

Sozialpädagogik - eine akademische Disziplin ohne Vorbild?

Rauschenbach, Thomas

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rauschenbach, T. (1991). Sozialpädagogik - eine akademische Disziplin ohne Vorbild? *Neue Praxis*, 21(1), 1-11.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-36164>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Thomas Rauschenbach

Sozialpädagogik – eine akademische Disziplin ohne Vorbild?

Notizen zur Entwicklung der Sozialpädagogik als Ausbildung und Beruf

Die Schwierigkeiten der Sozialpädagogik beginnen bei ihr selbst, bei ihrem Begriff:

»Jedermann verbindet mit dem Wort ›Schulpädagogik‹ Vorstellungen, die vielleicht nicht allzu grob voneinander abweichen; jedenfalls weiß jedermann, wovon nach einem solchen Titel etwa die Rede sein wird: von der Schule nämlich und dem, was in ihr geschieht. Ähnlich, wenn auch nicht ganz so gut, geht es der Berufspädagogik, vielleicht noch der Heilpädagogik. Das ist nun bei der Sozialpädagogik . . . entschieden anders. Nicht genug, daß schon das Wort durchaus offen läßt, wovon die Rede sein soll . . ., als Terminus in der Fachliteratur (wird es) in sehr verschiedenem Sinne gebraucht, auf jeweils ganz andere Sachverhalte bezogen, als ein Begriff je anderer Art konzipiert« (Mollenhauer, 1964: 12).

Mollenhauer pointiert hier zutreffend, wie eine Disziplin allein durch ihr Kennwort ins Hintertreffen gerät. So war in der Tat ein zentrales Dilemma der Sozialpädagogik von Anfang an, daß dieses Wort nicht durch sich selbst spricht, über keine selbstverständlichen Analogien und Bilder verfügt, auf keine einheitlichen Assoziationen in den Köpfen der Menschen zurückgreifen kann: Sozialpädagogik war von Anfang ein Kunstwort, ein synthetischer, legitimations- und erklärungsbedürftiger Begriff.

Die einfachste und plausibelste Formel angesichts dieses Dilemmas schien bereits 1929 Gertrud Bäumer gefunden zu haben. Sozialpädagogik umfasse, so formulierte sie damals, »alles, was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist« (Bäumer, 1929: 3). Diese programmatische Umschreibung scheint in der Tat auf den ersten Blick einer verblüffenden Entdeckung zu gleichen. Auf den zweiten Blick allerdings enthält sie zuviele Ungereimtheiten, als daß sie problemlos zum sozialpädagogischen Lösungswort schlechthin werden konnte.

Da umschreibt dieser Bestimmungsversuch Sozialpädagogik – erstens – als eine Restkategorie, bei der nur klar wird, was sie *nicht* ist. Unklar indessen bleibt, was diesen Rest eigentlich »positiv« auszeichnet, was er also wie umfaßt und was ihn eint, inwiefern er sich tatsächlich von Familie und Schule substantiell unterscheidet und inwieweit dieser Rest ein *gemeinsamer* Rest ist, also z. B. keine Unterschiede mehr zu den pädagogischen Bereichen der Erwachsenenbildung, der Sonder- oder der Berufspädagogik zu machen sind. Und da geht diese Definition – zweitens – fraglos von der Annahme aus, daß Sozialpädagogik ein Teil der *Erziehung* sei. So unstrittig sie dies sicher *auch* ist, so sehr müssen doch heute auch die anderen Anteile, Traditionen, Aufgaben und Tätigkeiten dieser Disziplin der Sozialpädagogik/Sozialarbeit, der Sozialen Arbeit bedacht werden.

Von heute aus, vom Ende her betrachtet stehen wir nun vor dem etwas merkwürdigen Befund, daß es Sozialpädagogik als Disziplin fraglos gibt, daß Menschen zu SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen ausgebildet werden, daß es dazu auch ein entsprechendes Berufsfeld gibt, daß viele Bücher um dieses Wort und diese Disziplin kreisen, daß Theorien und Erklärungsversuche formuliert werden, ohne daß dieses Wort, ohne daß diese Disziplin bereits sich selbst, oder besser, ihre disziplinäre Identität gefunden hätte (ob dieser Zustand der Ungewißheit vielleicht gerade konstitutiv für die Existenz der Sozialpädagogik ist, sei einmal dahingestellt).

Deshalb ist es ebenso verständlich wie notwendig, daß sich »Sozialpädagogik« – disziplingeschichtlich betrachtet – nach einer lang anhaltenden Phase der Disziplin-Werdung, der Entwicklung und des Experimentierens nach dem Versuch-Irrtums-Verfahren, nunmehr verstärkt versucht, ihre eigene disziplinäre Matrix, ihr praktisches und theoretisches Koordinatensystem auszubuchstabieren, zu rekonstruieren, sich also über sich selbst Wissen zu verschaffen. Dies ist etwas anderes als Konzepte zu entwerfen, normative Duftnoten zu setzen oder konkrete

Utopien zu entwickeln. Es geht vielmehr um eine disziplinäre Spurensuche, um eine selbstreflexive Rekonstruktion, um Selbstbeobachtung, es ist die Bemühung, sich als Disziplin selbst zum Gegenstand zu machen, um darin Kontinuitäten und Diskontinuitäten sichtbar, Verfestigungen und Veränderungen identifizierbar zu machen, um die Entwicklungsdynamik von der Entwicklungslogik unterscheiden zu können.

Dazu gibt es verschiedene Wege und Gegenstandsbereiche, deren Spuren und Richtungen, deren Bedeutungen und Folgen es auszumachen gilt. Im folgenden will ich den Teil des disziplinären Entwicklungsprozesses in den Mittelpunkt rücken, der sich um Ausbildung und Beruf in dieser Disziplin, genauer, um ihren Weg in die Hochschulen und den damit verbundenen Besonderheiten rankt. Aber auch hierzu können nur einige wenige und ganz ausschnitthafte Notizen gemacht werden, die jedoch Dynamik und Richtung der Disziplin zumindest in einigen Punkten deutlich machen dürfte.

Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Rekonstruktion einer Disziplin- und Wissenschaftsgeschichte der Sozialpädagogik bestehen nach wie vor darin, daß sie sich in keinem eindeutig abgrenzbaren gesellschaftlichen Objektbereich – etwa analog zur Schule – bewegt, nicht über ein klar ein- und abgrenzbares Aufgabenverständnis – vergleichbar dem Bildungsauftrag – verfügt, nach wie vor sich keine präzisen und einheitlichen Berufsprofile – entsprechend dem Arzt, dem Lehrer oder dem Advokaten – durchgesetzt haben und daß sie bislang keine Einigkeit über die angemessene Form ihrer Intervention und Arbeit – analog etwa zum Unterricht –, also über so etwas wie eine grundlegende sozialpädagogische Methode erzielt hat.

