rainer Treptow

Wissen, Kultur, Bildung

Beiträge zur Sozialen Arbeit und
Kulturellen Bildung

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Rainer Treptow, Prof. Dr. habil., Jg. 1954, ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Tübingen. Seine Arbeitsgebiete sind: Theorie und Geschichte der Sozialen Arbeit, der Kulturellen Bildung und des Internationalen Vergleichs.

Ludwig Liegle gewidmet

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.

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.

© 2012 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-4966-4

Vorwort

Die Prozesse des tiefgreifenden Wandels in den westlichen Gesellschaftsstrukturen, auch die Veränderung ihrer Selbstbeschreibung mit den entsprechenden Forderungen nach und den Verheißungen von Bildung und Lernen bilden ein umfangreiches Bündel von Herausforderungen für die sozial- und kulturtheoretische Theorie und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Dazu zählen auch die Neuthematisierung des Kulturellen in der Spanne der Generationen, schließlich die Chancen, Belastungen und Illusionen, denen sich Lebensbewältigung und Lebensgestaltung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ausgesetzt sehen.

Die in dem vorliegenden Band versammelten Aufsätze aus einem Jahrzehnt dokumentieren eine Auseinandersetzung mit den Herausforderungen sozialen Wandels für die Sozialpädagogik und die Kulturelle Bildung. Die Zuwendung zur Ambivalenz einer der wohl einflussreichsten Signaturen der Gegenwart, der Wissensgesellschaft, spannt den Bogen zu aktuellen Themen und Aufgaben. Die jeweils historische Vergewisserung ihrer Diskurse soll zeigen, in welchen Kontexten sich Anspruch und Wirklichkeit sozial- und kulturpädagogischer Bildung konstituiert.

Die Beiträge sind nach Themenschwerpunkten gebündelt:

Wissen, Gesellschaft, Bildung versammelt Beiträge zur Doppelgesichtigkeit der Wissensgesellschaft, zur Frage der Grenzen und Reichweiten eines kognitivistischen Gesellschaftskonzepts, zur sozialen Platzierung der Gesellschaftsmitglieder im Zeichen der Gewissheitsbeschaffung und des knapper werdenden Gutes Vertrauen.

Kultur, Generation, Kulturelle Bildung stellt eine geschichtliche Vergewisserung ihrer Verbindungs- und Unterscheidungslinien dar, vertieft die sich für die Pädagogik ergebenden Aufgaben an Beispielen, um schließlich Perspektiven für eine partizipationsorientierte Kultur- und Sozialarbeit vorzuschlagen.

Handeln, Erleben, Verstehen als klassische Grundlagenbegriffe der Sozialwissenschaft dienen der kritischen Analyse der Rolle von Handlungskompetenz und Erlebnisbezug in unterschiedlichen Handlungsfeldern, insbesondere der Erlebnispädagogik und der Heimerziehung, die hier eng mit einer besonderen Generierung kultureller Milieus verbunden wird.

Internationalität und Vergleich setzt meine Anfang der neunziger Jahre begonnene Suchbewegung nach einer Komparatistik Sozialer Arbeit fort, die im Bezugsrahmen der Europäisierung und Globalisierung eine längst

nicht abgeschlossen Aufgabe bildet. Der thematische Bogen spannt sich von den grenzüberschreitenden Anfängen sozialer Unterstützung bis zu zeitgenössischen Trends inter- und transnationaler Kooperation

Ethik und Ästhetik umfasst Beiträge zu der Relation von sozialer Ungleichheit, normativer Deutung und symbolischer Ausdruckstätigkeit. Hier finden sich Beiträge zur Frage nach ihrem systematischen Ort in der Sozialpädagogik sowie zur Schematisierung von Gut und Böse im Blick auf subjektive Zuschreibungen und strukturelle Kontexte.

Die verstreut publizierten Aufsätze wurden überarbeitet, teils gekürzt, teils erweitert. Hervorzuheben ist die besondere Mühe bei der Durchsicht der Beiträge, die Renate Haller mit großer Geduld und Umsicht übernommen hat. Wichtige Korrekturen konnten so aufgenommen und ergänzende Hinweise berücksichtigt werden. Ihr sei an dieser Stelle herzlich gedankt. Unterstützend tätig war Manuela Bittner, die zuverlässig und genau hinschaute, auch ihr gilt mein Dank.

Tübingen, im Oktober 2011
Rainer Treptow

Inhalt

Teil 1

Wissen, Gesellschaft, Bildung

Wissensgesellschaft und Soziale Arbeit	10
Soziale Arbeit und Bildung	22
Dumm und klug oder: Glanz und Elend der kognitiven Gesellschaft	42
Gegenwart gestalten – auf Ungewissheit vorbereiten: Bildung in der Heimerziehung	54
Über den öffentlichen und nicht-öffentlichen Charakter sozialpädagogisch relevanter Handlungsfelder	78

Teil 2

Kultur, Generation, Kulturelle Bildung

Sozialpädagogik, Kultur und Generation	94
Sozialpädagogik, Kulturpädagogik und Kulturwissenschaft. Erinnerung an verstreute Perspektiven	111
„Schaffung kultureller Tatsachen“. Siegfried Bernfelds Beitrag zur pädagogischen Struktur- und Prozessreflexivität	129
Kunst und Kulturelle Bildung	142
Vor den Dingen sind alle Besucher gleich. Kulturelle Bildungsprozesse in der musealen Ordnung	154
Kulturelle Optionen in jugendlichen Lebensphasen und Möglichkeiten der Jugendarbeit	168
Kultur der Sozialen Arbeit und Erinnerungskultur	177
Kulturelle Strategien und soziale Ausgrenzung. Was kann Kulturarbeit leisten?	192

Teil 3

Handeln, Erleben, Verstehen

Sozialpädagogisches Handeln	202
Erlebnispädagogik, Handlungskompetenz, Sozialkompetenz	223
Adressaten verstehen. Fallbeschreibung zwischen Selbst- und Fremddeutung	239

Teil 4

Internationalität und Vergleich

Vergleichende Sozialpädagogik/Sozialarbeit	250
Verpasste Chancen, neue Chancen? Konsequenzen für die Jugendhilfe im Blick auf die OECD	273

Teil 5

Ethik und Ästhetik

Wilhelm Rein und Paul Natorp.	
Einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede	282
Kontexte von Gut und Böse aus sozialpädagogischer Sicht	297

Teil 1

Wissen, Gesellschaft, Bildung

Wissensgesellschaft und Soziale Arbeit¹

Soziale Arbeit war sich ihrer Abhängigkeit von Wissen und Wissensvermittlung nicht erst bewusst, als die ersten Ansätze einer beruflichen Ausbildung und wissenschaftlichen Forschung entwickelt wurden; vielmehr führte die Frage nach der Entstehung seelischer und materieller Not, nach Einfluss auf Gesetzgebung und sozialpolitischer Willensbildung schon sehr früh zur Suche nach Antworten, die gegenüber magischen Erklärungen und zynischen Interessen methodisch nachvollziehbares Wissen und damit andere Gründe für Entscheidungen ins Feld führen konnten, als es impressionistische Schilderungen allein vermochten. Bereits die Arbeiten Alice Salomons lassen sich kaum noch als Schilderungen der Lebensschwierigkeiten in Armutsgebieten von jener literarischen Eindringlichkeit begreifen, die noch die Schilderungen Pestalozzis suchten; bei der „sozialen Diagnose“ Salomons handelt es sich vor allem um Zurechnungen und Sammlungen festgestellter Bedarfslagen, die in der Absicht durchgeführt wurden, Unterscheidungen treffen und eine andere Wissensbasis über belastete Lebensverhältnisse zu entwickeln (Salomon 1927). Solche Rudimente einer Sozialberichterstattung (Noll 1997) lassen sich bis in die Anfänge der Armenfürsorge nachzeichnen (Sachße/Tennstedt 1998). Sie entstehen, um die durchaus von ambivalenten Zwecksetzungen geleitete Wissensbasis der Sozialen Fürsorge zu begründen, „Irrtümer“ und „falsche Schlussfolgerungen“ zu vermeiden und schließlich Grundlagen für die Ausbildung bereitzustellen (vgl. Konrad 1996).

