

Rainer Treptow

Sozialpädagogik- zum Wandel ihrer Aufgaben

I.

Sommer 1976 - Kontinuität und Differenz

Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30. Wir schreiben das Jahr 1976. Das Vorlesungsverzeichnis zum Sommersemester bietet den Studierenden im Fachbereich 08 (Sozialpädagogik) folgende Lehrveranstaltungen zur Auswahl an: Kreszentia Barth über „Probleme der Supervision“ und „Soziale Arbeit mit Gruppen“. Anne Frommann ein Seminar zum Thema „Drei Frauengenerationen in der sozialen und sozialpädagogischen Arbeit“, eins über „Beobachten, Beschreiben, Beurteilen II“ sowie „Sache und Person im sozialpädagogischen Alltag – Kommunikative Ethik II“. Und während Burkhard Müller eine Veranstaltung mit dem Titel „Bedürfnisgenese und Situationserhellung - Aspekte der Freizeitpädagogik“ ausschreibt, eine weitere als „Theorie-Praxis-Praktikum II – Vorbereitung auf das Vorpraktikum“, setzt Friedrich Ortmann seine Einführung in die „Theorie der Sozialplanung II“ fort. Ulrich Seibert lehrt zu den Themen „Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Schichten“, „Bürgerinitiativen und Selbstorganisation als Aspekte von Sozialarbeit“, sowie über „Soziale Bedürfnisse und Probleme in einem Stadtviertel“. Eine Veranstaltung über „Sozialpolitik“ wird von Wolfgang Mazurek, eine über „Sozialadministration“ von Albrecht Müller-Schöll, über „Therapeutische Milieus in der Heimerziehung“ sowie zu „Pädagogischen Aspekten im Strafvollzug“ von Herbert Colla angeboten. Hans Thiersch hält eine Vorlesung mit dem Titel „Formen beschädigter Identität und sozialpädagogisches Handeln“, ein Seminar über „Jugendarbeitslosigkeit“ und ein Seminar über „Probleme der Bildungsforschung“ – zusammen mit Ulrich Herrmann. Alle zusammen bieten Beratungsgruppen zum Hauptpraktikum an. Den Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit widmet sich Renate Thiersch zum Thema „Gruppenbildung, Angst und Aggression im Kindergarten“, schließlich Ludwig Liegle: über „Wirksamkeit geplanter Erziehung: Wirkungsforschung am Beispiel von Vorschulinstitutionen“.

Das war vor 30 Jahren. Was so lange her ist scheint so verblüffend nahe, weil die meisten Gegenstandsbereiche nichts Geringeres als thematische Konstanten der Sozialpädagogik im Wandel bilden. Seit die Sozialpädagogik noch so viel Zukunft vor sich hatte ziehen sie sich durch die Jahrzehnte hindurch und sie sind es – von einigen Abwandlungen abgesehen - bis auf den heutigen Tag geblieben. Keineswegs nur in Tübingen. Selbstverständlich sind diese thematischen Konstanten, die zum Teil heute auf andere Begrifflichkeiten zurückgreifen, nicht die einzigen Traditionsstränge sozialpädagogischer Lehre und Forschung. Es gibt weitaus mehr, und sie wurden sehr unterschiedlich gewichtet – denken wir etwa an die Akzentuierungen, die vor allem in Bielefeld und solche, die sehr viel später in Berlin, Dresden, Dortmund, Kassel oder Jena vorgenommen worden sind, zwischen Professionalisierungsforschung, Sozialstrukturanalyse, Diskurstheorie, Berufsfeldforschung oder Kinder- und Jugendhilfestatistik und anderes.

Jene thematischen Kerne der frühen Jahre blieben also bestehen. Ob es die Themen Kreszentia Barths sind (Supervision und Gruppenarbeit): die Ausdifferenzierung der Handlungsfelder führte zur Ausdifferenzierung des Anwendungsbezugs etwa zwischen Jugendarbeit, Sozialpsychiatrie und Altenarbeit. Oder ob es das Genderthema in Anne Frommanns „Drei Frauengenerationen“ betrifft, dem Susanne Maurer Jahrzehnte später nachgegangen ist. Und wenn heute am Institut, vor allem von Maja Heiner, über „Diagnostisches Fallverstehen“ gearbeitet wird, so lassen sich die Fragen auf Probleme der Zusammenschau von „Beobachten, Beschreiben, Beurteilen“ relativ einfach zurückführen. Beziehen wir uns auf den ein wenig aus der Mode gekommenen Begriff der „Kommunikativen Ethik“, so zeigen heutige Analysen über die Entstehung sozialpädagogischer Handlungskompetenz, etwa von Sabine Schneider und Carola Flad, dass eine gute Interaktionskultur unter Kolleginnen und im Umgang mit Adressatinnen nichts weniger braucht als gemeinsam geteilte und gelebte Prinzipien einer umfassenden verständigungsorientierten Ethik. Sie zielt auf eine Pädagogik der Anerkennung wie sie Eberhard Bolay und Maria Bitzan seit Jahren je unterschiedlich interessiert. Sie zielt auf angemessene Beratung, sei es im Gesundheitswesen, sei es in der Krisenintervention, Fragen, über die Gabriele Stumpp und Marc Weinhardt ebenfalls seit einigen Jahren arbeiten. Ethik und Moral, nicht nur als Haltungen, sondern als strukturgewordene Regeln sind Teil einer stets neu herausgeforderten Professionalität, wie Hans Thiersch nicht müde wird zu betonen. Es sind Grundsätze, deren Missachtung auch in hohem Maße das Arbeitsinteresse Siegfried Müllers an abweichendem Verhalten bestimmt. Wenig anders verhält es sich mit der Burkhardt Müllerschen Frage nach „Bedürfnissen“ von Adressaten (wenngleich er die Freizeitpädagogik mit der Jugendarbeit tauschte), mit Ulrich Seiberts Suche nach – wie man heute sagt – Empowerment von Selbstorganisation in Stadtteilen, nach der Integration von Migrantinnen und der neuen Frage, ob es in der Gesellschaft verschiedene Schichten gibt, zwischen denen Kommunikation überhaupt noch stattfinden kann. Nicht zu schweigen von der Permanenz des Phänomens Jugendarbeitslosigkeit. Schließlich einer späteren, nach 30 Jahren zur Kenntnis zu nehmenden - bitteren - Genugtuung, dass die Pädagogik der frühen Kindheit gesellschaftlich vernachlässigt wurde, und zwar 30 Jahre lang, und heute, wo alle Lebensphasen bildungs- und sozialpolitisch auf dem Prüfstand stehen, als Feld der Optimierung neu entdeckt wird. Zu erinnern ist die heute wieder Struktur bildende Thematik der Bildungsforschung und der Wirkungsforschung.

Im Süden also nichts Neues? Ist also alles, alles schon mal da gewesen, und wird in neuen historischen Kontexten, von denen die Wende 1989 und die Globalisierung sowie die neuen Informationstechniken und nicht zuletzt auch die Etablierung des Diplomstudiengangs wohl die wichtigsten sind, alles nur neu aufgelegt? Es ist alles gleich, aber es ist alles ganz anders. Es spricht einiges dafür, dass die sozialpädagogischen Konstanten der Thematisierung parallel gehen mit gesellschaftlichen Konstanten einer sich immer wieder erneuernden defizitären, oder sagen wir es vornehm neutral, mit den Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen nicht kompatiblen Strukturbildung.

Wer mag, kann sich dieser thematischen Kontinuität und ihrer Differenz durch die Lektüre der aktuellen Vorlesungsverzeichnisse des Instituts aus dem Jahre 2006 vergewissern.