Diese Defizite aber haben Gründe, Gründe, die zum einen in der Vielschichtigkeit des Gegenstandsbereiches genauso liegen wie in den widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen an die Sozialpädagogik, die zum anderen in den äußeren Rahmenbedingungen, also ihrem gesellschaftlichen Status und ihren zur Verfügung stehenden Ressourcen ebenso zu suchen sind wie in der institutionellen und personellen Entwicklung dieser Disziplin. Diesen letzten Punkt will ich im folgenden etwas vertiefen, um damit zwei Dinge zu zeigen: zum einen, *warum* die Sozialpädagogik als Wissenschaft heute erst da steht, wo sie steht, und zum zweiten, daß die Sozialpädagogik einen andersartigen, zunächst unakademischen Werdegang hinter sich hat, zu dem noch weitere prägende Rahmenkonstellationen hinzukommen. Zu diesem Themengebiet der Wissenschaftsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft liegen noch wenig systematisierte Erkenntnisse vor. Ich lasse mich daher von der Annahme leiten, daß eine diesbezügliche Forschung zunächst als Spurensuche auch in den empirischen Koordinaten erfolgen muß. Infolgedessen bezieht sich der erste Teil auf das sozialpädagogische Ausbildungssystem, der zweite Teil auf das entsprechende Beschäftigungssystem. Die darüber hinaus mindestens ebenso wichtige und aufschlußreiche Frage der *inhaltlichen* Entwicklung eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Sozialpädagogik und einer disziplinären, paradigmatischen Identität – zumal in einer Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs, der Ungewißheit und der theoretischen Unübersichtlichkeit – soll hier zurückgestellt werden.

1. Zur Entwicklung der Ausbildung

In der Sozialpädagogik ist bis heute noch so vieles ungeklärt, daß es nicht überraschen dürfte, immer noch keine Einigkeit darüber zu finden, wann und wo die Anfänge sozialpädagogischer Ausbildung eigentlich festzumachen sind. Unstrittig ist eigentlich nur, daß es in dem weitaus längeren Teil der bisherigen sozialpädagogischen Geschichte keine *wissenschaftliche* Ausbildung gab, daß also die Vorgeschichte der Verwissenschaftlichung qua Ausbildung außerhalb der Hochschule zu suchen ist. Dies festzuhalten ist wichtig, vielleicht sogar von zentraler Bedeutung.^{1*} Unklar ist indessen die Frage des *Anfangs* insbesondere deshalb, weil kein disziplinäres Selbstverständnis darüber besteht, was diesem sozialpädagogischen Segment alles zugerechnet

* Anmerkungen s. S. 10.

werden muß, welche Stränge und Wurzeln also zurückverfolgt werden müssen. Nur ein paar skizzenhafte Überlegungen hierzu.

Mit dem Aufruf eines Komitees zur Gründung von »Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit« in den letzten Wochen des Jahres 1893 in Berlin, auf den sich mit Alice Salomon auch eine der großen Pionierinnen der Sozialen Arbeit meldete, und den sich daraus ab 1899 entwickelnden Jahreskursen einer theoretischen Unterweisung dieser »Gruppen«, war der Prozeß der Ausformung einer sozialen Ausbildung in Gang gesetzt.² Ein Hauptmotiv war damals die Überwindung des »gefährlichen Dilettantismus«, der in der ungeordneten Vielfalt von Aktivitäten etwa der »Wohlfahrtsdamen« in der Betreuung von Armen, Hilfsbedürftigen und Gefährdeten zum Ausdruck kam. Die Konsolidierung dieser Qualifizierungsbemühungen wurde von Alice Salomon entscheidend vorangetrieben durch die zeitliche Verlängerung dieser Kurse auf zwei Jahre sowie der Gründung der ersten Berliner Sozialen Frauenschule im Oktober 1908. Bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges vermehrten sich diese Schulen dann rasch in ganz Deutschland: »1913 zählte Alice Salomon im Deutschen Reich bereits 14 Schulen.«³

Vielfach werden diese Jahre als die entscheidenden Schritte in der Transformation von diffusen sozialen Hilfstätigkeiten in größtenteils ehrenamtlicher Form in eine soziale Tätigkeit qua Ausbildung und Beruf angesehen. Dennoch wird immer wieder zu Recht darauf hingewiesen, daß Seminare für soziale Berufe um die Jahrhundertwende beileibe nichts Neues waren, da es seit Jahrzehnten etwa die Diakonische Arbeit von Frauen ebenso gab wie die Kindergartenarbeit.⁴ Und die Kindergärtnerinnen-Seminare dienten auch als Gründungs-Vorbilder. »Sie waren die ersten Ausbildungsstätten in Deutschland für einen spezifisch weiblichen sozialen Beruf und konnten zu Beginn des 20. Jahrhunderts bereits auf eine jahrzehntelange Tradition zurückblicken.«⁵

So gibt auch Sachße zu bedenken, daß die ganze Entwicklung der modernen Sozialpädagogik in einer ungleich breiteren Tradition begründet liegt:

»Die Idee einer Ausbildung für soziale Hilfstätigkeit hatte durchaus Vorläufer im 19. Jahrhundert. Bereits in den dreißiger Jahren hatte Johann Wichern im »Rauhen Haus« eine Ausbildungsstätte eingerichtet, in der die von ihm »Brüder« genannten jungen Missionsarbeiter auf ihre vielfältigen Arbeitsgebiete vorbereitet wurden. 1836 begründete Theodor Fliedner in Kaiserswerth die erste Ausbildungsstätte für Diakonissen, und die Ausbildung für Kindergärtnerinnen in der Tradition Fröbels war in Henriette Schrader-Breymanns Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin bereits in den siebziger Jahren fest organisiert. Das neue Element in den »Gruppen« war die Lösung sozialer Ausbildung aus dem Kontext religiös motivierter Wohltätigkeit und ihre Verbindung mit dem emanzipativen Gedankengut der deutschen Frauenbewegung.«⁶

Die Implementationsphase dessen, was wir heute unter sozialpädagogischer Ausbildung verstehen, umfaßt infolgedessen weit mehr als die jeweils isoliert betrachtete Entstehung einzelner Stränge und Institutionen des Sozial- und Erziehungswesens. Sie geht nicht auf in einer jeweils isoliert betrachteten Geschichte des Kindergartens und der öffentlichen Kleinkindererziehung, einer Geschichte des Anstaltswesens oder der Heimerziehung, in einer Geschichte der Armenfürsorge und Wohlfahrtspflege, in einer Geschichte der Jugendpflege, der Jugendfürsorge oder einer Geschichte des späteren Jugendamtes. Und sie umfaßt sowohl die Aktivitäten der insbesondere religiös motivierten privaten Wohltätigkeit als auch der kommunalen und staatlichen Fürsorgemaßnahmen. Und die Geschichte der sozialpädagogischen Ausbildung ist schließlich auch nicht gleichzusetzen mit der Entwicklung der Erzieherinnen- und Hortnerinnen-Ausbildung oder der Sozialarbeiter- und Sozialpädagogen-Qualifikation. Nein: Die Ausgestaltung der Sozialpädagogik und Sozialarbeit als Ausbildung erstreckt sich – zeitlich gesehen – über einen sehr langen Zeitraum von immer neuen Reformen und Ergänzungen bis zum Ende der 60er Jahre; und inhaltlich erstreckt sie sich – aus heutiger Sicht – von der Erzieherinnenausbildung (und ihren Vorläufern bzw. Modifikationen) über die Fachhochschulstudiengänge für Sozialwesen bis zur Studienrichtung Sozialpädagogik des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. Ich gehe also davon aus, daß erst die Einführung sozialpädagogischer Hochschulausbildungen zu einem gewissen Abschluß eines damit voll durchhierarchisierten Ausbildungsspektrums für sozialpädagogische Berufe geführt hat.