Seit den Anfängen ihrer Akademisierung bis hinauf in die ungleich differenziertere Verwissenschaftlichung Sozialer Arbeit in der Gegenwart zeigt sich also, dass die Thematisierung der „sozialen Frage“ dann an Überzeugungskraft gewinnt, wenn der Aufweis der damit jeweils vorgebrachten Probleme nicht allein moralisches Engagement zu provozieren, sondern methodischen Einwänden standzuhalten vermag, die gegen die Darstellung der Art, des Ausmaßes, der Entstehung und der Verantwortlichkeit für soziale Probleme erhoben werden. Es ist das jeweils in die Argumentation eingelassene, nachvollziehbare Wissen, in dessen Umkreis Fragen sozialer Gerechtigkeit und der Angemessenheit sozialer Hilfen jene Eindringlichkeit gewinnen, die

1 Erstveröffentlichung in Homfeld, H. G./Schulze-Krüdener, J. (Hrsg.) (2000): „Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft“. Weinheim/München, S. 23–39

zu Entscheidungen drängt (Treptow 1998). Sollte administrativ Hilfe geleistet, sollten Rechte gesetzt und lebensweltliche Unterstützung organisiert werden, um die Erwartbarkeit Sozialer Arbeit im Wechsel der Generationen zu sichern und Reformen zu gestalten, gab es daher für das gefühlte Mitleid, den sozialen Protest oder das ehrenamtliche Engagement der Bürger ebenso wenig wie für Sozialverwaltung und Sozialpolitik eine andere Alternative, als sich Zugang zum humanwissenschaftlichen Wissen der Zeit zu verschaffen, sich seiner Formen und Inhalte, vor allem seiner Kontroversen zu vergewissern – sofern sie denn verfügbar waren und nicht etwa vorenthalten wurden –, und neue Fragestellungen und Methoden zu entwerfen, die der widersprüchlichen Logik Sozialer Arbeit, den Lebenslagen der Adressaten und sozialwissenschaftlichen Forschungsstandards zugleich gerecht werden. Letztlich kann der gesamte wissenschaftliche Diskurs zur (Ent-)Professionalisierung sozialer Arbeit, wie er in den letzten dreißig Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts geführt wird, können die Fragen nach der Spannung von Alltags- und Expertenwissen, nach der Rolle qualitativer Fallanalysen für Einzelfallhilfe und nach Trendbeobachtung durch Statistik als Wissensprojekt begriffen werden: Selbstvergewisserung Sozialer Arbeit in einer sich zugleich durch Wissenszuwachs und Wissensschwund auszeichnenden Moderne (vgl. Dewe/Otto 1996; Combe/Helsper 1997).

Sollte einst die „soziale Diagnose“ (Alice Salomon) Orientierung geben, zu „wissen, was man tut“ (Klatetzki 1993), so entstammte diese Diagnose, der bekanntlich eine „soziale Therapie“ entsprechen sollte, keineswegs nur der Erfahrung, die der Praxis abgewonnen wurde; sie verdankte sich in erheblichem Maße der sozialwissenschaftlichen Interpretation dessen, was in der Gesellschaft geschieht, der Zeitdiagnose. Solche Zeitdiagnosen haben – besonders auch in den letzten beiden Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts an Einfluss auf die Debatten über Bestand und Perspektive Sozialer Arbeit gewonnen (vgl. Thiersch/Grunwald 1995; Gängler/Rauschenbach 1992). Wenn der Beitrag Sozialer Arbeit zur Entstehung und Organisation von Wissen also keineswegs neu ist, so ist es sinnvoll, diesen besonderen Bezug in den Rahmen einer Reihe von Entwürfen zu stellen, die seit Anfang der neunziger Jahre die Typik gesellschaftlicher Interaktionen und Strukturen ausdrücklich mit der Signatur des Wissens versieht: die Wissensgesellschaft.

Wissensgesellschaft als Zeitdiagnose

Folgt man der im Befund der Wissensgesellschaft vorgestellten Beobachtung, dass gesellschaftliche Interaktionen in zunehmenden Maße von solchen Wissensbeständen strukturiert werden, die aus überlieferten Alltagswelten allein nicht mehr geschöpft werden können, sondern über mehr oder minder institutionalisierte Formen reflexiv geleisteter Begründungen zu-

stande kommen, in denen unterschiedliche Szenarien und mögliche Handlungsalternativen durchgespielt werden, so lässt sich auch der Wissensdiskurs der Sozialen Arbeit als Reaktion auf einen Tatbestand lesen, der mit dem Diktum von der „reflexiven Moderne“ (Beck/Giddens/Lash 1994) allenfalls angerissen, in der Rede von der Wissensgesellschaft indessen erweitert worden ist. Dieser Befund wird voraussichtlich bis in die verschiedenen gesellschaftlichen Sphären hinein bis ins nächste Jahrhundert auszuleuchten sein (Stehr 1994; Castells 1996, 1997, 1998).

Deutlich wird darin, dass die skeptischen Debatten über Wissenschaftsgläubigkeit, zur ambivalenten Rolle des Experten- und zur Anerkennung lebensweltlichen Vertrautheitswissens, über Respekt und Würdigung vorwissenschaftlicher Erfahrung sowie um die Begrenzungen der Wissensbasis durch personenbezogene Daten keineswegs als abgeschlossen gelten können. Es zeichnet sich ab, dass sie jenseits ihrer akademischen Wahrnehmung im Gegenteil eine Dauerhaftigkeit enthalten, die angesichts exponentieller Wissenszuwächse die Spannung zwischen Vereinfachungswunsch und Differenzierung eher größer werden lassen.

Zeitdiagnosen bündeln Wissen und fügen dadurch neues Wissen hinzu. Wie andere für die Soziale Arbeit wichtigen Konzepte auch ist die Art und Weise, wie der Befund der Wissensgesellschaft angelegt ist (vgl. Stichweh 1998), dem der Arbeits-, Risiko-, Erlebnis-, Industrie-, Dienstleistungs- oder Zivilgesellschaft vergleichbar; sie setzen aber andere Schwerpunkte, und zeigen neue Disparitäten auf. Die sozialwissenschaftlichen Publikationen, die sich jeweils um jene Schlagworte herum ausbreiten, zeigen mit großer Regelmäßigkeit, dass die einseitige Zuspitzung auf bestimmte Aspekte der Gesellschaft, ihre „Diagnosefähigkeit“ (Friedrichs/Lepsius/Mayer 1998), oft so umstritten wie anregend ist. Manche solcher zeitdiagnostischen Signaturen wurden von der Sozialen Arbeit ernst genommen, andere in überraschungsloser Ironie verworfen.

Auffällig ist: die einzelnen, auf ausgewählte Merkmale hin zugespitzten Befunde bestreiten sich gegenseitig keineswegs ihren Geltungsanspruch. So wäre die Annahme einigermaßen abwegig, als ob die Signatur der Erlebnisgesellschaft das Erlebnis an die Stelle der Arbeit, die der Dienstleistungsgesellschaft Dienstleistung an die Stelle des Risikos setze. Vielmehr heben solche Signaturen den veränderten Stellenwert *eines* der gesellschaftlichen Merkmale heraus, wie es sich in der Arbeitsgesellschaft, in der Dienstleistungsgesellschaft und so weiter entwickelt hat.

Jeweils für sich genommen ist eine Zeitdiagnose immer auch eine Verkürzung, die kaum mehr beanspruchen kann, als ein sozialwissenschaftliches Konstrukt zu sein, eine „Gesellschaft der Gesellschaft“ (vgl. Luhmann 1998). Aber sie bietet die Möglichkeit, Spannungen, Verwerfungen oder Entsprechungen zwischen unterschiedlichen, teils parallel, teils gegeneinander verlaufenden gesellschaftlichen Phänomenen zu thematisieren. Die so akzentuierten Themen bieten neue Betrachtungsmöglichkeiten an. Diese

verdanken sich selbst teils veränderten strukturellen Voraussetzungen, neuen Differenzierungsniveaus, teils gewandelten Handlungsformen und erweiterten Forschungsmöglichkeiten. Erst wenn ein zeitdiagnostischer Begriff von Gesellschaft dazu verwendet wird, um einen tatsächlich stattfindenden Wandel, einen Substitutionsprozess zu umreißen, gar klar machen soll, es sei fällig, an die Stelle einer überlieferten Signatur von Gesellschaft eine neue und gar ausschließliche zu setzen, entstehen Auseinandersetzungen um die Selbstdefinition eines gesellschaftlichen Zeitabschnitts oder einer Epoche, die eine andere Qualität aufweisen. Denn der Anspruch, einen tatsächlichen Substitutionsprozess zu beschreiben, in dem überlieferte Formen des Denkens und Handelns ersetzt werden, ruft die Suche nach Merkmalen der Selbsttäuschung, der verfehlten Prognosen oder der Ablenkung von Problemen auf den Plan, die sich über die jeweiligen Zeitabschnitte hinweg durchhalten. Die Frage lautet dann: ist das Deutungsangebot triftig oder nicht, welchem Erkenntnisinteresse ist es geschuldet, welche Befunde werden übergangen, mag die Signatur die der ideologischen Verfestigung sein?