Eine solche Kontinuität bildet jedoch noch keine Traditionslinie. Dazu bedarf es mehr. Es bedarf einer, bis in die Klassik zurückreichenden, immer wieder neu erzeugten Aktualisierung von Grundthemen der Sozialpädagogik, und zwar einer Aktualisierung, die sich von anderen unterscheidet. Es bedarf einer Vergewisserung und wiederholten Bestätigung, dass die Variation der Gegenstände in einen Rahmen gestellt werden können; es bedarf schließlich einer begründeten und hinreichend flexiblen Haltung zu Theorie und Forschung, die dieser Tradition nicht entsprechen, sei es, indem sie produktiv aufgenommen, sei es, indem zu ihnen eine stabile Abgrenzung vorgenommen wird. Kontinuität und Differenz also – das sind die Eckpunkte, zwischen denen sich ein Faden spannen muss, soll er denn die Bezeichnung „Traditionslinie“ verdienen, am besten noch in der Weiterführung und Modifikation durch neue heranwachsende Generationen.

So verstanden gehört es zur Tübinger „Tradition“ der Sozialpädagogik - erstens -, die belasteten Lebenslagen von Menschen aller Altersgruppen im Hinblick auf ihre gesellschaftlich-strukturellen Entstehungsbedingungen aufzuklären, und zwar interdisziplinär. Ihr genügt es nicht, sozialpädagogische Professionalität auf Fragen guten methodischen Handelns zu verkürzen, sondern es durchgehend in den Kontext gesellschaftstheoretisch geleiteter, empirischer Analyse zu stellen. Es gehört zweitens dazu, nach solchen Formen der Hilfe und der Selbsthilfe zu fragen und sie in Kooperation mit Praxis zu entwickeln, die Menschen zur Gestaltung ihrer gegebenen Lebensverhältnisse benötigen. Und es gehört drittens dazu, nach besseren Möglichkeiten der strukturellen und personellen Bedingungen zu suchen, und zwar im Horizont eines zivilgesellschaftlich-demokratischen Sozial- und Bildungsstaates, der an die Verwirklichung eigener moralischer Grundsätze immer wieder erinnert werden muss. Der dazu nötige Bestand an Theorie greift auf eine Verbindung von Theorien zur Sozialstruktur, sowie der Vermittlung zwischen Theorie der Lebenswelt und Theorie der Systeme zurück. Von hier aus sollte es dann möglich sein, den Wandel der Aufgaben der Sozialpädagogik zu beschreiben. Wie das?

Den Wandel von Aufgaben zu formulieren ist keine Einladung für frei flottierendes Wünschen oder für ins Kraut schießendes Behaupten. Auf der Suche nach einem Zugang zum Thema „Sozialpädagogik – zum Wandel ihrer Aufgaben“ wäre der nächst liegende Weg gewesen, eine Reihe von Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit - von den Kindergärten über die Jugendhilfe bis zur Altenarbeit – fein säuberlich aufzuzählen und gewissenhaft ihre besondere Aufgaben wie in einem Katalog hintereinander zu reihen. Im Einzelnen hieße das beispielsweise, den Wandel der Aufgaben so auszuformulieren, dass für den Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit eine Verbesserung der Ausbildung von Erzieherinnen ebenso dringlich ist wie eine verstärkte Forschung über das Zusammenwirken von Bildung, Betreuung und Erziehung. In der Jugendhilfe wäre eine Reihe von Forderungen einzulösen, die aus dem Empfehlungsrahmen der Jugendberichte neun, nein: acht bis zwölf zu gewinnen sind. Für die Familienarbeit, die Drogenhilfe, die Jugendberufshilfe wären es ebenfalls entscheidende Expertenberichte, die das Feld der Aufgaben längst umfassend und im Detail vermessen haben – Familienbericht, Drogenbericht, Berufsbildungsbericht usw. Und nicht anders verhält es sich mit den übrigen Handlungsfeldern im Kontext der sozialpsychiatrischen Einrichtungen, der klinischen Sozialarbeit oder der sozialen Altenarbeit. Zusätzlich wären die teils erheblichen Zielkonflikte zu erläutern, die sich beispielsweise aus der Neugewichtung von

Aufgaben ergeben, die zu Einspareffekten hier und zu Ausweitungen dort führt (etwa im Vergleich Pädagogik der frühen Kindheit zur Arbeit mit Jugendlichen).

Ein solches Vorgehen hätte den Vorteil gehabt, wie dies von einem Katalog erwartet werden kann, Klarheit im Überblick zu verschaffen: Überblick über die zu erwartenden Neuorganisationen in der Praxis - also der Profession; und Überblick über die Aufgaben von Forschung und Entwicklung - also der Disziplin. Bei aufmerksamen Zuhören könnten Sie Ihr eigenes Arbeitsfeld wieder finden, eventuell rügen, wenn es zu oberflächlich verhandelt wird, schließlich die entsprechende Beschreibung gewandelter Aufgaben danach abgleichen, ob Sie ihr zustimmen können oder nicht. Am Ende stünde ein Katalog vor uns, der vermutlich unvollständig wäre und sich der Frage aussetzen würde, warum zu den, sagen wir, hundertundeins Aufgaben nicht noch 23 dazugekommen sind, die auch noch wichtig sind. Kataloge werden übrigens seit einiger Zeit wieder gern erstellt, zum Beispiel die beliebten Kompetenz-Kataloge, für Personalplaner nicht minder wie für Lehrer und andere Berufe, sicherlich hilfreich, da sie wie Checklisten genutzt werden können. Da schwankt die Zahl der notwendigen Handlungskompetenzen, die von den genannten Berufsgruppen erwartet wird zwischen 80 und 140, warum nicht mehr, warum nicht weniger?

Der Nachteil einer solchen Katalogisierung des Aufgabenwandels der breit gestreuten Handlungsfelder Sozialer Arbeit läge nicht nur im Risiko einer beinahe zwangsläufigen Oberflächlichkeit, sondern vielleicht auch in einer gewissen Langeweile.

II.

Auseinandersetzungen über Grenzen

Statt den Weg der reinen Aufzählung von Aufgaben zu nehmen, wähle ich eine anderes Vorgehen, das ich folgerichtig für weniger langweilig halte: ich arbeite mich an einer These ab.

Die These knüpft an Arbeiten von Ulrich Beck, Wolfgang Bonß und Christoph Lau (2004) und anderen an und lautet:

Der Wandel sozialpädagogischer Aufgaben steht im Horizont einer mehrschichtigen gesellschaftlichen Auseinandersetzung nicht nur über „Entgrenzung“, sondern über Grenzen ganz verschiedener Art, also auch über Begrenzung. Diese Auseinandersetzung betrifft nicht nur die Grenzen der Sozialen Arbeit selber, ihre Reichweite, ihre Effektivität und ihre Zuständigkeit. Sie verweist vielmehr auf ein ganzes Bündel von Auseinandersetzungen darüber, welchen Stellenwert Grenzen haben, was mit Grenzen geschehen ist und was noch geschehen wird.

So lässt sich die These präzisieren: Mit der seit Mitte der 1980er Jahre beschriebenen Erosion des Wohlfahrtsstaates bewegen sich sozialpädagogisch relevante Auseinandersetzungen um die Frage der Überschreitung von Grenzen, der Gestaltung von Übergängen, der Verbindung von Teilbereichen bis hin zu ihrer Verschiebung, ihrer Verflüssigung, ja ihrer Auflösung einerseits, und andererseits um die Frage der Begrenzung, Sicherung, ja Errichtung von Grenzen, und zwar in ganz unterschiedlichen, oft nicht gleichsetzbaren Sinn.