An die Anfänge sozialpädagogischer Ausbildungsvarianten zu erinnern, scheint mir dennoch wichtig, weil vieles dafür spricht, daß einerseits durch die Formatierung einer besonderen

»Höhenlage« – heute würden wir dies wohl in etwa als Fachschulniveau bezeichnen – und andererseits durch die ausdrückliche Entscheidung für ein Konzept eigenständiger sozialer Frauenschulen *außerhalb* der Universität bereits frühzeitig ganz entscheidende Weichen für das Profil und die weitere (vor-)wissenschaftliche Entwicklung der Sozialpädagogik gestellt worden sind. Ohne die Konsequenzen dieser ersten Ausformungen und Festlegungen aber ist m. E. die Entwicklung der Sozialpädagogik als akademische Disziplin, ist die Verwissenschaftlichung der Sozialpädagogik nicht verstehbar.

Universitäten spielten in der sozialen Ausbildung zunächst keine Rolle. Zwar gab es an einigen Hochschulen Lehrstühle, die sich mit Fragen der Sozialpädagogik, der Sozialarbeit und vor allem der Sozialpolitik beschäftigten, auch gab es vereinzelt Ansätze einer Art universitärer Fortbildung für akademisch ausgebildete Praktiker in entsprechenden Modellversuchen. Und dennoch: Eine universitäre Ausbildung im Fach Sozialpädagogik gab es zunächst nicht. Und das sollte lange so bleiben. In einem Rückblick erinnert Mollenhauer noch einmal daran, wie unterentwickelt die Sozialpädagogik an den wissenschaftlichen Hochschulen selbst in den 60er Jahren noch war:

»An keiner Universität der Bundesrepublik Deutschland gab es einen *sozialpädagogischen Studiengang*. Nur eine Handvoll Assistenten, über das ganze Bundesgebiet verteilt, befaßte sich mit den Fragen der Jugendhilfe. Ohne die Nötigung zur Handlungsorientierung, eigentlich nur im Hinblick auf die Ausbildungsaufgaben der damaligen Höheren Fachschulen für Sozialarbeit und/oder Sozialpädagogik und die Etablierung einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin, wurden Diskussionen über den Begriff Sozialpädagogik geführt, in denen es darum ging, den Gegenstand ›Jugendhilfe‹ als einen pädagogischen zu bestimmen.«⁷

Schon von hier aus wird deutlich, wie kurz im Grunde genommen die Geschichte der wissenschaftlichen sozialpädagogischen Ausbildungen in der Bundesrepublik ist. Zwar wurden in der ganzen Nachkriegsgeschichte immer wieder Stimmen laut, die für die Einführung eines sozialpädagogischen Universitätsstudiums plädierten – angefangen etwa von Hans Scherpner zu Beginn der 50er Jahre über die Konferenz der Universitätspädagogen bis hin zu Andreas Flitner auf dem Jugendhilfetag 1968 in Stuttgart.⁸ Aber erst mit der Einführung des Diplomstudiengangs in Erziehungswissenschaft an den Universitäten und damaligen Pädagogischen Hochschulen Anfang der 70er Jahre sowie der fast zeitgleichen Anhebung der als Zwischenlösung in den 60er Jahren geschaffenen Höheren Fachschulen für Sozialpädagogik und Sozialarbeit zu Fachhochschulen für Sozialwesen vollzog sich dann der entscheidende Einschnitt im Prozeß der Verwissenschaftlichung der Sozialpädagogik als Ausbildung.

Durch die über Jahrzehnte hinweg stabilisierte universitätsferne Ausbildung war allerdings für dieses letzte große Projekt der universitären Bildungsreform in der BRD eine Ausgangslage geschaffen, die bei der Einführung der Sozialpädagogik an den Universitäten und ihrer damit einhergehenden Verwissenschaftlichung weitreichende Folgen haben sollte.

- Durch den Umstand der bis dahin gleichsam *akademischen Abstinenz* hatte sich noch keine eigenständige oder gar ausdifferenzierte Wissenschafts- und Forschungskultur an den Universitäten etablieren können (und die außeruniversitären Versuche waren hierfür ebenfalls zu schwach). Die Folge war, daß man an fast allen wissenschaftlichen Hochschulen von vorne anfangen, sozusagen wissenschaftliche Pionierarbeit leisten mußte. Diese erschwerte Ausgangslage bekommt die Sozialpädagogik mit Blick auf die Ausdifferenzierung ihres Lehr- und Forschungsangebotes an den Universitäten bis heute mehr als deutlich zu spüren.
- Die Sozialpädagogik wurde durch diese Ausgangslage an den Universitäten sozusagen mit einer Paradoxie eröffnet: *Personell* versorgte sie sich fast ausschließlich mit Importen aus den akademischen Nachbardisziplinen (vor allem aus Soziologie, Psychologie, Theologie und Germanistik) – und säte damit ein enormes Mißtrauen im gesamten Feld der Jugendhilfe und Sozialen Arbeit; *inhaltlich* und aufgabenmäßig hingegen mußte sie sich dennoch auf das zum Teil völlig neue Gelände einlassen, das bislang wissenschaftlich entweder gar nicht oder aber außerhalb der Hochschulen behandelt worden war. Zugespißt heißt das, daß die heutige

Sozialpädagogik an den Universitäten weder inhaltlich noch personell eine sich langsam vollziehende Ausdifferenzierung eines immer schon vorhandenen Teilgebietes einer universitären Erziehungswissenschaft war, das sich ohne unmittelbare Konkurrenz in Ruhe konsolidieren konnte. Im Gegenteil: Die entstehende universitäre Sozialpädagogik war eingekeilt zwischen einer längst etablierten Lehrerausbildung auf der einen Seite und einer selbst grundlegend reformierten außeruniversitären Sozialpädagogen-Ausbildung mit starken Praxiskontakten (z. B. durch die konfessionellen Fachhochschulen) am anderen Ende.