Substitution und Innovation

Handelt es sich bei Wissensgesellschaft um einen solchen Begriff? Ihm scheint das Konfliktvolle jener Signatur zu fehlen, die der Industriegesellschaft, des Dramatischen, das der Risikogesellschaft oder des Sinnstiftenden, das der Erlebnisgesellschaft eingeschrieben ist. Anstelle des griffigen Mottos, das Beschreibung und Handlungsaufforderung in eins fasst, scheint hier die spannungslose Blässe einer Gesellschaftsdiagnose vorzuliegen, die einmal mehr die Trivialität von der Wissensabhängigkeit kapitalistischer Gesellschaften in den Vordergrund rückt, als habe es die Kritik daran nie gegeben (Castells 1993). Dem Befund der Wissensgesellschaft wird man wohl am ehesten gerecht, wenn man ihn nicht als konsistentes Gesellschaftsmodell, sondern vielmehr als ein Bündel von Diskursen begreift, in denen unterschiedliche Aspekte zur Rolle des Wissens in einer von Informationstechnologien stark geprägten Welt verhandelt und in den Zusammenhang von Globalisierung und internationalem Wettbewerb gestellt werden (Machlup 1962; Stehr 1994; Spinner 1994; Menzel 1998).

Es sollte nicht übersehen werden, dass Wissenskritik Wissen voraussetzt. Die scheinbar naive Positivität, die in der Signatur der Wissensgesellschaft anklingen mag, begegnet sich spätestens dann selbst als Skepsis, wenn die Grenzen des Wissens, die notwendige Ungewissheit und die im Wissen angelegten Irrtümer nicht mehr übergangen werden können, weil ihre Kenntnis zur Voraussetzung für neues Wissen wird. Die Annahme wäre daher verfehlt, die Signatur der Wissensgesellschaft bezöge sich allein auf die Positivität von Wissensbeständen. Vielmehr umfasst sie die Dyna-

mik des Zweifels, der selbstreflexiv-hermeneutischen Vergewisserung ebenso wie den pragmatischen Anwendungssinn.

Zugleich machen die Diskurse der Wissensgesellschaft auf Substitutionsverläufe innerhalb einzelner Sektoren der Gesellschaft durch Wissensverlust und auf deren Wandel durch Wissenszuwachs aufmerksam. Der Blick auf Substitution richtet sich auf das Verschwinden überlieferter Wissensformen, von Arbeitsmethoden und Vertrautheiten, der Blick auf Innovation thematisiert die Diskrepanz von Wissenstransfer und Aneignungsmöglichkeiten. In dieser Spannung wird denn auch sichtbar, dass die Frage, wie bestimmten Formen und Strategien des Wissensverlustes begegnet werden kann – dem Verlust des „kulturellen Gedächtnisses“ und der historischen Erinnerung (Assmann 1999) –, ebenso wenig von der Problemlösbarkeit dieser Zeitdiagnose zeugt, wie die sozialen Konflikte, die sich durch Modernisierung und Enttraditionalisierung ergeben.

Es wird weiterhin sichtbar, dass mit Wissensgesellschaft die Gesellschaften beschrieben werden, die in erheblichem Maße auf Informationsgewinnung und -verbreitung nicht nur angewiesen sind, sondern sie beschleunigen: als verstärkte intermediäre Vernetzung sozialer Räume, vor allem zwischen Städten und ländlichen Regionen und auf den Wandel von Produktion und Reproduktion durch Informationstechnologien gelegt wird, also „Industrialisierung“ des Wissens unter Bedingungen einer historisch nicht gekannten Beschleunigung von Wissensgewinnung und Wissenszirkulation (Wingens 1998; Rosa 1999), die im Kontext von Expertenkulturen Inklusionen und Exklusionen zugleich hervorruft.

Hinter diesem erkennbaren pragmatischen Zug mag die kritische Frage nach Bildung, nach der Entstehung und nach „reflexiver“ Verwendung von Wissen, nach der Beschränkung auf das Instrumentelle, und die nach der moralischen Rechtfertigung keineswegs zurücktreten. In jedem Fall wird deutlich, dass noch die Voraussetzungen für das Nachdenken über Wissen von Wissen abhängig ist und daher die Rahmenbedingungen bereitgestellt werden müssen. Wer nichts weiß, der weiß auch nicht, was er wissen müsste.

Neben der Rolle, die Wissen für Arbeit und Management in der Wirtschaft zugewiesen bekommen (Pffiffner/Stadelmann 1995; Graff 1996; Heidelberger Club 1998) betont Wissensgesellschaft

- die Varianz unterschiedlicher Lernformen, die in einer Gesellschaft existieren, die jeweiligen Disparitäten, die sich daraus für deren Mitglieder ergeben sowie die Frage der Anerkennung von Wissen im Hinblick auf das Generationen-, das Geschlechter- und das Kulturverhältnis (z.B.: Deutsche UNESCO-Kommission 1997);
- die Ungleichheit der Wissensverteilung als Chance für Risiko-, und Informationsmanagement sowie als Sicherheitsgewinn der individuellen Lebensführung (z.B.: Deutsches Rotes Kreuz 1997; World Health Organisation 1998);
- eine Vergleichsperspektive von Gesellschaften, die im Hinblick auf ihre

jeweilige Ausstattung mit Einrichtungen der Wissensproduktion, der Aneignung und der Vermittlung unterschiedlich ausgestattet sind und sich selbst in einer Wettbewerbssituation interpretieren (z.B.: OECD 1998a; The World Bank 1999).

- eine über die längst bewusste Abhängigkeit moderner Gesellschaften von Wissensproduktion, Wissensverwendung und Wissensverteilung erheblich gestiegene Bedeutung von Wissen für wirtschaftliches, rechtliches, soziales und kulturelles Handeln (z. B.: Europäische Kommission 1996).

Wissen, Lebensführung und Soziale Arbeit

Vor dem Hintergrund des Wissenszuwachses über die möglichen Risiken die in alltäglichen Praktiken liegen können, wird die Frage der Auswahl von Informationen wichtig, die über Alternativen der Lebensführung – etwa Ernährung in der Wissensgesellschaft – unterrichten (Homfeldt 1994; Lutzenberger/Gottwald 1999). Während in der Bundesrepublik Deutschland erneut über „Bildungsarmut“ (Allmendinger 1999), den Kontext von Arbeitslosigkeit und Bildungschancen (Becker/Nietfeld 1999) und das Verhältnis von Bildung und außerschulischer Jugendarbeit verhandelt wird (Brenner 1999). Im Wettbewerb der Berufe tritt soziale Ungleichheit deutlich hervor – symbolisiert durch den Erwerb von Bildungstiteln und den unterschiedlichen Zugangschancen zum Wissen. Und die Chancen der sogenannten Ungelernten werden umso geringer, je mehr der Wissenscode alle anderen Codes sozialer Positionierung strukturiert.

Parallel dazu steht die wachsende Kluft zwischen Wissensarmut und Wissensreichtum im internationalen Nord-Süd- und Ost-West-Vergleich auf der Agenda. Jenes „Wissensgefälle“, das z. B. der „Weltentwicklungsbericht 1999“ (The Worldbank 1999) dokumentiert, zeugt von der unerwarteten Neuthematisierung des Zusammenhangs von Wissen und Lebensführung in Armutsgeländen, und zwar in allen Bereichen gesundheitlicher, materieller und kommunikativer Selbsthilfe. Hier spielt neben anderem die Verbreitung medizinischen Wissens eine besondere Rolle: „Bildung, unverzichtbar für die Annahme und die effektive Nutzung von medizinischem Wissen, hat sich in fast jedem Land ausgeweitet. Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass das Maß an Bildung, das Mädchen und Frauen zuteilwird, eine wichtige Determinante für die Gesundheit der Kinder ist. Eine Studie in 45 Entwicklungsländern hat ergeben, dass die durchschnittliche Sterblichkeitsrate bei Kindern unter 5 Jahren bei 144 von 1000 Lebendgeburten lag, wenn die Mütter keine Schulbildung hatten, bei 106 von 1000, wenn sie die Grundschule besucht hatten, und bei 68 von 1000, wenn sie eine höhere Schule besucht hatten“ (The World Bank 1999: 21 f.).