Bevor nun gezeigt werden soll, um welche Grenzen bzw. Grenzdiskurse es sich im Einzelnen handelt, ist zu fragen, was Grenzen allgemein auszeichnet. Nach dieser Klärung wird kurz die Bedeutung des Begriffs in der Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik skizziert. Danach unterscheidet ich mehrere Ebenen, auf denen heute die Grenzenfrage gestellt wird und beschreibe schließlich den Wandel der sozialpädagogischen Aufgaben im Hinblick auf Ausbildung, Forschung und Entwicklung von Theorie und öffentlichen Thematisierungsformen aus, wenn der Ausdruck erlaubt ist, „Tübinger Sicht“.

Grenzen und Grenzüberschreitung im Diskurs der Pädagogik

Mit dem Begriff der Grenze wird eine Unterscheidung festgelegt. Grenzen sind teils das Ergebnis bereits bestehender Differenzen, teils sollen sie Differenz erst herstellen. Damit wird es möglich, Dinge und Sachverhalte voneinander zu trennen und jeweils die Reichweite von etwas dadurch Abgegrenztem zu etwas Anderem festzulegen. Indem eine Grenze diese Unterscheidung symbolisch markiert, verweist sie auf ein Außen und auf ein Innen zugleich. Der jeweils diesseitige Bereich weist besondere Merkmale auf. Systemtheoretiker sprechen von Code, der nur etwas Bestimmtes zu beobachten und zu bearbeiten erlaubt, und daher durch eine Besonderheit der Funktionen von einem jeweils anderen Bereich (Umwelt) abgegrenzt ist (Luhmann 1984, S.222f). Eine Grenze verweist auf eine besondere Beziehung der Elemente zueinander, und ihr Vorhandensein wirft nicht nur die Frage auf, ob wie sie stabilisiert, sondern auch, ob und wie sie überschritten werden kann. Andererseits gilt eine Grenze nicht ewig. Sie kann sich auflösen und verschwinden.

Was bedeutet dies für die Pädagogik?

a) In der pädagogischen Theorie spielt das Thema der Grenze immer wieder eine prominente Rolle. War noch in der Folge der Expansionsdrangs der Renaissance das 17. Jahrhundert von einem nahezu grenzenlosen Optimismus in die Bildsamkeit des Menschen und in die Bildungsmöglichkeit der Pädagogik geprägt – etwa Comenius' Forderung „Alle alles zu lehren“ (Comenius 1657/1992), so wenden sich später Pestalozzi, Wichern und noch später Pionierinnen der Sozialen Arbeit wie Alice Salomon gegen die Begrenzung sozialer Sicherheit gegenüber den Bedürftigsten: den Armen, den Vernachlässigten, den Schwächsten. Siegfried Bernfeld ruft Anfang der 20er Jahre niemand Geringeres als den zeitlosen Mythos von Sisyphos herauf, um die Aufgaben zu bestimmen, die durch die „Grenzen der Erziehung“ (Bernfeld 1925/1976) der Pädagogik gesetzt seien. Es handelt sich 1. um die „soziale“ Grenze der Erziehung (vgl. ebd., S. 123), 2 um die Grenze, die „durch die seelischen Tatsachen im Erzieher gegeben ist“ (ebd, S. 142) und 3. um die Grenze der Erziehung, die in der „Erziehbarkeit des Kindes, seiner Konstitution, seiner Veränderbarkeit“ liegt (vgl. ebd, S. 143).

Über Bernfeld hinaus sollen jene traditionellen pädagogischen Grenzsetzungen, mit denen jahrzehntelang die räumlichen und zeitlichen Bewegungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen eingeschränkt wurden, um durch Zwang und Repression zur Sozialdisziplinierung beizutragen, keineswegs verschwiegen werden. Erinnerung sei auch an die Arbeit von Detlev Peukert über die „Grenzen der Sozialdisziplinierung“ (1986).

Einen weiteren fundamentalen und viel beachteten Beitrag zur Vergewisserung der Grenzen von Erziehung findet sich dann mehrere Jahrzehnte später bei Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr (1979). Sie zeigen – kurz gefasst -, dass die Grenze der Erziehung durch die Autonomie des personalen Systems – also des Kindes – gezogen wird, die aufgrund eigenständiger Formen der Bearbeitung von Informationen und der Generierung von Handeln immer nur Annäherungen erlaubt, nie jedoch kausal im Sinne einer Technologie gesteuert werden kann. Wäre dies schon ethisch nicht erlaubt, so ist die Grenze der Erziehung auch aus systemtheoretischen Gründen deutlich: Erziehung weist keinen bedauernswerten Technologiemangel aus, sondern sie *muss* gleichsam technologiedefizitär sein, sonst hätte sie es mit Maschinen und nicht mit personalen Systemen zu tun. Das bedeutet, dass jedes Verständnis von „Wirkung“ der Erziehung sich an der Frage zu orientieren hätte, ob und auf welche Weise die Einbeziehung des Anderen im Respekt vor seinem *lebensweltlichen* Eigensinn vorgenommen, also auch an gegenläufige Willensäußerungen rückgekoppelt wird. Dieser Nachweis der Technologieresistenz findet seine Entsprechung in der jüngsten, freilich nicht mehr system- sondern subjekttheoretischen Bildungsdiskussion, die die klassische Bildungstheorie neu aktualisiert. Deren Pointe ist, dass alle Bildung *Selbstbildung* sei, die der Fremdbestimmung Grenzen setzt und sich ihr sogar entziehen kann. Niemand Anderes kann das Subjekt bilden, wohl aber können Andere die Bedingungen der Möglichkeit der eigenen Selbstbildung verbessern (vgl. Liegle/Treptow 2002).

Nun zu aktuellen Grenzdiskursen.

b) Aktuelle Auseinandersetzungen über Grenzen finden, nimmt man die vergangenen ca. 10 Jahre in den Blick auf verschiedenen Ebenen statt. Denn wie angedeutet handelt es sich um sehr verschiedene Sachverhalte, in denen der Stellenwert von Grenzen Thema wird. Dazu unterscheide ich folgende 6 Ebenen, die sich zum Teil überlappen:

Gesellschaftstheorie,
Subjektkonstitution/ persönliche Identitätsbildung,
Integration/Migration
Institutionen sozialer Dienstleistung,
Kommunikation/ Interaktion,
Sozialpädagogische Theorie

Gesellschaftstheorie: Zwischen Entgrenzung, Begrenzung und Ausgrenzung

Unter dem Eindruck mehrerer, teils paralleler, teils ineinander greifender historischer Ereignisse – der Fall des Eisernen Vorhangs, Erweiterung der Zahl der Mitgliedstaaten der Europäischen Union, Intensivierung der globalen Kommunikationsformen – wird der Diskurs unter dem Stichwort „Entgrenzung“ geführt. Dies geschieht einerseits aus ökonomischer Sicht auf der Fluchtlinie einer Kritik am Traum „immerwährenden“ Wachstums (Burkhard Lutz 1984); aus ökologischer Sicht als warnender Hinweis auf der Begrenztheit der natürlichen Ressourcen (Club of Rome 1979); aus kulturtheoretischer Sicht als Raub der Utopie, die sich mit der Vorstellung friedlichen Miteinanders in multikulturellen Gesellschaften verbindet (Samuel P. Huntington 1997). Entgrenzt werden aber auch die Risiken der zweiten Moderne (Ulrich Beck 1984), schließlich die Informations-

und Beschleunigungsschübe durch weltumspannenden Informationstechnologien (Manuell Castells 2003; 2004; Hartmut Rosa 2005).