- Hinzu kommt, daß das mehr als 50jährige Erbe einer sozialpädagogischen Ausbildung unter- und außerhalb der Universitäten bei vielen maßgebenden Personen zu einer Verfestigung des Bewußtseins über die vermeintliche *Richtigkeit* dieser Höhenlage geführt hat, so daß Universitäten noch heute Schwierigkeiten haben, dieses Selbstverständnis zu durchbrechen. Erschwert wurde ein entsprechender Bewußtseinswandel zweifellos auch dadurch, daß nicht wie in anderen Bereichen – etwa der Lehrerbildung – die ursprünglich tiefer angesetzte Ausbildung qua Reform auf universitäres Niveau hochgestuft wurde, sondern daß die sozialpädagogische Variante der universitären Diplom-Ausbildung *neu* hinzukam – und das ausgerechnet zu einem Zeitpunkt, zu dem die damalige sozialpädagogische Ausbildung an den Höheren Fachschulen selbst reformiert, immens ausgebaut und zu einem Fachhochschulstudium aufgewertet wurde. Die damit verknüpften Existenzängste, die erwachsenden Konkurrenz- und Abgrenzungsprobleme sind bis heute nur zu deutlich spürbar in einem nach wie vor nicht vorhandenen zwanglosen Umgang zwischen diesen beiden Hochschultypen (aber auch gegenüber der ErzieherInnen-Ausbildung).
- Schließlich sind lange Zeit viele Leitungs- und Führungsstellen in der außerschulisch-sozialpädagogischen Praxis in Anbetracht der ursprünglich *fehlenden einschlägig qualifizierten Fachkräfte* mit anderweitig hochschulausgebildeten Personen besetzt worden. Da diese jedoch nicht von der Sozialpädagogik her kommen, also keine dementsprechende fachliche Identität besitzen und somit auch keine genuin sozialpädagogische Fachautorität entwickeln konnten, liegt es nahe, daß sie ihren eigenen wissenschaftlichen Herkunftshorizont, also etwa den der Theologie (bei den Pfarrern), des Rechtes (bei den Juristen und Verwaltungsbeamten) oder der Psychologie zum Maßstab ihrer Arbeit in einem sozialpädagogischen Feld gemacht haben. Dies hat zur Folge, daß sozialpädagogische Themen etwa in den Schaltzentralen der Wohlfahrtskonzerne und der Sozialbürokratie wissenschaftlich vielfach fremdbestimmt, d. h. durch juristische, theologische, psychologische, psychiatrische oder auch andere Wissenschaftsdiskurse überlagert werden. Und die lange Tradition dieser personalpolitischen Praxis wirkt noch immer auf die Hochschulen zurück mit der Erwartung, die künftigen diplomierten SozialpädagogInnen immer auch als kleine Mini-Juristen oder Mini-Therapeuten – je nach eigener Herkunft – auszubilden, während das Profil wissenschaftlich eigenständig qualifizierter SozialpädagogInnen im Kontext eines fachwissenschaftlichen Diskurses damit allzu rasch meist auf der Strecke bleibt. In diesem Punkt prallen auch heute immer noch kontroverse und diffuse Qualifikationsvorstellungen aufeinander.

Die Palette dieser z. T. erschwerenden Ausgangsbedingungen allein erklärt indessen noch nicht die bis in die heutige Zeit hineinreichenden Probleme einer Konsolidierung der Sozialpädagogik als akademische Disziplin Wissenschaft an den Hochschulen. Hinzu kommt, daß die Ausgangslage von Anfang an ganz entscheidend verschärft wurde durch die nicht vorhersehbaren, insbesondere quantitativen Entwicklungen. Als am 20. 3. 1969 der Startschuß zur Einrichtung von Diplomstudiengängen in Erziehungswissenschaft an damaligen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gegeben wurde, konnte wohl niemand so recht die rasch einsetzende stürmische Entwicklung absehen, die dem Diplomstudiengang und insbesondere der universitären Sozialpädagogik seither ihren Stempel aufgedrückt hat und bis heute ihre Schatten wirft. Auf drei Punkte möchte ich in diesem Zusammenhang hinweisen.

Zum ersten ist vor allem die zahlenmäßige Entwicklung bei den Studierenden zu nennen. So stellten beispielsweise Langenbach/Leube/Münchmeier in einer ersten Umfrage an 21 Hoch-

schulen zwischen dem Sommersemester 1970 und dem Wintersemester 1972/73 bereits einen Anstieg der Studentenzahlen von ehemals 933 auf 7191 Studierende fest, ein Anstieg also von über 700% in nicht einmal zwei Jahren.⁹ An allen Hochschulen zusammen waren damals bereits über 13 000 Studierende im Diplomstudiengang immatrikuliert. Diese Zahl erhöhte sich im Laufe weiterer zwei Jahre dann auf fast 30 000 und hat sich – abgesehen von drei schwächeren Jahren Ende der 70er Jahre – bis zuletzt auf diesem hohen Niveau gehalten.¹⁰ In nicht einmal 5 Jahren von 0 auf 30 000 Studierende – allein diese plötzliche und dramatisch expansive Entwicklung Anfang der 70er Jahre, auf die die Hochschulen personell und konzeptionell nicht vorbereitet waren, hat viele Ausbildungsstätten in nahezu unlösbare Konsolidierungsparadoxien geführt. Da bis heute, mit zuletzt sogar leicht ansteigenden Zahlen, jährlich über 5000 Studierende bundesweit ein Diplomstudium in Erziehungswissenschaft beginnen, seit Anfang der 80er Jahre eine personelle Konsolidierung aber hochschulpolitisch nicht mehr durchsetzbar war, haben sich die ungünstigen Ausgangsbedingungen bis heute nicht merklich verbessert (z. T. ist eher das Gegenteil der Fall).

Ein zweiter Gesichtspunkt: Ursprünglich wußte niemand, wie sich das Konzept von fünf unterschiedlichen Studienrichtungen unter dem Dach eines gemeinsamen Diploms entwickeln würde. Das Diplom-Studium war von Anfang an so konzipiert, daß neben und nach einem allgemein-erziehungswissenschaftlichen Studium (mit sozialwissenschaftlichen Anteilen) ein Schwerpunkt der Qualifikation auf einem bestimmten Bereich der Pädagogik liegen sollte, also auf der Schule, der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung, der Sonderpädagogik oder dem betrieblichen Ausbildungswesen.

Heute zeigen sich in diesem Konzept zwei nicht ganz zu vernachlässigende Entwicklungen: Zum einen wird eine deutlich ungleiche Verteilung zwischen den einzelnen Studienrichtungen insoweit sichtbar, als das ursprünglich dominierende Angebot der Studienrichtung »Schulpädagogik« stark an Anziehungskraft verloren hat, während inzwischen über die Hälfte der Diplom-PädagogInnen ihr Examen in der Studienrichtung »Sozialpädagogik« ablegt (nach einer bundesweiten Umfrage der Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen bei den einzelnen Prüfungsämtern waren es Mitte der 80er Jahre 57%).¹¹ Jeweils rund 12% verteilen sich dieser Untersuchung zufolge auf die Studienrichtungen »Sonderpädagogik« sowie »Erwachsenenbildung«, während »Schulpädagogik« und »betriebliches Ausbildungswesen« zuletzt als Studienrichtung von 7% bzw. 6% der Diplom-Studierenden gewählt wurde.