Mag ein solcher Nachweis von „Wissensgefällen“ und die Forderung, diese abzubauen auch von einer gewissen Einseitigkeit geprägt sein, und

die Frage nach den „kolonialisierenden“ Effekten des Wissenstransfers kaum noch aufscheinen (vgl. Müller/Otto 1984), so werden dennoch nicht lediglich Reformvorstellungen der siebziger Jahre erneuert, in denen neben die Chancengleichheit die Frage nach der Verteilungsgerechtigkeit von Wissen in den Vordergrund rückt; vielmehr drängt sie auf Universalisierung von Wissensbeständen im internationalen Maßstab, und zwar sowohl im Hinblick auf das Wissen über Menschenrechte als auch über Wissensbestände, die Alltagspraktiken verändern (vgl. Chwaszcza/Kersting 1998). Wissen wird hier zum elementaren Bestandteil der Bildung, und zwar in ihrer Zweischneidigkeit, überlieferte Formen der Bewältigung zu kolonialisieren, ja zu ersetzen und zu erweitern.

In diesem Kontext wird die Aufgabe Sozialer Arbeit in starkem Maße darin gesehen, Suchstrategien anzubieten, Wissen zu strukturieren, zu vermitteln, Informationen zu multiplizieren, Strukturbedingungen für Bildungsprozesse zu schaffen. In einem scheinbar schlichten Sinn wird beispielsweise der Wissenstransfer, wie er im Zuge des Transformationsprozesses ost-europäischer Länder bei der Neugründung von Rechtsformen für Kinder- und Jugendliche wichtig wird, zu einer elementaren Bedingung, um die jeweiligen eigenstaatlichen Möglichkeiten nutzen zu können (UNICEF 1997).

Ein weiteres Beispiel fordert durch vergleichsweise von bildungsphilosophischen Erwägungen wenig berührte Pragmatiken heraus. Es besteht in der schlichten Frage nach, Wissenszirkulation, dem Management von Informationen nach „Wissensorganisation“ bzw. „Wissensmanagement“ in der Sozialen Arbeit. Neben der Fähigkeit zu ideologiekritischen Bedenken wird dies zu einer Voraussetzung für effektiveres Handeln. Bis hinein in die Berufsanforderungen professioneller Helfer zählen die Fähigkeiten, Informationen organisieren, aufbereiten und verteilen zu können, zu entscheidenden Merkmalen von Handlungskompetenz. Vor allem unter dem Zeitdruck rascher Kriseninterventionen ist die kompetente und schnelle Aufnahme, die Gewichtung und Weitergabe von Informationen gefordert, wie sie für Situationen typisch ist, in denen internationale humanitäre Hilfsorganisationen handeln müssen. So heißt es im „Weltkatastrophenbericht“ des Deutschen Roten Kreuzes: „Das Informationsmanagement ist ein Aspekt der umfassenden Veränderungen, denen die Arbeitsweise der humanitären Organisationen unterliegt. Dieser Wandel betrifft ehrenamtliche Helfer ebenso wie die professionellen Kräfte der Hilfsorganisationen. Bestimmte Stellenbeschreibungen in der humanitären Hilfe werden um Qualifikationen im Bereich der Informationsnutzung und des Informationsmanagements ergänzt werden müssen, und diejenigen, die solche Stellen besetzen, müssen regelmäßig fortgebildet werden“ (Deutsches Rotes Kreuz 1997: 47). Die teils bitteren Erfahrungen, die hierzu im Kontext der jüngsten Katastrophen in Erdbebengebieten, in kriegerischen Konfliktzonen wie im Kosovo gemacht wurden, dürften diese Einsicht noch verstärkt haben.

Und schließlich sind es im Horizont der Verwaltungsroutinen Sozialer Arbeit seit geraumer Zeit Probleme der „Virtualisierung des Sozialen“ (Becker 1997), genauer: um Neuorganisation der Datensammlung, der Datensicherheit und der jeweiligen Software, die der Frage der Zumutbarkeit ebenso ausgesetzt wird, wie den Folgen, die solche Rationalisierung durch Informationstechnologien für die Adressaten haben (vgl. hierzu Kreidenweis 1996).

Vergleich der Investitionen in „Humankapital“

Diese und andere Beispiele zeigen: Die Neuthematisierung von Wissen organisiert einen stark durch globale Veränderungen beeinflussten Diskurs über alle diejenigen informellen und formellen Sphären, in denen Wissen überliefert, erzeugt und verwendet wird. Unter dem Eindruck des tiefgreifenden Wandels durch Informationstechnologien wirft er das Schlaglicht auf Diskrepanzen zwischen technologischen Möglichkeiten, Wissensbedarf und Wissenserzeugung. Ähnlichkeiten zu dem Befund der „Bildungskatastrophe“, den seinerzeit Georg Picht, heute Roman Herzog mit einer normativen Auffassung von Gesellschaft verknüpfte (Rutz 1998), drängen sich auf, weil damals wie heute der Bezugsrahmen des internationalen Wettbewerbs gesehen und in der neueren Bildungsdiskussion wiederum aufgenommen wird. So tritt mit der „Wissengesellschaft“ auch der internationale Vergleich der Bildungsinstitutionen als Wettbewerbsfaktoren in den Vordergrund (OECD 1998a, b). Der Unterschied besteht allerdings darin, dass in diesem Bildungsdiskurs das Verwertungsinteresse für Wettbewerb im Mittelpunkt steht, nicht der Erwerb von Urteilskraft, der diesen selbst einer kritischen Erörterung zugänglich macht, wie dies mit dem Diskurs um „Soziale Arbeit in der Konkurrenzgesellschaft“ (Müller/Reinl 1997) beabsichtigt war. Mit dem Bezug auf Wissen, dem nur noch ein entkernter Begriff von Bildung entspricht, könnte die produktive Spannung zwischen dem Verwertungsinteresse durch Qualifikation verwischen.

Das bedeutet nun nicht, dass das Interesse an der Nützlichkeit und der Wettbewerbsfähigkeit von Wissen per se verwerflich wäre. In eben solchem, von der Frage nach der Wettbewerbsfähigkeit relativ wohlhabender Staaten ausgehenden Verwendungszusammenhang verweist Wissensgesellschaft seit Beginn der neunziger Jahre erneut vor allem auf den Focus unterschiedlicher Aspekte der internationalen Forschung. Auf der einen Seite war diese von einem deutlichen Interesse an ökonomischen Fragestellungen, auf der anderen von dem an einer Neubestimmung von Bildung, Qualifikation und lebenslangem Lernen geprägt (Nolda 1996; Erkert/Salomon 1998). Mögen manche Aspekte der Wissensgesellschaft („knowledge based societies“) in Deutschland auch als Debatte um die subjektive Seite der Aneignung geführt werden; die Tatsache, dass Wissen in seiner Doppelbedeu-

tung als angesammeltes, „geronnenes“ und handlungsorientierendes Potential zum Thema wird, zeigt, dass vor allem dessen Anwendbarkeit in den Mittelpunkt gestellt und damit als „Kapital“, genauer als „Humankapital“ aufgefasst wird, zu dessen Hervorbringung man auf verschiedene Weise investieren kann und dessen Erwerb für soziale Mobilität keine geringe Bedeutung hat (Knorr-Cetina 1997; Becker/Nietfeldt 1999).

Wissensgesellschaft umfasst also auch jene Differenz in Qualität und Quantität der Investitionen, die vergleichsweise vorgenommen werden, um die Erzeugung von Wissen durch Forschung, die Anwendung von Wissen im Handeln und die Aneignung von Wissen durch Akteure zu ermöglichen. Damit folgt das Konzept auch dem Trend zur Ökonomisierung fast aller Sphären der Gesellschaft, zu denen soziale Dienstleistungen ebenso gehören wie informell erworbene Qualifikationen, und koppelt sich damit an teilweise unbefragt übernommene oder vorausseilend geprägte Messkategorien (Effektivität, Effizienz, Qualitätssicherung) an.

Folgerungen für Soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft

Gesetzt den Fall, dass das zeitdiagnostische Deutungsmodell der Wissensgesellschaft, in der auf Risiken mit Wissen reagiert wird, eine zumindest heuristische Triftigkeit für Soziale Arbeit besitzt, so lassen sich aus den hier vorgestellten Beispielen drei perspektivische Folgerungen ziehen.

Soziale Arbeit ist ein umfassendes bildungspolitisches Projekt. Im Anspruch der Wissensgesellschaft ist die Unumkehrbarkeit des Verwissenschaftlichungsprozesses Sozialer Arbeit impliziert, dessen Alternative einem Bekenntnis zum Wissensverzicht entspräche. Wenn die Aufgaben der Professionalisierung Sozialer Arbeit bislang eher auf die sozialpolitische Seite der Gestaltung des Sozialen eingegrenzt waren, so werden diese im Zeichen der Wissensgesellschaft als Teil einer wesentlich umfassenderen bildungspolitischen Querschnittsaufgabe aufzufassen sein. Soziale Arbeit setzt sich in Beziehung zu Disziplinen, die über die geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen hinaus bis in die Human- und Naturwissenschaften (Biologie, Informations- und Gentechnologie) reichen.