In ihrem Buch „Sozialpädagogisches Denken“ ziehen bekanntlich Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer und Hans Thiersch (2005) die Schlussfolgerungen aus den Arbeiten, die von Ulrich Beck und Anthony Giddens bis hin zu Heiner Barz und Heiner Keupp vorgelegt wurden. Das ist ja im vorangegangenen Sozialpädagogiktag (2005) ausführlich verhandelt worden.

Dennoch möchte ich auf Heiner Keupps Vorschlag (Keupp 2006) noch einmal zurückkommen, weil ich ihn für besonders interessant halte. Keupp spricht in Fortführung des Grundgedankens einer reflexiven Modernisierung von der „Fluiden Gesellschaft“ (vgl. Schaubild 1).

Zu den Grundmustern zählt Keupp „Entgrenzung“, „Durchlässigkeit“, „Fusion“ und „Wechselnde Konfigurationen“. Während also Globalisierung, grenzenloser virtueller Raum durch Internet, gesteigerte technologische Manipulationsmöglichkeiten (Gentechnik, Medizin) bisherige Begrenzungen auflösen, und damit - etwa im Bereich der Ethik - spezielle Kommissionen zur Neufestlegungen von Grenzen eingesetzt werden, wird diese Entgrenzung durch erhöhte Durchlässigkeiten flankiert: über Internetkommunikation wird eine höhere Dichte an Kommunikation erzeugt, größere Unmittelbarkeit, es kommt zu einem Ineinanderfließen von öffentlicher und privater Sphäre, aber auch zu einer Erosion der Trennung zwischen Lebensphasen jung und alt. Mit Fusion sind sogenannte cross-over-Prozesse bezeichnet, die z.B. Verschmelzungen zwischen Hochkultur und Trivialkultur erlauben, die Abgrenzung von Arbeit und Freizeit auflösen (mobiles Büro) und Konvergenzen in der Medientechnologie vorantreiben. Schließlich ist es ein Merkmal der Fluiden Gesellschaft, dass der Flexibilisierungsdruck im Bereich der Arbeitsorganisation, der Familienformen (patchwork-Familien) und der Modularisierung in Technik, aber auch in Ausbildungsbereichen zu neuen, nämlich wechselnden Konfigurationen beitragen. „Als nicht mehr verlässlich“ schreibt Keupp, „erweisen sich die Grenzpfähle traditioneller Moralvorstellungen, der nationalen Souveränitäten, der Generationsunterschiede, der Markierungen zwischen Natur und Kultur oder zwischen Arbeit und Nicht-Arbeit.“ (Keupp a.a.O., S.29.)

Soweit das Modell – freilich soll die Kritik nicht vergessen werden: was mit der Festschreibung auf ein „Prekariat“ gemeint ist, nämlich die mangelnde Durchlässigkeit der Schichten, die Blockierung von Durchlässigkeit wird hier kaum zum Thema. Die Entgrenzung findet dort ihr Ende, wo Barrieren der Integration in den Arbeitsmarkt, in das Bildungssystem und in Formen der kulturellen Teilhabe zeigen, dass die Anforderungen mit der Entgrenzung Schritt zu halten, strukturell auch zu neuen Grenzziehungen und individuell zur Abschottungs- und Ausgrenzungsprozessen führen können.

Was bedeutet ein solcher Befund für die Mitglieder der Gesellschaft darüber hinaus?

Subjektkonstitution/ persönliche Identitätsbildung

Auf der *Ebene der Subjektkonstitution bzw. der persönlichen Identitätsbildung* hat sich eine epochale Grenzverschiebung abgezeichnet, die nicht nur die Herausbildung der Geschlechteridentität betrifft, also den Befund der Uneindeutigkeit

dessen, was soziokulturell unter Männlichkeit und Weiblichkeit verstanden wird. Vielmehr weitet sich die Mehrschichtigkeit der Entgrenzung zu einer umfassenderen Herausforderung aus. Von der Fähigkeit mit dem Grenzenproblem umzugehen“ ist heute die Rede, von „*boundary management*“, so Keupp. Gemeint ist die Herausforderung an die Menschen, „die für das eigene ‚gute Leben‘ notwendigen Grenzmarkierungen zu setzen. (...) Letztlich kommt es darauf an, dass Subjekte lernen müssen, ihre eigenen Grenzen zu finden und zu ziehen, auf der Ebene der Identität, der Werte, der sozialen Beziehungen und der kollektiven Einbettung“ (Keupp, a.a.O., S.29).

Die Tragweite einer solchen Anforderung an die alltägliche Lebensbewältigung mag man ermessen, wenn man sie im Kontext von Befunden sieht, wie sie beispielsweise Richard Sennett (1998) oder Zygmunt Baumann (2005) vorgelegt haben. Während es einerseits zu einer Zumutung wird, sich jederzeit als „flexibel“, anpassungsfähig, mobil und gegenüber Entstandardisierungen als geschmeidig zu erweisen, reagieren Teile der Bevölkerung mit Symptomen des Überfordertseins, des Rückzugs, der Ablehnung von kultureller Vielfalt, Pluralität und Komplexität: Sie begrenzen die Herausforderungen durch die Moderne durch strikte Reduktion auf das Einfache, das Naheliegende, auf das, was Thiersch als „Pseudokonkretheit des Alltagsbewusstseins“ analysierte. Das wiederum hat Folgen für den Umgang mit dem Neuen, dem Ungewohnten, dem Fremden, dem Anderen.

Integration/Migration

Ein besonderer Strang der Debatte um Entgrenzung gilt der Bemühung, die veränderte Dynamik von Internationalität sowie die darin nicht erfassbaren interkulturellen Beziehungen mit Hilfe des Begriffs der „Transnationalität“ zu erweitern, wie Hans-Günther Homfeldt, Wolfgang Schröer und Cornelia Schweppe (2006) dies vorschlagen. Mit der Zunahme der Migrationsbewegungen ist die Ebene der Integration angesprochen, und zwar in einer Weise, die die sozial- und ordnungspolitische Gestaltung der grenzüberschreitenden Wanderungsbewegungen ebenso betrifft, die zwischen dem Ruf zur Verstärkung der Grenzen im Sinne der Festung Europa und einem unkontrollierten Migrationsgeschehen neue Wege der Integration und der Anerkennung kultureller Vielfalt suchen muss. Dabei wird es darauf ankommen, auf welche Weise die Soziale Arbeit ihren Beitrag zur „Jahrhundertfrage“ (Rita Süßmuth 2006) leistet. In diesem Zusammenhang ist die Tübinger Sozialpädagogik beteiligt an einem interdisziplinären Forschungsvorhaben, das unter dem Stichwort „Bewegtes Europa“ zweierlei zeigen möchte, nämlich dass erstens kulturelle Vielfalt eine Herausforderung und eine Ressource für soziale Integrationsprozesse ist und zweitens sich im internationalen Vergleich unterschiedliche Praktiken des produktiven Umgangs mit kultureller Vielfalt sichtbar machen lassen, die miteinander zu koordinieren sind (http://www.uni-tuebingen.de/Bewegtes_Europa/)¹

¹ Stark engagiert ist dabei Andreas Walther, der seit Jahren Erfahrungen in der Durchführung von Forschungsprojekten im Rahmen der Europäischen Union über die Integration von Jugend in den Arbeitsmarkt gesammelt hat. Diese Arbeiten sind maßgeblich mit getragen worden vom Institut für Regionalforschung in Tübingen (IRIS e.V.), insbesondere von Barbara Stauber mit Blick auf die Untersuchung der Genderperspektive und den internationalen Vergleich der lebensgeschichtlichen Übergangsformen.