Angesichts dieser deutlichen Nachfrageunterschiede bei den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudierenden steht mir die tatsächliche Verteilung an personellen Ressourcen zwischen den Studienrichtungen an den Hochschulen in einem bisweilen eklatanten Mißverhältnis zu ihrer tatsächlichen Nachfrage. Zwei Indikatoren hierfür: Erstens kann beispielsweise die Studienrichtung »Schulpädagogik« nach wie vor an über 40 Hochschulen studiert werden, während »Sozialpädagogik« zur Zeit an rund 25 Hochschulen angeboten wird; zweitens gibt es fast keine Universität, an der mehr als zwei sozialpädagogische Lehrstühle eingerichtet worden sind. In seiner Konsequenz heißt das aber, daß die universitäre Sozialpädagogik – neben der unmittelbaren, arbeitsmarktrelevanten Konkurrenz zu den Fachhochschulen – durch die vergleichsweise starke Auslastung in der Lehre zusätzlich belastet ist mit Blick auf eine Konsolidierung ihrer Wissenschafts- und Forschungsaufgaben.

Zum anderen aber zeigen sich durch das Konzept der Studienrichtungen unter dem gemeinsamen Dach eines erziehungswissenschaftlichen Diploms zwei, wie mir scheint, derzeit noch nicht hinreichend gelöste Probleme. Der erste Punkt betrifft die Hochschulen selbst. Aufgrund der erst gegen Ende des Studiums notwendigerweise verbindlichen Entscheidung für eine Studienrichtung auf seiten der Studierenden können sich verlagernde Studienströme zwischen den Studienrichtungen kaum vorausgeplant werden, geschweige denn in die Personalplanung einfließen. Unmittelbar damit korrespondiert, daß bislang keine hinreichende Berücksichtigung der tatsächlichen Studienrichtungsnachfrage gewährleistet ist, da Auslastungs- und Kapazitäts-

berechnungen des Diplomstudienganges an den Universitäten immer nur für die Gesamtheit »Erziehungswissenschaft« angestellt werden.

Der zweite Punkt betrifft indessen die Abnehmerperspektiven auf die diplomierten PädagogInnen. Zumindest bei den Anstellungsträgern in der sozialpädagogischen Praxis – aber im Bereich Schule und Sonderschule ist das wohl nicht unähnlich – hat die Wahl der sozialpädagogischen Studienrichtung einen hohen identitätsstiftenden Stellenwert, werden also, abgekürzt geredet, die männlichen und weiblichen Diplom-Pädagogen nicht vorrangig als *Diplom-Pädagogen*, sondern stärker als *Diplom-Sozialpädagogen* wahrgenommen und nachgefragt (dies hat auch mit der disziplinären Tradition und der Konkurrenz unterschiedlicher Ausbildungen zu tun). Eine dies einkalkulierende Balance zwischen den allgemeinen Anteilen des erziehungswissenschaftlichen Studiums und den Schwerpunkten der einzelnen Studienrichtungen innerhalb sozialpädagogischer Universitätsausbildung, wird demzufolge künftig ebenso im Auge zu behalten sein wie eine Neukalibrierung und Reformulierung einer sich ihrer unterschiedlichen Handlungsfelder stärker als bisher vergewissernden Allgemeinen Pädagogik.

Schließlich bleibt ein dritter Punkt, der unmittelbar mit den ersten beiden zusammenhängt und den ich aus der Sicht der Sozialpädagogik formulieren möchte. Die Studienrichtungen, in diesem Fall also die Sozialpädagogik, teilen in gewisser Weise das Schicksal, das häufig den Fachdidaktiken innerhalb der Lehrerausbildung anhaftet: Die universitär eingebundene Sozialpädagogik bezieht sich auf zwei Traditionen und Diskurse *zugleich*, auf die Tradition der Leitwissenschaft »Pädagogik« einerseits sowie auf das Erbe einer keineswegs deckungsgleichen oder darin aufgehenden Sozialpädagogik sowie einer davon nochmals zu unterscheidenden Sozialarbeit andererseits. Diese »geteilte Identität« erschwert eine stabile und autonome Entwicklung der Sozialpädagogik als Wissenschaft – zumal die Soziale Arbeit, wie angedeutet, noch so verschiedene Wurzeln wie etwa Kleinkinderziehung, Heimerziehung, Jugendpflege und Armenfürsorge in ihr disziplinäres Koordinatensystem integrieren muß.

Wenn wir von diesen Überlegungen aus das Problem der Verwissenschaftlichung der Sozialpädagogik im Ausbildungssystem nochmals bilanzieren, so können wir festhalten: Erstens wurde mit der Einführung des Diplomstudienganges vor 20 Jahren fraglos der wichtigste Schritt zum Aufbau einer universitären Sozialpädagogik in Gang gesetzt. Zweitens steht angesichts eines starken Übergewichts der sozialpädagogischen Ausbildung an Fachhochschulen, mit deren, äußerst begrenzten Möglichkeiten der Entwicklung einer eigenständigen Forschungs- und Wissenschaftskultur (aufgrund ihrer starken Einbindung in die Lehre), sowie der minimalen Personalausstattung an den Universitäten eine wissenschaftliche Konsolidierung dieser Disziplin über den Typus einer Ausbildungswissenschaft hinaus nach wie vor noch aus¹² (eine erneute Diskussion einer Integration der sozialpädagogischen Fachhochschulstudiengänge in die Universitäten in den 90er Jahren würde von daher auch nicht unbedingt überraschen). Und drittens schließlich erschweren die strukturellen Defizite die notwendigen Prozesse einer gleichsam sich selbst auf den Begriff bringenden, selbstreflexiven sozialpädagogischen Wissenschaft. In der Lehre vielfach überlastet und in personeller Hinsicht bisweilen ohnmächtig unterbesetzt, hat die universitäre Sozialpädagogik zudem noch mit Akzeptanzproblemen in der sozialpädagogischen Praxis einerseits und im Konzert der traditionell an Universitäten etablierten Wissenschaften andererseits zu kämpfen, und sie muß auch noch innerdisziplinär mit der geteilten Identität zwischen erziehungswissenschaftlicher und sozialarbeitsbezogener Tradition ebenso klarkommen wie mit dem Anspruch, handlungsorientierte Ausbildungs- bzw. Anwendungswissenschaft *und* erkenntnisproduzierende Grundlagenwissenschaft gleichermaßen sein zu wollen.