Soziale Arbeit ist ein forschungspolitisches Projekt. Je mehr die Wissensgrundlagen Sozialer Arbeit auf methodisch reflektierte Verfahren zurückgeführt werden, desto begründungsbedürftiger sind Spekulationen, Theorien und Überzeugungen, die auf die Frage nach dem Zustandekommen von Aussagen über das Soziale nicht auch methodisch angemessen antworten können. Daher werden in verstärktem Maße Reflexionen zur Methode ebenso zum Bildungs- und Forschungsrahmen Sozialer Arbeit gehören wie zur Rolle des Informations- und Wissensmanagements, das sich im Kontext von Informationstechnologien behauptet.

Soziale Arbeit ist ein wissensproblematizierendes Projekt. In der Alter-

nativlosigkeit institutionalisierter Wissenserzeugung bleibt die Frage nach der Skepsis und an der Relativität wissenschaftlichen Wissens gegenüber Alltagswissen, Konventionen und Überzeugungen weiterhin aufgegeben, zumal deren Thematisierung Wissen erforderlich macht. In der Spannung von Wissensverlust und Wissenszuwachs wären hier auch die sozialen Folgen zu thematisieren, die sich aus diesem Prozess für Lebensbewältigung, sozialen Hilfen und der politischen Kultur der Demokratie ergeben. Dazu gehört die Vergewisserung lebensweltlicher wie fachlicher Traditionen ebenso wie die Frage, auf welche Weise Innovationen der Sozialen Arbeit gelingen.

Literatur

- Allmendinger, J.: Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt, 50. Jg., 1/1999, S. 35–50.
- Assmann, J.: Das kulturelle Gedächtnis. München 1999.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt/M. 1996.
- Becker, R./Nietfeld, M.: Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozeß. Eine empirische Studie über die Auswirkungen sozio-ökonomischer Deprivation auf intergenerationale Bildungsvererbung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 51, 1/1999, S. 55 ff.
- Becker, B. (Hrsg.): Virtualisierung des Sozialen. Die Informationsgesellschaft zwischen Fragmentierung und Globalisierung, Frankfurt/M. 1997.
- Brenner, G.: Jugendarbeit in einer neuen Bildungslandschaft, In: deutsche jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, 47.Jg. 6/1999, S.249–257.
- ders.: The Informational City. Information Technology, Economic Restructuring and the Urban-Regional Process. Oxford 1993.
- Castells, M.: The Information Age. Vol. I: The rise of the Network Society. Boston, 1996.
- ders.: The Information Age, Vol. II, The Power of Identity, Boston 1997.
- ders.: The Information Age, Vol. III: The End of Millenium, Boston 1998.
- Chwaszcza, Ch./ Kersting, W. (Hrsg.): Philosophie der internationalen Beziehungen. Frankfurt/M. 1998.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1997.
- Dewe, B./Otto, H.U.: Zugänge zur Sozialpädagogik. Reflexive Wissenschaftstheorie und kognitive Identität. Weinheim/München 1996.
- Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.): Weltkatastrophenbericht 1997. Bonn 1997.
- Deutsche Unesco-Kommission (Hrsg.): Lernfähigkeit-unser verborgener Reichtum. Unesco Bericht zu Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997.
- Erkert, T./Salomon, J.: Seniorinnen und Senioren in der Wissensgesellschaft. Bielefeld 1998.
- Europäische Kommission (Hrsg.): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg 1996.
- Friedrichs, J./Lepsius, M./Mayer K.U.(Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie, Sonderheft 38/1998 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen.

- Gängler, H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied u.a. 1992.
- Graff, M.: Zur Bedeutung der Bildung im Prozeß der wirtschaftlichen Entwicklung, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 48, heft 2, 1996, S. 274–295.
- Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur e. V. (Hrsg.): Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand. Berlin/Heidelberg 1998.
- Homfeldt, H.G.: Anleitung zur Gesundheitsbildung. Ernähren, Bewegen, Kleiden, Naturerleben. Hohengehren 1994.
- Klatetzki, T.: Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Bielefeld 1993.
- Konrad, F.M.: Zur Geschichte und Pragmatik des Vergleichens in der Sozialpädagogik. Drei Fallbeispiele aus den zwanzige Jahren, In: Treptow, R. (Hrsg.), a.a.O., 1996, S. 23–49.
- Knorr-Cetina, K.: Sociality with Objects. Social Relations ins Postsocial Knowledge Societies. In: Theory, Culture and Society, 14. Jg. 4/1997, S. 1–30.
- Kreidenweis, H.: EDV-Handbuch Sozialwesen 98/99, Freiburg 1996.
- Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M. Bd I/II. 1997.
- Lutzenberger, J./Gottwald, F. T.: Ernährung in der Wissensgesellschaft. Vision: Informiert Essen. Frankfurt/M. 1999.
- Machlup, F.: The Production and Distribution of Knowledge in the United States. Princeton 1962.
- Menzel, U.: Globalisierung versus Fragmentierung. Frankfurt/M. 1998.
- Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens, Bielefeld 1984.
- Müller, S./Reinl, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Konkurrenzgesellschaft. Neuwied/Kriftel 1997.
- Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996.
- Noll, KH. (Hrsg.): Sozialberichterstattung in Deutschland. Konzepte, Methoden und Ergebnisse für Lebensbereiche und Bevölkerungsgruppen. Weinheim 1997.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hrsg.): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. 1998 Edition. Paris 1998a.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): Bildungspolitische Analyse, Paris 1998b.
- Pfiffner, M./Stadelmann, P. D.: Arbeit und Management in der Wissensgesellschaft. Konzeptualisierung, Problemanalyse und Lösungsansätze für das Management von Wissensarbeit. St. Gallen 1995.
- Prognos-Ag (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998: „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft-Auswirkungen auf Bildungsprozess und Bildungsstrukturen“. München 1998.
- Rosa, H.: Bewegung und Beharrung. Überlegungen zu einer sozialen Theorie der Beschleunigung. In: Leviathan, 27. Jg., Heft 3/1999, S. 386–414.
- Rutz, M. (Hrsg.): Aufbruch in die Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München 1998.
- Sachße, Ch./Tennstedt, F.: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Bd. I: Vom Spätmittelalter bis zum Ersten Weltkrieg, 2. Aufl. Stuttgart 1998.
- Salomon, A.: Soziale Diagnose. Berlin, 2. Aufl. 1927. im Text 1925.
- Spinner, H.: Die Wissensordnung. Ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters. Opladen 1994.
- Stehr, N.: Arbeit, Eigentum, Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M. 1994.
- Stehr, N.: Praktische Erkenntnis. Frankfurt/M. 1991.

- Stichweh, R.: Die Soziologie und die Informationsgesellschaft, In: Friedrichs, J./Lepsius, M./Mayer K.U. (Hrsg.), a.a.O., S. 433–443.
- The World Bank (Hrsg.): Weltentwicklungsbericht 1998/99. Entwicklung durch Wissen. Mit ausgewählten Kennzahlen der Weltentwicklung. Frankfurt/M. 1999.
- Thiersch, H./Grunwald, K. (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Weinheim/München 1995.
- Treptow, R.: Darstellungsformen des Sozialen. Eine Herausforderung sozialpädagogischer Reflexivität, In: ders.: Kultur und Soziale Arbeit, Gesammelte Aufsätze, Münster, Votum, 2001, S.14–33.
- Treptow, R.: Wilhelm Rein und Paul Natorp – einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Coriand, R. (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998, S. 155–167.
- Treptow, R. (Hrsg.): Internationaler Vergleich und Soziale Arbeit. Theorie, Anwendung und Perspektive. Rheinfelden 1996.
- UNICEF (Hrsg.): Children at risk in Central and Eastern Europe: Perils and Promises. Florenz 1997.
- Wingens, M.: Wissensgesellschaft und Industrialisierung der Wissenschaft. Wiesbaden 1998.
- World Health Organisation (WHO): Health Promotion. Fifty First World Assembly, Genf 1998.