Institutionen sozialer Dienstleistung

Auf der Ebene der Institutionen sozialer Dienstleistung findet sich der Grenzdiskurs als Frage nach Wunsch und Wirklichkeit von Netzwerken und Kooperationen, also nach Öffnung und Erweiterung. Hier lässt sich inzwischen auf eine gut entwickelte Diskussion über die Reichweiten und Vorteile von Netzwerken zurückblicken wie sie von Ulrich Otto und Petra Bauer zusammengestellt wurde (2005). Demgegenüber stehen aber auch ernstzunehmende Argumente gegen eine Überschätzung der Netzwerkperspektive, also die Frage nach der tatsächlichen Machbarkeit von Vernetzung: so sprechen Mike Seckinger und Erick von Santen vom „Mythos Kooperation“ (2003). Vernetzungen sind dann sinnvoll, so zeigt sich, wenn der Vorteil des Informationszuwachses nicht in das Gegenteil einer überfordernden Beanspruchung der Beteiligten umschlägt: dies sind die Grenzen der Vernetzung. Ähnliches gilt für die Frage nach den Grenzen professionellen Engagements gegenüber dem der Ehrenamtlichen und umgekehrt als Frage nach den Grenzen ehrenamtlicher Potentiale angesichts von Politikstrategien, die leicht auch als Entprofessionalisierung verstanden werden können.

Kommunikation/ Interaktion

Auf der Ebene der fachlich strukturierten Kommunikation/Interaktion liegt es auf der Traditionslinie, Person und Sache (Anne Frommann), Nähe und Distanz, Person und Profession gegenüberzustellen. Seit einigen Jahren wird auf Seiten einiger Verbände die Frage behandelt, worin die zentralen Handlungskompetenzen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bestehen. Immer wieder wird dabei deutlich, dass diese nicht abstrakten Wunschformulierungen folgen, sondern, akademische Ausbildung vorausgesetzt, vielmehr den besonderen *beruflichen Kontextbedingungen*, die dabei zu gestalten sind: Lebenslagen, Recht, Geld, Macht, Eigensinn.

Es zeichnet sich ab, dass die Grenzen der Handlungskompetenz durch eine Reihe von strukturellen Rahmenbedingungen markiert werden, und es sogar ein Merkmal von Kompetenz sein kann, strukturelle Rahmenbedingungen selbst zu verändern; zugleich zeigt sich, dass es entscheidend darauf ankommt, ob es Institutionen gelingt, ein nachhaltiges verständigungsorientiertes „Klima“ zu schaffen, das es möglich macht, in kollegialem Miteinander eigenständige Ideen zu entwickeln, eigenständige Reflexionen anzustellen und für diese Leistungen auch Anerkennung zu finden. Es spricht einiges dafür, dass die durch Strukturveränderungen nötig gewordene Besinnung auf die Potentiale subjektiver Entfaltung immer auch mit der Ermutigung zur Wahrnehmung von Grenzen und ihrer klugen Nutzung zu verbinden ist.

In diesem Zusammenhang steht eine weitere wichtige gesellschaftliche Auseinandersetzung. Es ist der Diskurs über die Frage nach der Verdeutlichung von Normen für die junge Generation. Nachdem schon in den 80er Jahren der Ruf nach „Mut zur Erziehung“ laut wurde, so findet er seit Anfang der Jahrtausendwende erneut Zustimmung, die sich nicht zuletzt an dem enormen Erfolg entsprechender Fernsehsendungen wie Super-Nanny und schließlich an dem immerhin in der 5. Auflage erscheinenden Streitschrift zum „Lob der Disziplin“ von Bernhard Bueb (2006) abzulesen ist.

So laufen die Linien einer bildungspolitisch angetriebenen Forderung nach Anpassung und Unterordnung von Kindern und Jugendlichen nicht ganz mit der breiten Zustimmung zusammen, doch den Kindern mehr Eigenständigkeit zu ermöglichen, um jener Selbstbildung willen, die eben nicht durch Zwang und Unterordnung je zustande kommen kann, sondern nur durch Ermutigung zum Eigensinn, zur eigenständigen Bereitschaft für gemeinsames Spiel, für Kooperation. Grenzen setzen, disziplinieren – dieses ist eine der Antworten auf eine moderne Entwicklung, die im weitesten Sinne die Öffnung von Grenzen, die Aufhebung von Beschränkungen, die Entfesselung von Potentialen global betreibt und alles zugleich möchte, das angepasste Subjekt, das zur Disziplin gefordert wird, aber sich selbst original und quer denkend zugleich über Konventionen hinweg setzen soll, das sich aktiviert und zugleich die wissensgesellschaftlichen Ressourcen unangepasst vermehren soll. Es soll zugleich gehorchen und dem bloßen Gehorchensollen widerstehen.

Dass diese Form einer missverstandenen konfrontativen Pädagogik, die Gehorchen und dann erst Mitmachen verlangt, sich von jenen Formen Normverdeutlichung unterscheidet, wie sie im Bereich des Täter-Opfer-Ausgleichs, der Anti-Gewalt-Trainings oder in der Arbeit von Mediatoren bei der Konfliktschlichtung in Trennungs- und Scheidungsverfahren, in Schulen und Jugendhäusern betrieben wird - dies zu zeigen ist zunächst wieder eine Herausforderung für die Sozialpädagogik selbst.

So muss man sich klar machen, dass eine Reihe von Grenzziehungsdebatten von Sozialpädagogik keineswegs nur abgelehnt, sondern im Gegenteil von ihr mitgestaltet wird. Gegen die *Verletzung von Grenzen*, die den Respekt vor der Würde der Person, ihrer körperlichen und seelischen Integrität missachtet, hatte die Sozialpädagogik immer wieder eindeutige Einwände erhoben, sei es im Bereich der Gewalt gegen Kinder, in Familien, gegen Frauen und Männer, zwischen Jugendlichen oder gegen alte Menschen. Hier wendet sich ihre advokatorische Ethik (Micha Brumlik 2004) gegen eine falsche, weil moralisch inakzeptable Übertretung von Grenzen. Aber indem sie sich gegen Grenzverletzungen wendet, arbeitet sie auch an Erklärungen und schließlich an Konzepten zur raschen und intensiven Verdeutlichung von Normen und an Unterstützungen, die das Einhalten von Grenzen angesichts moralisch-problematischer Handlungen ermöglichen.

Die damit verbundenen Aufgaben gehen also einher mit der Suche nach Hilfeformen, die Normverstöße nicht nur auf einfache Sanktionsdrohung treffen lassen. Eine solche Sozialpädagogik stünde rasch vor den Grenzen ihrer Disziplinierung. Vielmehr versucht sie, dies mit den Gestaltungschancen zu verknüpfen, die besonders Jugendlichen durch Teilhabe, durch Konfliktaustragung und legitimen Streit ermöglicht den Respekt vor Grenzen in Handeln umsetzen hilft.

So ist es gerade die zivilgesellschaftliche *Verbindung von Grenzbetonung und Eröffnung von Gestaltungsräumen*, das Einstehen für die Normverdeutlichung des Respekts und der Achtung vor der Person einerseits und die Unterstützung durch bereit gestellte Aktionsräume, oder wie man sagt: der „Umsetzung“ zivilgesellschaftlicher Ziele in alltägliche Handlungen andererseits. Diese Verbindung ist ein Markenzeichen sozialpädagogischer Professionalität: keine Disziplinierung ohne Förderung einer konstruktiven Teilhabe, keine Grenzsetzung, die nicht mit einer erweiterten Gestaltung für das Subjekt flankiert wird. Dies scheint mir auch einer der

Kernpunkte der „konfrontativen Pädagogik“ zu sein, für die sich seit langem vor allem Siegfried Müller einsetzt (Müller 2001)².

Sozialpädagogische Theorie

Auf der Ebene des sozialpädagogischen Theoriebestandes hatten sich in der Alltags- und Lebenswelttheorie der Tübinger Tradition wichtig Anknüpfungen an Demokratisierungsforderungen in der Gesellschaft herausgebildet („Öffnet die Anstalten!“). Jedoch: „Offenheit“, „strukturierte Offenheit“ als Maxime der Lebensweltorientierung - was impliziert Offenheit anderes als die Wahrnehmung der einschränkenden Kraft von Grenzen? Oder „Ganzheitlichkeit“ – was impliziert diese Maxime anderes als eine Überwindung von Partikularität und Fachgrenzen? Schließlich „Alltagsorientierung“ – was meint sie anderes als dass die Sozialpädagogik die Engführung ihres Blicks auf den Handlungsraum der Behörden, der Einzelwissenschaften und der partikularistischen Zuständigkeiten erweitert? Was meint „Einmischung“ anderes, als sich nicht einfach an Grenzziehungen zu halten, die durch Ressortgrenzen von Verwaltung und Politik gezogen werden, etwa wenn von Querschnittaufgaben die Rede ist bzw. von „Allzuständigkeit“?

Kurz: die Tübinger Tradition wollte immer die Öffnung ins Weite, wollte „Erweiterung“, – und stand damit im Horizont umfassenderer Bewegungen, die z.B. der Erweiterung des Kulturbegriffs, der Erweiterung der Forschungsgegenstände, die die Aufmerksamkeit auf bisher vernachlässigte gesellschaftliche Sphären legt, z.B. auf die alltäglichen Lebensverhältnisse, die Sphären der Armut und der Ausgrenzung. Erweiterung – das war die Loslösung von als verengt verstandenen Perspektiven, bis hin zur Fundamentalskepsis an Professionalisierung, die, angelegt auf Systembildung, kaum anders kann, als neue Grenzen zu ziehen und auszuweiten, um sich selbst, in selbstreferentiell eigenem Interesse, zu stabilisieren, sich selbst zuzuarbeiten, bis die Bestandserhaltung des eigenen Systems mit den verbesserten Lebenschancen von Adressaten schier gleichgesetzt wird (Grunwald/Thiersch 2004).

III.

Aufgaben der Sozialpädagogik - im Horizont der Grenzdiskurse betrachtet

Erweiterung des Bildungsbegriffs

Diesem Erweiterungsdenken entspricht heute die Erweiterung des Bildungsbegriffs. Unter Bildung wird heute nicht mehr nur die formelle, also die schulisch institutionalisierte Bildung verstanden; vielmehr gelten die bislang keineswegs den Bildungsregionen zugerechneten Strukturen der außer- schulischen Bildung, der Jugendarbeit, der Familien, des ehrenamtlichen Engagements als soziale Orte der Bildung.

² Und ich darf an dieser Stelle darauf hinweisen, dass die Abteilung Sozialpädagogik mit Angelika Iser in Kooperation mit Michael Wandrey vom Verein Hilfe zur Selbsthilfe e.V. und mit Franz Herrmann von der Fachhochschule Esslingen an einem Zertifizierungslehrgang zum Thema Konfliktbearbeitung und Konfliktmanagement beteiligt ist (www.institut-kompass.de).

Diese Überschreitung des schulisch verengten Bildungsbegriffs hat aber durchaus zweischneidige Folgen. Während die neue Bildungsdiskussion - von dem schulischen Bildungsverständnis ausgehend - den erfreulichen Effekt hat, dass die Beschränkung auf Schule erkannt und der bislang unbeachtet gebliebene Bereich außerschulischer Bildung noch sichtbarer gemacht werden muss, drängt die Erweiterung des Bildungsverständnisses die Soziale Arbeit zu mehr. Sie drängt sie zu einer Selbstvergewisserung über den eigenen Beitrag im Gefüge nunmehr formeller *und* informeller „Bildungslandschaften“.

Diese Erweiterung stieß nun, anstatt freudig begrüßt zu werden, teilweise auf ein - nicht nur theoretisch flott eingewendetes, sondern durch ihre Aufgaben und Funktionen begründetes - Befremden der Sozialen Arbeit, die sich eben nicht nur als Bildungsveranstaltung begreifen kann, weil Hilfe und Kontrolle, Empowerment und Betreuung, Beratung und Disziplinierung sich nicht einfach als Beitrag für Bildungsprozesse verstehen lassen und auch es nicht können. Sie haben einen anderen Eigensinn. Es gibt Überschneidungen, gewiss, zugleich gute Gründe, für unterschiedliche Sachverhalte auch unterschiedliche Begriffe zu verwenden. Die Theorie der Hilfe ist nicht zugleich auch die Theorie der Bildung.

Gleichwohl gilt es die Potentiale des Bildungsansatzes für die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit auszuloten³. Schwierig wird die Bildungsthematik auch dann, wenn Bildung zum Bestandteil einer Pädagogisierung struktureller Problemlagen gemacht werden soll: also ob beispielsweise die Verbesserung der Integrationschancen von Migranten allein von Bildungsmaßnahmen abhängt, ob der Ausweg aus dem Prekariat allein eine Bildungsfrage sei. Sie sind zweifellos notwendig und überfällig, aber keineswegs hinreichend, diese zudem mitunter sehr rhetorisch bleibenden Betonungen der Bildungsoffensive. Man könnte darin sogar das Risiko einer bildungspolitischen Vereinnahmung der Sozialen Arbeit erkennen, der sich die sozialpädagogische Theorie ebenso zu stellen hat, wie die praktischen Kooperationsformen, die zwischen Schule, Ganztagschule und Jugendhilfe in Gegenwart und Zukunft stattfinden. Und selbstverständlich berührt dies die Ausbildung. Und damit komme ich zu einem weiteren Stichwort: *Bologna*.

Bologna: Lehre, Forschung und Entwicklung

Bologna – der Name steht nicht nur für die älteste akademische Hochschule in Europa, die die Unbegrenztheit des Wissens wie das Nichtwissens durch die Zusammenführung der Wissenschaft als „Universitas“ begann; heute steht sie für die Europäisierung, ja Internationalisierung der Ausbildungsstrukturen nach angelsächsischem und US-amerikanischen Muster. Die Reformen haben alle Nationalstaaten erreicht, die kurz aufflackernde Skepsis ist dem vorsichtigen Optimismus gewichen, durch Modularisierung zugleich eine Flexibilisierung und dadurch eine größere Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den Wissenschaftsdisziplinen zu erreichen.

³ Hier sei der Hinweis auf den von *Matthias Hamberger* mitorganisierten Bundeskongress der Internationalen Gesellschaft für Heimerziehung (IGFH) erlaubt. Er wird im September nächsten Jahres in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Sozialpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen zum Thema „Heimerziehung und Bildung“ stattfinden: „Gute Gegenwart gestalten- auf Ungewissheit vorbereiten“ (www.igfh.de)

Die Tübinger Antwort auf die Herausforderung durch Bologna heißt: konsekutiver Bachelor- und Masterstudiengang, dessen Kern in einer als stark konzipierten Verbindung von Forschung und Entwicklung (research&development) besteht. Stärker als früher soll der internationale Bezug in den Lehrinhalten, auf die Reichweite empirischer Forschung für die dadurch stärker wissenschaftsbegleitete Entwicklung von Praxisfeldern gesucht werden. Denn die Folgen einer sich verdichtenden Inter- und Transnationalität treffen die Soziale Arbeit im Nahraum des lokalen Alltags, in den Regionen, vor der Haustür der Stadtteile, Ämter und Agenturen.

Forschung und Entwicklung beziehen sich demnach auf personen –, interaktions- und organisationsbezogene Handlungskompetenzen. Dabei kann Theorieentwicklung nicht vernachlässigt werden. Soll weiterhin der reflexiven Kraft wissenschaftlicher Ausbildung vertraut werden, so dürfen BA/MA nicht in eine neue Dienstleistung für praktische Zwecke lediglich aufgehen und sich dadurch selbst begrenzen, dass der skeptische Kern der Sozialen Arbeit sich in reines Dienstleistungswissen für Praxis verwandelt. Dadurch würde es jenen kostbaren Gehalt verlieren, der es erst ermöglicht, Fragen nach Gerechtigkeit, nach den Folgen von Modernisierung, nach Ungleichheit, Integration oder Exklusion zu stellen und damit den reinen Anwendungsbezug zu überschreiten. Diese im Innersten *theoretischen* Gehalte sollten daher nicht zugunsten einer regen Betriebsamkeit für Interaktions- und Organisationsanforderungen verloren gehen, die durch die neue Marktökonomie, und d.h., durch den Warencharakter von Bildung und Ausbildung nahe gelegt werden. Denn Wissen ist zur Ware geworden, in deren Sog auch die Bildung als kritische Instanz der Wissensreflexion hineingezogen werden soll. Um so wichtiger ist es, sie nicht zu verschleudern. Auch dies unterscheidet die Wissensgesellschaft von einer Bildungsgesellschaft.

Ein Weiteres: über die Jahrzehnte hinweg hat sich ein zwar hin und wieder arg gezaustes, aber im Ganzen doch stabiles wechselseitiges Anerkennungsverhältnis zwischen Praxis und Wissenschaft herausgebildet. Die Rückbindung von Praxis an Wissenschaft war und ist ein Merkmal sozialpädagogischer Professionalität. Doch auch hier sind die Grenzen deutlich geworden: die Wissenschaft kann nicht die Perspektiven der Praxis einnehmen, sondern sie lediglich rekonstruieren und ihr in einer anderen Weise zurückspiegeln, als sie es selbst könnte; an die Stelle der Praxis zu treten sollte sie nicht beanspruchen und sollte auch nicht von ihr erwartet werden. Und umgekehrt wird Profession nur dann Fragestellungen für Wissenschaft anregen, deren Beantwortung sie nicht fürchtet und aus denen praktische Konsequenzen zu ziehen ihr selbst überlassen bleibt. Die Tübinger Tradition sagt: es mag Übereinstimmungen zwischen Profession und Wissenschaft geben; es mag scharfen Dissens geben. Was niemals abreißen darf, ist die Verständigung.

Weltgesellschaft, Region und internationaler Vergleich

Mit Bologna fiel das Stichwort: Europa. Ich brauche nicht auszuführen, worin die Tendenz besteht, die mit der Europäischen Union, insbesondere mit ihrer Osterweiterung gegeben ist. Zu den wichtigsten Erweiterungen der Tübinger Tradition der Sozialpädagogik gehört indessen die Stärkung des internationalen – manche sprechen auch von transnationalen – Bezugsrahmens. Waren über die Jahrzehnte hinweg immer schon internationale Themen in Lehre und Forschung latent gewesen, etwa auch im Zusammenhang der Internationalen Gesellschaft für

Heimerziehung, der deutsch-französischen Jugendbeziehungen sowie in der Adaption von US-amerikanischen Methodenlehre (Streetwork, Empowerment, Interaktionismus oder Case-Management), so wird nun heute nicht nur aus Gründen der Angleichung von Ausbildung von BA und MA zukünftig ein Schwerpunkt in der internationalen Fragestellung liegen. Er wird nicht nur erwartet, sondern ergibt sich auch aus einer Reihe empirischer Daten zu der Veränderung der Gesellschaft in Richtung auf eine Einwanderungsgesellschaft. Hier liegt, wie Katrin Brandhorst und Hans-Günther Homfeldt (2004) dies nennen, eine Reihe von Aufgaben der „grenzüberschreitenden Sozialen Arbeit“ vor uns, deren Dimensionen ich lediglich mit einem Schaubild skizzieren möchte. Demnach stehen individuelle Lebensläufe im internationalen Vergleich unter der Frage, auf welche Weise verschiedene Länder belastete Lebenslagen überhaupt als solche anerkennen, ob und welche sozialen Dienstleistungen bereitgestellt werden (Mikro-Ebene) und welche internationalen Regulierungen und Netzwerke (Makro-Ebene) sich herausbilden. Dazu wäre international vergleichende Politikforschung, Dienstleistungsforschung sowie Lebenslaufforschung aufeinander zu beziehen (Treptow 2006).

Ich vermute, eine ganz andere Grenze, nämlich die Grenze Ihrer Geduld, kommt allmählich in Sicht. Also komme ich zum Schluss und fasse zusammen.

IV. Schluss

Um einem möglichen Missverständnis vorzubeugen: der Vorschlag, Grenzen und ihre Überschreitungsmöglichkeiten als Aufgabenstellung ernst zu nehmen, soll nicht zu einer falschen Bescheidenheit ermuntern, schon gar nicht zu jener unseligen Knickrigkeit, die eifersüchtig alles um sich abschottet, was nicht dem eigenen Nutzen dient. Im Gegenteil: es kommt darauf an, die – widersprüchliche - und manchmal unauflösbar paradoxe - Erfahrung der Sozialen Arbeit zu beachten und zu nutzen, nämlich die Gleichzeitigkeit von Auflösung, Verflüssigung und Entgrenzung hier und den Erfahrungen des Eingeschränkt- und Begrenztwerdens, des Begrenzen - müssens, ja der Abgrenzung und manchmal auch der Ausgrenzung dort. Konkret und sehr aktuell könnte das beispielsweise heißen: für die frühe Kindheit danach zu fragen, wann der Vorgriff auf Schulfähigkeit beginnt und wann er aufhört, weil das Kind ein Recht auf Gegenwart hat, die der Zukunft nicht aufgeopfert werden dürfe (Schleiermacher); wo die Grenzen des Zugriffs von Schule auf die übrige Lebenszeit von Kindern und Jugendlichen anfangen und enden, wenn Bildungspolitik zur Zeitpolitik, zu „time-politics“ wird⁴; heißt schließlich, wie die Übergänge zwischen den Lebensphasen, also die biographischen Grenzüberschreitungen nicht lediglich als krisenhaft, sondern als Potentiale für weitere Entwicklungen begleitet, unterstützt und als normal und legitim erfahren werden können. Grenzdiskurse finden sich auch in den Mikroprozesse der Teamgespräche unter MitarbeiterInnen, in Beratungen mit AdressatInnen und in den Kooperationen zwischen kleinen und mittleren Einrichtungen.

Nicht zuletzt zeigt die Tatsache, dass in wachsendem Maße Ethikkommissionen eingerichtet werden Eines: die reflexive Moderne „hat gemerkt“, dass sie eigene Leistungen zur Grenzbestimmung einrichten, Grenzen errichten muss, weil nicht

⁴ <http://www.ganztagsschulen.org/5520.php>

alles, was machbar ist, gemacht werden darf. Es sind die Grenzen der Beschleunigung, die Grenzen des Sozialraums, die Grenzen der Finanzierung, die Grenzen der Zeitpolitik, die Grenzen der Zumutbarkeit.

So steht am Schluss der nur scheinbar triviale Befund, dass die Aufgaben der Sozialpädagogik teils gleich geblieben sind und sich teils gewandelt haben. Wesentlich stärker als vor 30 Jahren stehen sie heute im Horizont einer globalen Entwicklung, deren Folgen in der transnationalen Verlagerung von Arbeitsplätzen abzulesen ist, eines weltweit gestiegenen harten Wettbewerbs der OECD-Wissensgesellschaften, die die Optimierung jedes Quäntchen Lebenszeit als Lernzeit vorantreiben, und dem Dilemma demographischer Veränderung. Auf welche Weise die soziale Sicherung mit verstärkten Zukunftsinvestitionen in die Bildung der jüngeren Generation zu vereinbaren sind, auf welche Weise die im lokalen Nahraum spürbaren Folgen europäischer, letztlich weltweiter Wanderungsbewegung gesteuert werden kann, und wie schließlich damit umzugehen ist, dass die Steigerung der Bildungsanstrengungen allenfalls Beschäftigungschancen, aber nicht Garantien versprechen – dies gehört zu den säkularen Problemlagen, in die die Soziale Arbeit verwoben bleibt, eine Profession, die übrigens die Digitalisierung nicht nur als digitalen Kapitalismus zu geißeln, sondern sie klug zu nutzen verstehen sollte. Ganz abgesehen von Tendenzen scheinbar anderer Art, wie sie mit den Stichworten Humanitäre Hilfe und Katastrophenhilfe sich besonders für die Soziale Arbeit in der so genannten Dritten Welt stellen und auch hier das Aufgabenspektrum erweitern, nachdem sie lange im Schatten unserer Aufmerksamkeit standen.

So habe ich zu zeigen versucht, dass die globale Zeitdiagnose der Entgrenzung, deren Folgen vor den Haustüren der Kommunen und Stadtteile sichtbar wird, keineswegs dazu führt, dass sich Diskurse über Grenzen und Grenzsetzungen erledigt haben. Im Gegenteil gehört es zur Aufgabe der Sozialpädagogik, diesen Diskurs selber aktiv zu führen: sei es über aktives Grenzsetzen, sei es als passives Erfahren des Begrenztwerdens einerseits, sei es über den Trend zu *no limits*, zu *anything goes* und zu *cross over* andererseits. Dann würde nämlich sichtbar, wie Entgrenzungen keineswegs nur den Wegfall von Integrationsbarrieren begünstigen, sondern dass sie zugleich neue Ausgrenzungen hervorbringen. Dies wäre einzubetten in den Diskurs über jene „riskanten Chancen“ (Ulrich Beck), die eine wachsende Weltoffenheit, Pluralisierung, kulturelle Vielfalt bietet, ein Reichtum, dessen Wertefundament für die Soziale Arbeit nach wie vor so elementar ist, steht sie doch Tag für Tag vor Armut, vor blockierten Chancen, vor Benachteiligungen und vor besseren Möglichkeiten. Das betrifft auch die Grenzen, an die der Sozialstaat mit seinen demographischen Veränderungen gelangt und der ein neues Verständnis zu Migration und Zuwanderung ebenso aufgreifen muss, wie die Hoffnungen, die durch eine neue Ausschöpfung von „Bildungsreserven“ durch den Bildungsstaat genährt werden.

Wenn also die Frage gestellt würde, worin sich heute eine „kritische“ Sozialarbeit auszeichnet, so lautete die Antwort: durch die Art und Weise, wie sie und wo sie Grenzen anerkennt und auf welche Weise sie Grenzüberschreitungen wagt – frei nach Diktum eines Philosophen, der vor 30 Jahren hoch im Kurs stand. Sein Name ist Ernst Bloch. Der Satz lautet: „Denken heißt Überschreiten“ (Bloch 1974, S. 2).

Literatur:

- Bauman, Z.:* Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Hamburg 2005.
- Bueb, B.:* Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. 5. Aufl. Berlin 2006.
- Beck, U.:* Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- Beck, U./Bonß, W./Lau, C.:* Entgrenzung erzwingt Entscheidung. Was ist neu an der Theorie der reflexiven Modernisierung? In: Beck, U./Lau, C. (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Frankfurt/M. 2004.
- Bernfeld, S.:* Sisyphos oder über die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt/M. 1976.
- Böhnisch, L./Schröer, W./Thiersch, H.:* Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim/München 2005.
- Bloch, E.:* Das Prinzip Hoffnung, Erster Band, Frankfurt/M. 1974.
- Brandhorst, K./Homfeldt, H.G. (Hrsg.):* International vergleichende Soziale Arbeit. Sozialpolitik - Kooperation – Forschung. Hohengehren 2004.
- Brumlik, M.:* Advokatorische Ethik Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Berlin 2004
- Castells, M.:* Das Informationszeitalter, Bd I-III, Opladen, 2003/4.
- Club of Rome:* Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen, Hrsg. v. Peccei, A.: Wien/ München 1979.
- Comenius, J.A.:* Große Didaktik (1657). Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. Stuttgart 1992.
- Eberhard-Karls-Universität Tübingen:* Namens- und Vorlesungsverzeichnis Sommer- semester 1976, Tübingen 1976.
- Grunwald, K./Thiersch, H. (Hrsg.):* Praxis lebensweltorientierter Sozialpädagogik. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim/München 2004.
- Homfeldt, H.G./Schröer, W./Schweppe, C.:* Transnationalität, soziale Unterstützung, agency. Nordhausen 2006.
- Huntington, S.P.:* Der Kampf der Kulturen : die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert . - 6. Aufl., München, 1997.
- Keupp, H.:* Von der (Un-)möglichkeit, erwachsen zu werden - Eine empowerment-Perspektive, In: Färber, H.P./Lipps, W./Seyfarth, Th. (Hrsg.): Vom Abenteuer, erwachsen zu werden. Soziale Kompetenzen erwerben, erweitern, stärken. Tübingen 2006, S. 7-37.
- Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.):* Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg i. Brsg. 2002.
- Luhmann, N.:* Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1984.
- Luhmann, N./Schorr, K.E. 1979:* Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 25, S. 345-363.
- Lutz, B.:* Der kurze Traum immerwährender Prosperität, Frankfurt/M. 1984.
- Müller, S.:* Erziehen - Helfen - Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. Weinheim 2001.
- Otto, U./Bauer, P.:* Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Bd.I,II. Tübingen 2005,
- Peukert, D.J.K.:* Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Grenzen der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932, Köln 1986.
- Rosa, H.:* Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne. Frankfurt/M. 2005.
- Salomon, A.:* Alice Salomon Edition – Band I-III, Hrsg. V. Feustel, A. Berlin 1997;2000, 2004.
- Santen, E.v./Seckinger, M.:* Kooperation: Mythos und Realität einer Praxis. Eine empirische Studie zur interinstitutionellen Zusammenarbeit am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe. München 2003.
- Sennett, R.:* Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, a. d. Amerk. v. Martin Richter, Berlin 1998.
- Süssmuth, R.:* Migration und Integration: Testfall für unsere Gesellschaft, München 2006.
- Treptow, R.:* 'Schaffung kultureller Tatsachen'. Bernfelds Beitrag zur pädagogischen Struktur- und Prozessreflexivität". In: Liegle, L./Treptow, R.: Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik, Freiburg, S. 167-180.
- Treptow, R.:* Zwischen internationaler Projektkooperation und systematischem Vergleich. Eine Skizze zu Aufgaben und Problemen einer Komparatistik Sozialer Arbeit, In: Sozialmagazin 10/2006, S.22-26.