2. Zur Entwicklung der Sozialpädagogik als Beruf

Die Entwicklung der Sozialpädagogik als Beruf war in ihrer vergleichsweise kurzen Geschichte gekennzeichnet von mehreren Faktoren, die ebenfalls einen in mancher Hinsicht untypischen

Verlauf nahelegen. Auch hier will ich drei Aspekte herausgreifen, bevor ich dann zur Frage einer Akademisierung und Professionalisierung der Sozialen Arbeit zu sprechen komme. Zunächst: Das Berufsfeld der Sozialpädagogik und Sozialarbeit bekam – mehr als andere pädagogische Bereiche – zu allen Zeiten seiner Existenz die Anwesenheit *ehrenamtlicher* sozialer Arbeit zu spüren. »Wofür wirst du eigentlich bezahlt?« Diese einfache und doch so bohrende Frage ließ bei Generationen von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen immer wieder Selbstzweifel darüber aufkommen, ob es angesichts der Art der Tätigkeit – zuhören, beraten, spielen, im Alltag begleiten etc. – und der daneben vorhandenen unentgeltlichen Hilfen im freiwilligen Engagement überhaupt gerechtfertigt sei, für pädagogisches und sozialpädagogisches Tun Geld zu bekommen. Dieses Phänomen, mit dem spürbar der Umstand zusammenhängt, daß im Feld der sozialen Berufe einerseits immer wieder eine latente Gotteslohnmentalität anzutreffen ist und andererseits ein katastrophal schlechter Organisationsgrad in Gewerkschaften und Berufsverbänden besteht, hat mit dazu beigetragen, daß bis heute sozialpädagogische Tätigkeiten qua Beruf im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgaben unterdurchschnittlich bewertet und honoriert werden.

So hat sich die Sozialpädagogik folglich auch als Beruf nicht eigenständig und unauffällig entwickeln können. Unter dem permanenten Eindruck des Ehrenamtes einerseits und besonderen Mitarbeitergruppen wie z. B. einst den Ordensschwwestern oder dem zuletzt stark ausgeweiteten Reservoir anderer, nicht-berufstätiger hauptamtlicher Kräfte wie den Zivildienstleistenden und den Mitarbeiterinnen des Freiwilligen Sozialen Jahres andererseits wurde der Prozeß der Verberuflichung der Sozialpädagogik immer vom schlechten Gewissen der Lohnarbeitersinnung und des Sozialbeamtentums begleitet: »Bezahlte Nächstenliebe« war so in etwa das Verwerflichste, was einem im Dienst am Nächsten vorgeworfen werden konnte und was durch die permanente Präsenz der anderen Mitarbeitertypen die Sozialpädagogenzunft auch immer zusätzlich irritiert und beschäftigt hat, während andere soziale Dienstleistungsanbieter wie Ärzte, Lehrer, Psychologen oder Therapeuten von diesen Selbstzweifeln nie ernsthaft befallen wurden (die Therapeuten haben die Bezahlung ihrer Arbeit stellenweise gar als »heilendes Therapeutikum« gleich mitverkauft).

Ein zweiter Aspekt kommt indessen hinzu. Vereinfacht formuliert: Sozialpädagogik hat sich als *typischer Frauenberuf* stabilisiert. Seit den Anfängen einer sozialen Ausbildung haben die Frauen zu allen Zeiten das sozialpädagogische Arbeitsfeld zahlenmäßig deutlich dominiert. Ob die Vergütungsstruktur in diesem Arbeitsmarktsegment deshalb so schlecht ist, weil Frauen hier dominieren oder, umgekehrt, sich in diesem Feld mehrheitlich Frauen plazieren, weil es für Männer finanziell unattraktiv ist, sei dahingestellt. Bezeichnend scheint mir aber in diesem Zusammenhang schon zu sein, daß – zumindest der Tendenz nach – der Männeranteil bei den höheren Qualifikationen ebenso ansteigt wie bei den besser dotierten Stellen. Pointiert formuliert ist Sozialpädagogik somit ein *Frauenberuf in Männerregie*.

Schließlich kommt noch ein dritter, wesentlicher Punkt hinzu: Das sozialpädagogische *Arbeitsmarktsegment* hat seine faktische Größe und Bedeutung bislang nicht annähernd realisiert und daraus entsprechende Konsequenzen gezogen. Wenn wir die quantitative Entwicklung der Erwerbstätigenquote in sozialpädagogischen Berufen anschauen, so nimmt diese seit Gründung der Bundesrepublik – berechnet nach den Zuwachsraten im gesamten Zeitraum – Platz Eins auf der Hitliste der sogenannten »Zukunftsberufe« ein.

Obleich erst in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts in relevantem Maße als Beruf auf- und ausgebaut, hat sich dieses Feld nach dem Zweiten Weltkrieg zwischen 1950 und 1990 personell inzwischen mehr als versechsfacht (von rund 65 000 auf zuletzt 443 500 Erwerbstätige) – und dies interessanterweise bei konstanter und beständiger Expansion über alle arbeitsmarkt- und sozialpolitischen Krisen hinweg, also ohne Stagnation, ohne Einbrüche oder vorübergehende Rückgänge.¹³

Wenn man sich des weiteren klarmacht, daß allein die Wohlfahrtsverbände, also Caritas, Diakonie, Arbeiterwohlfahrt, Rotes Kreuz und Paritätischer Wohlfahrtsverband insgesamt mehr als 750 000 hauptamtlich Beschäftigte in ihren Reihen zählen (1. 1. 1990) – eine Größenordnung, die sogar die Zahl der Lehrer an Schulen deutlich übersteigt (1989: 581 000) und die auch nicht die Automobilbranche erreicht –, dann wird einigmaßen deutlich, welche Rolle

Sozialpädagogik und Sozialarbeit, oder im Begriff der Arbeitsmarktstatistik, welche gesellschaftliche, sozial- und arbeitsmarktpolitische Bedeutung inzwischen die »sozialen Berufe« erlangt haben.

Erst vor diesem Hintergrund werden wiederum die spezifischen Anforderungen, Möglichkeiten und Herausforderungen einer sozialpädagogischen Wissenschaft erkennbar. Nur als Andeutung: Keiner der großen »Wohlfahrtskonzerne« verfügt bis heute über eine eigene Forschungsabteilung, über wissenschaftliche Stabsabteilungen oder so etwas wie wissenschaftlich arbeitende Experimental- und Entwicklungslaboratorien – Einrichtungen, ohne die in der Welt der Wirtschaft kein Unternehmen dieser Größenordnung überleben könnte. Oder: In fast keinem Bereich der Sozialpädagogik gibt es bislang eine funktionierende bundesweite Vernetzung von Fachleuten und Spezialisten, die unabhängig von Träger- und Proporzinteressen anstehende Problemlagen mit wissenschaftlicher Akribie zu bearbeiten versuchen. Und ein drittes Indiz: Wenn man sich einmal die Rahmenbedingungen der in jeder Legislaturperiode neu zu erstellenden Jugendberichte anschaut – also: eine stets neu zusammengesetzte Kommission, bestehend aus zwei bis drei WissenschaftlerInnen und einigen »ausgewogenen« PraxisvertreterInnen, mit dem Auftrag der Berichterstattung versehen, *ohne* jedoch auf einen vorhandenen Fundus an Datenmaterial, statistisch regelmäßiger Beobachtung und auf ein kontinuierlich mitarbeitendes Team an WissenschaftlerInnen zurückgreifen zu können –, dann wird deutlich, wie wenig dieses Feld bislang seine faktische Bedeutung in quantitativ und qualitativ sachgemessenen Strukturen stabilisiert hat. Zu erwarten ist, daß hier künftig noch ein weit höherer, funktional notwendiger Bedarf an wissenschaftlichem Support in den sozialen Bereichen des öffentlichen Lebens nachgefragt werden wird.¹⁴ Auf jeden Fall müssen sich die Hochschulen endlich auf die besondere Lage der Sozialpädagogik einstellen, daß der fachlich angefragte Aufgabenhorizont weitaus größer ist als die bloße Summe der curricularen Ausbildungsanteile ihrer eigenen, inneruniversitären Studiengänge.

Wie sieht es nun aber vor diesem Hintergrund mit der Entwicklung der sozialen Berufe selbst aus? Abgekürzt geredet können wir hier einen kontinuierlichen Trend der Verberuflichung und Verfachlichung, der Akademisierung und der Professionalisierung feststellen. Ich will diese Tendenzen abschließend kurz belegen.

Von einer *Verberuflichung* können wir deshalb sprechen, weil – wie eben gezeigt – die Zahl der erwerbstätig Beschäftigten in der Sozialen Arbeit ständig zugenommen hat: in 40 Jahren um mehr als 350 000. In den letzten 75 Jahren, von denen wir im Grunde genommen noch die Zeit der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft abrechnen müssen, da sie die Entwicklung der Sozialpädagogik und Sozialarbeit eher zurückgeworfen als gefördert hat, in dieser also für einen Beruf vergleichsweise kurzen Zeit hat somit eine umfangreiche Transformation von gesellschaftlichen Aufgaben in ein öffentliches Sozial- und Erziehungssystem in einem Ausmaß stattgefunden, das vorher nicht abzusehen war.

Zum zweiten Punkt, zur *Verfachlichung*. Bis in die 70er Jahre hinein waren die außerschulischen, sozialpädagogischen Arbeitsfelder dadurch geprägt, daß in ihnen ein hoher Anteil sowohl von nicht-ausgebildeten als auch von berufsfremd ausgebildeten Kräften erwerbstätig war: Hausfrauen, Verwaltungsbeamte oder anderweitig branchenfremd qualifizierte Berufskräfte. Immer wieder wurde dieser Zustand fehlender Fachlichkeit beklagt, aber ein erkennbarer Zuwachs an einschlägig ausgebildetem Personal hat sich erst langsam in den späten 60er Jahren eingestellt. Dieser Trend einer allmählichen Verfachlichung hat sich bis heute fortgesetzt: So ist beispielsweise innerhalb der Jugendhilfe, also dem Segment, das vom Kindergarten bis zur Jugendarbeit, von der Heimerziehung bis zu den Tageseinrichtungen für behinderte Kinder, von den Beratungsstellen bis zum Jugendamt reicht, in der Zeit zwischen 1974 und 1986 der Anteil des *ausgebildeten* Personals von knapp 72% auf über 80% angestiegen und der Anteil der sozialpädagogischen Fachkräfte von 46% auf zuletzt immerhin 58%. Somit scheint sich auch dieses Arbeitsmarktsegment, wie die Arbeitsmarktpolitiker sagen würden, langsam »zu schließen«, d. h. den Neuzugang auf fachlich *einschlägig* ausgebildete Personen einzuengen.

Daß sich hinter diesem Trend der Verfachlichung gleichzeitig ein Trend zur *Akademisierung*, also zur Erhöhung des Anteils der an Fachhochschulen und Universitäten ausgebildeten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen verbirgt, wird deutlich, wenn man nochmals die Daten der Jugendhilfestatistik anschaut: So hat sich nach Einführung der Fachhochschul- und Universitätsstudiengänge in Sozialpädagogik der Akademisierungsgrad zwischen 1974 und 1986 von knapp 11% auf fast 16% erhöht. Dabei wird sogar ein weitaus höher liegender Akademisierungsgrad in den anderen Arbeitsbereichen dadurch verdeckt, daß im Arbeitsfeld »Kindergarten«, mit dem weitaus höchsten Personalanteil innerhalb der Jugendhilfe, eine Akademisierung bislang so gut wie nicht stattgefunden hat. Angesichts der zeitgleichen deutlichen Zunahme des gesamten Jugendhilfepersonals heißt das, daß sich die Zahl der AkademikerInnen in diesen 12 Jahren nahezu verdoppelt hat und daß rund ein Drittel des Beschäftigungszuwachses in der Jugendhilfe dem hochschulausgebildeten Personal zugute kam.

Bleibt schließlich die *Professionalisierung*. Ich meine damit eine arbeitsmarktspezifische Qualität, die dadurch gekennzeichnet ist, daß nicht nur die Akademikerquote innerhalb der Sozialen Arbeit an sich steigt, sondern daß dabei der Anteil des fachlich einschlägig ausgebildeten, akademischen Personals, also der diplomierten SozialpädagogInnen steigt (d. h. es geht hier zunächst nur um einen formalen Qualifizierungsschub – mehr können diese Daten nicht aussagen). Und in der Tat zeigt sich auch diese Tendenz: So hat sich der Anteil der diplomierten SozialpädagogInnen an allen Akademikern in der Jugendhilfe zwischen 1974 und 1986 von 69,7% auf 72,3% erhöht. Damit haben wir eine Entwicklung, die es in Zukunft nach und nach möglich machen wird, die Stabs- und Leitungsstellen in der sozialpädagogischen Praxis in größerem Umfang mit akademisch ausgebildeten SozialpädagogInnen zu besetzen. Hier dürften die 90er Jahre durch einen Generationswechsel in den Führungsstellen erstmalig zu deutlichen Veränderungen in der fachlichen Zusammensetzung der Personalstruktur führen.

Eindrucksvoll ist in diesem Zusammenhang jedenfalls der Umstand, daß sich die DiplompädagogInnen bereits gut 10 Jahre nach ihrem Einstieg in den sozialpädagogischen Arbeitsmarkt an die Spitze der *universitätsausgebildeten* MitarbeiterInnen auf Vollzeitstellen in der Jugendhilfe gesetzt haben (sieht man einmal von der geringfügig größeren Zahl der Lehrer ab, die jedoch größtenteils in den schulischen Einrichtungen der Jugendhilfe beschäftigt sind). Zumindest von dieser Warte und Entwicklung aus bestätigt sich der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik, bestätigt sich die Verwissenschaftlichung eines Teils der sozialpädagogischen Ausbildung als ein Schritt in die richtige Richtung.

Anmerkungen

- 1 Dies ist ein Punkt, der m. E. in einem ersten Versuch sozialpädagogischer Wissenschaftsforschung, wie ihn Lüders (1989) vorgelegt hat, nicht systematisch berücksichtigt wird. Das heißt: Der Beginn der sozialpädagogischen Universitätsausbildung war keine »Stunde Null« und kein konkurrenzfreies Unternehmen.
- 2 Vgl. Baron/Landwehr (1983: 3 ff.) und Sachße (1986: 116 ff.).
- 3 Vgl. Sachße (1986: 145). Hingegen nennt Charlotte Dietrich (1926/27: 219) die Zahl von 10 Frauenschulen, die bis zum Kriege entstanden sind (und bis zum Jahre 1926 insgesamt 31 Frauenschulen). Alice Salomon selbst hat in einer 1917 erschienenen Schrift ein Verzeichnis der sozialen Schulen zusammengestellt (vgl. Salomon, 1917: 88 ff.).
- 4 Vgl. Sachße (1986: 117). Allerdings macht Sachße von diesem Entwicklungsstrang der Berufsgeschichte der Sozialen Arbeit keinen systematischen Gebrauch. Ebenfalls unberücksichtigt bleibt die Entwicklung der religiös motivierten, privaten Wohltätigkeit, insbesondere im Anschluß an Wichern und dessen Gründung der »Inneren Mission« 1848/49 (vgl. Olk/Heinze, 1981). Dies wird ihm auch von seinen Kritikern vorgehalten: »Ist es wirklich möglich, eine – wenigstens in den Grundzügen – stimmige Geschichte der Sozialarbeit in ihrer Professionalisierungsphase zu konzipieren, ohne die keineswegs einen Sonderweg bezeichnende Entwicklung der konfessionellen Wohlfahrtspflege mit in den Blick zu nehmen? Was Diakonissen, Ordensfrauen und die diakonischen Bruderschaften außerhalb des Bereichs stationärer Krankenpflege faktisch als »Fürsorger(innen)« seit nunmehr 150 Jahren in Stadt- und Landgemeinden geleistet haben, ist unverzichtbarer Bestandteil jeden historischen Entwurfs hauptamtlicher Tätigkeiten auf sozialem Felde« (Kaiser, 1986: 27). Insgesamt entsteht damit bei Sachße der Eindruck einer Überbetonung der Entwicklung des öffentlichen und kommunalen Fürsorgewesens seit den Anfängen des 20. Jahrhunderts als eigentlichem Ursprung der Berufsgeschichte (ähnlich und bisweilen noch stärker bei Baron/Landwehr, 1983 und Olk, 1986).

- 5 Vgl. Sachße (1986: 142).
- 6 Vgl. Sachße (1986: 329).
- 7 Vgl. Mollenhauer (1974: 6 f.).
- 8 Vgl. Scherpner (1950) sowie Flitner (1968); Entwicklungsstationen dieses Etablierungsprozesses der Sozialpädagogik an den Universitäten beschreiben neuerdings Gängler/Heinrichs (1990).
- 9 Vgl. Langenbach/Leube/Münchmeier (1974: 70 f.).
- 10 Vgl. Rauschenbach (1990).
- 11 Vgl. Knierim/Trede (1988: 12 ff.).
- 12 Somit ist dies auch ein keineswegs überraschender, auffälliger, gegenüber anderen Disziplingeschichten in irgendeiner Weise untypischer oder gar »negativer« Befund, wie dies neuerdings nahegelegt wird (vgl. Tenorth/Zedler, 1989: 10 f.), wenn die Sozialpädagogik im Wissenschaftsbetrieb sich zunächst und vornehmlich um Fragen der ausbildungsmäßigen Konsolidierung und Selbstbehauptung kümmern mußte (und dies sogar unter erschwerten Bedingungen), allerdings ohne dabei – wie dies Tenorth und Zedler zu suggerieren versuchen (und damit die empirischen Befunde von Lüders völlig überfrachten) – gänzlich die anderen Wissenschaftsaufgaben (Forschung, Theorieproduktion etc.) aus den Augen zu verlieren.
- 13 Vgl. Rauschenbach (1990).
- 14 Dennoch wird die Forderung des Achten Jugendberichtes (1990), für die Jugendhilfeforschung einen festen Anteil der Jugendhilfeaufwendungen zu reservieren (ebd.: 24) bezeichnenderweise in der Stellungnahme der Bundesregierung sofort wiederum als nicht realistisch zurückgewiesen (ebd.: XV).

Literatur

- Achter Jugendbericht, 1990: Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, herausgegeben vom Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, Bonn.
- Baron, R./Landwehr, R., 1983: Von der Berufung zum Beruf. Zur Entwicklung der Ausbildung für die soziale Arbeit, in: Baron, R., (Hg.), Sozialarbeit und Soziale Reform. Zur Geschichte eines Berufs zwischen Frauenbewegung und öffentlicher Verwaltung, Weinheim/Basel.
- Bäumer, G., 1929: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie, in: Nohl, H./Pallat, L. (Hg.), Handbuch der Pädagogik. Fünfter Band: Sozialpädagogik, Langensalza.
- Dietrich, C., 1926/27: Die Entwicklung der sozialen Ausbildung in Deutschland, in: Die Erziehung, 2 (1926/27): 217 ff.
- Flitner, A., 1968: Die Mitarbeiter in der Jugendhilfe, in: Die Mitarbeiter in der Jugendhilfe, München.
- Gängler, H./Heinrichs, A., 1990: Wege in die Universität, Dortmund/Tübingen (unv. MS).
- Kaiser, J.-C., 1986: Frauenbewegung und Geschichte der Sozialarbeit. Über ›Christoph Sachße, Mütterlichkeit als Beruf‹, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, (1986), H. 13: 24-28.
- Knierim, A./Trede, W., 1988: Das erziehungswissenschaftliche Diplomstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der Befragung von Prüfungssämtern, in: Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen (Hg.), Die Ausbildungssituation im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. Eine Dokumentation der Studiengangprofile bundesdeutscher Hochschulen, Essen.
- Langenbach, U./Leube, K./Münchmeier, R., 1974: Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft. Eine Erhebung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland im WS 1972/73 (12. Beiheft der ZfPäd), Weinheim.
- Lüders, Ch., 1989: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik, Weinheim.
- Mollenhauer, K., 1964: Einführung in die Sozialpädagogik, Weinheim/Berlin.
- Mollenhauer, K., 1974: Jugendhilfe. Soziologische Materialien, Heidelberg.
- Olk, Th., 1986: Abschied vom Experten, Weinheim.
- Olk, Th./Heinze, R., 1981: Die Bürokratisierung der Nächstenliebe. Am Beispiel von Geschichte und Entwicklung der Inneren Mission, in: Sachße, C./Tennstedt, F., (Hg.), Jahrbuch der Sozialarbeit 4. Geschichte und Geschichten, Reinbek.
- Rauschenbach, Th., 1990: Jugendhilfe als Arbeitsmarkt. Fachschul-, Fachhochschul- und UniversitätsabsolventInnen in sozialen Berufen, Expertise zum Achten Jugendbericht, in: Sachverständigenkommission Achter Jugendbericht (Hg.), Jugendhilfe – Historischer Rückblick und neuere Entwicklungen. Materialien zum Achten Jugendbericht, Band 1, München.
- Sachße, Ch., 1986: Mütterlichkeit als Beruf, Frankfurt am Main.
- Salomon, A., 1917: Soziale Frauenbildung und soziale Berufsarbeit, Leipzig/Berlin.
- Tenorth, H.-E./Zedler, P., 1989: Vorwort zu Lüders (1989), Weinheim.

Verf.: Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Universität Dortmund, FB 12, Postfach 50 05 00, 4600 Dortmund 50