Soziale Arbeit und Bildung

1. Ein Plakat

Unter all den vielen Werbeplakaten, Reklamespots und Videoclips, die uns täglich umgeben, fand sich ein Plakat, das an Bahnhöfen, Bushaltestellen und in Zeitschriften eine gewisse Aufmerksamkeit auf sich zog. Die Anzeige wirbt nicht für ein Produkt. Es ist auch kein Werbeplakat für das Programm einer politischen Partei. Auf tiefschwarzem Grund ist im oberen Drittel ein leicht in die Unschärfe gezogenes Farbfoto abgebildet. Es zeigt ein schwarzhhaariges Mädchen inmitten einer dicht gedrängten Menge eilender Erwachsener. Das Kind trägt ein zerlumptes rosa T-Shirt und scheint, ernst und zurückhaltend, die Betrachter anzuschauen. Man erkennt nicht, wo das Foto aufgenommen wurde, vielleicht in einer Metro-Station, vielleicht in Lateinamerika. Die leichte Unschärfe verweist auf den flüchtigen Moment, in dem das Teleobjektiv es kurz erfasste, so, als ob es gleich in der Menge der Menschen wieder verschwinden und dann nie wieder jene Aufmerksamkeit finden wird, die es hier für Sekunden erhält. Unter dem Foto stehen in weißen Lettern drei lakonische Sätze. Sie lauten: „Sie ist 9. Sie will weg von der Straße. Und schreiben lernen.“ Während diese Sätze – und fast alles andere auf dem Plakat – visuell sofort aufgenommen werden können, verhält es sich mit einem weiteren seiner Merkmale anders. Geradezu winzig, und so, dass man genau hinschauen muss, um ihn zu entziffern, steht über dem Foto ein weiterer Schriftzug in Rotorange: Klammer auf: „Artikel 25, Menschenrecht auf Bildung“, Klammer zu. Im unteren Drittel des Plakats, in der Mitte, findet man das Logo einer der bedeutendsten deutschen Hilfsorganisationen, ergänzt mit einem von schräg rechts hineinragenden Hinweis auf Spendenmöglichkeiten auf rotorangefarbenem Hintergrund.

Nun soll dieser interessanten werbepraktischen Visualisierung einer sozialen Frage und des Engagements einer Hilfsorganisation nicht weiter nachgegangen werden – also nicht den ästhetischen Eigenheiten, wie dies aus medien- oder kulturwissenschaftlicher Sicht angemessen wäre. Vielmehr ist zweierlei bemerkenswert: Das Plakat erinnert an den Zusammenhang von absoluter Armut und dem Ausschluss von Schulbildung („schreiben lernen“), und es erinnert zugleich an einen Beschluss der Völkergemeinschaft. Nicht in Artikel 25, sondern in Artikel 26 (hier scheint ein Druckfehler vorzuliegen) handelt es sich nämlich um einen Passus der Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom

10. Dezember 1948: „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“. – Übrigens: Wir finden die Formulierung „Recht auf Bildung“ wieder in Artikel 14 der „Charta der Grundrechte der Europäischen Union“ aus dem Jahre 2000.

Das Beispiel zeigt – der Zugang zur Bildung wird hier als soziale Frage verstanden. Aber für die Bearbeitung dieser Sozialen Frage ist nicht nur die Soziale Arbeit zuständig, sondern – selbstverständlich – die Schule. Zugleich sieht der Wohlfahrtsverband seine Pflicht auch darin, für dieses Recht auf Bildung als Verbesserung der Lebenschancen von Kindern einzutreten und Spenden zu sammeln. Er fragt nach Dringlichkeit und nicht, ob es für Wohlfahrtsverbände, die ja der Sozialen Arbeit zugeordnet werden, wohl Sinn macht, Schulprojekte zu unterstützen, an denen vor allem Lehrerinnen Rechnen, Schreiben und Lesen vermitteln. Sicherlich: Die Soziale Arbeit weiß, dass Schulbildung nur ein Teil der Verbesserung der Lebenschancen von Kindern ist. Sie weiß auch, dass diese Kinder durch eine Lebensgeschichte gehen, die durch die Existenz in und auf der Straße geprägt wird, ein Leben, das oft unter dem Existenzminimum durchgestanden wird. Und sie weiß, dass zugleich für weitere Hilfen gesorgt werden muss, materielle, beratende, technische, politische.

Nicht erst seit den Arbeiten eines Paulo Freire (Freire 1972) ist ihr bewusst, welche fundamentale Bedeutung der Bildung heute zuzumessen ist. Dies wird, in globaler Perspektive, besonders sichtbar. Die neueste, weltweite Studie der UNESCO belegt die starke Benachteiligung von Mädchen und Frauen beim Zugang zur Schulbildung (UNESCO 2003/4

Wenn also heute das Verhältnis zwischen Sozialer Arbeit und Bildung Thema wird, kann der Blick auf diese internationale Situation der Verteilung von Bildungs- und Wissensressourcen nicht gänzlich außen vor gelassen werden – und zwar auch deshalb nicht, weil die wichtigste Studie, die der Anlass für eine neue Thematisierung von Bildung war, ebenfalls einen internationalen Bezug hat – freilich keinen, der die Lage in der so genannten Dritten Welt betrachtet. Der Untersuchungsrahmen der PISA-Schulleistungsstudie und die dadurch mögliche Selbstverortung der deutschen Situation im Kontext der vergleichsweise wohlhabenden OECD-Staaten machen endgültig klar: Bildung insgesamt in regionalen Kontexten steht heute mehr denn je in einem internationalen Bezugsrahmen. Das zeigt sich nicht zuletzt im Blick auf eine letztlich ökonomisch reduzierte Begründung der Relevanz von Bildung; auch die Frage nach der Beziehung von Sozialer Arbeit zur Bildung entsteht in einer gesellschaftlichen Situation, in der der Abbau des Sozialstaates mit einer Forcierung schulischer Bildung einhergeht, begleitet von einer öffentlichen Rhetorik, die Bildung schlechthin in den Kontext einer internationalen Wettbewerbsfähigkeit der Nationalstaaten stellt – sei es Schulbildung im engeren oder informelle Bildung im weiteren Sinne.

Diesem Zugang – dem Beispiel einer werbepraktischen Visualisierung

des Sozialen und der Bedeutung von Bildung in globaler Hinsicht, folgt einem zweiten Schritt die Nachzeichnung einiger Entwicklungslinien der europäischen Moderne, um zu zeigen, dass Bildung als eine Antwort auf Herausforderungen an die Lebenskompetenz verstanden wurde. Drittens wird die Frage bearbeitet, welche Schwierigkeiten Soziale Arbeit mit dem Bildungsbezug heute hat. Viertens folgt eine Vergewisserung der Bildungsaufgaben in einigen ausgewählten Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Den Schluss bilden, fünftens, eine knappe Bilanz und ein Ausblick.

2. Bildung und Lebenskompetenz: zur Geschichte

Wenn Soziale Arbeit und Bildung miteinander in Beziehung gesetzt werden, so bedeutet das allemal, zunächst geschichtlich weiter ausholen zu müssen. Es gilt, sich daran zu erinnern, dass mit Bildung ein Gedanke in die abendländische Welt gesetzt worden ist, der zu den weitreichendsten der europäischen Moderne gehört. Das Problem, dem sich die Menschen der europäischen Neuzeit gegenüber sahen, war durchaus radikal und weit über ihren eigenen Zeitraum – also dessen, was man die frühe Neuzeit nennt – hinausgreifend. Das Problem war mehrschichtig. Es lautete:

- Wie ist es den Menschen möglich, die Ausweitung des räumlichen, zeitlichen und sachlichen Erfahrungsfeldes, die dem Alltagsleben zugemutet wurde, zu bewältigen, also so zu reagieren, dass sie nicht auf Dauer durch die zunehmenden Umbrüche, die wachsenden sozialen und kulturellen Herausforderungen überfordert werden?
- Wie ist es möglich, auf diese neuzeitliche Ausweitung des Erfahrungsraums über das bloße Reagieren hinaus zu kommen, ihn selbst und die Verhältnisse zu gestalten, und zwar so, dass zwischen den Menschen und den Verhältnissen, in denen sie sich einrichten müssen, zum Nutzen aller eine Wechselbeziehung entstehen kann?

Wenn die Menschen nicht nur dem Geschehen, das sie selbst hervorbringen, unterworfen, andererseits die Lebensverhältnisse ein Ergebnis sinnvollen, vernunftgeleiteten Handelns sein sollen – dann haben sie eine Aufgabe mit Priorität zu verfolgen: nämlich sich selbst, ihre Subjektivität als Gestaltungsaufgabe zu begreifen. Mit anderen Worten, in der Neuzeit war die Entdeckung fremder Kontinente und die Erfindung unbekannter technischer Verfahren mit der Entdeckung eines gleichsam neuen Kontinents verbunden, nämlich des Subjekts im Verhältnis zu seiner gesellschaftlichen Ordnung. Der Weg zu diesem neuen Kontinent, den es zu entdecken und zu entwickeln galt, nannte man Bildung und die neue Gestaltung seiner Lebensverhältnisse nannte man Kultur. Von nun war, wie Adorno es formulierte, Bildung die Seite der Kultur, die den Subjekten zumutete, sie sich anzueignen und sie weiter zu gestalten (Adorno 1959). Enorme Anstren-

gungen würden erforderlich sein, um besonders den Kindern, den Heranwachsenden, die Welt als etwas darstellen zu können, das begreifbar und beeinflussbar ist – die Entdeckung des Subjekts als Kontinent der Bildung sollte fortan organisiert werden.

Und sie wurde organisiert: durch Schulen, durch Schulbildung. Die Menschen, zumal die jeweils neue Generation, so dachte etwa Schleiermacher, würden ihre Verhältnisse nur verbessern können, wenn sie sich als gut gerüstete, also Gebildete miteinander darüber verständigen können, auf welche Weise diese Verbesserung denn geschehen sollte (Schleiermacher 1826/1983). Von nun an machten moderne Gesellschaften auf Gedeih und Verderb ihres Bestandserhalts sich von der Voraussetzung abhängig, ihre Mitglieder als gestaltungs- und verständigungsfähig und nicht nur als ausführend und unterwerfend zu begreifen.

Dieser Pakt, als den man den modernen Entwicklungspfad zwischen Bildung und Gestaltung – der Lebensverhältnisse – bezeichnen kann, verantwortete den Glanz, aber auch die Tragik der Moderne: Glanz – insofern, als ein durchaus erhabenen zu nennender Entwurf des gebildeten Subjekts den utopischen Bestand der Menschheit erweiterte, der mit dem literarischen Bildungsidealismus eines Goethe oder Humboldt, mit dem Humanismus von Naturwissenschaftlern wie Einstein oder von Weizsäcker und mit der Idee der Völkerverständigung in politischen Abkommen wie der Vereinten Nationen und den Konferenzen für Abrüstung ihre Höhepunkte hatten – ja, auch sie allesamt Ausdruck von Bildung. Bildung – so der große Entwurf – ist das Organon einer bürgerlichen, einer zivilgesellschaftlichen, ja der weltgesellschaftlichen Vernunft im konkret-utopischen Horizont des „ewigen Friedens“ (Kant 1795/1984): Bildung – die letzte aller Reserven, um in die Eigendynamik natürlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen mit der Gestaltungskraft des urteils-, des handlungs- und vor allem des verständigungsfähigen Subjekts eingreifen zu können: Gegensätze sollten sich artikulieren dürfen, Fremdes vertraut werden, Bestehendes kritisiert und verbessert werden.

Die Tragik dieses Paktes, den die Moderne mit Bildung schloss, und darin ihre Kontinuität und Identität suchte, zeigte sich rasch – nicht nur darin, dass die vielfachen Realitäten der Unvernunft und der Ungerechtigkeit, der nackten Willkür und der Zerstörung umso schmerzhafter wahrgenommen werden konnten, je deutlicher den Gebildeten die Alternativen von Willkür und Vernichtung klar war; die Tragik zeigte sich nicht nur darin, dass Bildung keineswegs immer mit vernünftigen Entscheidungen einhergeht, sondern sich als Oberflächenwissen von ihrem utopischen Gehalt ablösen konnte. Bis hin zur anhaltenden Fassungslosigkeit darüber, dass die Bildung der Eliten die Gräueltaten autoritärer Regimes nicht verhinderte, zeigte sich die Tragik auch darin, wie in der Differenzierung der Moderne sich eine neue Differenz abzeichnete: die Differenz zwischen denen, denen der Zugang zu Bildungsformen und Bildungsinhalten eröffnet und jenen, denen

er vorenthalten bzw. eingeschränkt wurde. Bildung eröffnete zwar das Versprechen auf Selbsterweiterung und auf soziale Mobilitätschancen, aber das Bildungssystem und die Bildungsinstitutionen verfestigten, so heißt es von Bernfeld bis Bourdieu, die Klassen- und Schichtstrukturen der Gesellschaft. In Deutschland hieß dies: höhere Bildung auf der Gymnasialseite und auf der Hochschule, mittlere Bildung auf den Realschulen und Fachschulen und untere Bildung auf den Haupt- und Regelschulen.

Mit anderen Worten: Die Struktur sozialer Ungleichheit schimmerte nicht nur durch das hohe bildungsbürgerliche Projekt der Emanzipation aller durch, sondern sollte Herrschaftsverhältnisse auch noch dadurch festschreiben, dass für soziale Gruppen Grenzen des Zugangs festgelegt wurden. Diesen Schatten, den der Glanz der Bildungsidee warf, lediglich als Halbierung des Projekts der Moderne, als ihre Verzerrung zu verstehen, greift zu kurz. Es muss einen oder mehrere Webfehler in der Idee selber gegeben haben. So ist einmal deutlich, dass der Bildungsidee auf dem Fuße die Frage nach Fixierung folgt: wer denn nicht zu den Gebildeten zu zählen, was denn nicht Bildung sei? Oder: woran denn – äußerlich – das Handeln der Gebildeten und der Ungebildeten zu erkennen sei; und schließlich: ob denn in einer spezialisierten Welt jede und jeder sich auf den wachsenden Kreis des Wissens einstellen könne?

Und so geriet sie ins Zwielficht, die Bildungsidee: statt die Selbsterweiterung aller zu befördern entstanden die Schnitte der Ausgrenzung zwischen die Bildungsprivilegierten und den Anderen. Statt die Pluralität der Lebensformen tatsächlich anzuerkennen, rümpften jene häufig genug die Nase und warfen Verachtung auf das, was sich nicht ihrer Vorstellung von Moral fügte – und das, obwohl – nette Paradoxie – nicht wenige Angehörige der Bildungseliten, etwa in der Frühromantik, sich gegen eine solche Verbiedering und Verengung von Bildung aussprachen, zum Beispiel die umtriebigen Herren Goethe, Schlegel und Humboldt. Plötzlich konnten sich die Schulleute, noch dazu aus der Stadt, für gebildet halten und trumpften mächtig auf, gegen das Landvolk und die so genannten „einfachen“ Leute. Diese antworteten ihrerseits mit Geringschätzung. Die Trennung von Kopf, Herz und Hand, die noch Pestalozzi gleichproportional bilden wollte, wurde sozial konkret. Was die Bildungsidee überwinden wollte – die Verengung auf Qualifikation und Wissensstapelei –; was sie befördern wollte – die Autorität der Vernunft über die Kurzatmigkeit des Verstandes –, was sie vermeiden wollte, – bloß als symbolisches Arsenal im Distinktionsprozess der Klassen zu dienen –, dies alles geriet ins Rutschen. Gerade an den feinen Hinweisen, die zwischen den Einen und den Anderen ausgetauscht werden, verlaufen die Linien der Exklusion, die eine machtbesetzte Instrumentalisierung des Bildungsgedankens zieht – dies gehört zum durchaus bitteren Fazit des großen Bildungssoziologen Pierre Bourdieu (Bourdieu 1988; 1989).

Und in diesen Anfängen einer den sozialen Abgrenzungsinteressen un-

tertan gemachten Verballhornung der Bildungsidee dürften denn auch die Ursprünge eines anhaltenden Unbehagens von SozialpädagogInnen zu suchen sein, denen der arrogante Bildungsdünkel, die kaum oder wenig verhüllte Herablassung aus besseren Kreisen bis heute den Zorn in die Schläfen treibt, der zwischen dem Misstrauen, ausgegrenzt zu werden, und der Forderung aufflackert, dass weniger oder kaum auf Bildung zentrierte Lebenswelten bei Gott Anerkennung verdienen, jenseits ihrer Fähigkeit, gebildet daherreden zu können. Lieber geht man dem glatten Parkett aus dem Weg, auf dem die Eingeweihten der höheren Sphären ihre Konversation führen: „Was sucht er hier? Kann er sich nicht richtig artikulieren?“

Nicht zuletzt an dieser Diskrepanz entzündete sich die Sozialpädagogik des 19. Jahrhunderts. Ganze Bevölkerungsteile, vor allem die wirtschaftlich schwachen, waren vom Zugang zur Bildung nicht nur ausgeschlossen; für die Kinder der Ärmsten war er schlicht gar nicht vorgesehen, stattdessen der 10-Stunden-Tag im Kohlenschacht. Zugleich aber wurde deutlich, dass es zu Bildung keine Alternative gab. Deutlich wurde aber auch, dass Schulbildung, die notwendige, die künstliche Reduktion des Weltwissens, keineswegs hinreichte, um die Herausforderungen zu meistern, die sich aus den vielfältigen Lebensbezügen von Kindheit, Jugend, Familie, Partnerschaft, Arbeitswelt und Gemeinwesen ergaben. Das Weltwissen – jedenfalls ein Teil – mag in der Schule curricular aufgesplittert werden – zusammengesetzt und im Leben nach der Schulzeit nützlich werden kann es nur, wenn es in den Rahmen einer weiterreichenden Kompetenz gestellt würde, die wir heute „Lebenskompetenz“ nennen. Pestalozzi war es, dem es auffiel, wie stark es die Struktur, die räumliche, sachliche, symbolische, soziokulturelle Struktur sozialer Verhältnisse ist – also das, was er „die Umstände“ nennt –, die die „Individuallage“ eines Menschen prägt, seine Lebensführung, seine Bewältigungsfähigkeit, und eben nicht allein seine Ausstattung mit schulischem Wissen. Fähig, sein Leben zu führen, war nicht „der gute Schüler“, der im „Maulbrauchen“ die Bewunderung auf sich zieht, sondern der mit Schulwissen klug verfahrende Mensch in seinen gegebenen Verhältnissen. „Gebildete Schulleute“, so klagt er im Stanser Brief, etwas selbstmitleidig, „Gebildete Schulleute konnten mir ... nicht helfen. (...) Ich musste eine Tatsache durch mich selbst aufstellen“ (Pestalozzi 1799/1932).

Pestalozzi war es denn auch, der sich – wie später andere: Wichern, Natorp, Bernfeld, W. Flitner, Nohl, Freire u. a. für die Bildung des Volkes einsetzt; schulische Elementarbildung war unverzichtbar, damit die Kinder der Handwerker, Bauern, Tagelöhner nicht übers Ohr gehauen werden, damit sie ihre Pfennige einteilen und vorausschauend einen Haushalt führen können. Bildung als Lebenskompetenz, als aufgeklärte Lebenspraxis, war aber mehr als das: sie war eine umfassende Kraft im Wechselspiel des Subjekts in seinen gegebenen Verhältnissen. „So viel sah ich bald: Die Umstände machen den Menschen. Aber ich sah ebenso bald: Der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach

seinem Willen zu lenken.“ (Pestalozzi 1779/1932) – dies aber nur, wenn die Kraft den Prozess der Kräftebildung auch durchlaufen darf: „Sowie er dieses tut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluss der Umstände, die auf ihn wirken“ (ebd.)

Mit anderen Worten: Wer die Bedeutung von Sozialisation in den Herkunftsmilieus nicht einzuschätzen weiß, verfällt einer Illusion, der Illusion nämlich, kognitive Schulbildung allein mache Subjekte für ihre Lebensführung kompetent. Die Formel der Sozialpädagogik, die Paul Natorp für diese Wechselbeziehung von Individuum und Gemeinschaft fand, lautete: Es gehe um die Aufklärung und Gestaltung der „sozialen Bedingung der Bildung und der Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ (Natorp 1908).

Und so entstand, unter dem sozialpädagogischen Blick, eine eigenständige Tradition der Thematisierung von Bildung. Die KlassikerInnen Sozialer Arbeit stellten sie immer auch in zwei Kontexte:

- in den Kontext der kritischen Frage nach den Chancen von Bildung für Menschen in Armutsverhältnissen und in belasteten Lebenslagen, also der Frage nach sozialer Gerechtigkeit in ihrer Ausprägung als Bildungsgerechtigkeit;
- in den Kontext eigener Einrichtungen, sozialer Settings, sei es in der Schule, sei es in außerschulischen Feldern wie den Kindertagesstätten, der Jugendbildung, der Familienbildung, der Altenbildung, der Schulsozialarbeit, in Vereinen, Verbänden, Netzwerken. Bildung für die Sozialarbeit besteht also nicht allein im Sinne eines schulunterstützenden Hilfeangebots, das für die sogenannten Leistungs- und Lernschwachen vorgehalten wird, sondern entspricht einer eigenen Auffassung von den sozialen Konfigurationen, in denen Bildung außerhalb von Schule möglich wird, teils in Ergänzung, teils in Weiterführung, teils in Unabhängigkeit von Schule.

3. Schwierigkeiten mit dem Bildungsbezug

Das Bildungsthema betrifft die Soziale Arbeit heute in einer doppelten Weise: a) als Voraussetzung für sie selbst und b) als Lebenswichtigkeit für ihre Adressaten.

a) Bildung als Voraussetzung Sozialer Arbeit

Es gibt wohl keinen Bereich der Sozialen Arbeit, der nicht dazu aufgefordert wird – oder sich selbst aufgefordert sieht – „Position“ zu beziehen: welche Bedeutung er der Bildung beimisst und welchen Beitrag er selbst zur Bildung leistet. Deutliche Signale werden ausgesendet und vernommen, die etwa lauten, ganze Bestände Sozialer Arbeit würden sich nur als zu-

kunftsfähig erweisen, wenn sie sich in dieser Frage artikulieren und Ergebnisse vorweisen können: „Zukunftsfähigkeit sichern. Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“, lautet etwa die „Streitschrift“, die das Bundesjugendkuratorium dazu verfasst hat (Bundesjugendkuratorium 2002). Ähnliches im 11. Jugendbericht, Ähnliches in Stellungnahmen der Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (AGJ) und in mehreren Landesministerien werden „Bildungsvereinbarungen“ getroffen, den Bereich der Kindertagesstätten als Betreuungs- und Bildungsraum definieren.

Und während die einen sich um eine Neuformulierung des Verhältnisses von Jugendhilfe und Schule bemühen, Jugendhilfe selbst als Feld „informeller Bildung“ begreifen, bietet das Thema für Andere Anlass zu besorgten Rückfragen – Originalton – „ob denn nun alle Soziale Arbeit in Bildung ‚umgemodelt‘ werden solle“; und „ob denn nun der Begriff der Erziehung und der Hilfe verschwände, wie er doch den erzieherischen Hilfen, der Jugendgerichtshilfe, der Jugendberufshilfe, der Familienhilfe bis hin zur Obdachlosenhilfe und der Altenhilfe zugrunde liege“. Und dergleichen mehr.

Um es vorweg zu sagen: Nein. Sie sollen nicht in Bildung gleichsam „aufgelöst“ oder „abgelöst“ werden. Vielmehr werden sie in ein neues Verhältnis wechselseitiger Ergänzung gebracht. Erziehung kann nämlich gar nicht durch Bildung ersetzt werden; jene meint die Einwirkung von Mitgliedern der älteren Generation auf die jüngere in der Absicht, Selbsttätigkeit im Kontext von Erwartungen hervorzubringen, diese meint die selbsttätige Aneignung ohne Bezug auf Generationendifferenz. Und Hilfe? Hilfe meint die tätige Unterstützung in Lebenssituationen, die der Selbstverfügung der Einzelnen kurzzeitig oder dauerhaft entglitten sind. Alle drei Handlungs- und Gestaltungsformen haben ihren unverzichtbaren Ort.

Aber – die gereizten Anfragen zeigen: Soziale Arbeit steht im Lichte eines ausgeprägten Autonomiebewusstseins, das schon zu einem Zeitpunkt nach Gefahren seiner begrifflichen Überformung – wenn nicht der Enteignung – fragt, bevor sein Verhältnis zur Bildung heute überhaupt geklärt ist. Nur diejenigen, die schon im Namen ihrer Einrichtung ihren Auftrag festgelegt wissen, fragen nicht, was Soziale Arbeit mit Bildung verbindet: Dazu gehören Familienbildung, Jugendbildung, Fort- und Weiterbildung. Ihnen, als Felder der Sozialen Arbeit, wird die Nähe zur Bildung qua Funktion zugebilligt, aber auch nur deshalb, weil hier alles seine Ordnung hat: Name, Auftrag, empirisches Feld, nach dem Motto – Bildung für die Soziale Arbeit ist das Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem, Bildung in der Sozialen Arbeit ist nur dort, wo entsprechende Worte auch drauf stehen. Wenn der Bildungsauftrag nicht administrativ und rechtlich gegeben ist, erübrigt sich die weitere Debatte. Der Eindruck mag unzureichend sein: Aber im Spektrum der Sozialen Arbeit scheinen die Bedenkenräger gegenüber der Frage, wie hältst Du’s mit der Bildung, besser organisiert zu sein als diejenigen, die im Bildungsdiskurs der Sozialen Arbeit eine Chance sehen. Zweierlei ist in diesem Diskurs interessant: