



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Das Schicksal des Schichtbegriffs in der Bildungswissenschaft

Verfasserin

Petra Zach

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Ao.univ.-Prof.Dr. Robert Hutterer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei jenen Personen bedanken, die mich während des Verfassens dieser Diplomarbeit unterstützt haben.

Zu Beginn danke ich meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Univ.- Prof. Dr. Robert Hutterer, der durch sein fachkundiges Wissen bei Fragen und Anliegen jederzeit unterstützend und anregend zur Verfügung stand.

Ein weiterer Dank gilt meiner Studienkollegin und liebgewonnenen Freundin Karin Hoedlmoser, die mir im Laufe des Studiums mit Rat und Tat zur Seite stand. Ebenfalls bedanken möchte ich mich auch bei meinen langjährigen Freundinnen Katharina Benedetter, Barbara Schira und Ursula Bittner für ihre aufbauenden und motivierenden Worte, welche mich stets bestärkten. Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Christl Tiger, durch deren umfangreiche Hilfestellung während dieses Diplomarbeitsprozesses zuerst unüberwindbar Erscheinendes in den Bereich des Möglichen gerückt wurde. Danke für die wertvolle Zeit, die kritischen und konstruktiven Anregungen, die anleitende Strukturierung ;) und die emotionale Begleitung. Gleichfalls möchte ich im Speziellen einen Dank an Gerlinde Grabmann und Theresa Wagner-Baldek aussprechen, welche sowohl durch ihre Hilfe beim Korrekturlesen als auch durch ihre tolle Freundschaft – die mir ständig den Rücken stärkte – einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit geleistet haben. Ebenfalls großer Dank gilt meinen Eltern, Anna Zach und Heinrich Zach, durch deren Unterstützung, Verständnis und Geduld mir die Möglichkeit eingeräumt wurde, mein Studium zu absolvieren. Im Besonderen möchte ich mich auch bei meinem Freund Dieter Steinhardt bedanken, ohne dessen Unterstützung ich niemals die Kraft aufgebracht hätte, diese Aufgabe zu bewältigen. Danke Azizi! Abschließend gilt mein Dank all Jenen, die in dieser Danksagung nicht explizit erwähnt wurden, mich jedoch auf irgendeine Weise in dieser Phase unterstützt haben. DANKE!!!

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

<i>Abkürzungsverzeichnis</i>	4
1 <i>Einleitung</i>	5
2 <i>Methodisches Vorgehen</i>	13
2.1 ZUR HERMENEUTIK UND IHRER WISSENSCHAFTLICHEN FESTLEGUNG	13
2.1.1 <i>Zum Begriff der Hermeneutik</i>	14
2.2 GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG	16
2.2.1 <i>Zu den Anfängen der Hermeneutik</i>	17
2.2.2 <i>Hermeneutische Strömungen im geschichtlichen Verlauf</i>	17
2.2 ZU DEN FORSCHUNGSTRUMENTEN	19
2.2 HERMENEUTISCHE REGELN	22
2.3 ZUSAMMENFASSUNG	23
3 <i>Begriffliche und forschungsfeldspezifische Festlegungen bzw. Abgrenzungen</i> ..	25
3.1 ZUR SOZIALSTRUKTURELLEN BETRACHTUNG VON GESELLSCHAFT	25
3.1.1 <i>Die wechselseitige Einflussnahme von Gesellschaft und Bildungswissenschaft</i>	26
3.1.2 <i>Zur Definition von "Schicht"</i>	27
3.1.2.1 <i>Zur soziologischen Bestimmungsweise von sozialer Schicht und Schichtung</i>	28
3.1.2.2 <i>Zur sozialpädagogischen Definition von Schicht</i>	29
3.1.3.1 <i>Definition von Klasse als soziologische Kategorie</i>	30
3.1.3.2 <i>Zur sozialpädagogischen Begriffsbestimmung von Klasse</i>	32
3.1.4 <i>Zusammenschau der sozialpädagogischen Definition von sozialer Schicht und Klasse</i>	32
3.1.5 <i>Äußerungsformen "sozialer Ungleichheit"</i>	33
3.1.5.1 <i>Zur Definition sozialer Ungleichheit</i>	33
3.1.5.2 <i>Modelle sozialer Ungleichheit</i>	34
3.1.5.3 <i>Soziale Ungleichheit als Ausgangspunkt sozialpädagogischen Schaffens</i>	35
3.1.5.4 <i>Randschichten als Erscheinungsform sozialer Ungleichheit</i>	36
3.2 DIE GRUNDINTENTION DER SOZIALPÄDAGOGIK UND IHRE REAKTION AUF GESELLSCHAFTLICHE FORMATIONSPROZESSE	38
3.2.1 <i>Zur sozialpädagogischen Definition von Erziehung in ihrer historischen Gebundenheit</i>	39
3.2.2 <i>Zum Prinzip einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit</i>	41
3.2.3 <i>Zur Erweiterung des sozialpädagogischen Handlungsbedarfs</i>	42

3.2.4	<i>Zur Entstehung der Sozialpädagogik als Voraussetzung zum Verorten ihres gegenwärtigen Bezugs.....</i>	43
3.2.4.2	Erweiterung sozialpädagogischer Wirkungsweisen für Erwachsene.....	45
3.2.5	<i>Interdisziplinäre Verschränkung.....</i>	46
3.2.5.1	Zusammenführung der Sozialpädagogik, der Sozialarbeit und der sozialen Arbeit	46
3.2.5.2	Soziologie als Grundlagenwissenschaft für die Sozialpädagogik.....	50
4	<i>Verankerung des Schichtbegriffs in Sozialstrukturmodellen</i>	52
4.1	ZUM METHODENSTREIT IN DER SOZIALSTRUKTURFORSCHUNG	52
4.1.1	<i>Zusammenfassung der Problembeschreibung.....</i>	54
4.1.2	<i>Burzans Kritikpunkte an den traditionellen Modellen der Sozialstruktur.....</i>	55
4.1.3	<i>Zu den neuen Bezeichnungen des Schichtbegriffs.....</i>	56
4.1.4	<i>Geißlers Kritik an den neuen Sozialstrukturmodellen</i>	57
4.1.5	<i>Zur gegenwärtigen Einflussnahme der Schichtdimensionen Bildung und Beruf auf das menschliche Leben</i>	60
4.1.6	<i>Zusammenfassung.....</i>	62
4.2	GEIGERS SCHICHTMODELL UND SEINE RELEVANZ.....	63
4.2.1	<i>Zur Definition von "Schichtkonzepten", "soziale Lage" und "Mentalitäten"</i>	63
4.2.2	<i>Zu den Begriffen des Schichtkonzepts von Geiger</i>	64
4.2.3	<i>Geigers Verständnis von sozialen Schichten</i>	65
4.2.4	<i>Schroths theoretische Abhandlungen über die gegenwärtige Tauglichkeit von Geigers Schichtkonzept.....</i>	66
4.2.5	<i>Zur Weiterentwicklung Geiger's Theorie</i>	67
4.3	EINE KONTRÄRE BETRACHTUNG VON SCHICHTUNGEN	69
4.4	HILFESTELLUNG FÜR DIE VERORTUNG DES SOZIALPÄDAGOGISCHEN KLIENNELS?.....	70
5	<i>Der Wandel der Gesellschaft und die Konsequenz für die Sozialpädagogik.....</i>	72
5.1	WIE ZEIGT SICH DER GESELLSCHAFTLICHE WANDEL?.....	72
5.2	AUSGANGSLAGE FÜR DIE SOZIALPÄDAGOGIK.....	74
5.2.1	<i>Zur These der "Risikogesellschaft" nach Beck.....</i>	75
5.2.2	<i>Zur Individualisierungsthese nach Beck</i>	80
5.3	ZU DEN KONSEQUENZEN FÜR DIE SOZIALPÄDAGOGIK	82
5.3.1	<i>Neupositionierung der sozialen Frage</i>	83
5.3.2	<i>Zu den Thesen nach Rauschenbach.....</i>	84
5.3.3	<i>Zu den Thesen nach Münchmeier.....</i>	88
5.3.3.1	Die Folgen der Modernisierung für die Jugendberatung.....	90
5.3.3.2	Die Folgen der Modernisierung für die soziale Arbeit.....	91

5.3.4	<i>Zu den Thesen von Winkler</i>	92
5.3.5	<i>Zusammenfassung</i>	96
5.4	SOZIALPÄDAGOGIK UND SOZIALE ARBEIT ALS "HILFEN ZUR LEBENSBEWÄLTIGUNG"	97
5.5	BILDUNG ALS ZUTEILUNG VON LEBENSCHANCEN	99
5.5.1	<i>Zur Definition von Bildung</i>	100
5.5.2	<i>Bildung, Gesellschaft und die soziale Stellung der Individuen darin</i>	101
5.5.3	<i>Bildungsexpansion als Phänomen erzielter Chancengleichheit</i>	101
5.5.4	<i>Schichttypische, institutionelle und sozialisationstypische Auslesemechanismen im Bildungswesen</i>	103
5.5.5	<i>Zum Gedankengut der Meritokratie</i>	105
5.5.6	<i>Gegenüberstellung von Sozialpädagogik und Meritokratie</i>	107
6	<i>Zur Proklamation einer neuen Klassengesellschaft</i>	110
6.1	ZU DEN RAHMENBEDINGUNGEN EINER NEUEN KLASSENGESELLSCHAFT	110
6.2	DIE DEBATTE UM DIE „NEUE UNTERSCHICHT“	112
6.2.1	<i>Zu den gesellschaftlichen Bedingungen</i>	113
6.2.2	<i>Die neue Unterschicht als das Produkt einer "fürsorglichen Vernachlässigung"</i>	114
6.2.4	<i>Über das zunehmende Verschwinden der Mittelschicht</i>	116
6.3	DIE NEUE UNTERSCHICHT UND DIE VERORTUNG DES SOZIALEN IN DIESEM KONTEXT	117
6.3.1	<i>Die Kultur als Schichtungs determinante</i>	118
6.3.2	<i>Zu den Antworten der sozialen Arbeit</i>	119
6.4	ZUSAMMENFASSUNG	121
6.5	ZUR PRÄZISIERUNGEN DER ERHOBENEN ERKENNTNISSE	122
7	<i>Resümee</i>	124
8	<i>Verzeichnisse</i>	130
8.1	LITERATURVERZEICHNIS	130
8.2	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	139
	<i>Abstract</i>	141

Abkürzungsverzeichnis

<i>Abb.:</i>	Abbildung
<i>Aufl.:</i>	Auflage
<i>bspw.:</i>	beispielsweise
<i>bzw.:</i>	beziehungsweise
<i>ca.:</i>	circa
<i>et al.:</i>	und andere
<i>etc.:</i>	et cetera
<i>f:</i>	folgende Seite
<i>ff:</i>	folgende Seiten
<i>Hrsg.:</i>	Herausgeber
<i>sic:</i>	so (lautet die Quelle)
<i>usw.:</i>	und so weiter
<i>vgl.:</i>	vergleiche
<i>z.B.:</i>	zum Beispiel
<i>zit.n.:</i>	zitiert nach
<i>(...):</i>	Auslassungen einiger Wörter im zitierten Satz

1 EINLEITUNG

Vorausgeschickt sei, dass zugunsten des Leseflusses auf eine geschlechtergerechte Formulierung verzichtet wird und eine Beschränkung auf die männliche Form erfolgt, wobei die Weibliche selbstverständlich jeweils mitgedacht ist. Ebenso ist an dieser Stelle voranzumerken, dass der Begriff der sozialen Arbeit in gleicher Weise wie jener der Sozialpädagogik in dieser Forschungsarbeit Verwendung findet, da die Autorin unter sozialer Arbeit im Sinne von Thiersch (2002, 101f) eine Zusammenführung der Disziplinen Sozialpädagogik und Sozialarbeit versteht. Allerdings wird die praktische Ausrichtung überwiegend der sozialen Arbeit zugeschrieben und das theoretische Schaffen vor allem in der Sozialpädagogik gesehen.

Die Struktur der Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten durch verschiedenste gesellschaftspolitische Erscheinungen verändert. Durch diese Einflüsse – Anstieg des materiellen Lebensstandards, Ausdehnung des Wohlfahrtsstaates, Bildungsexpansion, sich verkleinernde Haushalts- und Familiengrößen, Berufstätigkeit der Frau, staatliche Transferzahlungen für einkommensschwache Personen und die Individualisierung sowie Pluralisierung von Lebenslagen – sind die traditionellen Grenzen zwischen Oben und Unten nicht mehr klar auszumachen, so dass man auf der Basis einer sozialstrukturellen Betrachtungsweise von Gesellschaften über strikt getrennte Schichten zumeist nicht mehr sprechen kann. Gleichfalls verlieren vor diesem Hintergrund die traditionellen Klassen- und Schichtmodelle ihre Bedeutsamkeit zur Analyse gegenwärtiger Gesellschaftssysteme, weil sie eine unzureichende Illustration über gesellschaftliche Ungleichheiten geben, die einerseits in einem Anstieg von neuen Ungleichheiten begründet sind sowie andererseits in den klassischen Modellen wenig bis kaum berücksichtigt werden. Diese dargelegte Problematik wird bereits seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in der Sozialstrukturforschung heftig diskutiert. Darüber hinaus hat die Modernisierung zu einem Individualisierungs- und Diversifizierungsprozess von Lebenslagen geführt, die ihrerseits zu einem Facettenreichtum an unterschiedlichen Lebenswegen und Lebensformen beigetragen haben. Basierend auf diesem

Grundverständnis ist das Schicksal eines Menschen somit nicht mehr durch die von der Geburt vorgegebene Schichtzugehörigkeit determiniert, sondern könne nach Interesse frei gewählt werden. Überdies sei folglich für die Bestimmung des Lebensstils der Menschen ein nachlassendes Gewicht der materiellen Lebensbedingungen – durch das Anheben des Wohlstandsniveaus in allen gesellschaftlichen Schichten – sowie der Schichtzugehörigkeit zu verzeichnen. Im Zuge der vermehrten Aufmerksamkeit, die den neuen sozialen Ungleichheiten in politischen, soziologischen und öffentlichen Kontexten beigemessen wird sowie der damit einhergehenden Unzulänglichkeit traditioneller Klassen- und Schichtmodellen, gibt es eine Reihe von neuen Sozialstrukturmodellen, welche auf ein optimaleres Erfassen der gegenwärtigen Lebensbedingungen von Individuen und dessen Auswirkungen auf die Lebensführung menschlichen Daseins zielen. Während an den alten Modellen die vernachlässigten neuen Ungleichheiten bemängelt werden, wird an den neuen Modellen die unzureichende Berücksichtigung der vertikalen Analyse kritisiert und ein Wandel von der Ungleichheitsforschung hin zur Vielfaltsforschung postuliert. Ausgehend von der beschriebenen Problemstellung, welche die Folgen des gesellschaftlichen Wandels für die Sozialstrukturforschung beschreibt und zudem eine Voraussetzung für das Verständnis dieser Auswirkungen in Bezug auf die Sozialpädagogik darlegen, wird weiters die Problemlage in Hinblick auf die Sozialpädagogik untersucht.

Die Sozialpädagogik ist aus der Notwendigkeit einer Fürsorge für sozial benachteiligte Personen – in den Anfängen speziell für Jugendliche – einer Gesellschaft entstanden. In der Beschäftigung mit diesen gesellschaftlichen individuellen Lebenslagen ist es unerlässlich, sich mit sozialstrukturellen Gegebenheiten bzw. Konzepten auseinanderzusetzen, um die sozialpädagogische Aufgabe daraus (neu) zu eruieren bzw. um als Sozialarbeiter das Klientel in ihrer Ganzheitlichkeit abholen zu können. Hierhin zeigen sich unterschiedliche Konzepte und Modelle von Gesellschaftsstrukturen, welche – wie die Gesellschaft selbst – einem Wandel ausgesetzt sind. Infolgedessen kann diese Veränderung auch in der Bildungswissenschaft – im Speziellen in der Sozialpädagogik – festgemacht werden. Der Schichtbegriff entstand im Zuge einer Strukturierung bzw. Darstellung der Gesellschaft und hat sich somit auch in

der sozialpädagogischen praktischen Arbeit sowie in der Wissenschaft manifestiert. Dieser Arbeit liegt die Absicht zugrunde, den Begriff der "sozialen Schicht" in seiner sprachlich determinierenden Weise genauer zu betrachten und folgend zu erforschen, inwiefern dieser bzw. ob dieser im Wandel der Zeit und somit im Wandel der Gesellschaftsstrukturen nach wie vor eine Rolle im bildungswissenschaftlichen Schaffen und Denken einnimmt bzw. wodurch der Schichtbegriff eine andere oder sogar obsoletere Bedeutung erreicht.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für das Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit folgende Hauptfragestellung:

Welche Bedeutung bzw. Funktion nimmt der Schichtbegriff im Kontext der Bildungswissenschaften – im Speziellen in der Disziplin der Sozialpädagogik – ein?

Anlehnend an diese Hauptfragestellung folgen Subfragen, die zu einer Spezifizierung dieser beitragen sollen.

Inwiefern beeinflusst der Schichtbegriff das sozialpädagogische Denken und Handeln?

Welche Bedeutung/Funktion hat der Schichtbegriff "noch" im gesellschaftlichen Wandel?

Inwiefern prägen Sozialstrukturmodelle den pädagogischen – insbesondere den sozialpädagogischen – Bildungsauftrag?

Zudem werden im Nachstehenden Hypothesen angeführt, die als Eckpfeiler für die Untersuchung im Rahmen der literarischen Auseinandersetzung fungieren und in Folge verifiziert oder falsifiziert werden.

- Durch die Individualisierung zeigt sich in der Literatur, dass sich Individuen von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten "Schicht" lösen und die Schicht als identitätsstiftende Kraft ihren Wert einbüßt.
- Der Begriff "Schicht" lässt sich als solcher in der gegenwärtigen Literatur nicht mehr vorfinden und findet neue Bezeichnungen, wobei das Denken in "Schichten" nach wie vor auffindbar ist.
- Die Wahl des Lebensstils ist nicht mehr länger durch die Schichtzugehörigkeit determiniert, sondern das Produkt freier Wahlentscheidungen.
- Sozialpädagogische Interventionen beziehen sich nicht mehr nur auf Randgruppen oder Unterschichten, sondern sie finden immer mehr in alltäglichen, normalen Lebenslagen statt.
- Durch den Wandel der Gesellschaft kommt es zu einem vermehrten Bedarf an sozialpädagogischem Handeln und einer Ausweitung des Klientels der Sozialpädagogik, unabhängig davon, welcher "Schicht" sie angehören.

Das Interesse für diesen Forschungsgegenstand wurde durch meine Arbeit als Kinder- und Jugendbetreuerin beim Wiener Familienbund geweckt. Ich betreue Kinder und Jugendliche im 19. Wiener Gemeindebezirk, der im Volksmund auch als "Nobelbezirk" gilt. Trotz der teuren Wohnqualität des Bezirks arbeite ich vorwiegend mit Kindern und Jugendlichen aus der unteren sozialen Schicht. Allerdings besuchen auch manche Kinder aus der "Ober- oder Mittelschicht" unser Jugendzentrum. Die Kinder kommen meistens aus zerrütteten Familienverhältnissen mit Gewalterfahrungen oder sie stammen aus gut situiertem Haus, wo sie unter emotional deprivierten Verhältnissen aufwachsen. Infolgedessen habe ich es mit einem Klientel aus drei verschiedenen Schichten zu tun, wenngleich diese Wohngegend über einen vermeintlichen Ruf von Exklusivität verfügt. In den Aufgabenbereich meiner beruflichen Tätigkeit fällt nicht nur die pädagogische Animation und Betreuung von Kindern und Jugendlichen, sondern auch das Verfassen von Berichten, die eine Illustration über das pädagogische Handeln ermöglichen. Im Zuge dieser Verschriftlichungen ist meine Wahrnehmung zum ersten Mal bewusst auf den

Schichtbegriff und dessen Implikationen gestoßen. In diesem Zusammenhang eröffnete sich für mich die Intention für dieses Forschungsvorhaben. Es wurde in mir das Interesse geweckt, zu eruieren, inwiefern die Existenz von Schichten sowohl im gesellschaftlichen Gefüge als auch im Besonderen für die sozialpädagogische Theorie und Praxis noch vorhanden ist.

Diese Diplomarbeit berichtet über Themenfelder, welche die Soziologie als Grundlagenwissenschaft für die Sozialpädagogik erörtern sowie über die Relevanz der sozialstrukturellen Betrachtungsweise von Gesellschaften für die Sozialpädagogik berichten. Ebenso wird Aufschluss über die Folgen des gesellschaftlichen Wandels in seinen Folgen für die Sozialpädagogik gegeben. In der Gesamtheit der angeführten Gegenstandsbereiche findet der Schichtbegriff sowohl unter einer soziologischen Perspektive als auch in Form einer sozialpädagogischen Ausrichtung seinen Niederschlag und kann in seiner Bedeutung für die Sozialpädagogik beleuchtet werden. Die hieraus resultierenden Erkenntnisse stellen eine Zusammenschau von Wissen über Bereiche zur Verfügung, die in diesem Konnex bis dato nicht erschlossen worden sind und somit als Basis für neue wissenschaftliche Auseinandersetzungen Beachtung finden können. Überdies werden durch die Aktualität des zu erforschenden Gegenstandsbereichs neue Wege für die Sozialpädagogik aufgezeigt, die sowohl praktische Belange der sozialen Arbeit betreffen als auch als Anknüpfungspunkte für theoretische Abhandlungen der Sozialpädagogik an Bedeutung erlangen. Demnach trägt diese Arbeit zu einer Erkenntniserweiterung im praktischen sowie im theoretischen Bereich der Bildungswissenschaft – insbesondere der Sozialpädagogik – bei.

Ziel dieser Diplomarbeit ist die Untersuchung des Schichtbegriffs in seiner Relevanz für die Bildungswissenschaft, im Speziellen für die Disziplin der Sozialpädagogik. Dabei spannt die Autorin den Bogen ihrer Forschung von einer soziologischen Betrachtungsweise des Begriffs der Schicht im Kontext von Sozialstrukturmodellen, sowie im Zusammenhang dieser unter den Bedingungen der Modernisierung bis hin zu seiner sowohl ursprünglichen als auch gegenwärtigen Bedeutung und Einflussnahme in der Sozialpädagogik. Zur

Beantwortung der Forschungsfrage stehen hierzu literarische und theoretische Ausführungen im Zentrum des Untersuchungsprozesses.

Im Nachstehenden erfolgt eine Übersicht über die Gliederung der zugrundeliegenden Arbeit.

Die wissenschaftliche Arbeit beginnt mit einer Einführung in die methodische Vorgehensweise, die als Grundlage zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes gesehen wird. Zu Beginn dieses Kapitels wird eine etymologische Ableitung des Begriffs der Hermeneutik gegeben. Nachdem die Herkunft und die Geschichte des Wortes kurz beschrieben werden, folgt ein grober geschichtlicher Überblick über die Entwicklung der Hermeneutik. Die wichtigsten drei Strömungen der Forschungsmethode, die im Laufe der Geschichte laut Danner ausgemacht werden können, sowie die relevantesten Vertreter der Hermeneutik, werden im Weiteren angeführt. Im Anschluss daran werden sowohl der Anwendungs- als auch der Gegenstandsbereich der Methode beleuchtet. Nach einer Beschreibung der Forschungsinstrumente der Hermeneutik wird anschließend noch ein kurzer Blick auf die Regeln der methodischen Vorgehensweise geworfen. In einer Zusammenfassung wird die beschriebene Methode im Hinblick auf die vorliegende Arbeit präzisiert.

Im anschließenden Teil – dem dritten Kapitel – erfolgt eine begriffliche und forschungsfeldspezifische Festlegung bezüglich der Begriffe „Gesellschaft“, „Schicht“, „Klasse“ und „soziale Ungleichheit“. Diese Begriffe werden sowohl von einer soziologischen als auch von einer pädagogischen Perspektive aus betrachtet. Nach der Klärung dieser Begrifflichkeiten wird die Grundintention der Sozialpädagogik in Anbetracht gesellschaftlicher Formationsprozesse dargestellt. Dazu wird eine Beleuchtung der Entstehungsverhältnisse der Sozialpädagogik, welche eine Illustration der Zusammenführung von Sozialpädagogik und sozialer Arbeit gibt, aufgezeigt. Des Weiteren wird in diesem Abschnitt die unerlässliche Voraussetzung soziologischen Wissens für die sozialpädagogische Arbeit diskutiert.

Im vierten Kapitel wird die Verankerung des Schichtbegriffs in der Sozialstruktur zur Darstellung gebracht. Dazu erfolgt eine Anführung und Erläuterung des Methodenproblems in der Sozialstrukturanalyse, welches sich im Zuge des

gesellschaftlichen Wandels zwischen den traditionellen und neuen Modellen abspielt. Dabei wird ein spezielles Augenmerk auf die postulierte Unzulänglichkeit traditioneller Klassen- und Schichtmodelle sowie auf deren Bedeutung für die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion gelegt. Zudem wird hierzu eine kritische Betrachtungsweise von Geißler über die neuen Sozialstrukturmodelle aufgezeigt und sein Lösungsvorschlag zum Sozialstrukturproblem angeführt. Des Weiteren erfolgen in diesem Teil der Arbeit eine Vorstellung des Schichtmodells von Geiger und dessen Darstellung durch die Betrachtungsweise von Schroth, die dieses Modell in seiner gegenwärtigen Anwendbarkeit überprüft. Daran anschließend werden die daraus entstandenen Modelle von Geißler und Dahrendorf sowie das Gesellschaftsmodell von Moore und Davis kurz vorgestellt. Ebenso wird in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, ob der Schichtbegriff in Anbetracht gegenwärtiger Modernisierungsprozesse zu einer Verortung des sozialpädagogischen Klientels beitragen kann.

Im fünften Kapitel erfolgt eine Beleuchtung des Wandels der Gesellschaft in seinen Folgen für die Sozialpädagogik. Zudem werden die Thesen der Risikogesellschaft und der Individualisierung nach Beck genauer unter die Lupe genommen und in Bezug auf die Sozialpädagogik erläutert. Die Folgen der Modernisierung für die Sozialpädagogik sowie die sich daraus neu ergebenden Aufträge, Problemstellungen und Handlungsfelder dieser Disziplin werden gleichfalls in diesem Teil der Arbeit thematisiert.

Im sechsten Abschnitt der Forschungsarbeit wird eine Begriffsbestimmung von Bildung gegeben sowie dessen Einfluss für soziale Platzierungsprozesse im gegenwärtigen gesellschaftlichen Gefüge untersucht. Darüber hinaus wird der Grundgedanke der Meritokratie vorgestellt und auf seine Bedeutung im Bildungsprozess eingegangen sowie nach der Relevanz dieser Idee für die Sozialpädagogik gefragt.

Im siebten Kapitel erfolgt die Darstellung der Debatte um eine neue Klassengesellschaft und der damit einhergehenden Bildung einer neuen Unterschicht. Die Bedeutung dieser Diskussion für die Sozialpädagogik wird ebenfalls eruiert.

Im achten Kapitel – der Conclusio – werden anhand der theoretischen Auseinandersetzung die zu Beginn formulierte, forschungsleitende Fragestellung und deren zugrundeliegende Subfragen beantwortet sowie die anfänglich kreierten Hypothesen verifiziert bzw. falsifiziert. Außerdem werden zusätzliche Erkenntnisse und Problembereiche angeführt, um Anregungen für weitere Forschungsvorhaben darzulegen.

Das letzte Kapitel beinhaltet eine Auflistung über die für diese Forschung verwendete Literatur und Abbildungen.

Nachdem durch die Einleitung eine Darstellung des zu untersuchenden Problembereichs erreicht werden konnte und ein Überblick über die vorliegende Arbeit erfolgte, kann nun auf das Fundament der Arbeit, die Forschungsmethode, eingegangen werden.

2 METHODISCHES VORGEHEN

In diesem Kapitel wird die Forschungsmethode, welche den Grundstein dieser Arbeit darstellt, vorgestellt und in ihren Aspekten ausführlich beschrieben. Die Forschungsmethode dient als Handwerkzeug, um sich der Hauptfragestellung – *„Welche Bedeutung bzw. Funktion nimmt der Schichtbegriff im Kontext der Bildungswissenschaften, im Speziellen in der Disziplin der Sozialpädagogik, ein?“* – zuerst anzunähern und infolgedessen die auf dieser Basis gewonnenen Erkenntnisse zu klassifizieren, indem die aufgestellten Hypothesen im Laufe des Forschungsprozesses systematisch verifiziert bzw. falsifiziert werden. Um die Hauptfragestellung – fußend am neuesten Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse – beantworten zu können, bedient sich die Autorin im Zuge der literarischen Auseinandersetzung der hermeneutischen Forschungsmethode. Mittels dieser Methode können die aus der Hauptfragestellung kristallisierten Hypothesen bestätigt oder verworfen werden. Im Zuge der nachführenden Beschreibung der hermeneutischen Methode wird jeweils auf die Bedeutung und Anwendung dieser in der vorliegenden Forschungsarbeit eingegangen.

2.1 Zur Hermeneutik und ihrer wissenschaftlichen Festlegung

Die Hermeneutik wird nach Grondin (2001, 13) als “Kunst der Auslegung” verstanden. Als geisteswissenschaftliche Methode werde sie sehr oft auf die Textinterpretation begrenzt, die ein großes Gebiet der Hermeneutik darstellt, jedoch nicht darauf beschränkt werden dürfe. Vielmehr sei der Anwendungsbereich der Hermeneutik mannigfaltig und finde überall dort statt, wo das Verstehen von menschlichen Erzeugnissen gefragt ist. Im Forschungsprozess bewegt sich die Autorin als Wissenschaftlerin auf zwei Ebenen verschiedenster Interpretationen. Zum einen auf der Ebene der alltäglichen Begrifflichkeiten und zum anderen auf der Ebene der wissenschaftlichen Auslegungen. In diesem Kontext nennt Giddens (1997, 338) den Begriff der “doppelten Hermeneutik“, mit dessen Hilfe die alltägliche und fachwissenschaftliche Mehrdeutigkeit von Begriffen und Phänomenen untersucht werden kann. Ausgehend von dem thematischen Vorverständnis der Autorin

versucht diese mit Hilfe verschiedenster Fachliteratur (Bücher, Studien, Papers und Zeitschriften) eine Erweiterung ihres Verstehenshorizontes zu erlangen. Anhand der Literatur kann das Vorwissen so konkretisiert und dokumentiert werden. Dabei wird die gelesene Literatur zuerst anspruchsvoll analysiert, in das Manuskript integriert und in Folge als Ausgangspunkt für weiteres Verstehen verwendet.

Nachdem im vorangegangenen Teil der Arbeit eine erste Hinführung zur Hermeneutik erfolgte, wird nun als Einstieg zur Beschreibung der Methode eine etymologische Ableitung des Begriffs der Hermeneutik gegeben. Verschiedenste Definitionen des Begriffs sollen hierbei zu einer ersten Annäherung an das Themengebiet beitragen. Außerdem werden hierzu Gegenstands- und Anwendungsbereiche der Methode angeführt und in Bezug auf die vorliegende Arbeit interpretiert.

2.1.1 Zum Begriff der Hermeneutik

Die Hermeneutik leitet sich von dem griechischen Begriff „hermeneuein“ ab, das so viel bedeutet wie,

„(...) aussagen (ausdrücken), auslegen (erklären) und übersetzen (dolmetschen)“ (Danner 2006, 34).

Gemein ist diesen drei Verben die Bedeutung, dass das zum Ausdruck Gebrachte in seinem Sinn verstanden wird. Nach Seiffert (1992, 9) wird unter Hermeneutik die „Lehre vom Verstehen oder von der Interpretation“ verstanden.

„Das lateinische interpretare entspricht dem griechischen hermeneuein“ (Danner 2006, 34).

Es handelt sich also um eine Methode, mit dessen Hilfe etwas ausgelegt, interpretiert und verstanden werden kann. Daran anschließend kann der Anwendungs- und Gegenstandsbereich der Hermeneutik wie folgt erläutert werden. Prinzipiell passiert hermeneutisches Tun immer dann, wenn

„(...) mit Menschen und mit menschlichen Produkten im weitesten Sinn (...)“ (Diemer, 1977, zit.n. Danner, 1999)

operiert wird. Demnach könne der Gegenstand hermeneutischer Forschung alles Menschliche, mit samt ihren menschlichen Produkten, umfassen – z.B. können die Musik oder bildende Künste darin enthalten sein (Danner 2006, 36). Die Erschließung des Sinns, welcher sich hinter den menschlichen Erzeugnissen verbirgt, könne als hermeneutische Aufgabe betrachtet werden.

In diesem Kontext führt Danner ein Beispiel für den pädagogischen Bereich an, welches die vielfältigen Dimensionen hermeneutischer Anwendungsgebiete verdeutlicht.

„(...) denn sowohl der pädagogische Praktiker wie der Theoretiker gehen ja nicht nur mit Büchern um, sondern beziehen ihr Wissen, ihre ausformulierte Erfahrung aus dem erzieherischen Umgang. Dort haben wir es mit (meist jungen) Menschen zu tun, die sprechen, gestikulieren, sich zu anderen verhalten, die Dinge produzieren, also malen, schreiben, Mathematikaufgaben lösen etc.“ (Danner 2006, 35f).

Der hermeneutische Gegenstand eines Pädagogen bezieht sich infolgedessen auch auf Gespräche, Verhaltensweisen, Zeichnungen usw. Zusätzlich zeigt dieses Exempel sehr gut auf, dass die Hermeneutik nicht auf die Textinterpretation beschränkt werden darf – wie es oft der Fall ist – da hermeneutisches Verstehen überall dort vonstattengeht, wo sowohl mit menschlichen Produkten umgegangen wird als auch wo Menschen aufeinandertreffen und miteinander in Kommunikation oder Interaktion treten.

Im Gegensatz zu der oben angeführten Definition, welche die hermeneutische Vorgehensweise in einem weiten Sinn umfasst, definieren einige Vertreter der philosophischen Hermeneutik das Wort Hermeneutik in einem engeren Sinn.

„Die eindeutig klärbaren, banalen Verstehensfragen des Alltags sind überhaupt nicht Gegenstand der Hermeneutik. Von ‚Hermeneutik‘ in einem ernsthaften Sinn können wir nur da sprechen, wo es gerade keine eindeutigen Lösungen gibt, wo es um anspruchsvolle Probleme geht“ (Seiffert 1992, 13).

Hermeneutisches Verstehen kommt nach Meinung vieler Theoretiker und Praktiker der philosophischen Hermeneutik also erst dann zur Anwendung, wenn das rein grammatikalische Verstehen einer Sache nicht mehr ausreicht, die Ergründung des tieferen Sinns einer Sache erwünscht ist und die Erschließung dessen sich als schwierig erweist bzw. wenn überhaupt erschließbar ist.

In Bezugnahme auf die vorliegende Arbeit sind als Forschungsgegenstand jene Texte zu sehen, die sich auf die Themenfelder soziale Schicht, Sozialstruktur, gesellschaftlicher Wandel und Sozialpädagogik beziehen. Die Schriftstücke werden nach denjenigen Kriterien ausgewählt, inwiefern sie für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sein könnten und zur Verifizierung oder Falsifizierung der angeführten Hypothesen beitragen würden.

Im nachstehenden Kapitel wird ein kurzer Überblick über die Geschichte der Hermeneutik gegeben. Im Zuge dieses geschichtlichen Abrisses werden drei Strömungen herausgegriffen, die sich gemäß Danner im Laufe der Geschichte ausmachen lassen. Ferner werden Vertreter der Hermeneutik angeführt, die für die Autorin in Hinblick auf die Bildungswissenschaft wichtig erscheinen sowie zusätzlich eine Orientierung im Literaturstudium darstellen.

2.2 Geschichtliche Entwicklung

Für die vorliegende Arbeit ist die geschichtliche Einflussnahme auf die Hermeneutik nicht zuletzt deswegen von Relevanz, da die Eruierung der Rolle des Schichtbegriffs in der Bildungswissenschaft ebenso unterschiedlichen gesellschaftlichen und soziokulturellen Auslegungen/Interpretationen unterliegt. Demnach ist bei der hermeneutischen Analyse der ausgewählten Texte jeweils auch der geschichtliche Wandel von großer Bedeutung bzw. kann dieser Hinweise auf die sprachliche, konzeptuelle pädagogische Betrachtungsweise geben.

„Die Geschichte der Hermeneutik gehört zur Theorie des Verstehens hinzu“
(Jung 2002, 29).

Folgend Jung bedarf die Aneignung des Forschungsstandes der Hermeneutik einer Auseinandersetzung mit der Geschichte der „Auslegungslehre“.

„Gegenstand der Hermeneutik ist geschichtlich erzeugter, in einem Überlieferungszusammenhang stehender Sinn, dessen Verständnis wiederum auf geschichtlich tradierte Methoden angewiesen ist“.

Auf der Basis dieses Wissens, welche Relevanz die Geschichte für das Verständnis der Hermeneutik hat, folgt ein geschichtlicher Abriss dieser Forschungsmethode.

2.2.1 Zu den Anfängen der Hermeneutik

Die Herkunft und die Geschichte des Begriffs der Hermeneutik reichen weit zurück und sind in der griechischen Mythologie beheimatet. Nach Ansicht der Antike fungierte Hermes als griechischer Götterbote und interpretierte die Nachrichten der Götter für den Menschen (Seiffert 1999, 17). In einer Schrift von Aristoteles mit dem Titel „Peri hermeneias“ erscheint der hermeneutische Begriff zum ersten Mal im wissenschaftlichen Kontext (Danner 2006, 36). Der Auslegungsbegriff in seiner gegenwärtigen Bedeutung taucht das erste Mal 1654 im Titel eines Werkes von Dannhauer auf:

„Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrarum litterarum
(theologische Hermeneutik oder die Methode der Auslegung der heiligen
Schrift)“ (Seiffert 1992, 23).

Die Entwicklung der Hermeneutik als eigenständige Disziplin vollzieht sich erst in der Neuzeit (Jung 2002, 31). Sie wurde in der Antike und im Mittelalter besonders als Methode zur Textinterpretation verwendet. Die Bibel und Gesetze sind mit Hilfe der Hermeneutik hinterfragt und verstehend ausgelegt worden. Obwohl die Hermeneutik in ihren Anfängen nur auf die Textinterpretation beschränkt war, konnte sie im Zeitverlauf ihren Gegenstandsbereich auf menschliche Produkte der Kultur erweitern. (Rittelmeyer & Parmentier 2007, 2). Vor diesem Hintergrund kann eine Ausdehnung des hermeneutischen Gegenstandsbereiches von Text- zu Lebenszusammenhängen ausgemacht werden (Buchkremer 2009, 131). Durch die Jahrhunderte lange Verwendung der Hermeneutik verfügt diese über eine Vielzahl von verschiedensten Richtungen. Um einen Überblick über diese zu illustrieren, wird im Folgenden eine Einteilung von Danner (2006, 36) gegeben.

2.2.2 Hermeneutische Strömungen im geschichtlichen Verlauf

Danner (2006, 36) führt drei hermeneutische Strömungen an, die geschichtlich betrachtet in einer „groben“ Gliederung unterschieden werden können:

1. Die philologisch-historische Hermeneutik (Textauslegung)
2. Die theologische Hermeneutik (Auslegung des Alten und des Neuen Testaments)

3. Die juristische Hermeneutik (Auslegung von Gesetzen in Bezugnahme auf spezielle Causae)

Der Gegenstand der theologischen Hermeneutik ist die Bibel, sowie der Gegenstand der juristischen Hermeneutik die Gesetzestexte sind. Die Interpretation von Gesetzestexten ist mit der unabdingbaren Voraussetzung eines stetigen Bezuges zur Geschichte und der Entwicklung von Gesetzeslagen verbunden. Im Gegensatz zur theologischen Hermeneutik unterliegt ihr Gegenstandsbereich nämlich einem ständigen Wandel, da Gesetzeslagen nicht als unabänderliches Schriftstück vorliegen, sondern sich über die Jahre und Jahrhunderte verändern. Somit sind Gesetzesdokumente nur bis dato in ihrer rechtlichen Geltung gültig (Seiffert 1992, 51).

Zu den wichtigsten Vertretern der Hermeneutik, die sich nach Meinung der Autorin im Literaturstudium herauskristallisiert haben und in Hinblick auf die Geschichte genannt werden können, zählt zunächst Gadamer, der als Begründer der philosophischen Hermeneutik gilt und Schüler von Heidegger war. Zudem ist Schleiermacher zu erwähnen. Er war die erste Person, die eine "allgemeine Hermeneutik" kreierte und sie zu einer "Kunstlehre des Verstehens" erhob (Danner 2006, 36). Außerdem sah Schleiermacher in der Hermeneutik den methodischen Ursprung der modernen Pädagogik als Wissenschaft begründet (Buchkremer 2009, 130). Einen wesentlichen Beitrag leistete auch Dilthey, der

„(...) in dieser allgemeinen Hermeneutik die methodologische Grundlegung der Geisteswissenschaften (...)“

wahrnahm (Danner 2006, 37). Während sich bei Schleiermacher der Gegenstand hermeneutischer Analysen bislang nur auf Texte und sprachlich produzierte "Zeitzeugnisse" bezog, erweiterte Dilthey den Gegenstandsbereich der Hermeneutik auf alle – also auch auf Jene, die nicht sprachlich gefasst sind – erdenklichen Zeichensysteme menschlichen Lebens (Buchkremer 2009, 130). Weiters sind Heidegger und Ricoeurs zu nennen, die einen wesentlichen Beitrag zu der Entwicklung der Hermeneutik geleistet haben.

Ausgehend von den geschichtlichen Vollzügen kann festgehalten werden, dass die Hermeneutik von heute über eine Vielfalt von Gegenständen verfügt und überdies einen interdisziplinären Charakter aufweist (Rittelmeyer & Parmentier 2007, 2).

Mit dem bereits angeführten Zitat von Jung (2002, 29)

„Die Geschichte der Hermeneutik gehört zur Theorie des Verstehens hinzu“.

wird die Bedeutung der geschichtlichen Auseinandersetzung der Methode für die Forscherin verdeutlicht. Das heißt, um eine richtige Verwendung der Methode zu gewährleisten, wird die Aneignung des geschichtlichen Werdegangs vorausgesetzt. Aus diesem Grund ist es auch für die Autorin dieser Diplomarbeit unerlässlich, einen Überblick über die Geschichte der Hermeneutik zu verfolgen.

Im weiterführenden Teil der Arbeit werden die wichtigsten Begriffe der Hermeneutik kurz und prägnant angeführt. Diesem Vorhaben wird deshalb nachgegangen, um einerseits ein besseres Verständnis der Methode zu gewährleisten sowie andererseits eine Optimierung des Leseflusses zu erreichen. Zudem dienen die Begrifflichkeiten als Instrumente der Forschung.

2.2 Zu den Forschungsinstrumenten

Zu den bedeutsamsten Begriffen, die in Bezug auf die Hermeneutik ausgemacht werden können, gehören „Verstehen“, „objektiver Geist“ und „hermeneutischer Zirkel“. Im Nachstehenden werden diese Begriffe in Hinblick auf die Forschungsmethode vorgestellt und in ihrer Relevanz für die vorliegende Forschungsarbeit erläutert.

Der wesentlichste Begriff der Hermeneutik ist der des **„Verstehens“** (Danner 2006, 37). Verstehen vollzieht sich im menschlichen Leben als etwas Selbstverständliches und gehört zum täglichen Lebensvollzug dazu. Wie kann sich also dieses alltäglich gegenwärtige, oft nicht bewusst vollziehende Verstehen, zu einer wissenschaftlichen Methode entwickeln? Verstehen wird laut Hitzler und Honer (1997, 7) erst dann zur wissenschaftlichen Methode, wenn sich der Rezipient

„(...) über die Voraussetzungen und die Methoden seines Verstehens Klarheit“

verschafft. Zudem begreift man in der Hermeneutik unter Verstehen

„(...) das Erkennen von etwas als etwas (Menschliches) und gleichzeitig das Erfassen seiner Bedeutung“ (Danner 2006, 39).

Das Gewährleisten des Verstehens ist Danner zufolge nur aufgrund des “objektiven Geistes” möglich. Der **objektive Geist** – ein weiterer relevanter hermeneutischer Begriff – ist ein Fundament, etwas “Gemeinsames“, an dem jedes einzelne Individuum partizipiert. Er ist

„(...) Ausdruck einer bestimmten Kultur und einer bestimmten Zeit“ (Danner 2006, 54).

Die Grundlage des Gemeinsamen ist daher für jeden Menschen, der in einer bestimmten Zeit und in einer gewissen Kultur lebt, durch den objektiven Geist gegeben. Höheres Verstehen, sozusagen hermeneutisches Verstehen, findet seine Anwendung im **hermeneutischen Zirkel**. Wenn wir einen Gegenstand zur Untersuchung heranziehen, dann haben wir zumeist schon ein bestimmtes Vorwissen über diesen. Durch dieses Vorwissen wird es einer Person ermöglicht, einen Text zu verstehen. Mit Hilfe des daraus neu gewonnen Textverständnisses, kommt es zu einem erweiterten Vorverständnis bzw. zu einer Revidierung des Vorwissens. Dieser Verstehensprozess kann in Form einer Spirale illustriert werden.

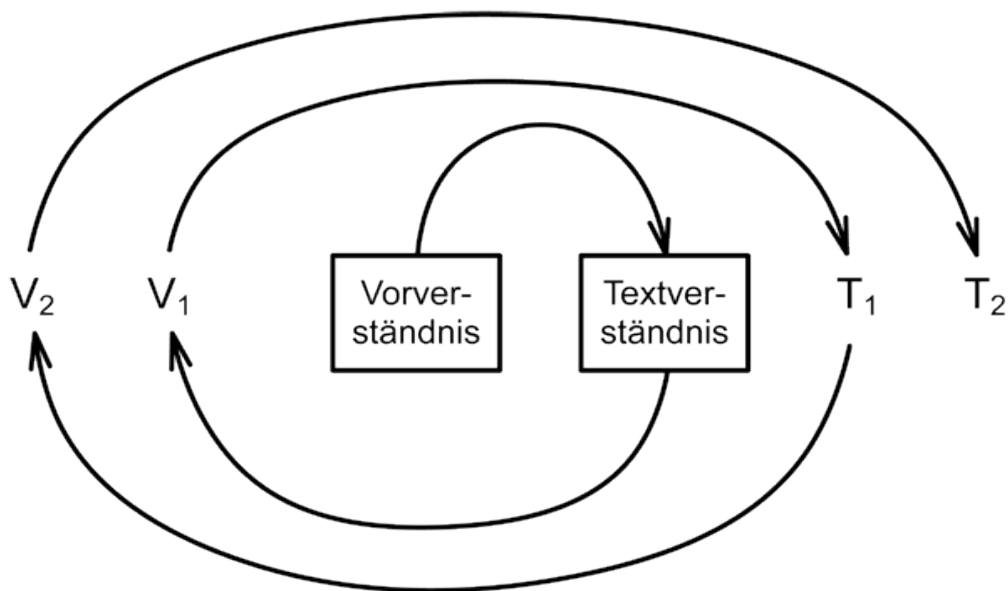


Abb.2.1: Der Verstehensprozess des hermeneutischen Zirkels
(Stangl 2009, Download: 01.04.2011)

Die kreisförmigen Bewegungen finden zwischen einem Teil und einem Ganzen statt.

„Der hermeneutische Zirkel besteht darin, dass der Teil vom Ganzen her verstanden, korrigiert oder erweitert wird und dass umgekehrt das Ganze sich in gleicher Weise vom Teil her bestimmt“ (Danner 2006, 65).

Überdies wird der hermeneutische Zirkel von einem vorwissenschaftlichen Wissen und der Wissenschaft ausgemacht und ist als Kern dieser Wissenschaftsmethode zu sehen.

Die angeführten Begrifflichkeiten haben für die vorliegende Arbeit eine große Bedeutung. In dieser Literaturarbeit findet Verstehen seine methodische Anwendung dahingehend, indem es um das Begreifen von schriftlich verfassten Texten geht, die von Menschen produziert worden sind. Laut Hitzler und Honer (1997,7) erhält Verstehen seine wissenschaftliche Ausrichtung durch die Reflexion über Ausgangspunkt und Methode des Verstehens. Hierbei ist die Basis des Verstehens der Autorin der objektive Geist, sowie ihre universitäre Laufbahn und die Aneignung von Wissen in sämtlichen anderen Bereichen, während die zugrundeliegende Methode des Verstehens die Hermeneutik ist. Dieser Prozess des Verstehens vollzieht sich im hermeneutischen Zirkel. Das Vorverständnis der Autorin in Hinblick auf das zu untersuchende Themenfeld, welches sie durch entsprechende Bildungs- und Aneignungsprozesse mitbringt, wird sukzessiv durch das Lesen von einzelnen Schriftstücken – die in Bezug auf die Forschungsfrage relevant sind – erweitert und verändert. Vor diesem Hintergrund erfolgt in Form des hermeneutischen Zirkels ein Voranschreiten des Verstehenshorizontes der Autorin, der mit zunehmendem Lesen, Verstehen und Interpretieren von verschiedenster Literatur zu einer Verifizierung oder Falsifizierung der Hypothesen beiträgt und schließlich zu einer Beantwortung der Fragestellung führt.

Genauso wie die Grundlage des methodischen Verstehensvorganges für die vorliegende Arbeit anhand des hermeneutischen Zirkels illustriert werden kann, ist es mittels diesem ebenfalls möglich, den sozialpädagogischen Aufgabenbereich dadurch zu erfassen. Denn nach Buchkremer (2009, 130) ist

„die Wissenschaftsmethode der Hermeneutik (...) der Königsweg der Sozialpädagogik als Wissenschaft“.

Die Sozialpädagogik ist als Wissenschaft zwischen Individuum und Gesellschaft zu begreifen. Demzufolge fungiert das Individuum in diesem Zusammenhang als Einzelteil sowie die Gesellschaft ihre Zuschreibung in der Gesamtheit erhält. Das Verstehen der sozialpädagogischen Aufgabe definiert sich sodann im hermeneutischen Zirkel durch die Wechselwirkung dieser Teile – von Individuum und Gesellschaft – zueinander.

Jede Methode verfügt über gewisse Regeln. Unter Regeln versteht die Autorin eine Anleitung zum Handeln, mit der man ein bestimmtes Ziel verfolgt. Ziel dieser Diplomarbeit ist es, durch das methodologische Vorgehen, welches von Regeln geleitet ist, auf wissenschaftliche Erkenntnisse zu stoßen, die zur Identifizierung der Forschungsfrage beitragen. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel kurz auf die Bedeutsamkeit von Regeln im Kontext der hermeneutischen Vorgehensweise eingegangen.

2.2 Hermeneutische Regeln

Bei der Frage, welche Regeln bei der Anwendung der Hermeneutik zu befolgen sind, um zu einer zielführenden Einsicht des Verstehens zu kommen, muss angemerkt werden, dass sehr wohl Regeln für das Verfahren der Hermeneutik vorliegen, jedoch diese keine sichere Erkenntnis gewährleisten können. Vor diesem Hintergrund fungieren Regeln lediglich als Handlungsanleitung zur Verwendung der Methodik. In diesem Konnex haben gemäß Danner (2006, 68) Regeln

„(...) ihre Berechtigung und können Hilfestellung für den Verstehensprozess geben. Aber sie können nicht als methodische Instrumente technisch eingesetzt werden, um zu garantierten Ergebnissen zu kommen.“

Demzufolge können Regeln nur als Hilfestellung gesehen werden. Im Laufe der Geschichte der Hermeneutik gab bzw. gibt es noch immer Bestrebungen feststehende Regeln der Auslegung zu konstruieren. Da aber die „Hermeneutik von heute“ ein umfangreiches wissenschaftliches Themengebiet darstellt, über eine Vielfalt von Gegenständen verfügt und einen interdisziplinären Charakter

aufweist, gibt es in den unterschiedlichsten Strömungen und Ansätzen auch jeweils andere Regeln. Daran anlehnend gibt es ebenso für die Autorin bei der Anwendung der Methode keine konkreten Regeln, jedoch lässt sie sich bei der Annäherung an das Textverständnis eines Textes von drei Fragen leiten:

1. Welche Bedeutung misst der Verfasser des Textes dem zu Verstehenden bei?
2. In welchem Bedeutungskontext steht das zu Verstehende?
3. Welches Ziel wird verfolgt?

(Stangl 2011, Download: 05.04.2011)

Jeder Text wird mit besonderem Augenmerk auf diese drei Fragen hin gelesen. Die verfolgte Intention dabei ist es, auf Erkenntnisse bezüglich der leitenden Forschungsfrage zu schließen.

Auf der Basis der dargelegten Ausführungen, werden sowohl zur Ausleitung des Kapitels als auch zur Präzision des Methodenverständnisses, noch einmal die wichtigsten Punkte der Methode hinsichtlich ihrer Relevanz für diese Diplomarbeit zusammengefasst.

2.3 Zusammenfassung

Die Hermeneutik ist die Kunst des Verstehens. Ihr Gegenstandsbereich ist vielfältig. Alle Produkte des Menschen sowie Situationen – Texte, Bilder, Protokolle, Erfahrungsberichte, Kunstwerke, archäologische Funde, Musik usw. – können als Gegenstand des Verstehens herangezogen werden. In Bezug auf die vorliegende Arbeit bedeutet dieser Aspekt, dass der Gegenstand der Untersuchung auf Schriftstücke beschränkt wird, die rund um die Begriffe und Themenfelder der sozialen Schicht, Sozialstruktur, gesellschaftlicher Wandel, Sozialpädagogik und Bildungswissenschaft kreisen. Der hermeneutische Anwendungsbereich bezieht sich in diesem Fall auf die Textinterpretation. Durch den objektiven Geist ist es der Autorin möglich in das Untersuchungsfeld einzudringen und im Verstehensprozess voranzuschreiten, der sich als Lernprozess in der spiralförmigen Form des hermeneutischen Zirkels vollzieht.

Im weiterführenden Teil der Arbeit folgen begriffliche und forschungsfeldspezifische Festlegungen bzw. Abgrenzungen bezüglich der Begriffe "Gesellschaft", "Schicht", "Klasse" und "sozialer Ungleichheit".

3 BEGRIFFLICHE UND FORSCHUNGSFELDSPEZIFISCHE FESTLEGUNGEN BZW. ABGRENZUNGEN

Nachdem die vorliegende Arbeit untersuchen soll, welche Rolle der "Schichtbegriff" in der Bildungswissenschaft einnimmt und inwiefern dieser nach wie vor – sowohl in theoretischen Konzeptionen der Sozialpädagogik als auch im praktischen Handeln in der sozialen Arbeit – Anwendung findet oder bereits obsolet geworden ist, ist es unumgänglich, diesen zu definieren. Aus diesem Grund folgt nun im ersten Teil dieses Kapitels eine Begriffsbestimmung von "Schicht", "Klasse" und "sozialer Ungleichheit". Diese Begriffe werden sowohl von einer soziologischen Sichtweise aus bestimmt als auch von einer pädagogischen Ausrichtung her definiert. Zuvor wird jedoch der Blick auf den Begriff der Gesellschaft gelegt, welcher als anzusetzendes Handlungsfeld der Sozialpädagogik an Bedeutung erlangt. Zudem wird die Bedeutsamkeit einer Strukturierung von Gesellschaften durch die Soziologie als Ausgangspunkt für die sozialpädagogische Praxis und Theorie dargestellt.

3.1 Zur sozialstrukturellen Betrachtung von Gesellschaft

Der Terminus "Gesellschaft" erhält im Zusammenhang mit dem sozialpädagogischen Arbeitsfeld eine große Bedeutung. Nicht nur, weil durch ihn im weiten Sinne der soziale und kulturelle Lebensraum von Menschen zusammengefasst werden kann, sondern auch, weil eine genaue Betrachtung von Gesellschaft wertvolle Anknüpfungspunkte für die Sozialpädagogik liefert. Aus diesem Grund werden in den folgenden Kapiteln für diese Arbeit relevante, sozialstrukturelle Themenbereiche einer Gesellschaft angeführt. Allerdings wird zuvor noch eine Begriffsbestimmung von Gesellschaft gegeben.

Laut Tippelt und Schmidt (2007,286) versteht man unter Gesellschaft

„(...) allgemein eine Gruppe von Lebewesen, die den gleichen Lebensraum teilen und dadurch miteinander verbunden sind“.

Diesem Zitat folgend wird Gesellschaft sowohl von ihrer örtlichen Begrenztheit als auch durch die Verbundenheit der Individuen untereinander in diesem Raum bestimmt.

Nachdem eine Definition von Gesellschaft zur Darstellung gebracht wurde, kann infolgedessen auf das Wechselspiel zwischen Gesellschaft und Bildungswissenschaft eingegangen und ein erster Anschluss der Sozialpädagogik an die Soziologie versucht werden.

3.1.1 Die wechselseitige Einflussnahme von Gesellschaft und Bildungswissenschaft

Die Gesellschaft ist nach Tippelt und Schmidt (2007, 286) für die Bildungswissenschaft in zweierlei Hinsicht von Relevanz. Zum einen erlangt sie für die Pädagogik als Bedingungsgefüge an Geltung, zum anderen steckt sie den bildungswissenschaftlichen Handlungsrahmen ab. Die Strukturen der Gesellschaft führen für sie zu derselben Beeinflussung wie es ihrerseits formulierte Erziehungs- und Bildungsziele tun. Vor diesem Hintergrund führen gesellschaftliche Strukturen zu einer fortwährenden Prägung pädagogischer Handlungsfelder. Genauso wie die Gesellschaft auf die Pädagogik wirkt, ist dergleichen auch die Bildungswissenschaft in der Lage gesellschaftliche Veränderungen zu unterstützen oder zu rationalisieren. So zielt nach Böhnisch (2008, 9) die traditionelle Ausrichtung der Pädagogik auf eine gesellschaftliche Gestaltbarkeit durch den Menschen ab. Indessen liegt eines der Aufgabenfelder der Pädagogik in der Erziehung der heranwachsenden Generation. Diesem Verständnis folgend legt sie das Fundament für die angehende Gesellschaft (Tippelt & Schmidt 2007, 286). Weiters kann festgehalten werden, dass ein charakteristisches Merkmal von Gesellschaften ihre Komplexität ist. Aus dieser Tatsache heraus benötigt die Soziologie für die Analyse von vielschichtigen und dynamischen Prozessen in einer Gesellschaft eine Strukturierung. In diesem Zusammenhang wird die Dringlichkeit gesehen, Konzepte und Begriffe zu kreieren, die unterschiedliche Betrachtungsweisen der Gesellschaft sowie eine

Verortung der Gesellschaftsmitglieder in ihr ermöglichen. Die Sozialpädagogik sei in Anlehnung an diese Ausführungen als Wissenschaft zu sehen, die sich zwischen Individuum und Gesellschaft befinde. In Anbetracht dessen ist das ursprüngliche Standardklientel der Sozialpädagogik im unteren Segment der Gesellschaft anzusiedeln. Vor diesem Hintergrund können Sozialstrukturanalysen als Hilfestellungen zur Identifizierung der sozialpädagogischen Adressaten gesehen werden. Überdies informieren Gesellschaftsanalysen auch über gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge, die wiederum als Ausgangspunkt für theoretische Konzepte der Sozialpädagogik begriffen werden können sowie als Orientierung für praktisches Handeln in der sozialen Arbeit Bedeutung erlangen.

In diesem ersten Anschlussversuch der Bildungswissenschaft, insbesondere der Sozialpädagogik, an die Gesellschaft und Soziologie wird einerseits die Relevanz der Begriffe "Schicht", "Klasse" und "Soziale Ungleichheit" ersichtlich, andererseits ergibt sich in diesem Konnex die Notwendigkeit, diese zu definieren.

3.1.2 Zur Definition von "Schicht"

Die nachstehende Begriffsbestimmung bezieht sich auf jene Überlegungen, die einer soziologischen Sichtweise des Schichtbegriffs folgen.

Laut Püspök (2007, 19) gibt es keine einheitliche Definition des Begriffs "soziale Schicht". Jedoch gibt es verschiedene Ansätze, die im Folgenden eine ausreichende Beschreibung dessen geben sollen. Es wird zum einen die Differenzierung von Hradil (1984, 32) herangezogen, der eine enge und weite Definition des Begriffs unterscheidet, zum anderen werden Geigers (1962, 192) Ausführungen zur objektiven und subjektiven Ausrichtung des Schichtbegriffs angeführt.

3.1.2.1 Zur soziologischen Bestimmungsweise von sozialer Schicht und Schichtung

Hradil (1987, 73) bezieht sich im Zuge seiner "weiten" Definition von Schicht auf Geiger, welche wie folgt lautet:

„Jede Schicht besteht aus vielen Personen (Familien), die irgendein erkennbares Merkmal gemein haben und als Träger dieses Merkmals einen gewissen Status in der Gesellschaft und im Verhältnis zu anderen Schichten einnehmen. Der Begriff des Status umfaßt (sic) Lebensstandard, Chancen und Risiken, Glücksmöglichkeiten, aber auch Privilegien und Diskriminationen, Rang und öffentliches Ansehen“(Geiger 1962, 186).

Demgemäß könne die Schicht als ein Innehaben einer speziellen sozialen Lage zu verstehen sein und wird als Oberbegriff für die Gliederung einer Gesellschaft herangezogen (Burzan 2007, 26). Bolte und Hradil (1984, 32) führen darauf aufbauend eine Weiterführung im Sinne einer "engeren" Definition an, in der

„(...) eine Anzahl von Personen, die im Hinblick auf bestimmte sozialrelevante Differenzierungen gleich oder ähnlich erscheinen (z.B. gleiches Alter, gleiche Konfession, etc.), als Sozialkategorie bezeichnet werden. Geht es um ungleichheitsrelevante Differenzierungen, sollen Personen, denen ein gleicher oder ähnlicher Status zukommt, Statusgruppe genannt werden. Erst wenn sich zwischen Statusgruppen (empirisch) deutlich erkennbare Abstufungen der Lebenslage aufgrund der statusbestimmenden Kriterien ergeben, soll von Schichten die Rede sein. Je nach dem Grad der Schärfe und Deutlichkeit dieser Abstufungen kann von unterschiedlichen Graden der Schichtausprägung gesprochen werden“ (Bolte & Hradil 1984, 32).

Folglich begreifen Bolte und Hradil Schichten als Statusgruppen, die sich durch unterschiedliche Lebenslagen differenzieren und wiederum auf statusdeterminierende Merkmale zurückzuführen sind. Während Hradil und Bolte einen engen und einen weiten Begriff der Schicht unterscheiden, differenziert Geiger einen objektiven von einem subjektiven Schichtbegriff (Geiger 1962, 192). Bei der objektiven Ausrichtung des Begriffs erfolgt eine Reduktion auf lediglich äußere Eigenschaften (z.B. das Einkommen), die eine soziale Lage kennzeichnen. Hingegen bezieht sich die subjektive Orientierung auf eine homogene Haltung oder Lebensanschauung. Wenn beide Unterscheidungen – die subjektive und die objektive Ausrichtung – vereinigt werden, versteht Geiger (1962, 193) unter einer Gesellschaftsschicht

„(...) die Gesamtheit jener, die ein objektives Merkmal der Lage gemein haben und sich in Anbetracht dieser Gemeinsamkeit miteinander verbunden fühlen“.

Demzufolge geht Geiger davon aus, dass für Schichten bestimmte Mentalitäten typisch sind. Im Unterschied zu dem Schichtbegriff wird der Begriff der Schichtung, der bereits einen Vorgang impliziert, laut Geiger (1962, 186), wie folgt definiert:

„Schichtung heißt also Gliederung der Gesellschaft nach dem typischen Status (den Soziallagen) ihrer Mitglieder, ohne nähere Bestimmung dieser Soziallagen oder der Merkmale, an die sie im geschichtlichen Sonderfall geknüpft sind“.

Demnach versteht Geiger unter Schichtung eine Einteilung der Gesellschaft, die nach dem jeweiligen Status der Individuen erfolgt. Bei diesem Vorgang werden weder die soziale Lage genauer betrachtet noch ihr Verhältnis zu gegenwärtigen historischen Entwicklungen.

Nachdem im Vorangegangenen eine Begriffsbestimmung von Seiten der Soziologie vorgenommen wurde, wird nun eine sozialpädagogische Definition des Schichtbegriffs vorgestellt. Da es in dieser Diplomarbeit um die Bedeutung des Schichtbegriffs in der Bildungswissenschaft geht, ist die Betrachtungsweise von dieser Disziplin von primärem Interesse für die vorliegende Forschungsarbeit.

3.1.2.2 Zur sozialpädagogischen Definition von Schicht

Ursprünglich ist der Begriff der Schicht in der Geologie beheimatet (Tenorth & Tippelt 2007, 612). Im sozialpädagogischen Kontext geht der Schichtbegriff von einer hierarchischen Gliederung der Gesellschaft aus (Hollstein 1984, 638). Er illustriert also eine vertikale Struktur sozialer Ungleichheit in einer bestimmten Gesellschaft. Auf der einen Seite fungiert der Schichtbegriff als Überbegriff für Kaste, Klasse und Stand, die im geschichtlichen Zeitverlauf eine bestimmte Typenform von sozialen Schichten ausmachen. Auf der anderen Seite übernimmt er zusätzlich eine beschreibende Funktion

„(...) für die hierarchische Anordnung statusverschiedener Bevölkerungsgruppen mit horizontal verlaufenden Grenzlinien“ (Tenorth & Tippelt 2007, 612).

Die Differenzierung der sozialen Gruppen erfolgt hinsichtlich der Merkmale Einkommen, Beruf, Bildung und Prestige. Allerdings ist hierbei zu konstatieren, dass es einen „verbindlichen Schichtbegriff“ bis dato nicht gibt. Zudem besteht eine Uneinigkeit über die Merkmale, die eine Schichtzuordnung bestimmen, weil sie durch die gegenwärtigen geschichtlichen Verhältnisse und von derjenigen Gesellschaft, in der man lebt, determiniert werden. Das heißt, dass es keine Übereinkunft bezüglich fest bestehender Schichtungs determinanten gibt (Hollstein 1984, 638). Außerdem ist hierzu festzuhalten, dass der Schichtbegriff in der Pädagogik zunehmend eine Ablösung bzw. Ergänzung durch den Milieubegriff erfährt (Tenorth & Tippelt 2007, 612).

Da im Kontext des Schichtbegriffs auch immer wieder die Begriffe der „Klasse“ und der „sozialen Ungleichheit“ präsent sind, werden diese ebenfalls definiert sowie in Folge einer genaueren Betrachtung unterzogen. Abgesehen davon sei darauf hingewiesen, dass in den konzeptuellen Ausarbeitungen und Überlegungen zu diesem Themenbereich unterschiedliche Bezeichnungen angewendet werden – wie bspw. „soziale Lage“ – welche weitgehend auf die hier ausgewählten Begriffe bezogen werden können (Tenorth & Tippelt 2007, 612).

3.1.3 Zur Definition von "Klasse"

Auch hier wird wiederum anfänglich ein Einblick in die soziologische Begriffsbestimmung von Klasse gewährt sowie im Anschluss daran eine Betrachtungsweise von Seiten der Sozialpädagogik vorgenommen.

3.1.3.1 Definition von Klasse als soziologische Kategorie

Hradil (1987, 60) versteht unter Klassen

„typischerweise Gruppierungen mit konträren Interessen (...), die auf ungleichen materiellen Lebensbedingungen und Machtstellungen beruhen, welche sich ihrerseits aus untergeordneten bzw. überlegenen Stellungen im Produktionsprozeß (sic) ergeben.“

Demzufolge begreift Hradil Klassen als Angehörige sozialer Gruppen mit unterschiedlichen Interessen, welche auf der Basis von verschiedenen finanziellen Lebensverhältnissen sowie ungleichen Machtpositionen bestehen und auf Grund von unterschiedlichen Stellungen im Produktionsgeschehen entstehen.

Der Begriff Klasse wurde von Marx und Weber geprägt. Beide teilen die Vorstellung, dass die Entstehung von Klassen auf unterschiedlichen ökonomischen Kriterien beruht (Schroth 1999, 13). Marx sieht die "unterschiedliche Stellung zu den Produktionsmitteln" als soziale Klasse an. Im Gegensatz dazu begreift Weber diese als "unterschiedliche Markt- und Erwerbschancen". Marx' Klassenbegriff unterscheidet im Wesentlichen nur zwei sozialstrukturelle Gruppen in der kapitalistischen Gesellschaft: die Klasse der Bourgeoisie (Besitzklasse) und die Klasse des Proletariats (Erwerbsklasse) (Hradil 1987, 60). Die Bourgeoisie verfügt über Produktionsmittel und herrscht über die besitzlosen Arbeiter. Durch unterschiedliche Besitzverhältnisse kristallisieren sich ungleiche Lebensverhältnisse und Lebenschancen der zwei Klassen heraus. Beide Klassen verfolgen antagonistische Ziele, die zu einem jeweils eigenen Klassenbewusstsein führen. Weber hingegen vertritt ein mehrdimensionales Modell und überwindet somit die bei Marx vertretene ökonomische Ausrichtung sozialer Klassen (Burzan 2007, 20ff). Außerdem hebt er die Reduktion auf zwei Klassen auf und ergänzt sie durch eine dritte Gruppe mit dem Begriff der sozialen Klasse und führt zusätzlich die Definitionen "Stände" und "Parteien" ein. Bei der Besitzklasse erfolgt die Zuordnung zu einer Klasse durch den Besitz und bei den Erwerbsklassen wird die Klassenlage durch die Nutzbarmachung von Leistungen und Gütern am Markt bestimmt. Unter soziale Klasse begreift Weber die Einheit von Klassenlagen, zwischen denen sowohl individuell als auch in der Generationenabfolge gewechselt werden kann. Weber unterscheidet zudem vier soziale Klassen: Die Arbeiterschaft, das Kleinbürgertum, die besitzlose Intelligenz und Fachgeschultheit, sowie die Klasse der Besitzenden und durch Bildung Privilegierten.

Auf der Basis dieses Wissens, welches einer soziologischen Definition von Klasse folgt, wird im Nachstehenden ein kurzer Blick auf die sozialpädagogische Definition von Klasse geworfen.

3.1.3.2 Zur sozialpädagogischen Begriffsbestimmung von Klasse

Auch in der Sozialpädagogik ist der Begriff der Klasse zumeist an die marxistische Theorie gebunden.

„Soziale Klassen bezeichnen die Stellung von Menschen im ökonomischen System der Gesellschaft, also ihr Verhältnis zu den Produktivkräften und dem daraus abgeleiteten und zumeist durch das positive Recht geregelten Zugang zum gesellschaftlichen Reichtum“ (Kleining 1991, 204).

Neben der sozioökonomischen Gliederung der Gesellschaft, die nach gleichen sozialen Merkmalen erfolgt, wird der Klasse zusätzlich ein Erklärungswert zugeschrieben, der es ihr ermöglicht eine analytische Kategorie zu sein (Hollstein 1984, 636).

Bevor im nächsten Kapitel der Begriff „soziale Ungleichheit“ genauer unter die Lupe genommen wird, erscheint es an dieser Stelle angebracht, in einer Zusammenfassung die gemeinsame sozialpädagogische Relevanz von Klasse und Schicht noch einmal hervorzuheben.

3.1.4 Zusammenschau der sozialpädagogischen Definition von sozialer Schicht und Klasse

Ausgehend von dem folgenden Zitat sollen nochmals die wichtigsten Eckdaten von Klasse und Schicht im sozialpädagogischen Sinne gegeben werden.

„Bei den Begriffen Klasse und Schicht handelt es sich nicht um alternative Konzepte, sondern um zwei Seiten desselben Gegenstandes: die Produktion von Ungleichheiten (Klasse) und ihre symbolische Umsetzung im Lebensstil auf der Grundlage der jeweiligen durch die Klassenlage bestimmten Lebensbedingungen“ (Kleining 1991, 204).

Folglich ermöglichen die Begriffe Klasse und Schicht eine Darstellung der Gesellschaftsstruktur. Im Speziellen geben sie Auskunft über soziale Ungleichheiten in ihrer Determinationskraft für geführte Lebensstile. Mit ihrer Hilfe

ist es möglich Angaben über den oberen oder unteren Teil einer Gesellschaft sowie über Reichtum, Armut etc. zu machen. Ferner illustrieren Klasse und Schicht den Individuen ihre objektive soziale Stellung im Gesellschaftsgefüge und veranschaulichen ihnen zudem ihre persönlichen Interessen und Ziele (Hollstein 1984, 636). Außerdem bestimmen Klassen und Schichten Lebensbedingungen und Lebensarten von Menschen. Demzufolge unterliegen viele Lebensbereiche wie bspw. die Familienstruktur der Einflussnahme von ihnen (Kleining 1991, 204). Daneben repräsentieren beide Begriffe unser Gesellschaftsbild, welches zu einem großen Teil das Handeln, Verhalten und die Einstellungen von Individuen beeinflusst sowie einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis der Umwelt leistet. Die Entwicklung und Vermittlung dieses Wissens passiert zum größten Teil im alltäglichen Lebensvollzug (Hollstein 1984, 636).

Daran anschließend wird nun der Begriff der "sozialen Ungleichheit" definiert und hinsichtlich seiner Bedeutung für die Sozialpädagogik präzisiert. Infolgedessen erfolgt eine Darstellung über die Existenz von Randschichten im gegenwärtigen gesellschaftlichen Gefüge sowie über die Effekte von Marginalisierungen auf das menschliche Leben.

3.1.5 Äußerungsformen "sozialer Ungleichheit"

In diesem Kapitel erfolgt zunächst eine Definition des Begriffs "soziale Ungleichheit". Im Anschluss wird auf die Modelle sozialer Ungleichheit eingegangen, die in Anbetracht der Entwicklung neuer Ungleichheiten beleuchtet werden. Des Weiteren wird an dieser Stelle die soziale Ungleichheit als Ausgangspunkt sozialpädagogischen Wirkens diskutiert.

3.1.5.1 Zur Definition sozialer Ungleichheit

Laut Burzan (2007, 7) ist soziale Ungleichheit ein gesellschaftlich erstelltes Modell, das zum einen an eine gewisse Zeitspanne angewiesen ist – und somit geschichtlich variabel ist – zum anderen wird sie immer von einem gewissen Maß an Subjektivität geleitet, sodass sie eine strikte Objektivität nie erfüllen kann.

Theoretische Konstrukte sozialer Ungleichheit beleuchten Triebfedern sowie Eigenschaften sozialer Ungleichheit. Zudem berichten sie über Formen verschiedenster differenzierbarer Gruppen im Ungleichheitsgefüge.

„Wir sprechen immer dann von sozialer Ungleichheit, wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga & Powell & Berger 2009, 15).

Dieser Definition zufolge tritt soziale Ungleichheit immer dann in Kraft, wenn von einem ungleichen Zugang zu sozialen Platzierungen im gesellschaftlichen Gefüge die Rede ist, welche das eigene Leben in einer positiven Weise oder in einer negativen Weise beeinflussen können. Der Kern sozialer Ungleichheit ist demnach in der ungleichen Verteilung von Lebenschancen zu sehen (Burzan 2005,7).

Nach dieser Annäherung an die Begrifflichkeit “soziale Ungleichheit“ wird nun das Augenmerk auf die Modelle sozialer Ungleichheit gerichtet und indessen das Auftreten neuer sozialer Ungleichheiten thematisiert.

3.1.5.2 Modelle sozialer Ungleichheit

Modelle der Sozialstruktur erfassen soziale Ungleichheit in ihrem Gesamtzusammenhang und schaffen eine Verortung der Gesellschaftsmitglieder (Hradil 1987, 7). In den klassischen Schicht- und Klassenmodellen wird der Fokus auf jene Form sozialer Ungleichheit gelegt, die sich auf die Erfassung der vertikalen Dimensionen beziehen (Kreckel 2001, 1732). Laut Burzan (2007, 68) wird der Begriff der sozialen Schichtung in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung regelmäßig durch den der sozialen Ungleichheit als Überbegriff des Forschungsgegenstandes beglichen. Auch Kreckel (2001, 1729) merkt diesbezüglich an, dass in den Sozialwissenschaften der Begriff der sozialen Ungleichheit immer mehr anstelle der Begriffe Klasse und Schicht Verwendung findet. Als Gründe können hierzu die mehrdimensionalen sowie vielfältigen Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit in der gegenwärtigen Gesellschaft herangezogen werden. Allerdings waren diese neuen

Ungleichheiten schon immer vorhanden, nur wurden sie erst in den letzten Jahrzehnten als gesellschaftliche und politische Problemlagen wahrgenommen. Darunter fallen bspw.

„(...) geschlechtsspezifische Ungleichheiten, die regionalen Disparitäten und die Benachteiligung von Minderheiten und sozialen Randgruppen; aber auch die Diskrepanzen zwischen Erwerbstätigen und Nichterwerbstätigen, die Ungleichverteilung der Wohlfahrtsteilhabe und des Zuganges zu öffentlichen Gütern, die Ungleichgewichtigkeit von sozialen Lasten, die periphere Lage von Ausländern sind hier zu nennen; vor allem aber sind auch die Ungleichgewichte zwischen armen und reichen, mächtigen und ohnmächtigen Ländern und Regierungen im Weltmaßstab hervorzuheben“ (Kreckel 2001, 1732).

Diese Typen sozialer Ungleichheit entziehen sich zumeist einer streng hierarchischen, vertikalen Erfassung. Daher können jene angeführten Formen sozialer Ungleichheit nicht durch die Dimensionen Bildung, Beruf und Einkommen erfasst werden und sind ebenso wenig an einem gesellschaftlichem Oben oder Unten festzumachen. Aus diesem Grund sind sie somit auch nicht mittels der alten Klassen- und Schichtmodelle illustrierbar. Vor diesem Hintergrund hat der gesellschaftliche Wandel in allen Modellen, die zum Erfassen sozialer Ungleichheit dienen, seine Spuren hinterlassen (Burzan 2007, 177).

Anlehnend an diese Beschreibung neuer Ungleichheiten wird im nachstehenden Teil der Diplomarbeit soziale Ungleichheit als Grundlage sozialpädagogischer Handlungsvollzüge erörtert.

3.1.5.3 Soziale Ungleichheit als Ausgangspunkt sozialpädagogischen Schaffens

Die Modelle sozialer Ungleichheit nehmen in der sozialpädagogischen Arbeit einen zentralen Stellenwert ein. Sowohl die Konstruktion der Modelle als auch daraus hervorgehende Analysen und Informationen werden von Seiten der Soziologie zusammengestellt. Nicht zuletzt gerade deshalb, da der Schwerpunkt soziologischer Theoriebildungen in den Untersuchungen von sozialer Ungleichheiten liegt (Nowak 2009, 61). Die Folgen sozialer Ungleichheit sind gesellschaftliche Formationen und soziale Problemlagen mit denen Sozialarbeiter in ihrer beruflichen Praxis konfrontiert sind. Der Hauptteil sozialer Arbeit liegt

deshalb in der Beseitigung und Bearbeitung sozialer Ungleichheiten, die mit der Auseinandersetzung von unterschiedlichen Lebens- und Entwicklungschancen einhergehen (Bock-Rosenthal 1992, 173). Zudem stellt soziale Ungleichheit nach Rauschenbach (1994, 99) für die Sozialpädagogik eine Ausgangslage dar, die sozialpädagogisches Handeln legitimiert. Ferner gibt die Klärung der Effekte sozialer Ungleichheit Aufschluss über das Zustandekommen sozialer Problemlagen von Personen, welche die soziale Arbeit in Anspruch nehmen und fungieren somit wiederum als Ansatzpunkte für die Sozialpädagogik (Nowak 2009, 61). Aus diesem Grund ist die soziale Arbeit bemüht, soziale Ungleichheiten so weit als möglich zu beseitigen, um deren Folgen und Auswirkungen zu minimieren (Bock-Rosenthal 1992, 173).

Im Nachfolgenden wird das Thema von Randschichten als Ausdrucksweise von sozialer Ungleichheit zur Darstellung gebracht.

3.1.5.4 Randschichten als Erscheinungsform sozialer Ungleichheit

Da das Standardklientel der Sozialpädagogik weitgehend in der untersten Schicht zu verorten ist, sei es an dieser Stelle unerlässlich, auf das gegenwärtige Vorhandensein von Randschichten einzugehen sowie die Auswirkungen von gesellschaftlicher Randständigkeit auf die menschlichen Lebensverhältnisse zu diskutieren. Zu Beginn soll mittels einer Definition von Geißler eine Basis für das Verständnis dieser im gegenwärtigen wissenschaftlichen Kontext gelegt werden.

Zu den Randschichten gehören heutzutage nach Geißler (2011, 201)

„(...) Menschen, deren Soziallage unter anderem durch eine extreme sozio-ökonomische Unterversorgung gekennzeichnet ist. Sie sind im untersten Bereich der Schichtungshierarchie anzusiedeln (...)“.

Vorwiegend sind hierzu Arme, Obdachlose und Langzeitarbeitslose zu zählen. Menschen, die an den Rand der Gesellschaft gestellt werden, sind durch ihre soziale Lage zahlreichen Nachteilen unterworfen, welche sich in Form einer Kumulierung von Problemlagen äußern. So stehen bspw. monetäre Mängel mit sozialer Degradierung und sozialer Deprivation in Verbindung. Durch diese Anhäufung von Problemlagen in den unterschiedlichen Lebensbereichen kommt

es zu einer Benachteiligung von Lebenschancen sowie zu einer Erschwernis der gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Partizipation. In der gegenwärtigen deutschen Sozialstruktur bilden von Armut betroffene Bevölkerungsgruppen und Migranten die zentralsten Randschichten. Phänomene wie das Anheben des Wohlstandes oder das Entstehen von Sozialleistungen seitens des Staates haben die Erscheinungsformen von Armut hinsichtlich ihrer Quantität als auch Qualität verändert.

„Als Randschicht der Armen werden im Folgenden diejenigen Menschen bezeichnet, die an oder unter der Armutsgrenze leben“ (Geißler 2011, 202).

Im wissenschaftlichen Kontext gibt es bis dato keinen Konsens über die Auswirkung von Armut, die Armut selbst sowie die genaue Zielgruppe von Armut. Dennoch konnte in der Armutsforschung eine Einigung in drei Aspekten erreicht werden.

Zum Ersten wird Armut in Deutschland als relative Armut gefasst. Das heißt, dass Armut nicht an die Notwendigkeit der körperlichen Überlebensfähigkeit gebunden ist, wie es bspw. in sogenannten Dritte oder Vierte Welt Ländern sehr wohl noch der Fall ist. Infolgedessen wird die Armutsgrenze anhand von soziokulturellen Kriterien definiert. Zum Zweiten wird Armut als interkulturelles und historisch wandelbares Phänomen gefasst. Demgemäß werden die Erscheinungsformen von Armut in unterschiedlichen Kulturen anders definiert und darüber hinaus unterliegt das Verständnis von Armut einem Änderungsprozess im Laufe der Zeit. Als dritter übereinstimmender Aspekt von Armut ist ihre mehrdimensionale Bestimmtheit zu nennen. Nach diesem Verständnis stehen ökonomische, soziale, kulturelle und psychische Dimensionen in einem Interdependenzverhältnis, bspw. führen prekäre finanzielle Mittel zu einer Minimierung von Lebenschancen, womit auch ein Prozess der Exklusion von gesellschaftlicher Partizipation einhergeht.

Da in diesem Kapitel die zentralsten Begriffe für dieses Forschungsvorhaben geklärt wurden und das Thema von Randständigkeit in seiner gegenwärtigen Bedeutung Beleuchtung fand, kann nun auf Themenbereiche eingegangen werden, welche sich auf dieser Diplomarbeit zugrundeliegenden Disziplin beziehen.

3.2 Die Grundintention der Sozialpädagogik und ihre Reaktion auf gesellschaftliche Formationsprozesse

Zunächst wird hierzu die Grundintention der Sozialpädagogik in Anbetracht gesellschaftlicher Formationsprozesse dargestellt. Im zweiten Schritt wird eine Beleuchtung der Entstehungsverhältnisse der Sozialpädagogik gegeben, indessen eine Illustration der Zusammenführung von Sozialpädagogik und sozialer Arbeit erfolgt. Des Weiteren wird in diesem Kapitel die unerlässliche Voraussetzung einer interdisziplinären Arbeit zwischen der Sozialpädagogik und der Soziologie erörtert.

Die

„Sozialpädagogik ist die Praxis und Theorie einer Erziehung (...)\",
die sich auf einen bestimmten pädagogischen Bereich bezieht (Mollenhauer 2001, 19ff). Demgemäß besitzt sie einen speziellen historischen und gesellschaftlichen Standort. Vor diesem Hintergrund können Aussagen über sie nur in Relation zu derjenigen Gesellschaft getätigt werden, auf die sie ihre erzieherischen Maßnahmen bezieht. In ihrem Selbstverständnis versteht sich die Sozialpädagogik als Hilfe zur Selbsthilfe (Thiersch 1992, 9). Die Grundintention der Sozialpädagogik ist es, auf dieser Basis Individuen, die am Rande der Gesellschaft stehen, Hilfestellungen dahingehend zu geben, welche eine Reintegration der Gesellschaft zum Ziel haben. Gleichfalls verändern sich mit dem Wandel der Gesellschaft auch die Lebensverhältnisse der Individuen. Menschen werden durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse vor neue Lebensbedingungen gestellt, denen sie oft nicht gewachsen sind. Im Zuge dessen ist es der Auftrag der Sozialpädagogik sowie der sozialen Arbeit Unterstützung bei der Bewältigung dieser neuen Aufgaben zur Verfügung zu stellen.

Nachdem in einem ersten Versuch die Grundintention der Sozialpädagogik angeführt wurde, kann daran anschließend eine sozialpädagogische Definition von Erziehung zur Darstellung gebracht werden. Ebenso findet indessen die Beleuchtung der Sozialpädagogik in ihrer Interdependenz an eine bestimmte

Gesellschaft und den darin intendierten sowie wandelbaren Erziehungsbegriff statt.

3.2.1 Zur sozialpädagogischen Definition von Erziehung in ihrer historischen Gebundenheit

Zur Einleitung dieses Kapitels wird von Mollenhauer (2001, 19) eine Definition von Sozialpädagogik gegeben, in der bereits der Erziehungsgedanke impliziert ist.

„Von ihrem Beginn an und in allen ihren Formen war sie ein Antworten auf Probleme dieser Gesellschaft, die der Sozialpädagoge zu Erziehungsaufgaben umformulierte“.

In diesen Antworten der Sozialpädagogik auf gesellschaftliche Problemlagen spiegelt sich der Wandel von Erziehungsprozessen, denen ein bestimmter Erziehungsbegriff zugrunde liegt, wider. Dies bedeutet, dass jede sozialpädagogische Tätigkeit einem bestimmten Erziehungsbegriff unterliegt. Das jeweilige Verständnis von Erziehung formt somit das Erziehungsgeschehen, welches wiederum durch die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse geprägt wird sowie darauf ausgerichtet ist. In diesem Zusammenhang ergibt sich der Bedarf einer Definition von Erziehung. Erziehung gehört zu einer der wesentlichsten Grundbegriffe der Bildungswissenschaft. Ebenso wie beim Begriff der Bildung gibt es eine Vielzahl von Definitionsvorschlägen, die es erschweren, eine einheitliche Begriffsdefinition über Erziehung zu finden. Außerdem ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass es in der Bildungswissenschaft durch dessen plurale Bestimmungsweisen einerseits und durch die historische Abhängigkeit des Begriffs andererseits zu einer Tendenz der Ablösung des Begriffs der Erziehung durch den des „Lernens“ kommt (Mollenhauer 1966, 135). Davon abgesehen wird nun eine Definition von Erziehung zur Darstellung gebracht, deren Relevanz sich auf eine Gesellschaft bezieht, in der die Aufgabe der erzieherischen Tätigkeit in den Aufgabenbereich der Familie und der Schule gelegt wird. Unter Erziehung versteht Mollenhauer (2001,20)

„(...) ein absichtliches, planvolles Handeln des Erwachsenen am Kinde oder Jugendlichen, in einem persönlichen Bezug als ein sittliches Willensverhältnis (...)“.

Mit diesem zum Ausdruck gebrachten Erziehungsverständnis sind als Oberbegriffe jeglicher pädagogischer Tätigkeiten

„(...) das Mündigwerden des Heranwachsenden bzw. seine Selbstwerdung (...)“ (Mollenhauer 2001, 25)

in allen pädagogischen Teildisziplinen zu begreifen. Anlehnend an dieses Erziehungsverständnis fungiert die Sozialpädagogik als unterstützende Hilfe zur Selbstständigkeit. Darüber hinaus beziehen sich sozialpädagogische Erziehungsmaßnahmen auf Problemlagen, die aus der Dringlichkeit von familiären und schulischen Versäumnissen entstanden sind (Buchkremer 2009, 26).

Ausgangslage theoretischer Formulierungen der Sozialpädagogik war die industrielle Gesellschaft. Zu dieser Zeit und auch jetzt noch betrachtet die Sozialpädagogik die Gesellschaft als einen Schadensverursacher an den Individuen (Mollenhauer 2001, 21ff). Dies bedeutet, dass die individuelle Lage der Person nicht als selbst-verschuldet betrachtet wird, sondern die Gesellschaft dafür zur Verantwortung gezogen wird (Kuhlmann 2008, 115). Indessen vollbringt die Sozialpädagogik als Funktion der Gesellschaft

„Integrationshilfen an den vielen Übergängen und Konfliktstellen, die das Heranwachsen in der modernen Gesellschaft charakterisieren und bessert die Schäden aus, die dem einzelnen dabei immer wieder zugefügt werden“ (Mollenhauer 2001, 27).

Sie trägt demzufolge zur Bewältigung von Problemlagen bei, die sich im Entwicklungsverlauf im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse für den Heranreifenden ergeben. Vor diesem Hintergrund kann Erziehung im Konnex der Sozialpädagogik als ein Prozess erachtet werden,

„in dem menschliche Gruppen, Gesellschaften und Einzelpersonen ihre Mitglieder Schritt für Schritt unter Berücksichtigung entwicklungs-, anlage- und situationsbedingter Bedürfnisse sowie individueller Eigenschaften mit sozialen Umgangsformen, Konventionen, Normen, Riten und technischen Fertigkeiten und Instrumentarien vertraut machen mit dem Ziel, dass die zu Erziehenden von Erziehung unabhängig werden und sich verantwortlich an der Aufrechterhaltung des sozialen Systems beteiligen“ (Buchkremer 2009, 26f).

Angesichts der sich verändernden Gesellschaft erfuhrt die Sozialpädagogik eine Erweiterung ihres Berufsfeldes, die Differenzierungen in einzelne

wissenschaftliche Teildisziplinen sowie damit verbundene unterschiedliche Aufgabenbereiche nach sich zog. Indessen hat sich auch der Erziehungsbegriff erweitert. Die Erziehung büßt im gesellschaftlichen Wandel ihren autoritären Charakter, der sich in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis von Zögling und Erzieher vollzieht, ein und impliziert die Erziehungsfähigkeit in Form von Lernprozessen, welche auch den Erwachsenen zugesprochen wird (Mollenhauer 1966, 134ff). In diesem Aspekt manifestiert sich wiederum der Wandel des Begriffs Erziehung zu dem des Lernens.

In diesem Subkapitel erfolgte bereits eine Ankündigung über die Erweiterung des Aufgabenfelds sowie über eine Ausdifferenzierung der Teilbereiche sozialpädagogischer Arbeit. Ob durch diese Entwicklung dennoch von einer einheitlichen Orientierung in der Disziplin der Sozialpädagogik gesprochen werden kann, wird im nachstehenden Teil der Arbeit geklärt.

3.2.2 Zum Prinzip einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit

Trotz der sich unter der Expansion sozialpädagogischer Tätigkeitsbereiche vollzogenen Gliederung der Sozialpädagogik in einzelne Teilsysteme und der damit einhergehenden Ausweitung des Adressatenkreises sozialpädagogischer Handlungen, kann von einem einheitlichen Leitmotiv in den sozialpädagogischen Disziplinen gesprochen werden. Die Rede ist von dem

„Prinzip der Lebensweltorientierung in Aufgaben der Lebensbewältigung“ (Thiersch 1992, 11).

Im Zuge der Vergesellschaftung reagiert die Sozialpädagogik dahingehend, dass sie ihr Aufgabenverständnis überdenkt und in Folge neu definiert sowie daraus ableitende Theorieentwürfe einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit kreiert. Dieses Grundprinzip einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit ist somit als das Ergebnis gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse zu sehen. Als Begründer dieses Ansatzes kann Hans Thiersch genannt werden (Kuhlmann 2008, 125f). Seinen Entwurf stellte er zum ersten Mal in dem Artikel „Alltagshandeln und Sozialpädagogik“ vor. In dieser sozialpädagogischen Arbeitsweise werden als direkte Bezugspunkte der Alltag und die Bedürfnisse der Klienten herangezogen.

Durch das Verstehen des Alltags und der Lebensweise des Hilfesuchenden werden Erkenntnisse in Gang gesetzt, die zu einem Mündigwerden des Klienten beitragen und zwar in der Weise, indem ihnen vermittelt wird, wie diese ihre Lebenssituation wahrnehmen. Um einen erfüllenden und gleichzeitig erfolgreichen Alltag zu bewerkstelligen, muss die angebotene Hilfe an der Lebenswelt des Klienten ansetzen. Hierbei begreift Thiersch die Lebenswelt als (zit.n. Kuhlmann 2008, 126)

„ein ‚strukturiertes Gefüge ganzheitlicher, räumlicher, zeitlicher und sozialer Bezüge‘ welches bestimmt wird durch ‚das Ineinanderspiel von Pragmatismus und Routinen in Selbstdeutungs- und Handlungskonzepten‘“.

Die Grundintention einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit können unter diesen Gesichtspunkten mit den Schlagwörtern

„(...) Prävention, Regionalisierung/Dezentralisierung, Alltagsorientierung, Integration und Partizipation(...)“ (Thiersch 1992, 17)

zusammengefasst werden.

Nachdem an dieser Stelle die primäre Absicht einer lebensweltorientierten sozialen Arbeit als einheitliches Leitmotiv in der Disziplin der Sozialpädagogik dargelegt wurde, kann darauf basierend auf die Erweiterung des sozialpädagogischen Handlungsbedarfs näher eingegangen werden.

3.2.3 Zur Erweiterung des sozialpädagogischen Handlungsbedarfs

Angesichts der zunehmenden Komplexität menschlicher Lebensverhältnisse findet sozialpädagogisches Handeln nicht nur an Menschen statt, die sich am Rande der Gesellschaft befinden, sondern fungiert zunehmend als Orientierungshilfe sowie als Unterstützung in Belastungssituationen, die sich in normalen Lebenskontexten vollziehen. Diese Erweiterung des sozialpädagogischen Auftrags ergibt sich unter anderem aus der Tatsache der Enttraditionalisierung von Lebensformen, durch die den Individuen suggeriert wird, ihr Leben eigenständig gestalten zu müssen (Thiersch 1992, 16f). Ebenfalls gehen die neuen Aufgaben der sozialen Arbeit mit der Änderung des Lebensentwurfes von Frauen einher. So verliert die klassische Rolle der Frau – damit ist jene angesprochen, die sich auf die Beziehungsebene und auf das

Erziehungsverhalten im privaten Feld bezieht – im alltäglichen Lebenskontext von Individuen zunehmend an Bedeutung. Vor diesem Hintergrund stellt die Sozialpädagogik ein Leistungsangebot für alle Individuen im Alltagszusammenhang zur Verfügung. Umso wichtiger erscheint es in diesem Zusammenhang, dass die Sozialpädagogik die Alltagswelt der Individuen als primären Bezugspunkt für ihr Handeln heranzieht. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der Wandel der Gesellschaft und die damit verbundenen Konsequenzen für die Sozialpädagogik im Kapitel 5 eine genauere Betrachtung erfahren.

In diesem Kapitel konnte durch die Illustration der bisher dargelegten Ausführungen eine erste Hinführung zu den sozialpädagogischen Absichten erzielt werden. Um diese zu präzisieren wird als nächster Schritt auf die Entstehung der Sozialpädagogik eingegangen.

3.2.4 Zur Entstehung der Sozialpädagogik als Voraussetzung zum Verorten ihres gegenwärtigen Bezugs

Die Nachzeichnung der Entstehungsverhältnisse kann als Voraussetzung begriffen werden, um die gegenwärtigen Intentionen und Aufgaben der Sozialpädagogik unter den Bedingungen gesellschaftlicher Umwälzungen erkunden zu können. Aus diesem Grund wird nun ein Blick auf die Entstehung der Sozialpädagogik geworfen.

Um die Entwicklungsgeschichte der Sozialpädagogik nachzuvollziehen, ist es notwendig sie in Hinblick auf die Gesellschaft zu beschreiben. Denn laut Thiersch (1992, 11) ist die

„heutige Sozialpädagogik (...) das Ergebnis von prinzipiellen Veränderungen in Struktur und Bewusstsein unserer Gesellschaft, von Veränderungen, die die Sozialpädagogik in Form partikularer Konstellationen in ihren Zuständigkeiten und Abgrenzungen bestimmen“.

Die gegenwärtige Sozialpädagogik ist gemäß Thiersch ein fester Bestandteil der momentanen Gesellschaft und ist im Widerstreit zwischen Gesellschaft und individuellen Lebensaufgaben zu lokalisieren (Thiersch 1992, 9).

Ausgehend von der gesellschaftlichen Positionierung der Sozialpädagogik wird nun ein Blick auf die Entstehungsgeschichte der Sozialpädagogik geworfen.

3.2.4.1 Zu den Anfängen sozialpädagogischen Wirkens in der Kinder- und Jugendhilfe

Die Nachzeichnung des geschichtlichen Werdegangs der Sozialpädagogik ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, da sich aus den illustrierten geschichtlichen Differenzierungen Erkenntnisse in Bezug auf die Forschungsfragen ableiten lassen. Auf der Basis dieses Wissens wird nun die Entstehung der Sozialpädagogik in Anbetracht der Gesellschaft sowie in Bezug auf sich verändernde gesellschaftliche Verhältnisse dargestellt.

Ende des 19. Jahrhunderts forderten technische und ökonomische Umbrüche die Entstehung der Sozialpädagogik. Die Industrialisierung zog soziale Problemlagen nach sich, welche den Grundstein der Sozialpädagogik legten. Im Zuge dieser Entwicklung nahm die Sozialpädagogik ihre Aufgabe dahingehend wahr, dass sie sich die Integration von Kindern und Jugendlichen der industriellen Arbeiterschaft zum Ziel setzte. Im weiteren geschichtlichen Verlauf führte die Einflussnahme von Jugendbewegungen zu der Schaffung eines institutionellen sowie beruflichen Rahmens, der im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz in den 20-er Jahren des 20. Jahrhunderts Verankerung fand. Mit diesem Beschluss wurde ebenso ein selbständiger sozialpädagogischer Erziehungsauftrag – welcher den Gedanken der Selbsterziehung in sich trug und welchen die Jugendlichen desselben Alters aneinander zu erproben hatten – festgelegt. Ebenso fand die Idee der Erziehung zur Gemeinschaft in der Sozialpädagogik ihren Niederschlag (Böhnisch 2008, 18ff).

Auf dieser Basis des Ursprungs sozialpädagogischen Schaffens in der Jugendhilfe kann im Anschluss auf die Erweiterung des sozialpädagogischen Klientels eingegangen werden.

3.2.4.2 Erweiterung sozialpädagogischer Wirkungsweisen für Erwachsene

Im Laufe der Geschichte – die wiederum gesellschaftlichen Veränderungsprozessen unterliegt, welche sich bspw. in Form einer Individualisierung äußern – eröffnen sich ebenso erzieherische Notwendigkeiten für Erwachsene, die unter dem Leitmotiv des “Lebenslangen Lernens” zusammengefasst werden können (Böhnisch 2008, 9ff). Die Sicherheit, die aus dem erlernten Beruf, der Familie und aus sozialen Beziehungen geschöpft werden konnte, wird vor dem Hintergrund technischer und ökonomischer Änderungsprozesse eingebüßt. Somit wird auch das Erwachsenenalter zu einer Lebensphase, die mit risikoreichen Lebenssituationen einhergeht und von einer Suche nach Handlungsfähigkeit begleitet wird. Durch die Bedeutungsverschiebung der Arbeit für eine biografische Erfüllung vollzieht sich in den Köpfen der Individuen die Integration zunehmend durch den Konsum und nicht mehr durch die Arbeit. Hierzu ist vor allem festzuhalten, dass die Bewältigungsfrage im Erwachsenenalter schichtabhängig ist. Während die Mittelschichten vermehrt mit den Kontroversen zwischen den eigenen biographischen Ansprüchen und denen der Gesellschaft hadern, stellen die unteren Schichten die Familie in das Zentrum der Lebensplanung und erachten die eigene gesellschaftliche Situation eher als gleichgültig (vgl. Munsch 2003). In diesem Zusammenhang eröffnet sich die Frage nach den Aufgaben der Sozialpädagogik, die sich hinsichtlich der neuen Herausforderungen im Erwachsenenalter stellt. Eine Abgrenzung zu der pädagogischen Disziplin der Erwachsenenbildung kann hierbei dadurch ausgemacht werden, dass sich sozialpädagogische Interventionen vorwiegend auf Aufgabenbereiche der Exklusion und der sozialen Desintegration beziehen und zusätzliche Hilfestellungen bei psychosozialer Handlungsunfähigkeit geben. Im Gegensatz dazu liegt der Fokus in der Erwachsenenbildung in der Bereitstellung von Informationen, Beratungen im Alltag und in der Persönlichkeitserweiterung. Diese

Leistungen sollen einen Nachholbedarf an technischen und sprachlichen Versäumnissen erreichen, die in der Schule nicht vermittelt wurden (Böhnisch 2008, 211ff).

Nachdem in dem vorangegangenen Teil dieses Kapitels versucht wurde mittels der Schilderung der Entstehungsverhältnisse der Sozialpädagogik eine erste Hinführung zu ihrer gegenwärtigen Verortung unter den Bedingungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse zu leisten, bietet es sich an dieser Stelle an, eine Gegenüberstellung der disziplinären Ursprünge der Sozialpädagogik, der Sozialarbeit und der sozialen Arbeit aufzuzeigen. Dieser Bedarf ist für das vorliegende Forschungsvorhaben insofern von Relevanz, da in dieser Diplomarbeit die Begriffe der Sozialpädagogik und der sozialen Arbeit unter Berücksichtigung der folgenden Ausführungen in gleicher Weise verwendet werden.

3.2.5 Interdisziplinäre Verschränkung

Da es im wissenschaftlichen Zusammenhang bezüglich den Disziplinen der Sozialpädagogik, der Sozialarbeit und der sozialen Arbeit immer wieder zu Verwirrungen kommt und sie oft einander gleichgesetzt werden, wird nun eine Nachzeichnung der Entstehungsverhältnisse der einzelnen Disziplinen gegeben. Darüber hinaus erfolgt in diesem Kapitel die Beleuchtung der Soziologie als Voraussetzung sozialpädagogischer Wirkungsweisen. Auf Basis dieser Erläuterungen kann das dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfeld nochmal abgeklärt werden.

3.2.5.1 Zusammenführung der Sozialpädagogik, der Sozialarbeit und der sozialen Arbeit

Um eine Zusammenführung der genannten Disziplinen zu illustrieren, wird zuerst über die Ausweitung des sozialpädagogischen Handlungsbedarfs auf alle Altersgruppen berichtet. Daran anlehnend erfolgt eine Darstellung über die Ursprünge der Sozialarbeit. Infolgedessen wird die soziale Arbeit als das Produkt

einer Verbindung der Aufgabenbereiche von Sozialpädagogik und sozialer Arbeit erörtert.

Wie bereits im Kapitel 3.2.1.1 beschrieben wurde, konnte sich die Sozialpädagogik aus der Erziehungswissenschaft etablieren und wurde ursprünglich für erzieherische Maßnahmen von marginalisierten Kindern und Jugendlichen in desolaten Lebensverhältnissen entwickelt. Ziel war es, die Jugend im Verhältnis zu ihrer Lebenswelt zu verstehen und aus diesem Verständnis heraus eine Hilfe bereitzustellen, die eine Vermittlung des Lebens in seiner ganzheitlichen Bedeutung bewirkt. Demnach sind die Anfänge des sozialpädagogischen Schaffens in der Jugendhilfe anzusiedeln. Durch eine Expansion des sozialpädagogischen Berufsfelds, die aus dem gesellschaftlichen Wandel hervorging, konnte das Klientel der Sozialpädagogik auf Erwachsene erweitert werden. Mittlerweile bezieht sich sozialpädagogisches Handeln und Denken sogar auf alle Lebensalter (Böhnisch 2008,10).

Durch die Entwertung des Berufs als Zentrum menschlichen Lebens sowie in seiner integralen Funktion wird nun alten Menschen gleichfalls eine gesellschaftliche Rolle – vor allem über den Konsum – zugeschrieben. Vor diesem Hintergrund fallen gegenwärtig ebenso Menschen bis hin zur Pensionierung in die Zielgruppe sozialpädagogischer Handlungsmaßnahmen. Die Entberuflichung wird heutzutage nicht mehr mit dem biographischen Ende in Verbindung gesetzt, sondern als gestaltbare Lebensphase begriffen. Gerade dieser Aspekt wirft speziell in diesem Lebensalter den Bedarf an Bewältigungsstrukturen auf, da Menschen zu dieser Zeit mit der Vergänglichkeit ihres Lebens beschäftigt sind. Diese Ambivalenz zwischen der gegebenen Lebensplanung und dem Wissen um das herbeieilende Ende des Lebens erfordert neue Handlungskompetenzen, die mittels sozialpädagogischer Unterstützung ausgebildet werden sollen. Die zu leistenden Aufträge der Sozialpädagogik in diesem Zusammenhang werden durch die Erfassung der Lebensphase des Alters unter den Bedingungen des gesellschaftlichen Wandels ersichtlich. Die Methode des Empowerments oder des Reframings kann hier als Ansatzpunkt sozialpädagogischer Tätigkeit in Bezug auf dieses Lebensalter eingesetzt werden (Böhnisch 2008, 287ff).

In Anbetracht dessen wird nun ein Blick auf den historischen Ausgangspunkt der Sozialarbeit sowie ihren Aufgabenbereich geworfen.

Ebenso wie die Sozialpädagogik hat sich auch die Sozialarbeit aus dem Armenwesen herausgebildet (Thiersch 2002, 99f). Im Gegensatz zur Sozialpädagogik, die sich in ihren Anfängen auf Kinder und Jugendliche beschränkte, war diese seit Beginn an auf alle Altersgruppen ausgerichtet. Die Sozialarbeit verstand sich als soziale Hilfe, bezogen auf einen bestimmten Gemeinssinn. Im Fokus des sozialarbeiterischen Interesses standen somit gesellschaftliche Hilfeleistungen. Diesem Verständnis folgend werden individuelle Problemlagen als Störfaktoren für das gemeinschaftliche Wohl betrachtet. Demnach war im Zentrum der sozialen Fürsorge die Sicherung eines fortdauernden Erhalts der gemeinschaftlichen Stabilität zu sehen (Böhnisch 2008, 14f). Vor diesem Hintergrund wird die öffentliche Fürsorge – die sich im geschichtlichen Zeitverlauf später zur Sozialarbeit etablierte – in ihrer Ausgangslage von zwei Dimensionen determiniert. Zum einen durch

„(...) eine ökonomische, materielle Komponente, die sich aus der zentralen Problemkategorie der Armut ableitet“,

und zum anderen durch

“(...) eine staatlich-administrative Komponente, die sich aus den öffentlichen Funktionen der Kontrolle, des Zwangs zur Gewährleistung der Einhaltung von Normen, der Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung, speist“ (Böhnisch 2008, 15).

Anlehnend daran standen und stehen bis heute die gesellschaftliche Sorge und die Unterstützung zur Stabilität und Funktionsfähigkeit in der Familie im Zentrum der Sozialarbeit. Folglich wird ihre Aufgabe dahingehend gesehen, den Menschen in ihrer Eingliederungsfähigkeit Stütze und Hilfe zu gewährleisten, sodass ein Herausfallen aus dem gesellschaftlichen Rahmen weitgehend unterbunden werden kann (Böhnisch 2008, 17).

Auf dem Fundament der geschilderten Entstehungsverhältnisse von Sozialpädagogik und Sozialarbeit wird nun auf die “soziale Arbeit” Bezug

genommen, die durch die Zusammenführung der Aufgabenbereiche dieser Disziplinen als Oberbegriff beschrieben wird.

Von Beginn an war eine Abgrenzung zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik schwierig und die Grenzen verliefen fließend. Ab 1910 kam es zu einer zusätzlichen Annäherung der beiden Disziplinen, wobei sich 1960 jene soziale Arbeit etablierte, die durch eine Integration der Aufgabenfelder von beiden Ausrichtungen entstand. Auf dieser Basis erscheint die soziale Arbeit als Überbegriff für die Verbindung der Aufgabenbereiche von Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Als Triebfeder für diese Zusammenführung sind die neuen gesellschaftlichen Verhältnisse zu sehen, die sich im Zuge der Modernisierung entwickelt haben. Die Individualisierung und Biographisierung von Lebensverläufen haben vor diesem Hintergrund zu einer Zusammenführung der beiden Disziplinen geführt und zu einer neuen Disziplin, die der sozialen Arbeit, beigetragen. (Thiersch 2002, 101f). Auf der Grundlage des Wissens, dass beide an gesellschaftliche Strukturen gebunden sind, wird ersichtlich, dass eine Zusammenführung der Disziplinen nur unter dem fortlaufenden Prozess einer zunehmenden materiellen sowie sozialen Arbeitsteilung möglich war (Böhnisch 2008, 26). In Hinblick auf die neuen gesellschaftlichen Verhältnisse – Individualisierung der Lebensstile und Pluralisierung von Lebensverhältnissen – ergeben sich für die soziale Arbeit neue Aufgaben, die zusätzlich zu einer Ausweitung des Aufgabenfeldes führen. Allerdings ist hierbei zu konstatieren, dass diese Etablierung nur dadurch realisiert werden konnte, indem sich auch die Erziehungswissenschaft mit den Aufträgen und Angelegenheiten der sozialen Arbeit auseinandersetzte (Thiersch 2002, 105f). Vor diesem Hintergrund sind nach Mollenhauer (1966, 135ff) sowohl die Sozialpädagogik als auch die Sozialarbeit aus unterschiedlichen theoretischen sowie praktischen Kontexten entstanden. Eine Differenzierung der beiden Disziplinen kann im gegenwärtigen Bezug lediglich geschichtlich ausgemacht werden, denn die Strukturen ihres Schaffens sind weitgehend gleich und darüber hinaus ist auch die Sozialarbeit vorwiegend pädagogisch ausgerichtet.

Nachdem die Zusammenführung der angeführten Disziplinen durch die Beleuchtung der Entstehungsverhältnisse dieser stattfand, wird im Folgenden sowohl auf die bereits angekündigte unverzichtbare Zusammenarbeit zwischen der Soziologie und der sozialen Arbeit eingegangen. Zusätzlich erfährt diese hinsichtlich ihrer Relevanz für diese Diplomarbeit Beachtung.

3.2.5.2 Soziologie als Grundlagenwissenschaft für die Sozialpädagogik

Nowak (2009, 11) führt im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen der sozialen Arbeit und der Soziologie drei Gründe an, die auf die Notwendigkeit einer interdisziplinären Arbeit von diesen zwei wissenschaftlichen Disziplinen hinweisen.

1. Der Mensch wird als holistisches Individuum verstanden. Ergo findet in der sozialen Arbeit die Annäherung an den Menschen mittels des Wissens von verschiedenen Fachrichtungen statt. In diesem Kontext liefert die Soziologie ihren Beitrag dazu, dass sie Wissen über gesamtgesellschaftliche Untersuchungen weitergibt, welche für die soziale Arbeit eine Voraussetzung ihrer Arbeit darstellt.
2. Die Probleme eines Menschen stehen mit gesamtgesellschaftlichen Zuständen in Verbindung bzw. können dafür verantwortlich gemacht werden. Um an den Problemlagen des Einzelnen ansetzen zu können, benötigt die soziale Arbeit Wissen über die Effekte wirtschaftlicher und politischer Beschlüsse auf das soziale Leben.
3. Die Tatsache, dass sowohl der Mensch als auch die soziale Arbeit als „ganzheitlicher Prozess“ gesehen werden, verpflichtet die soziale Arbeit zu interdisziplinärem Arbeiten.

„Soziale Arbeit ist eine holistische oder ganzheitliche Wissenschaft, die im Vorfeld ihrer Theorie und Praxis eine fundierte sozialwissenschaftliche Grundlage benötigt“ (Nowak 2009, 13).

Der Kern einer interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen der sozialen Arbeit und der Soziologie wird demnach darin gesehen, dass soziologisches Wissen über „gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge“ informiert und somit dem Sozialarbeiter eine wesentliche Verständnisgrundlage für die Probleme des

Klientels bietet, um sie in ihrer Ganzheitlichkeit zu erreichen bzw. sich dem annähern zu können.

Vor dem Hintergrund des erläuterten Bedarfs an Wissen der Soziologie für die soziale Arbeit kann im Folgenden auf die Verankerung des Schichtbegriffs in Sozialstrukturmodellen eingegangen werden.

4 VERANKERUNG DES SCHICHTBEGRIFFS IN SOZIALSTRUKTURMODELLEN

Klassen- und Schichtmodelle liefern der Sozialpädagogik ein Bild über gesellschaftliche Strukturierungen und ihre Funktionsweise. Die Bereitstellung des Wissens über sozioökonomische Verhältnisse sowie sich daraus ergebende soziale Probleme stellen für die Sozialpädagogik ein Fundament zur Verfügung, welches den Ausgangspunkt ihrer theoretischen sowie praktischen Handlungsbedingungen bildet. Ebenso determiniert die Sozialstrukturanalyse das Gesellschaftsbild von Individuen und desgleichen werden auch davon die Interventionen des Sozialarbeiters bestimmt. Vor diesem Hintergrund wird das Verhältnis des Sozialarbeiters zum Klientel dahingehend beeinflusst, dass soziale Marginalisierungen der Adressaten nicht als individuell verursacht betrachtet werden, sondern als gesellschaftlich bedingt. Zudem trägt die Gesellschaftsanalyse in einer gewissen Weise zur Formation des Berufsbildes des Sozialarbeiters bei. Darüber hinaus liefern sie neue Aspekte sowohl für die praktische Arbeit der sozialen Arbeit als auch für theoretische Überlegungen der Sozialpädagogik (Hollstein 1984, 648). Überdies erfassen Modelle der Sozialstruktur soziale Ungleichheit in ihrem Gesamtzusammenhang und schaffen zudem eine Verortung der Gesellschaftsmitglieder.

Vor diesem Hintergrund wird nun das Methodenproblem in der Sozialstrukturanalyse, welches sich im Zuge des gesellschaftlichen Wandels zwischen den traditionellen und neuen Modellen abspielt, genauer betrachtet. Dabei wird ein spezielles Augenmerk auf die postulierte Unzulänglichkeit traditioneller Klassen- und Schichtmodelle sowie auf deren Bedeutung für die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion gelegt.

4.1 Zum Methodenstreit in der Sozialstrukturforschung

Klassen- und Schichtkonzepte sind laut Hradil (1987, 7) Sozialstrukturmodelle. Ihm zufolge erläutern Klassenmodelle

„die Herausbildung von Gruppen mit ungleichen Lebensbedingungen aus ihrer unterschiedlichen Stellung im Wirtschaftsprozeß (sic) und den sich hieraus ergebenden Herrschafts- und Konfliktkonstellationen“,

sowie Schichtkonzepte

„die Struktur sozialer Ungleichheit als ein vertikal abgestuftes Gefüge von Gruppierungen mit jeweils besseren oder schlechteren Lebensbedingungen, die in mehr oder minder engem Zusammenhang mit der jeweiligen beruflichen Stellung stehen“ (Hradil 1987, 7).

Angesichts des sich vollzogenen Wandels der Gesellschaft sprechen ab den achtziger Jahren viele Autoren von einer Unzulänglichkeit alter Klassen- und Schichtmodelle zum Erfassen der gegenwärtigen Gesellschaftsstruktur. So kann nach Hradil (1987, 7) das Klassenmodell seiner Erklärungsaufgabe und das Schichtmodell seiner Beschreibungsfunktion nicht mehr hinreichend gerecht werden. Seit Marx gibt es zahlreiche Umgestaltungen und Neuerungen des Klassenmodells. Jedoch ist allen Klassenkonzepten die Annahme gemein, dass die maßgebliche Ursache sozialer Ungleichheit ökonomisch begründet ist und der Ursprung in den Produktionsverhältnissen zu suchen ist (Hradil 1987, 69f). Ferner erfassen Klassenmodelle nur jene Menschen, die sich in einer Erwerbstätigkeit befinden. Daher finden positive oder negative Lebensbedingungen, welche die Lebensverhältnisse von Subjekten außerhalb der Erwerbsarbeit – wie z.B. Geschlecht, Nationalität, Wohnort – prägen und welche sich als neue/horizontale Ungleichheiten konstituieren, in Klassenmodellen keine Berücksichtigung. Laut Burzan (2007, 67) sind horizontale Ungleichheiten jene Merkmale,

„die für sich genommen keine Rangfolge implizieren, z.B. die Ausprägung von Nationalitäten, Geschlecht, Region oder Kohorte (im Gegensatz zu vertikalen Merkmalen wie z.B. mehr oder weniger Einkommen, höhere oder niedrigere Bildung etc.).“

Diese neuen Dimensionen sozialer Ungleichheit erhalten in neuartigen Modellen sozialer Ungleichheit Beachtung. Hierzu sind z.B. Milieu-, Lagen- oder Lebensstilkonzepte zu zählen. Durch die Berücksichtigung horizontaler Ungleichheiten ist eine Differenzierung verschiedener Gruppen auf derselben vertikalen Stufe möglich. Allerdings ist in diesem Zusammenhang zu beachten, dass ein Modell mit ansteigender Zahl an Ungleichheitsmerkmalen ein Auftreten von „Statusinkonsistenzen“ begünstigt. Dies bedeutet, dass

„die Merkmale (...) bei einzelnen Personen und Gruppen unterschiedliche Ausprägungen“

zeigen (Kreft & Mielenz 2005, 536). Nicht nur deshalb, weil sie existieren, sondern vielmehr weil die Verknüpfungen vieler Merkmale zu vermehrten Statusinkonsistenzen führen. Demnach führt ein gewisses Bildungsniveau nicht zwingend zu einem besseren Einkommen oder zu einer besseren Wohnsituation. Zudem kritisieren eine Reihe von Autoren an den klassischen Klassen- und Schichtmodellen die mangelnde Ausdifferenzierung und Pluralisierung von Lebensweisen, die sich durch den sozialen Wandel vollzogen haben und nach wie vor vorstattengehen. Deren Ansicht nach werden genau diese Aspekte in den alten Konzepten nicht ausreichend erschlossen. So sind etwa ähnliche objektive Lebensbedingungen nicht mehr Garant für eine gleich gewählte Lebensweise. Der Beruf kann ebenso nicht mehr als Voraussetzung für einen gewissen geführten Lebensstil betrachtet werden, da die Auswahlmöglichkeiten – wie man sein Leben gestaltet – erheblich zugenommen haben. Vor diesem Hintergrund wird das Auseinanderdriften von sozialer Lage und Lebensführung ersichtlich, welches die Verschleierung der Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit begünstigt. Zudem verlieren die äußeren Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit, wie die der Kleidung oder Verhaltensweisen, ihre Bedeutung als Indikatoren im Alltagsgeschehen (Kreft & Mielenz 2005, 536). Die angeführten Tatsachen machen ersichtlich, dass von bestimmten objektiven Merkmalen – Beruf, Einkommen, Bildungsabschluss usw. – auf keine Schicht, Klasse, Verhaltensweise oder subjektive Zugehörigkeit geschlossen werden kann.

In einer kurzen Zusammenschau werden im nächsten Kapitel die wichtigsten Aspekte der angeführten Problemstellung noch einmal hervorgehoben.

4.1.1 Zusammenfassung der Problembeschreibung

Durch den Wandel der Sozialstruktur, der durch Phänomene wie Anstieg des Lebensstandards, Bildungsexpansion und Sicherheitsleistungen des Wohlfahrtsstaates begünstigt wurde, sind neue Ungleichheiten entstanden. Dazu gehören Lebensbedingungen, welche Bereiche der Arbeit, des Wohnens, der Umwelt und der Freizeit betreffen und unter der Begrifflichkeit horizontale

Dimensionen sozialer Ungleichheit subsumiert werden können (Hradil 1987, 29ff).

Daraus resultierend lassen sich aus dem Erwerbseinkommen keine zuverlässigen Schlüsse mehr in Bezug auf die Freizeit, das Wohnen und die soziale Sicherheit ziehen.

„Allgemeiner gesagt treten die Lebensverhältnisse als Dimensionen neben Ressourcen (wie z.B. das Erwerbseinkommen)“ (Burzan 2007, 67).

Durch den Einsatz neuer Ungleichheitsdimensionen ist es möglich, auch Nichterwerbstätige und Personen, die von staatlichen Transferleistungen leben, in der Sozialstruktur zu berücksichtigen. Dieser Aspekt findet wie bereits erwähnt bei den traditionellen Klassenmodellen keine Beachtung. Auch Burzan (2007, 68) äußert sich kritisch in Bezug auf die alten Sozialstrukturmodelle. Ihre Kritikpunkte werden im nächsten Teil der Diplomarbeit zur Darstellung gebracht.

4.1.2 Burzans Kritikpunkte an den traditionellen Modellen der Sozialstruktur

Burzans Meinung nach gehen die klassischen Modelle der Sozialstruktur hauptsächlich von ökonomischen Motiven sozialer Ungleichheit aus und beachten nur

„(...) vertikale Abstufungen von Gruppen Erwerbstätiger(...)“ (Burzan 2007, 68).

Dies bedeutet, dass andere Personen in der Analyse oft gar nicht berücksichtigt werden, sondern entweder auf den Haushaltsvorstand reduziert werden oder der frühere Beruf zur Einstufung herangezogen wird. Zusätzlich werden horizontale Merkmale zum Erfassen der Sozialstruktur nicht mit einbezogen, da Klassenmodelle davon ausgehen, dass diese Merkmale mit den Klassen und Schichten konform gehen. Genau hierin liegt der wohl aussagekräftigste Mangel traditioneller Sozialstrukturmodelle. Ferner wird ihnen vorgeworfen zu abstrakt zu sein. Die Modelle stimmen anlehnend an diesen Gesichtspunkt weder mit den Erfahrungen noch mit dem Bewusstsein der Individuen überein. Angesichts dessen können die Menschen in ihrem Alltagsleben keine subjektive Zuordnung nach dem Prinzip der Modelle herstellen (Burzan 2005, 75f).

Nachdem die Kritikpunkte von Burzan illustriert wurden, erfolgt im Nachstehenden eine Schilderung über die zunehmend neuen Bezeichnungen für den Schichtbegriff, die durch die unzureichende Aussagekraft der traditionellen Modelle einerseits, sowie durch die vielseitigen Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit andererseits, hervorgerufen wurden.

4.1.3 Zu den neuen Bezeichnungen des Schichtbegriffs

Auf der Basis der angeführten Mängel resümieren Kritiker, dass die Veränderung der Sozialstruktur und die Mobilität der Subjekte in ihr durch die alten Modelle nur ungenügend erschlossen werden können. Durch die eben dargelegten Unzulänglichkeiten der alten Klassen- und Schichtkonzepte wird in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung der Begriff der Schichtung häufig durch den der sozialen Ungleichheit als Überbegriff des Forschungsgegenstandes beglichen (Burzan 2007, 68). Im Zuge dieser Entwicklung finden sich im wissenschaftlichen Konnex außerdem zunehmend neue Begriffe und Konzepte, die den Schichtbegriff ablösen. So spricht auch Geißler (2009, 240f) von einer Ablösung der Begriffe Klasse und Schicht durch neue Begrifflichkeiten wie: „Nachklassengesellschaft“ – ein Begriff, der bei Beck Verwendung findet –, „Entstrukturierte Klassengesellschaft“, wird von Berger als Alternative zu den alten Begriffen postuliert, „Pluraldifferenzierte Wohlstandsgesellschaft“, findet als Begrifflichkeit bei Bolte Gebrauch, „Soziale Lage und soziales Milieu“ werden bei Hradil als neues Konzept zum Erfassen sozialer Ungleichheit vorgestellt oder der „Lebensstil“, der bei Hörning/Michailow anstelle des Schichtbegriffes tritt. Ausgehend von diesen innovativen Begrifflichkeiten und Konzepten wird die Sozialpädagogik sowohl bei der Verortung ihres Klientels als auch bei der Eruiierung nach den Ursachen sozialer Ungleichheit mit einer Vielzahl von unterschiedlichen Bezeichnungen – des ursprünglich als Schicht bestimmten Begriffs – konfrontiert. Wie die Sozialpädagogik auf die begrifflichen Änderungen einerseits und auf die Einflussnahme der Modernisierung andererseits reagiert, wird im Kapitel 5 beschrieben.

Im Gegensatz zu der im Vorangegangenen kritisierten Unzulänglichkeit klassischer Schicht- und Klassenkonzepte und der angenommenen Obsoleszenz des Begriffs der Schichtung durch die Ungleichheit, vertritt Geißler eine konträre Meinung gegenüber der These, die sich seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts ausgebreitet hat und welche von einer Auflösung von Klassen und Schichten ausgeht. Diese Position von Geißler wird im nächsten Punkt zur Darstellung gebracht. Indessen erfolgt ein Rückblick über die Sozialstrukturforschung der letzten 30 Jahre, welcher auf einer dreistufigen Gliederung basiert. Darauf aufbauend werden die Kritikpunkte von Geißler an den neuen Modellen sowie sein Lösungsvorschlag zum Sozialstrukturproblem angeführt.

4.1.4 Geißlers Kritik an den neuen Sozialstrukturmodellen

Geißler beschreibt den Wandel, dem dieses Dilemma in der Sozialstrukturforschung zuzuschreiben ist, folgendermaßen:

„Wohlstandsanstieg, Bildungsexpansion und die Entwicklung von der Arbeitsgesellschaft zur Konsum- und Freizeitgesellschaft haben die Soziallagen und Lebensbedingungen vielfältig werden lassen, die Menschen aus materiellen, zeitlichen, sozialen und kulturellen Bindungen zum Teil herausgelöst und die Freiräume individuellen Verhaltens erweitert“ (Geißler 2009, 241).

Anlässlich dieser Entwicklung ist die Sozialstruktur durch eine Individualisierung, Pluralisierung und Differenzierung gekennzeichnet. Im Zuge des postulierten Verschwindens von Klassen und Schichten ist es zu einer Entwicklung neuer Konzepte zur Analyse der Sozialstruktur moderner Gesellschaften gekommen, die nach Geißler (2009, 239) ihrerseits erneut Befangenheiten erzeugen, und nach wie vor bestehende Ungleichheiten vernachlässigen. Während an den traditionellen Ansätzen eine Unzulänglichkeit für das Erfassen der neu entstandenen horizontalen Ungleichheiten kritisiert wird, bemängelt Geißler an den neuen Ansätzen eine Unterschätzung der fortwährenden Prägung der Lebensbedingungen durch vertikale Dimensionen (siehe Kapitel 4.2.4).

Auf dieser Basis erfolgt nun ein geschichtlicher Abriss, der die Sozialstrukturforschung in den letzten drei Jahrzehnten stichwortartig wiedergibt und infolge Geißlers Kritik darlegt.

Geißler (2009, 240) unterteilt die letzten 30 Jahre der Sozialstrukturforschung in Westdeutschland in folgende drei Phasen:

Phase I (1955-1965): Streit zwischen neomarxistischen Klassentheoretikern und Schichttheoretikern

Phase II (1965-1975): Nachlassen der Divergenzen zwischen den beiden Seiten. Ergänzende Analyse von horizontalen Ungleichheiten zu der ursprünglichen Untersuchung von vertikalen Dimensionen. Ausweitung der Klassen- und Schichtforschung zur Ungleichheitsforschung (Paradigmenwechsel).

Phase III (1975): Postulierte Auflösung von Klassen- und Schichtkonzepten durch Modernisierungsprozesse. Die Theorien erscheinen als unzulässiges Werkzeug zur Untersuchung gegenwärtiger Gesellschaften.

Im Rahmen von Phase III führt Geißler (2009, 241f) drei "Verluste" an, die sich seiner Meinung nach in Bezug auf die Sozialstrukturforschung herauskristallisiert haben.

1. Die Ungleichheitsforschung entwickelt sich zur Vielfaltsforschung.

Nicht mehr die Ungleichheit von Lebensbedingungen steht im Zentrum des Erkenntnisinteresses, sondern die Untersuchung des Reichtums an verschiedenen Optionen zur Lebensführung gilt als leitendes Erforschungsprinzip.

2. Wandel der Lebenschancenforschung zur Lebensstilforschung (oder Wandel von der Sozialstrukturanalyse zur Kulturosoziologie).

Der traditionellen Ungleichheitsforschung geht es primär um das Erfassen der ungleichen Lebenschancen in Bezug auf die Realisierung von Lebenszielen. Währenddessen wird bei der Untersuchung von ungleichen Lebensstilen die Dimension der Ungleichheit vernachlässigt.

3. Bei der Fokussierung auf die Analyse von Lebensstilen geht der sozialkritische Moment, welcher in der Ungleichheitsforschung verankert ist, verloren.

Vor diesem Hintergrund kritisiert Geißler an der neuen Sozialstrukturforschung, dass die Analyse der vertikalen sozialen Ungleichheit im Zuge der Zunahme an Lebensformen zunehmend übersehen wird. Stattdessen wird an der Untersuchung der Mannigfaltigkeit an Lebenslagen festgehalten.

„Mit der unkritischen Fokussierung auf die dynamische Vielfalt der Lagen, Milieus und Lebensstile wird der kritische Blick für weiterhin bestehende vertikale Ungleichheitsstrukturen getrübt. Es besteht die Tendenz, daß (sic) vertikale Strukturen wegdifferenziert, wegpluralisiert, wegindividualisiert und wegdynamisiert werden. Sie werden von einem Schleier von Prozessen der Individualisierung, Pluralisierung, Differenzierung und Dynamisierung verhüllt und unkenntlich gemacht“ (Geißler 2009, 243f).

Er beschreibt diese Entwicklung als einen Wandel von der Ungleichheitsforschung hin zur Vielfaltsforschung. Allerdings merkt Geißler an, dass die Veränderung der Sozialstrukturanalyse in diese Richtung nur in Deutschland zu beobachten sei. In anderen europäischen oder nordamerikanischen Ländern werden die Begriffe der Schicht und der Klasse in der Soziologie nach wie vor verwendet. Vor diesem Hintergrund wäre es von Interesse, ob sich die Diskussion über die Ablösung der Begrifflichkeiten Schicht und Klasse durch andere Begriffe lediglich auf den deutschsprachigen Bereich bezieht, oder ebenso auf den europäischen bzw. amerikanischen Raum ausgeweitet werden kann. Die Untersuchung dieser Hypothese würde allerdings den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Aus diesem Grund bezieht sich die Diskussion über die Rolle des Schichtbegriffs in dieser Diplomarbeit auf den deutschsprachigen Raum.

Außerdem konstatiert Geißler (2006, 119), dass die Verdrängung der Klassen- und Schichtmodelle bis etwa 1995 anhielt, während gegenwärtig eine erneute Reintegration der Konzepte zur Analyse der Sozialstruktur stattfindet. Geißlers Conclusio und Vorschlag für die Lösung des Sozialstrukturproblems wäre eine Ergänzung des alten Paradigmas durch Ansätze des Neuen, in Form eines „Paradigmen-Pluralismus“ (Geißler 2009, 248).

Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Darstellung über die nach wie vor wirkenden Schichtdimensionen von Bildung und Beruf.

4.1.5 Zur gegenwärtigen Einflussnahme der Schichtdimensionen Bildung und Beruf auf das menschliche Leben

Geißlers These über den fortwährenden Bestand vertikaler Schichtungsgefüge in heutigen Gesellschaften – und somit auch über eine nach wie vor vorhandene Präsenz des Schichtbegriffs in der Sozialstrukturforschung – begründet er mit der sozialen Auslese, die im gegenwärtigen Bildungssystem noch immer von staten geht. Die Lebenschancen eines Menschen werden nach Geißler ebenfalls heute noch von den Schichtdimensionen Bildung und Beruf beeinflusst. Unter dem Begriff Bildungsexpansion versteht Geißler (2006, 274)

„den enormen Ausbau der sekundären und tertiären Bereiche des Bildungswesens – insbesondere der Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien sowie der Fachschulen, Fachhochschulen, Gesamthochschulen und Universitäten“.

Obwohl bspw. tatsächlich mehr Frauen an höherer Bildung partizipieren, ist nach Geißler von einer allgemeinen Zunahme von schichtspezifischen Ungleichheiten im Bezug auf höhere Bildung zu sprechen. Im Sinne des sogenannten „Fahrstuhleffekts“ nach Beck haben Kinder aus den sozial schwachen Schichten keinen Platz mehr im Fahrstuhl erhalten, nur die Kinder aus den mittleren Schichten sind ein Stockwerk höher gefahren. Obwohl die soziale Selektivität in Hinblick auf die Chancengleichheit im Bildungswesen noch immer dominiert, wird der schichtspezifischen Sozialisation und den familiären Einflüssen die Hauptverantwortung für die unterschiedlichen Bildungschancen zugesprochen. Mit dieser Ansicht geriet die schichtspezifische Sozialisationsforschung vor ca. 50 Jahren ins Visier zahlreicher Kritik. Seither gibt es auch wenig empirische Arbeiten zu diesem brisanten Thema. Außerdem unterliegen laut Geißler die schichtspezifischen Sozialisationsprozesse und die familiäre Einflussnahme auf den Bildungsweg von Individuen zusätzlich einer Vernachlässigung. Diese Entwicklung sieht er durch den Wandel in der Sozialstrukturforschung, die zunehmend ihr Erkenntnisinteresse auf die Vielfaltsforschung richtet, bedingt.

Mit diesem Blick auf die gegenwärtige soziale Auslese im Bildungswesen möchte Geißler aufzeigen, dass die fortbestehenden vertikalen Ungleichheitsstrukturen den Menschen sowohl bei den Handlungsmöglichkeiten als auch bei der Wahl des Lebensstils noch immer Grenzen setzen. Dieser Gesichtspunkt der nach wie vor präsenten sozialen Selektion im Bildungswesen wird im Kapitel 5.5 – mit zusätzlichen Ausführungen zur plädierten “Meritokratie“ im Bildungssystem – genauer beleuchtet.

Auf der Basis der dargelegten Erkenntnisse resümiert Geißler, dass trotz der Modernisierungsprozesse, die sich in Form einer Individualisierung und Pluralisierung äußern, die klassischen vertikalen Schichtdimensionen wie Bildung und beruflicher Status nach wie vor die Lebensbedingungen von Menschen prägen und ihren Einfluss darauf nehmen.

„Nicht die Auflösung der Klassen und Schichten ist ein Ergebnis des Modernisierungsprozesses, sondern die Herausbildung einer dynamischeren und pluraleren Schichtstruktur“ (Geißler 2009, 248).

Diesem Zitat folgend hat der soziale Wandel lediglich eine vielfältigere Schichtstruktur hervorgebracht, jedoch nach Geißler zu keinem Verschwinden von Klassen und Schichten geführt. Ferner waren laut Geißler (2006, 114) die neuen sozialen Ungleichheiten (Geschlecht, Alter, Region, Familienverhältnisse) schon immer präsent und sind nicht im Zuge der sich umwälzenden sozialen Verhältnisse entstanden (vgl. Kreckl 2001). Diese fanden jedoch erst durch das nachlassende Gewicht vertikaler Strukturierungen ihre zunehmende Bedeutung in der wissenschaftlichen Arbeit. Allerdings konstatiert Geißler (2006, 116), dass vertikale Strukturierungen, wie z.B. der berufliche Status und der Bildungsweg nach wie vor von den Individuen wahrgenommen werden.

Auch andere Autoren, wie z.B. Groß (2008, 52) berichten darüber, dass empirischen Studien zufolge die überwiegenden Schichtungs determinanten noch immer Beruf, Bildung und Einkommen sind. Allerdings darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Merkmale wie z.B. ethnische Zugehörigkeit – ein horizontales Kennzeichen – an Einfluss gewinnen. Obwohl sich Schichten in den verschiedensten Lebensbereichen widerspiegeln gibt es nichtsdestotrotz zahlreiche Kritiker, die deren lebensweltliche Bedeutung in der gegenwärtigen Gesellschaft anzweifeln (Groß 2008, 52). Ebenso macht auch Burzan (2007,

178) darauf aufmerksam, dass die neuen Ansätze sozialer Ungleichheit den fortwährenden Bestand vertikaler Dimensionen nicht vernachlässigen dürfen, sondern um eine "Herausarbeitung" der Verhältnisse zwischen Sozialstruktur und Lebensweise bemüht sein sollten. Außerdem ist Burzan (2007, 177) der Meinung, dass es die neuen Konzepte ebenso wenig wie die alten klassischen Modelle schaffen würden – mithilfe von theoretischen Konstrukten – ein reales Abbild der gegenwärtigen Gesellschaft zu gestalten.

Bevor nun das Schichtmodell von Geiger vorgestellt wird, werden nochmals die in diesem Kapitel geschilderten theoretischen Positionen – die bezüglich des Diskurses über die Bedeutung von alten sowie neuen Sozialstrukturmodellen im Zuge des gesellschaftlichen Wandels eingenommen werden – zusammengefasst, da sie als Ausgangspunkte des weiteren Verstehens dieser Arbeit gesehen werden.

4.1.6 Zusammenfassung

Klassen- und Schichtmodelle bildeten bis zu Beginn der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts das theoretische Fundament zur Erschließung sozialer Ungleichheit und zur Erfassung der Sozialstruktur einer Gesellschaft (Burzan 2007, 38). Ausgehend von den dargelegten Ausführungen gibt es Theoretiker, die an den alten Modellen der Sozialstruktur festhalten sowie andere Autoren, die den neuen Modellen mehr Bedeutung für eine wirklichkeitsnahe Abbildung der Gesellschaftsstruktur beimessen. Geißler hält an einer Dominanz der Schichtdeterminanten Bildung und Beruf fest und spricht sich für eine Beibehaltung des Begriffs der Schicht aus, da er die Lösung des Sozialstrukturproblems in einem Methodenpluralismus sieht, welchen er in einer Integration von horizontalen und vertikalen Dimensionen wahrnimmt. Die neuen Konzepte zum Erschließen der Sozialstruktur begreift Geißler als eine Entwicklung hin zur Vielfaltsforschung. Dieser Neuerung schreibt er ein Verfehlen des ursprünglichen Erkenntnisinteresses zu, welches ihm zufolge im Erfassen sozialer Ungleichheit liegt. Im Gegensatz dazu vertritt Hradil die Position, dass sich die durch den sozialen Wandel vollzogene Individualisierung und

Pluralisierung – die sich in der Sozialstruktur niederschlägt – mit Hilfe der alten Konzepte nicht erschlossen werden kann und zudem die horizontalen Dimensionen zu wenig Berücksichtigung erhalten.

Nachdem im vorangegangenen Kapitel Kritik an den alten und neuen Ansätzen der Sozialstruktur aufgezeigt wurde, kann im nächsten Teil der Arbeit das Schichtkonzept Geigers vorgestellt werden

4.2 Geigers Schichtmodell und seine Relevanz

Geigers theoretisches Konstrukt nimmt eine überaus wichtige Position für diese Diplomarbeit ein, da der Schichtbegriff in seinem Sozialstrukturmodell laut Schroth (1999, 6) dem sozialen Wandel standhalten konnte und vor diesem Hintergrund als jenes Modell in Erscheinung tritt, dass trotz zahlreicher struktureller Umgestaltungen dennoch ein Abbild gegenwärtiger Gesellschaften ermöglicht.

Zu Beginn dieses Kapitels wird im Folgenden eine Definition herangezogen, die einen genauen Anhaltspunkt darüber geben soll, was konkret unter einem Schichtkonzept verstanden wird.

4.2.1 Zur Definition von "Schichtkonzepten", "soziale Lage" und "Mentalitäten"

Bevor Geigers Konzept und seine Bedeutungszuschreibung für "Schichten" thematisiert werden, soll folgende Definition als erste Annäherung dienen.

„Schichtkonzepte beschreiben somit soziale Gruppierungen, denen bestimmte Lebensbedingungen im Sinne vertikal abgestufter Vor- bzw. Nachteile gemeinsam sind und die bestimmte soziokulturelle Eigenschaften wie Mentalitäten und Verhaltensweisen besitzen, welche in der Interaktion und Kommunikation mit Mitmenschen dazu führen, daß (sic) eine Schicht einer anderen Schicht über- bzw. untergeordnet ist“ (Schroth 1999, 13).

Theodor Geiger vertritt ein mehrdimensionales Schichtkonzept. In den Anfängen seiner Konzeptentwicklung bezieht er sich noch auf Marx' Zweiklassengesellschaft, während er sich in seiner weiteren Vorgehensweise um eine strikte Abgrenzung zu dessen Theorie bemüht. Geigers Schichtungstheorie

impliziert einen Zusammenhang von “sozialen Lagen“ und “Mentalitäten“. Nach Schroth (1999, 32) ist die soziale Lage

„der außerindividuelle, situationelle Aspekt der Schichtstruktur, der aufgrund ähnlicher Lebenserfahrungen zur Ausbildung bestimmter Mentalitäten führen kann“.

Mentalität definiert Geiger (1987, 5) hingegen als

„geistig-seelische Disposition“. Sie ist die (...) „unmittelbare Prägung des Menschen durch seine soziale Lebenswelt und die von ihr ausstrahlenden, an ihr gemachten Lebenserfahrungen.“

Wie bereits erwähnt geht Geiger davon aus, dass für eine Schicht bestimmte Mentalitäten kennzeichnend sind. Dennoch sieht er eine bestimmte Mentalität nicht als Determinante jeder einzelnen Person – die einer bestimmten Schicht zugehörig ist – sondern eher dahingehend, dass gewisse Mentalitäten in einer bestimmten Schicht als dominierend zu betrachten sind (Schroth 1999, 32f). Geiger hat den Entwurf von Schichten und Mentalitäten entwickelt, als er Daten der deutschen Volkszählung von 1925 einer Analyse unterzog. Im Zuge dieser Untersuchung gliederte er die damalige Gesellschaft in fünf unterschiedliche Schichten.

Im Nachfolgenden sollen die essentiellsten Begriffe, die Geigers Theorie ausmachen, definiert werden und daran anschließend zu einer Erleichterung des Verstehens seiner Theorie beitragen.

4.2.2 Zu den Begriffen des Schichtkonzepts von Geiger

In Geigers Theorie werden bestimmte Begriffe – “Schichtungs determinanten“, “Multidimensionalität“, “Fluktuation“ und “Umschichtung“ – angeführt, welche im Folgenden genauer erläutert werden. (Schroth 1999,27).

Unter Schichtungs determinanten versteht Schroth (1999, 27)

„Merkmale, nach denen sich Personen einer Gesellschaft zu Gruppen zusammenschließen lassen und welche die Lebenssituation und -chancen der Menschen maßgeblich beeinflussen und prägen.“

Schichtungs determinanten sind demnach Kennzeichen, durch die Menschen in unterschiedliche Schichten eingeteilt werden können. Diese Merkmale sind an

eine bestimmte Gesellschaft und an eine gewisse Zeit gebunden, und somit im Laufe der Jahre/Jahrzehnte variabel, sowie von Gesellschaft zu Gesellschaft verschieden. Indessen ist festzuhalten, dass die Evaluierung von Merkmalen, welche die Sozialstruktur determinieren, eine schwierige Aufgabe ist. Genau dieser Aspekt der Wandelbarkeit der Schichtungs determinanten macht gemäß Schroth die Dynamik der Theorie Geigers aus und entgeht der Gefahr, ein Gesellschaftsbild von gestern zu interpretieren.

Ein weiterer Begriff der Theorie Geigers (1962, 123) stellt die "Multidimensionalität" dar. Schroth folgend (1999, 38) versteht man darunter das Interagieren verschiedener Ungleichheitsfaktoren.

Mit dem Begriff der "Fluktuation", als zentraler Begriff der Geigerschen Schichtungstheorie, ist der Wechsel von einer Schicht zur anderen aus der Mikroperspektive gemeint. Es kann sich um einen Aufstieg in eine höhere Schicht, um einen Abstieg in eine niedrigere Schicht handeln oder eine Seitenbewegung vor sich gehen (Geiger 1962, 117ff).

Zuletzt ist der Begriff der "Umschichtung" zu nennen, der einen Strukturwandel auf der Makroperspektive, also eine Änderung der Sozialstruktur selbst, beschreibt (Schroth, 1999, 31f).

Laut Schroth (1999, 35ff) ist die Schichtungstheorie von Geiger imstande die zahlreichen Kritikpunkte, die an den alten traditionellen Klassen- und Schichtmodellen zum Erfassen der strukturellen Ordnung von modernen Gesellschaften gemacht werden, abzuwehren. Bevor Schroths Hypothese vorgestellt wird, folgt noch eine kurze Anführung bezüglich Geigers Theorie, die seine Sichtweise von Schichten beschreibt, um infolgedessen Schroths Lösungsansatz besser nachvollziehen zu können.

4.2.3 Geigers Verständnis von sozialen Schichten

Geiger begreift die Gesellschaft als einen laufenden Prozess. Angesichts dieses Gesichtspunkts sind auch Schichten einer regelmäßigen Bewegung ausgesetzt und die Schichtungs determinanten stehen in einem Konkurrenzverhältnis, um die Vorherrschaft im Schichtungsprozess zu erlangen. Ebenfalls nimmt er soziale

Schichten nicht als strikt voneinander separate Gesellschaftsgruppen wahr, vielmehr können die Schichtgrenzen ineinander verlaufen und sich genauso gut auch überlagern (Schroth 1999, 27ff).

Ausgehend von Geigers Verständnis von Schichten wird nun auf die Annahme Schroths, welche die Aktualität von Geigers Schichtmodell illustriert, Bezug genommen.

4.2.4 Schroths theoretische Abhandlungen über die gegenwärtige Tauglichkeit von Geigers Schichtkonzept

Die postulierte Auflösung von Klassen und Schichten findet in Geigers Begriff der Umschichtung seine Anwendung. Durch das Entstehen neuer horizontaler Schichtungs determinanten, die an Dominanz gewinnen, werden Personen aus einer bestimmten Schicht freigesetzt und die Gliederung bzw. Schichtung der Gesellschaft erfolgt nach anderen Aspekten. Geigers Konzept passt sich somit durch das Prinzip der Umschichtung dem gesellschaftlichen Wandel an. Durch diesen Begriff überwindet Geiger die an den alten Modellen geübte Kritik der Unzulänglichkeit zum Erfassen neuer Ungleichheiten. Im Zuge des sozialen Wandels, der sich durch eine erhöhte Komplexität von Ungleichheitsfaktoren auszeichnet, kommt es zu einer zusätzlichen Erweiterung der bisher vorrangig streng vertikal geprägten Schichtungs determinanten durch horizontale Merkmale. Anstelle der Dimensionen Einkommen, Beruf und Bildung – die vertikale Ungleichheiten beschreiben – treten zusätzliche horizontale Dimensionen (Arbeitsbedingungen, Wohnbedingungen, Umweltbedingungen und Freizeitbedingungen) sozialer Ungleichheiten auf (Hradil 1987, 29ff). In diesem Zusammenhang kann Geigers Schichtungstheorie als mehrdimensionales Konzept verstanden werden, welches von Grund auf an einer vertikal strukturierten gesellschaftlichen Ordnung orientiert ist, jedoch neue horizontale Ungleichheiten bei der Analyse moderner Gesellschaftsstrukturen mit einbezieht. Vor diesem Hintergrund ist es laut Schroth mittels Geigers Konzepts möglich ein wirklichkeitsnahes Abbild moderner Gesellschaftsstrukturen zu illustrieren.

Nachdem das Schichtmodell Geigers vorgestellt wurde und überdies seine Tauglichkeit für die Interpretation gegenwärtiger Gesellschaften aufgezeigt werden konnte, wird nun ein Blick auf zwei Modelle geworfen, die als Weiterentwicklungen des Schichtkonzeptes von Geiger gesehen werden können. Ferner erfolgt im Nachstehenden eine Erläuterung der funktionalistischen Schichttheorie von Moore und Davis, welche als Gegenstück zu den bisher vorgestellten Modellen der Sozialstruktur gesehen werden kann. Soziale Ungleichheit wird in diesem Modell als wesentliche Voraussetzung für den Fortbestand der Gesellschaftsstruktur erachtet. Außerdem ist dieses konträre Modell für die Forschungsarbeit von Bedeutung, da das Gedankengut der "Meritokratie", welches im Kapitel 5.5.6 in ihren Aspekten beleuchtet wird, auf den Grundgedanken dieses Ansatzes beruht.

4.2.5 Zur Weiterentwicklung Geiger's Theorie

Im Folgenden werden die Forschungsmodelle von Dahrendorf und Geißler dargestellt, welche auf der geigerschen Theoriebildung aufbauen. Geigers Schichtkonzept bildet das Fundament zahlreicher theoretischer Weiterentwicklungen. Um eine davon zu nennen hat Ralph Dahrendorf in Anlehnung an Geigers Arbeiten in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts ein "Hausmodell" sozialer Schichtung entworfen, welches von Geißler in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts überarbeitet wurde (Groß 2008, 47). In Dahrendorfs Konzept wird die horizontale und vertikale Schichtung moderner Gesellschaften in "Form eines Hauses" illustriert. Darin werden die Schichten anhand sozioökonomischer Merkmale und ihren Mentalitäten beschrieben. Besonders hervorzuheben ist, dass dieses Hausmodell in der soziologischen Diskussion zu einem Konsens zwischen Klassen- und Schichtmodellen führte. Im Folgenden werden die beiden Modelle illustriert. Die Abbildungen sollen einen groben Überblick über die Modelle ermöglichen, ohne sie in ihrer Nuance genau zu erläutern.

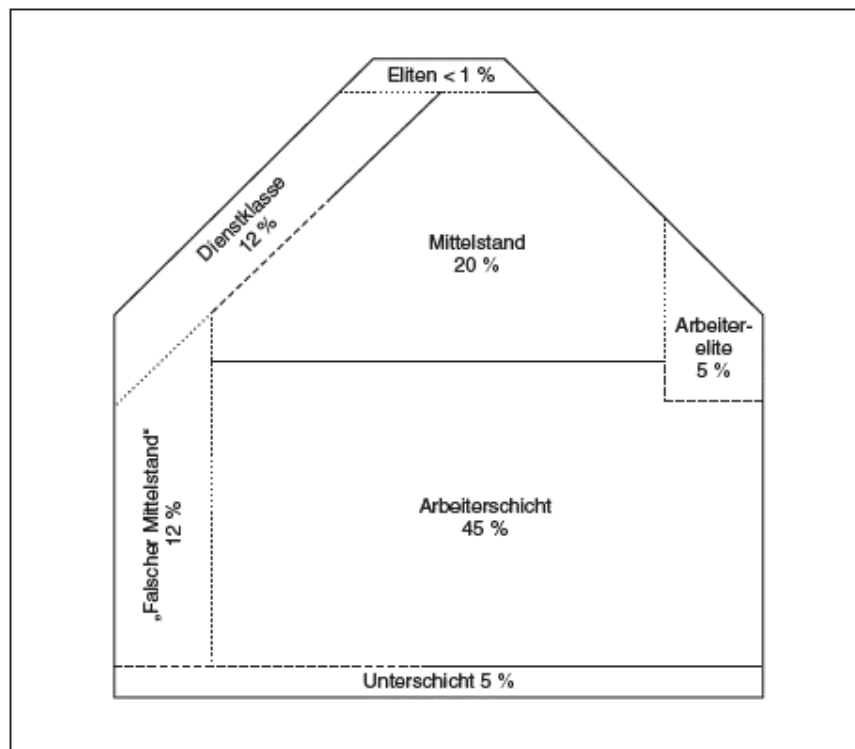


Abb.4.1: Die soziale Schichtung der deutschen Bevölkerung nach Dahrendorf (1965,105)

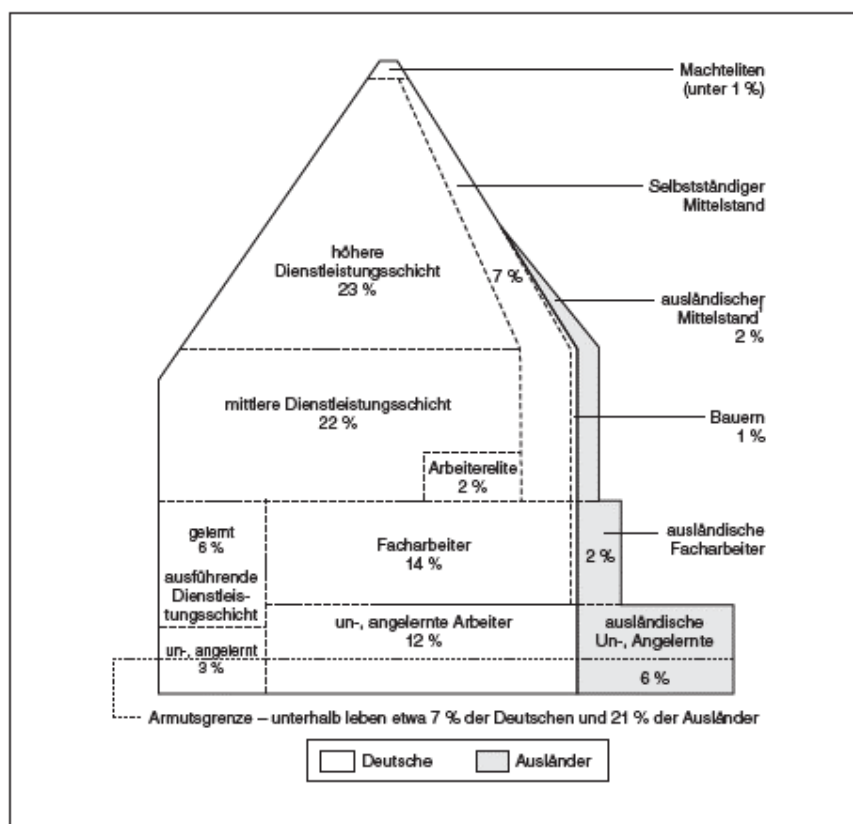


Abb. 4.2: Das Schichtmodell nach Geißler (2011, 100)

Da Geißlers Modell einen wesentlichen Schwerpunkt in der gegenwärtigen sozialstrukturellen Diskussion einnimmt, wird es im Folgenden kurz umrissen und die wesentlichen Aspekte seiner Theoriebildung, die als Weiterentwicklung von Dahrendorfs Konzept gesehen werden, angeführt.

Nach Geißler (2009, 248) sind die dominanten Schichtungs determinanten noch immer Beruf und Bildung. Zusätzlich gewinnen aber auch horizontale Merkmale an Einfluss. Die ethnische Zugehörigkeit wird bei Geißler z.B. als ergänzende Schichtungs determinante verwendet. Zudem erweitert er das Modell von Dahrendorf mit sieben Schichten, indem er dreizehn Schichten unterscheidet.

Die nachstehenden Aspekte führen die Veränderungen der Schichtstruktur seit Dahrendorfs Modell in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts an:

- Durch das Anheben des Wohlstands befinden sich alle Schichten auf einer höheren ökonomischen Stufe.
- Die Grenzen zwischen den einzelnen Schichten verlaufen fließend bzw. in diesem Fall – folgend der Modellvorstellung – die Wände des Hauses. Die Wände des Hauses sind also noch offener geworden als damals bei Dahrendorf.
- Die Unterschiede zwischen den Schichten seien nach Geißler kaum noch ohne wissenschaftliche Analysen wahrnehmbar.

Anlehnend an diese Hypothese Geißlers kann man davon ausgehen, dass Individuen in der gegenwärtigen Gesellschaft Schichtunterschiede nur mehr marginal wahrnehmen, falls sie sie überhaupt noch registrieren.

Um einerseits die Vielfältigkeit der Schichtungstheorien aufzuzeigen, sowie andererseits im späteren Teil der Arbeit an das Bildungsverständnis der "Meritokratie" anzuknüpfen, wird im Folgenden kurz und bündig ein gänzlich konträres Schichtmodell vorgestellt.

4.3 Eine konträre Betrachtung von Schichtungen

Im Gegensatz zu den anderen Modellen entwickelten Moore und Davis ein Schichtmodell, das von einer Unverzichtbarkeit sozialer Ungleichheit zum Fortbestehen der Gesellschaftsstruktur ausgeht. In jeder Gesellschaft gibt es

gewisse Positionen zu vergeben, die von jenen Personen besetzt werden sollen, welche die kompetentesten Fähigkeiten in den jeweiligen geforderten Bereichen mitbringen. Aus diesem Grund sind auch gewisse Berufe mit speziellen Ausbildungen und beruflichem Ansehen verbunden bzw. werden mit bestimmten Anreizen und Belohnungen honoriert. In dieser Modellvorstellung wird also soziale Ungleichheit als natürliche Gegebenheit betrachtet, welche als unerlässlich erscheint, damit die sozial privilegiertesten "Positionen" von denjenigen Personen besetzt werden, die zum einen am besten ausgebildet sind und zum anderen die besten Anlagen in den notwendigen Bereichen mitbringen (Nowak 2009, 68).

In dem vorangegangenen Kapitel wurden das Schichtmodell von Geiger und die darauf aufbauenden theoretischen Weiterentwicklungen von Dahrendorf und Geißler, sowie die funktionalistische Schichttheorie von Moore und Davis vorgestellt. Davon tritt das Schichtmodell von Geiger als jenes Modell in Erscheinung, welches dem gesellschaftlichen Wandel standhalten konnte und laut Schroth nach wie vor ein realitätsgetreues Abbild moderner Gesellschaften ermöglicht. Durch die Schilderung von unterschiedlichen Schichtmodellen, in denen sich der gesellschaftliche Wandel manifestiert, konnte eine Basis für das Verstehen von diversen Betrachtungsweisen sowie Abbildungswegen von Gesellschaften erreicht werden. Indem die Gesellschaft in ihrem Wandel festgemacht wird – damit inbegriffen ist auch der Schichtbegriff – können Ausdrucksweisen und Spuren des Wandels in der Sozialpädagogik sowie in seiner Ursachenwirkung für diese aufgezeigt werden. Vor diesem Hintergrund wird die Relevanz des Anführens von Sozialstrukturmodellen für diese Arbeit verdeutlicht. Diese Überlegungen bilden den Ausgangspunkt der im nächsten Kapitel angeführten theoretischen Ableitungen.

4.4 Hilfestellung für die Verortung des sozialpädagogischen Klientels?

Sozialstrukturmodelle geben im Allgemeinen Auskunft über eine hierarchische Gliederung von Gesellschaftsmitgliedern. Während Lagen- und Schichtmodelle auf die Erfassung mehrdimensionaler Aspekte sozialer Ungleichheit zielen, legen

Milieu- und Lebensstilkonzepte ein verstärktes Gewicht auf die Beschreibung kultureller Dimensionen sozialer Ungleichheit – darunter sind bspw. “Einstellungen“, “Verhalten“ und “Lebensführung“ zu fassen (Burzan 2007, 177). Klassen-, Schicht- und Milieukonzepte informieren über ein hierarchisches Gefüge gesellschaftlicher Gruppen. Hingegen kann man bei Lebensstil- und Lagenkonzepten nicht immer eine hierarchische Verortung von gesellschaftlichen Gruppierungen in der Sozialstruktur ableiten. Infolgedessen können Klassen-, Schicht- und Milieukonzepte eine Hilfestellung für die Sozialpädagogik dahingehend leisten, indem sie Informationen zur Verfügung stellen, welche Position Menschen im Gesellschaftsgefüge – sei es im oberen, mittleren oder unterem Teil der Gesellschaft – einnehmen. Der Schichtbegriff in seiner ökonomischen Ausrichtung dient demzufolge der sozialen Arbeit zur Identifizierung ihres Klientels. Für Kessl, Reutlinger und Ziegler ist die Unterschicht das Standardklientel sozialer Arbeit (2007, 7). Demnach würden Klassen-, Schicht- und Milieukonzepte zu einer Verortung des sozialpädagogischen Klientels beitragen. Aber inwiefern können diese angesichts des gesellschaftlichen Wandels, der sich in einer Individualisierung und Pluralisierung manifestiert, wirklich noch zu einer Klassifizierung von sozialen Gruppen beitragen? Folgend der Ausführungen von Schroth – welche die Aktualität des Schichtmodells von Geiger aufzeigen – könne man mit Hilfe dieses Sozialstrukturmodells auf eine Identifizierung von Schichten für die Sozialpädagogik schließen. Allerdings wird vor dem Hintergrund der bereits angeführten Tatsachen ersichtlich, dass eine Einteilung der Bevölkerung in gesellschaftliche Schichten gegenwärtig ein schwieriges Unterfangen darstellt. Unter anderem erschließt sich für dieses Forschungsvorhaben die Frage, inwieweit sozialpädagogische Interventionen überhaupt noch auf die unteren Schichten ausgerichtet sind. Vielleicht braucht die Sozialpädagogik keine Schichten mehr um die Richtung ihrer Handlungen zu delegieren. Um diesen Fragen nachgehen zu können, werden im nächsten Kapitel sowohl der Wandel der Gesellschaft unter den Bedingungen der Modernisierung als auch daran anschließend die Konsequenzen, welche sich in diesem Zusammenhang für die Sozialpädagogik ergeben, dargestellt.

5 DER WANDEL DER GESELLSCHAFT UND DIE KONSEQUENZ FÜR DIE SOZIALPÄDAGOGIK

In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit werden durch die Illustration sich ändernder gesellschaftlicher und ökonomischer Verhältnisse die neuen Aufgaben der Sozialpädagogik, welche als Folgeerscheinung von Modernisierungsrisiken betrachtet werden können, eruiert.

Bevor auf das Themengebiet in diesem Kapitel eingegangen wird, soll im Vorfeld eine Definition des Terminus "sozialer Wandel" zur Klärung beitragen.

„Mit sozialem Wandel wird zumeist eine grundlegende Veränderung der Struktur einer Gesellschaft bzw. eines sozialen Systems bezeichnet“ (Büchner, 2010, 234).

Welche Umgestaltungen damit konkret gemeint sind, wird in den nachstehenden Kapiteln erläutert. Der Wandel der Gesellschaft sowie die damit verbundene Änderung der Lebensbedingungen für die Individuen führen zu einer Veränderung der Aufgaben und Aufträge der Sozialpädagogik. Indem die Gesellschaft in ihrem Wandel festgemacht wird, können die Konsequenzen des Wandels für die Sozialpädagogik sowie die sich daraus ergebenden neuen Ansatzpunkte und Problemstellungen aufgezeigt werden.

„Pädagogische Aufgabe wäre es dann, diesen Wandel am Menschen zu verdeutlichen und den Menschen zu helfen, ihn für sich nutzbar zu machen“ (Böhnisch 2008, 288).

Auf der Basis dieses Wissens wird im groben eine Nachzeichnung der sich in den letzten Jahrzehnten ändernden gesellschaftlichen Verhältnisse gegeben.

5.1 Wie zeigt sich der gesellschaftliche Wandel?

Die Struktur der Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten durch verschiedenste gesellschaftspolitische Erscheinungen verändert. Diese Entwicklung wird unter dem Begriff des sozialen Wandels subsumiert. Beck (2009, 225) fasst die Bedingungen – durch die eine Individualisierung von

Lebenslagen in Gang gebracht wurde und sich noch immer vollzieht – wie folgt zusammen:

„Ein historisch spezifischer ‚Individualisierungsschub‘, in dessen Verlauf auf dem Hintergrund eines relativ hohen materiellen Lebensstandards und weit vorangetriebener sozialer Sicherheiten durch die Erweiterung von Bildungschancen, durch Mobilitätsprozesse, Ausdehnung von Konkurrenzbeziehungen, Verrechtlichung der Arbeitsbeziehungen, Verkürzung der Erwerbsarbeitszeit und vielem anderen mehr die Menschen in einem historischen Kontinuitätsbruch aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst und auf sich selbst und ihr individuelles ‚(Arbeitsmarkt-)Schicksal‘ mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen wurden und werden“ (Beck 2009, 225).

Durch das Anheben des Wohlstandsniveaus gibt es

„ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum“ (Beck 1986, 122).

In Anlehnung an dieses Phänomen spricht Beck von einem „Fahrstuhleffekt“.

„Wo man kollektiv nach oben strebt, verlieren die Unterschiede innerhalb des Fahrstuhls auch dann an Bedeutung, wenn sie sich bei der Fahrt nicht verringern“ (Lamprecht & Graf 1991, 191).

Das Leben wird demnach auf einem höheren Niveau geführt. So sind die Menschen in höheren ökonomischen Lagen um ein wenig reicher geworden und Ärmere können sich hingegen im Verhältnis zu früheren Zeiten auch mehr leisten. Daher wird z.B. für Menschen, die sich in finanziell prekären Lagen befinden, ein Urlaub erschwinglich sowie ein Auto zu einem normalen Lebensstandard als zugehörig empfunden. Allerdings bleibt die ökonomische Diskrepanz zwischen den einzelnen Gruppen gleich, sie wird nur um ein Stockwerk höher verlagert (Burzan 2007, 160f). So berichtet Beck (2009, 222), dass einerseits das Ungleichheitsgefüge zwischen den gesellschaftlichen Großgruppen in etwa gleich geblieben ist, während sich andererseits die Lebensverhältnisse der Individuen extrem geändert haben.

Dementsprechend haben sich die Zwischenräume in Bezug auf „Einkommenshierarchien und Arbeitteilungsstrukturen“ kaum geändert. Für einen Theoretiker und Praktiker der Schichtungsforschung, der seinen Fokus auf statistische Daten legt, sind demnach keine größeren Veränderungen zu verzeichnen, jedoch verliert vor diesem Hintergrund die Schichtzugehörigkeit eines Individuums wesentliches Gewicht für die Lebensweise dieser (Beck 2009, 225f). Infolgedessen haben die angeführten Modernisierungsprozesse und die

Steigerung des Wohlstandes zu einem Facettenreichtum an Lebenslagen geführt.

Nachdem durch die Illustration sich ändernder ökonomischer Verhältnisse eine erste Hinführung zu dem in diesem Kapitel beleuchteten Thema gegeben wurde, soll im Weiteren der Zusammenhang zwischen gesellschaftlich-epochalen Veränderungen und der Sozialpädagogik verdeutlicht werden, um sodann auf die Einflussnahme des sozialen Wandels in Bezug auf die Sozialpädagogik eingehen zu können.

5.2 Ausgangslage für die Sozialpädagogik

Ähnlich wie die sozialen Dienste und die öffentliche Erziehung an die gegenwärtigen Entwicklungen der Moderne gebunden sind (Rauschenbach 1999, 233), ist laut Hornstein (1999, 7) sozialpädagogisches Denken und Handeln ebenso von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen abhängig. Umgestaltungen und Neuerungen der Epoche haben Auswirkungen auf die Lebensbedingungen und Lebensführung der Menschen, die wiederum bestimmend für die Struktur und die Aufgabe sozialpädagogischer Interventionen sind. Demzufolge ist die Sozialpädagogik im gesellschaftlichen Wandlungsprozess dazu aufgefordert ihr Selbstverständnis und ihr Aufgabenfeld neu zu definieren, um sich einerseits den gegebenen Veränderungen anzupassen und um andererseits den sich daraus ergebenden neuen Aufträgen gerecht zu werden (Rauschenbach 1999, 233). Um es nochmals für die eigene Disziplin dieser Forschungsarbeit zu präzisieren, ist die Nachzeichnung der gesellschaftlichen Veränderungen gerade deshalb so wichtig, da die Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft zu lokalisieren ist. Demgemäß hat laut Beck (1986, 206) die Modernisierung zu einer Erneuerung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft beigetragen. Diese Tatsache stellt die Sozialpädagogik wiederum vor neue Aufgaben. Hierzu ist die Erläuterung der Fragestellung, was dieser gesellschaftliche Umbau für die Lebensbedingungen und die Lebensführung von Menschen bedeutet, erneut für die Struktur und die Aufgabe sozialpädagogischer Intervention bestimmend. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll die Folgen der

Modernisierung in Hinblick auf die Sozialpädagogik zu interpretieren. Dieser Veranschaulichung wird im nächsten Kapitel Rechnung getragen. Zuvor werden allerdings noch zwei Thesen von Beck vorgestellt. Angesprochen sind hiermit die Hypothese der Risikogesellschaft und die These der Individualisierung. Erst durch die Darstellung dieser Thesen kann eine adäquate Schlussfolgerung über die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels auf die Sozialpädagogik abgeleitet werden. Zudem leisten die Thesen der Risikogesellschaft und die der Individualisierung einerseits einen wesentlichen Beitrag zu dem Methodenstreit in der Soziologie um die Geltung der klassischen Sozialstrukturmodelle sowie sie andererseits ebenso für die Rolle des Schichtbegriffs in Hinblick auf dessen Bedeutung für die Sozialpädagogik relevant erscheinen. Zunächst wird der Blick auf die These der Risikogesellschaft gerichtet.

5.2.1 Zur These der "Risikogesellschaft" nach Beck

Die Risikogesellschaft basiert auf der Annahme einer Gesellschaft, die durch Modernisierungserscheinungen hervorgebracht wurde und somit das Ergebnis von technischen und ökonomischen Fortschritten darstellt. Beck (zit.n. Rauschenbach 1999, 234) geht von der These aus, dass die Industriegesellschaft in ihren Grundzügen einer halbmodernen Gesellschaft entspricht. Infolgedessen lösen sich die Moderne und die Industriegesellschaft auf. Diesen Wechsel zu einer anderen Moderne bezeichnet er mit dem Begriff des "Risikos". Er vergleicht dabei in symbolischer Weise die Industriegesellschaft mit einem brüchigen Haus, welches in seinen Grundlagen renoviert werden muss, wobei während der Renovierungsarbeiten keine Möglichkeit besteht das Haus für eine Zeit lang zu verlassen. Beck (zit.n. Rauschenbach 1992, 26ff) beleuchtet die Risikogesellschaft primär von der ökologischen Seite. Der Risikobegriff erfährt demnach bei Beck eine Betrachtungsweise, die sich vorwiegend auf physikalische, biologische, medizinische oder chemische Bereiche bezieht. Der Begriff des Risikos kommt Rauschenbach (1992, 36) zufolge dann zum Tragen, wenn zu treffende Entscheidungen hinsichtlich ihrer Folgen nicht kalkulierbar erscheinen, bspw. die Anwendung atomarer Energie oder gegenwärtige Lebensweisen, die das Auftreten von Naturkatastrophen

begünstigen, in ihren Auswirkungen noch nicht ausreichend erschlossen werden können.

„Das Konstrukt der Risikogesellschaft kennzeichnet somit eine immer komplexer werdende, sich in ihre eigenen Widersprüche verwickelnde Industriegesellschaft, die ihren Fortschritt nicht steuern und eine Zukunft ohne Plan vor sich hat, eine segmentierte Gesellschaft, in der statt dessen Schadensbegrenzung, Schadensabwicklung, Beschwichtigung und – im günstigsten Falle – Minimierung selbst erzeugter Risiken immer mehr zu wesentlichen Gegenständen des politischen Geschäftes werden“ (Rauschenbach 1992, 31).

Vor diesem Hintergrund wird die fortlaufende Industriegesellschaft

„(...) zu einem Opfer ihrer eigenen Fortschrittslogik, ist Subjekt und Objekt zugleich, ist in einem Moment Täter, umso dann zu ihrem eigenen Opfer zu werden“ (Rauschenbach 1992, 30).

Der Mensch benötigt zum Leben in dieser höchst ungewissen Welt Wissen. Wissen, welches in seinen Konsequenzen oft noch nicht für das Subjekt vorhanden ist. Dadurch gerät das Individuum in die ambivalente Rolle von Täter und Opfer zugleich.

Beck (1986, 46) konstatiert hierzu eine klassen- oder schichtspezifische Verteilung von Risiken. Dieser Aspekt ist an der Tatsache ersichtlich, dass geringe finanzielle Mittel mit wenig Sicherheit einhergehen und sich daraus eine Vielzahl von Risiken für den Menschen ergeben. So ist bspw. das Risiko den Job zu verlieren für geringqualifizierte wesentlich höher, als für Individuen mit einem Hochschulabschluss. Auch Risiken, welche an Ernährungsgewohnheiten oder an gewisse Wohngegenden gekoppelt sind, setzen Menschen mit geringen monetären Mitteln vermehrt Risikosituationen aus. Zudem sind ebenso der Umgang und die Kompensationsleistungen von Risikolagen schichtspezifisch verteilt. Mehr Bildung bedeutet gleichzeitig mehr Wissen bzw. stellt dieses vermehrt Ausweichmöglichkeiten für den Menschen zur Verfügung. Auf dieser Basis der angeführten Aspekte tragen nach Beck (1986, 46f) die sich für den Menschen ergebenden Risiken zu einer Verschärfung der Klassengesellschaft bei.

Anlehnend an Beck beschreibt Rauschenbach jene Modernisierungsrisiken, die sich auf die soziale Dimension – also auf den Menschen, auf sein Handeln und auf das soziale Miteinander – beziehen. Seine Ausführungen und die Überlegungen von Keupp, welche die Aneignung von identitätsstiftenden

Ressourcen unter der Einflussnahme der Risikogesellschaft beschreiben, werden im Folgenden zur Darstellung gebracht.

5.2.1.1 Die Risikogesellschaft als Herausforderung für die Individuen

Rauschenbach (1992, 37ff) unterscheidet zwei Kategorien sozialer Risiken. Zum einen führt er soziale Risiken an, die während der industriegesellschaftlichen Umgestaltung heraus entstehen konnten, zum anderen spricht er von erneuten Gefahren der neu gewonnen Möglichkeiten im Handlungsvollzug. In den ersten Bereich sozialer Risiken fallen bspw. der Beruf und der Arbeitsmarkt hinein. Diese sind der gegenwärtigen wirtschaftlichen und politischen Lage ausgeliefert und entziehen sich dadurch weitgehend einer personengebundenen Einflussnahme. Unter dem zweiten Typ werden jene Risiken gefasst, die zwar der eigenen Entscheidungskraft zu Grunde liegen aber hinsichtlich ihrer Konsequenzen nicht ausreichend erfasst werden können. Die Wahl eines bestimmten Partners kann bspw. unter diese Form von sozialen Risiken subsumiert werden.

Die Herauslösung aus lebensweltlichen Bezügen und aus der Beständigkeit des Herkunftsmilieus sowie das damit einhergehende zunehmende Ausmaß an Entscheidungsmöglichkeiten, welche die Lebensgestaltung betreffen, machen das alltägliche Leben der Individuen zu einem herausfordernden Auftrag. In diesem Zusammenhang weichen ehemals stabilitätsstiftende Standardisierungen, die aus dem Herkunftsmilieu und der Arbeit geschöpft werden konnten, dahingehend, dass das Leben zu einem risikoreichen Plan ohne vorhersehbare Folgen wird. Die dadurch in Gang gesetzte Orientierungslosigkeit und Ungewissheit hinterlässt bei den Individuen Spuren. Diese psychosozialen Modernisierungsrisiken manifestieren sich nach Rauschenbach (1992,38f) in

„Sinnkrisen, Orientierungsverlust, Ausstieg in die Innerlichkeit oder Flucht in neue Lebensphilosophien, existenziell bedrohende Lebenskrisen, extensiver, Lebensressourcen zerstörender Rauschmittelgenuß (sic), Depressionen, Trauer, Schmerz, quälende Ungewißheit (...)“.

Die Individuen werden hierbei mit neuen Ansprüchen konfrontiert, die zum Teil auf der Subjektseite zu Überforderungen beitragen und in Form der genannten psychosozialen Symptome in Erscheinung treten. Neben den neuen

Herausforderungen sind die Individuen zusätzlich mit unvereinbaren Gegensätzen in ihrer Lebensplanung wie bspw.

„(...) für sich selbst und für die Kinder leben zu wollen, Beruf und Familie, Autonomie und Intimität haben zu wollen, Nähe und Distanz, Freiheit und Geborgenheit zu suchen, erfolgs- und konsensorientiert handeln zu müssen“ (Rauschenbach 1992, 44),

konfrontiert.

Diese sich widersprechenden Bedürfnisse können zu psychischer Instabilität führen und bedürfen ihrerseits innovativer, psychosozialer Bewältigungsstrukturen. Modernisierungsprozesse in ihrer Prägekraft für die soziale Dimension können also vor diesem Hintergrund unter dem Verlust an gemeinsamer Orientierung zusammengefasst werden. Diese Prozesse führen zu einer Erneuerung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft. Individualisierung ermöglicht hierzu die Gestaltung des eigenen Lebens nach dem jeweils eigenen Geschmack. In diesem Prozess übernehmen nun Institutionen und Instanzen die Funktion der Normierung, die früher dem Herkunftsmilieu zugedacht war. Sie verhelfen zur Orientierung, tragen zur Beeinflussung bei und überprüfen. Nach Winkler (1992, 63) kommen die Risiken der Modernisierung nur dann zum Tragen, wo kein Schutz durch Institutionen gegeben ist. Während früher die Lebensführung dem Einfluss des Herkunftsmilieus oder der Einbindung in Gemeinschaften unterlag, tritt an diese Stelle gegenwärtig die Standardisierung des Lebenslaufs. Dieser kann aufgrund seiner Normierung als Anhaltspunkt für die Individuen zur Lebensplanung fungieren. Ebenso dient er in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zur Eruierung der Folgen des gesellschaftlichen Wandels auf der Ebene der Subjekte (Rauschenbach 1992, 42f). Auf der Seite des Subjekts trägt nach Rauschenbach (1992, 46) der soziale Wandel sowohl zu einer Neuerung des Lebenslaufs als auch zur Ausbildung von „Patchwork-Identitäten“ bei. Mit der Identitätsbildung von Subjekten unter der Einflussnahme von Modernisierungsrisiken hat sich Keupp (1992, 177ff) befasst. Er nennt diesbezüglich fünf Faktoren, die als wesentliches Fundament für eine gelingende Identitätsbildung – in einer Gesellschaft, die von zunehmender Unsicherheit geprägt ist – gesehen werden können.

Der Freisetzungsprozess aus traditionellen Verbindungen eröffnet für das Individuum zum einen Chancen, da Lebensentscheidungen aus eigener Hand getroffen werden können und nicht mehr durch die geburtsmäßige Herkunft festgelegt sind. Zum Anderen bringt dieses Maß an neugewonnener Selbstbestimmtheit auch Risiken mit sich, die auf der Ebene des Subjekts zu einer zunehmenden Verunsicherung führen und mit dem Wunsch einer erneuten Eingebundenheit sowie Standardisierung von Lebensläufen einhergehen. Diese Ambivalenz zwischen Autonomie und dem Wunsch nach neuer Normierung bezeichnet Keupp (1992, 165) mit dem Begriff der "riskanten Chance". Um die Möglichkeiten der neu gewonnenen Freiheiten für sich nützen zu können werden vom Individuum Ressourcen abverlangt. Das heißt sowohl die Option sein eigenes Leben inszenieren als auch die Möglichkeit der Gestaltung eigener sozialer Netzwerke nutzen zu können – was wiederum vom Individuum nicht nur **materielle Ressourcen**, die eine Partizipation am gesellschaftlichen Leben ermöglichen, sondern ebenso **psychosoziale Kompetenzen**, welche zur Herstellung von sozialen Kontakten dienen – erfordert (Keupp 1992, 166ff). Diese Ressourcen sind laut Keupp (1992, 177f) – neben der **Fähigkeit zum ständigen Aushandeln von Regeln, Normen, Zielen und Wegen** sowie der Begabung, den Zuwachs von **individuellen Gestaltungskompetenzen als positive Verunsicherung** zu begreifen, worunter Keupp einerseits ein offenes Entgegenreten von neuen Situationen und Menschen sowie andererseits das Vermeiden von Dichotomisierungen als wesentliche Voraussetzungen für einen effektiven Gebrauch der riskanten Chancen versteht. Vor diesem Hintergrund tragen diese genannten Faktoren zu einer Identitätsfindung in einer Gesellschaft mit zunehmenden Unsicherheiten bei. Keupp (1992, 176f) vergleicht die Identitätsbildung unter den Rahmenbedingungen gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse mit einem Fleckerlteppich, die er unter diesem Gesichtspunkt mit dem Begriff einer Patchwork-Identität der "Crazy Quilts" subsumiert. Das Zeichen erreichter Kohärenz als Produkt gelungener Selbstorganisation sieht er in psychischer und physischer Gesundheit. Kohärenz entsteht in sozialen Beziehungen mit anderen, aus denen ein solidarisches Füreinander geschöpft werden kann. Damit dieser Prozess von statten gehen kann, wird von den Individuen ein zunehmendes Absehen von

Konkurrenzkämpfen verlangt. So bildet nach Keupp (1992, 179) **das Schöpfen von Potentialen aus zwischenmenschlichen Beziehungen** den fünften Punkt seiner These über eine gelingende Identitätsarbeit unter der Einflussnahme von Modernisierungsrisiken.

In diesem Kapitel wurde der Schwerpunkt auf die Illustration der Risikogesellschaft hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Subjektstruktur gelegt. Im oberen Teil der Arbeit wird immer wieder im Kontext des sozialen Wandels von einer Individualisierung des Subjekts gesprochen. Was genau darunter verstanden wird, wodurch diese bedingt wird und wozu sie führt, wird im Nachfolgenden erläutert.

5.2.2 Zur Individualisierungsthese nach Beck

Becks These von der Individualisierung des Subjekts postuliert eine Auflösung gesellschaftlicher Großgruppen (Burzan 2007, 157ff). Aus diesem Grund gilt Beck auch als Vertreter von Entstrukturierungsthesen und Auflösungsansätzen. Becks Theorem beschreibt eine durch den sozialen Wandel hervorbrachte Individualisierung des Subjektes, welche das Erfassen des gesellschaftlichen Wandlungsprozesses ermöglicht. Seit den 60er Jahren ist in den westlichen Gesellschaften eine Individualisierungstendenz zu verzeichnen, die laut Beck (1986, 206) auf drei wesentliche Faktoren zurückzuführen ist.

1. Freisetzung aus traditionellen Bindungen:

Die Freisetzung der Individuen aus Klassen, Ständen und traditionellen Geschlechterrollen ermöglicht den einzelnen Menschen mehr Mobilität und Wahlfreiheit zur Lebensgestaltung. Dadurch verlieren die familiäre Herkunft und die soziale Lage einer Person – die früher als Handlungsorientierung leitend waren – ihren zentralen Einfluss zur Wahl der Lebensführung.

2. Entzauberung:

Durch den Wegfall traditioneller Handlungsorientierungen findet das Individuum eine große Anzahl von Wahlmöglichkeiten vor, dessen richtige Entscheidung es

selbst treffen muss. Diese Tatsache ermöglicht mehr Freiheit, aber zugleich führt sie auch zu mehr Unsicherheit und Gefahren.

3. Reintegration in die Gesellschaft:

Im Sinne der Individualisierungsthese sind der Freiheit des Individuums allerdings auch Grenzen gesetzt, indem eine Reintegration der Individuen durch Institutionen stattfindet. Getroffene Entscheidungen werden durch Institutionen einerseits ermöglicht sowie andererseits begrenzt.

Zusammenfassend besagt die Individualisierungsthese nach Beck eine Herauslösung aus traditionellen Bindungen, wie z.B. Klassen oder Schichten, die zu einem größeren Maß an Freiheit führt, jedoch auch zu mehr Risiken sowie Ungewissheiten beiträgt und von einer erneuten Einbindung in Institutionen begleitet wird. Diese Entwicklung führt zu einer Erneuerung des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft. Im Kontext des Individualisierungsprozesses ist es die Aufgabe jedes Individuums sich als Akteur und Gestalter seines eigenen Lebens zu begreifen. Dabei werden gesellschaftliche Verhältnisse als Außenaspekte erfasst, die jederzeit durch eigenes Handeln modifiziert werden können.

„(...) Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das individuelle Handeln jedes einzelnen gelegt wird“ (Beck 2009, 235).

Durch diese Entwicklung wird von den Menschen eine Rückbesinnung auf sich selbst abverlangt, welche die eigene Person in das Zentrum seines Lebens stellt. Die Gesellschaft wird in diesem Fall als Mittel zur eigenen Lebensgestaltung herangezogen. Allerdings birgt dieser Gesichtspunkt zusätzlich das Risiko in sich, dass gesellschaftliche Formationen und Veränderungsprozesse als Folge von selbst gefällten Entscheidungen zur Geltung kommen und so dem eigenen Handlungsvollzug Grenzen gesetzt werden. So kann es sein, dass gesellschaftliche Probleme – wie bspw. die Wirtschaftskrise – Auswirkungen auf das eigene körperliche sowie psychische Wohlbefinden haben und gesellschaftliche Krisen als persönliche aufgenommen werden (Beck 2009, 235f). Ausgehend von den geschilderten Tatsachen erweist sich die Einteilung gesellschaftlicher Großgruppen in einzelne Gesellschaftsschichten als schwierig.

Zudem hält Beck fest, dass Gruppenformationen in der Lebenswelt von Individuen immer weniger von der sozialen Lage, die durch Bildungsprozesse errungen wird, abhängen. Vielmehr spielen Kennzeichen wie Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Alter, körperliche Behinderungen, die vermeintlich mit Nachteilen einhergehen und nach Beck (2009, 236f) als naturvermittelte Ungleichheiten bezeichnet werden, bei Gruppenbildungen eine immer bedeutendere Rolle. Einen interessanten Aspekt zur Individualisierungsthese hält zudem Konietzka (1995, 125) fest, der die Individualisierung als eine Erscheinung beschreibt, die vorwiegend in den "akademischen Milieus" zu beobachten ist. Sie ist seiner Meinung nach zwar in allen Schichten vertreten, aber zumeist in den mittleren und oberen Teilen der Gesellschaft gewichtet.

Nach einer ausführlichen Darstellung der Individualisierungsthese wird der Zusammenhang zwischen wirtschaftlichen und politischen Einflüssen auf die Sozialstruktur deutlich sowie dessen Rückwirkung auf das Individuum. Inwiefern die Sozialpädagogik in diesen Wandlungsprozess involviert ist bzw. welche Auswirkungen die genannten Veränderungen auf das sozialpädagogische Denken und Handeln haben, wird im nächsten Kapitel zur Darstellung gebracht.

5.3 Zu den Konsequenzen für die Sozialpädagogik

In diesem Abschnitt werden zuerst Rauschenbachs Überlegungen bezüglich der Folgen des gesellschaftlichen Wandels für die Sozialpädagogik illustriert. Daran anschließend folgen die Ausführungen von Münchmeier, welcher die Auswirkungen von Modernisierungsrisiken in Hinblick auf die Sozialpädagogik – insbesondere auf die Jugendberatung – beschreibt. Darüber hinaus schließt das Kapitel mit einem von Winkler postulierten Paradigmenwechsel in der Sozialpädagogik, der ihre neue Aufgabe in das Feld der Gesundheitserziehung rückt.

Die Sozialpädagogik beschäftigt sich mit Fragen, welche die Gesellschaft betreffen (Dollinger 2008, 9). So erfordern laut Dollinger (2008, 185) gesellschaftliche Umstände sozialpädagogisches Handeln. Da sich die

Gesellschaft verändert unterliegt ebenso sozialpädagogisches Wissen einem Veränderungsprozess. Eine wesentliche Voraussetzung sozialpädagogischer Arbeit stellt das Verstehen von gegenwärtigen Formen individueller und sozialer Lebensweisen dar, um sodann mit Bildungs- und Erziehungsangeboten dementsprechend reagieren zu können (Dollinger 2008, 147). Wenn sich der Gegenstand sozialpädagogischer Handlungen verändert, unterliegt die Sozialpädagogik ihrerseits ebenso einem Wandlungsprozess. Aus diesem Grund müssen sozialpädagogische Interventionsmöglichkeiten modifizierbar und vielfältig einsetzbar sein.

So schreibt Dollinger (2008, 11f):

„Erkennt man an, dass Sozialpädagogik kein ahistorisches gegebenes Datum ist, sondern sich mit den von ihr angesprochenen und bearbeiteten Themen basal verändert, so müssen Zugangswege zu ihr gesucht werden, die von dauerhafter Modifikation und Verschiebung ausgehen“.

Auf der Basis der dargelegten Erkenntnisse werden nun die Effekte und Veränderungen des sozialen Wandels auf die „soziale Frage“ nachgezeichnet, um daran anschließend die Modernisierungserscheinungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen für die Sozialpädagogik genauer zu beleuchten. In diesem Zusammenhang werden die Thesen und Erläuterungen unterschiedlicher Autoren herangezogen, damit darauf aufbauend die vorliegenden Konsequenzen aufgedeckt werden können.

5.3.1 Neupositionierung der sozialen Frage

Auch das Soziale unterliegt einer Transformation im gesellschaftlichen Wandlungsprozess (Rauschenbach 1992, 45ff). Die „soziale Frage“ ist im Zuge der Industrialisierung mit der Verelendung der Arbeiterschaft hervorgerufen worden. Diese soziale Frage wurde nach Beck (1992,191) durch die Einflüsse der Risikogesellschaft verändert und zwar dahingehend, dass diese vermehrt in das Blickfeld und in den Aufgabenbereich von Institutionen rückt, während sie aber gleichzeitig darin an gesellschaftlicher Brisanz einbüßt. Dieser Aspekt kann an der Tatsache festgemacht werden, dass Menschen zunehmend mit der eigenen Lebensbewältigung beschäftigt sind und dadurch die zwischenmenschlich organisierte Hilfe im sozialen Nahraum – Nachbarschaften,

Verwandtenkreise und Freundschaften – zunehmend abnimmt. Die angeführte Rückläufigkeit auf die Bezogenheit des eigenen Wohlergehens gründet in dem Verfall von gemeinsam erworbenen Lebenserfahrungen und -zusammenhängen (Rauschenbach 1992, 47). Die Modernisierung birgt somit den Verlust der Gemeinsamkeit in sich (Beck 1992, 191). Zudem wird diese Entwicklung durch die Minimierung der nachbarschaftlichen und verwandtschaftlichen Kontakte, die als Folgen erhöhter Mobilität zu begreifen sind, bestärkt. Dieser Aspekt trägt wiederum seinerseits zu einem enormen Anstieg der Notwendigkeit von sozialen Diensten bei und kristallisiert sich in Form einer Expansion von sozialen Berufen. In diesem Zusammenhang erlangen die soziale Arbeit und die Sozialpädagogik als „inszenierte Gemeinschaften“, als „inszenierte Solidarität“, welche durch eine sekundäre Institutionalisierung eine subjektbezogene Hilfe garantieren, an Bedeutung (Rauschenbach 1992, 47f). Somit sei die Funktion, welche früher den Klassen und Schichten zugesprochen wurde, heute in der Rückbindung an Institutionen zu sehen. Konstanten der Industriegesellschaft – wie bspw. Schichten und Klassenlagen – lösen sich folglich in der reflexiven Modernisierung auf. Diese Merkmale fungierten für die soziale Arbeit sowohl als Basis als auch als Zielorte (Beck 1992, 191). Individualisierung wird vor diesem Hintergrund zur Pluralisierung von sozialen Kategorien (Beck 1992, 193). Hier ist bspw. das Phänomen Armut anzuführen, welches zumeist als zeitliche Konstante in Erscheinung trat und sich heute lebensphasentypisch in den Lebensläufen der Individuen verankert. Auf der Basis sich ausdifferenzierender Lebensmuster und Lebensläufe vervielfältigen sich infolgedessen die Probleme der sozialen Frage. Demnach kann die Transformation der sozialen Frage im gesellschaftlichen Wandlungsprozess als vielfältige Hilfe verstanden werden, die sowohl einem vielseitigen Klientel zu Grunde liegt als auch eine individuelle Nutzung ihres Angebots von Seiten der Adressaten verzeichnen lässt.

Daran anlehnend werden nun im Nachstehenden die Konsequenzen des sozialen Wandels in Bezug auf die Sozialpädagogik diskutiert.

5.3.2 Zu den Thesen nach Rauschenbach

Vorangemerkt sei, dass Rauschenbach (1999, 231) den Begriff der sozialen Arbeit im pädagogischen Sinne verwendet. Der Begriff impliziert sowohl Sozialarbeit als auch Sozialpädagogik, wobei er den Schwerpunkt auf die pädagogische Richtung der sozialen Arbeit legt. Weiters ist festzuhalten, dass es schwierig ist nach den Folgen, die sich durch den gesellschaftlichen Wandel für die soziale Arbeit ergeben, zu fragen, da es laut Rauschenbach (1994, 98ff) den gegenwärtigen Gesellschaftstheorien an einer weitgehenden einstimmigen empirischen Fundierung fehlt. Dessen ungeachtet geht Rauschenbach von folgenden drei Thesen aus.

1. Das Fundament sozialer Erziehung und Arbeit bildet zwei Ungleichheitsannahmen (Rauschenbach 1994, 99):

Zum einen wird hier die alters-entwicklungsmäßige Differenz, vom Unterschied zwischen Kind bis hin zum Erwachsenen, angesprochen und zum anderen ist damit die soziale Differenz – hinsichtlich des Besitzes und Nichtbesitzes von Ressourcen – gemeint. Dieser Gliederung folgend ist Ungleichheit ein Indiz zur Legitimierung sozialpädagogischer Interventionen. Stellt man nunmehr eine Verbindung zwischen den zwei Ungleichheitsannahmen und dem Individualisierungsprozess sowie mit dem im Zuge der Modernisierung einhergehenden Risiko her, ergeben sich daraus für die soziale Arbeit drei Konsequenzen:

1. Durch die von der Modernisierung in Gang gesetzte Individualisierung von Lebenssituationen, kommt es zu einem Rückschritt der typischen Ungleichheitsgruppen.
2. Sozialpädagogische Interventionen sind vor diesem Hintergrund nicht mehr auf klassische soziale Gruppen, wie z.B. auf Randgruppen oder auf die Unterschicht beschränkt.
3. Soziale Arbeit wird selbst zum sozialen Risiko, da soziales Handeln sowohl ungewiss an Wissen gebunden ist als auch in seinen Konsequenzen schwer einzuschätzen ist.

In der Postmoderne ist eine beständige Ausbreitung und Spezifizierung der Aufgaben und der Empfänger sozialer Arbeit zu verzeichnen (siehe Thiersch Kapitel 3.2.3). Das Klassische an den Adressaten geht verloren, sodass es die Sozialpädagogik mit vielfältigen unterschiedlichen Zielgruppen zu tun hat. Das heißt, dass das typische Klientel – Jugendliche oder Personen aus der Unterschicht –, welches als allgemein gültiger Bezugspunkt für die Sozialpädagogik galt, im gesellschaftlichen Wandlungsprozess erodiert. Alle Subjekte – sogar Sozialarbeiter selbst – können zu Adressaten sozialpädagogischer Hilfen werden. Durch diese Individualisierung der Lebenslagen kommt es in der Sozialpädagogik zu einer vermehrten Hinwendung zum Einzelfall. Ebenso sind von diesem Wandlungsprozess auch die Aufgaben und die Angebote der sozialen Arbeit erfasst, deren Änderungen Rauschenbach im nächsten Punkt beschreibt.

2. Die Veränderung der sozialpädagogischen Aufgaben (Rauschenbachs 1994, 101ff).

Während man früher bestrebt war einen Ausgleich zwischen den sozialen und entwicklungsbedingten Ungleichheiten herzustellen, liegt die neue Aufgabe der Sozialpädagogik darin, eine unterstützende Hilfe bei der Gestaltung und Stärkung der im Individuum vorhandenen sozialen Ressourcen, die es zur Lebensbewältigung braucht, zu geben. Sozialpädagogisches Handeln hat sich bislang auf Modelle der "Normalfamilie" und "Normallohnarbeit" bezogen. Da diese aber im Prozess der Moderne ihre stabilisierende Orientierungsfunktion einbüßen, muss der sozialpädagogische Handlungsbedarf um Kommunikation, Lebensbewältigung und Entwicklung von eigenen Lebensformen erweitert werden. Der Mensch befindet sich in der Postmoderne in einem ständigen Dilemma zwischen Entscheidungsfreiheit und Entscheidungszwang. In diesem Kontext hat das Individuum zwar die Freiheit, Entscheidungen selbst zu treffen, jedoch unterliegt diesem Entscheidungsraum ein gewisser Zwang, weil viele Sachverhalte, die früher automatisch durch die normale Lebensführung entschieden wurden, heute selbst, aus eigener Hand entschieden werden müssen. Die Planung des Lebens verlangt Wissen über denkbare Konsequenzen von Handlungsvollzügen. Ansatzpunkte der Sozialpädagogik sind hierbei

unterstützende Hilfen anzubieten, die sowohl die Stärkung der Basiskompetenzen betreffen als auch eine Begleitung und Intervention in und nach Krisensituationen zur Verfügung stellen. So sind

„Sozialarbeiter und -arbeiterinnen und Sozialpädagogen und-pädagoginnen als Dienstleistungsanbieter, als ‚soziale Risikoexperten‘ in Fragen der (Lebens-) Planung und Lebensführung“ (Rauschenbach 1994, 103),

zu sehen.

Die dritte Hypothese, die Rauschenbach (1994, 103ff) bezüglich der Folgen des gesellschaftlichen Wandels für die Sozialpädagogik aufstellt, lautet wie folgt:

3. Die Modernisierung beeinflusst sozialpädagogisches Handeln in verschiedenen Lebensabschnitten/Phasen und unterschiedlichen Lebenssituationen (Rauschenbach 1994, 103ff).

Als erstes Beispiel ist hier die Phase Kindheit zu nennen, die immer mehr durch öffentliche Erziehung und wechselnde Bezugspersonen bestimmt wird. Aus dieser Entwicklung heraus ist ein vermehrtes Angebot pädagogischer und sozialpädagogischer Institutionen nötig. Weiters ist das Jugendalter von Entscheidungskomplexität geprägt. Das große Maß an Entscheidungsmöglichkeiten, die den Bildungs- und Berufsweg betreffen, schaffen Schwierigkeiten bei der Wahl den richtigen Weg für sich selbst einzuschlagen. Außerdem verlieren Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen ihre Garantie zum sozialen Aufstieg und fungieren lediglich als Prävention vor dem sozialen Abstieg. Diese Tatsache modifiziert sowohl die Lebenslage Schule als auch den Lebensabschnitt des Schülerdaseins. Zusätzlich unterliegen die Beziehungskonstellationen Ehe, Familie und Partnerschaft einem Wandel. Normalfamilien nehmen ab und Ein-Elternfamilien, Zweitehen, eheähnliche Partnerschaften und flüchtige Bekanntschaften nehmen zu. Überdies ist der Berufs- und Arbeitsmarkt zu einem schwierigen Unterfangen geworden. Einen gesicherten Arbeitsplatz zu besitzen gehört eher zur Ausnahme als zur Regel. Immer mehr Biographien sind von den Erfahrungen der temporären Arbeitslosigkeit, von diversen Umschulungen und der Ausübung berufsfremder Tätigkeiten geprägt. Hinzukommt, dass die zwischenmenschliche Vertrautheit und Intimität, die man aus familiären oder freundschaftlichen Verhältnissen schöpft, in den Lebensläufen immer weniger vorhanden sind. Dieser Rückbezug

auf sich selbst erfordert zeitweilige Hilfe von sozialen Institutionen. Bei der Unterstützungsarbeit der sozialen Dienste in den Folgen der Modernisierung kristallisiert sich jedoch ein paradoxer Moment heraus. Einerseits trägt die soziale Arbeit zu einer Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten von Menschen bei, andererseits führt diese Dienstleistung dabei zu einer Verstärkung der Individualisierung und Risiken. Somit ist die heutige soziale Arbeit zum einen Teil als Produkt von Modernisierungsfolgen zu sehen, zum anderen Teil erscheint sie als Produzent eigenständig erzeugter Risiken.

Gleichfalls versucht Münchmeier die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels in seinen Folgen für die Sozialpädagogik – im Speziellen für die Jugendberatung – zu erfassen. Im weiterführenden Kapitel werden seine Gedanken darüber zur Darstellung gebracht.

5.3.3 Zu den Thesen nach Münchmeier

In gegenwärtigen Sozialstaaten werden die sozialpädagogischen Bestimmungen und ihre Aufträge vor dem Hintergrund der "sozialen Modernisierungspolitik" beleuchtet. Angesichts der sich verändernden gesellschaftlichen Verhältnisse erfährt die soziale Arbeit eine neue Ausrichtung ihrer Interventionen. An die Stelle von kontrollierenden Tätigkeiten treten prophylaktische und beratende Angebote in den Vordergrund, mit der Intention, beginnende Problemlagen vor ihrer Verhärtung zu unterbinden bzw. beratende Leistungen bei kritischen biographischen Entscheidungen zu ermöglichen. Der soziale Wandel führt zu einer Infragestellung der primären Orientierung sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Diese Überlegungen beruhen auf der Tatsache, dass allgemeingültige Beispiele der Normalbiographie, nach denen sozialpädagogisches Handeln bislang ausgerichtet war, in Folge von Modernisierungsprozessen eine Auflösung erfahren haben, sodass Lebensverhältnisse und Entwicklungsaufgaben individuell verarbeitet werden. Münchmeier (1992, 135ff) führt in diesem Zusammenhang als Beispiele die Bereiche der Lohnarbeit, der Familie und Sozialisationsweisen an, die seines Erachtens nach von einer Auflösung von Normalitätsstandards betroffen sind.

Der Arbeit wird die Funktion zur Sicherung der menschlichen Existenz zugeschrieben. Zum einen ermöglicht sie Integration und zum anderen verkörpert sie auch die Abhängigkeit des Lebenssinns. An diesem Stellenwert, welcher der Arbeit für das menschliche Dasein beigemessen wird, ist auch die Sozialpädagogik sowohl in ihren theoretischen Überlegungen als auch in ihren praktischen Handlungsvollzügen ausgerichtet. In der modernen Gesellschaft aber schwindet der der Arbeit ursprünglich zugedachte Wert als Lebenssinn. Die Bedeutung einer arbeitsdeterminierten Lebensweise verliert vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierungserscheinungen an Einfluss. Es werden zunehmend neue Wege gesucht, die auf eine Vereinbarkeit von Arbeit mit anderen Lebensinhalten – wie bspw. Freizeit und Familie – zielen. Auch im Bereich der Familie hinterließ der soziale Wandel seine Spuren. Sozialpädagogische Theorien und Praktiken gehen zum einen von einem intakten Familienverhältnis aus und zum anderen setzten sie eine gelingende familiäre Sozialisation voraus. Diese Überlegungen erlangen für die Sozialpädagogik als allgemein verbindliche Normalität an Wichtigkeit. Doch in Anbetracht der Scheidungsraten, sich verkleinernden Haushalte und der Rückgang der Geburtenrate kann von diesem Modell einer Normalfamilie nicht mehr ausgegangen werden. Immer mehr Kinder wachsen als Einzelkinder auf. Diese Tatsache geht mit dem Verlust von direkten Erfahrungen mit Gleichaltrigen einher. Zusätzlich können erste Ablösungsversuche von der Kernfamilie zumeist nicht mehr im verwandten Rahmen, also bei Onkel und Tante, gemacht werden, da auch der ganzheitliche verwandtschaftliche Bezug einer Minimierung unterliegt. In diesem Zusammenhang ist der neue Auftrag der sozialen Arbeit einerseits Sozialisationsleistungen für Einzelkinder zu offerieren sowie andererseits soziale Räume bereitzustellen, in denen Kindern die Möglichkeit gegeben wird mit anderen Buben und Mädchen desselben Alters Erfahrungen zu sammeln. Außerdem wird durch die gesellschaftliche Entwicklung der Bedarf an zusätzlichen Betreuungsangeboten für Kinder außerhalb des familiären Verbandes ersichtlich (Münchmeier 1992,136f). Nicht nur die Lebensweisen haben sich individualisiert sondern auch die Sozialisationsweisen und -ziele. Klassische Wertmuster und Leitbilder der Lebensführung haben ihre allgemeingültige und orientierungsstiftende Prägestkraft verloren.

Diese Enttraditionalisierung von Normalitätsstandards, die an den Beispielen der Arbeit, der Familie sowie den Sozialisationsweisen und -zielen in ihrer Bedeutung für die Folgen der Sozialpädagogik zur Darstellung gebracht wurden, beleuchtet Münchmeier am Beispiel der Jugendberatung. Seine Ausführungen darüber werden im Folgenden erläutert.

5.3.3.1 Die Folgen der Modernisierung für die Jugendberatung

Jugend wird als jene Phase erachtet, in der durch Bildungsleistungen die Basis für die Platzierung im Erwachsenenalter gelegt wird. Darauf aufbauend wird der zukünftige gesellschaftliche Status als Erwachsener auf die Leistungen im Bildungssystem zurückgeführt. Diese Betrachtungsweise wird als Normalität erachtet und dient zum Erfassen von Defiziten und Problemlagen der Jugendlichen in dieser Lebensphase, die als Ausgangspunkt für sozialpädagogische Kompensationsleistungen Geltung erlangen. In diesem Kontext wird der sozialen Arbeit die Aufgabe zugeschrieben, die Jugendlichen in diesem Prozess der institutionellen Einbindung im Bildungswesen und der damit einhergehenden folgenden Statuspositionierung unterstützend zu begleiten sowie wenn nötig kompensatorische Angebote zur Verfügung zu stellen. Anlehnend daran fungiert die Jugendberatung als Jugendinformation, wenn die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen zur Bewältigung dieser altersspezifischen Aufgaben nicht ausreichen. Zum einem werden dabei Informationen über Bildung, Ausbildung, rechtliche oder auch medizinische Belange zusammengetragen, zum anderen werden überdies Typen der psychosozialen Beratung angeboten. Angesichts der gesellschaftlichen Veränderung weichen diese Bezugsgrößen für die Jugendberatung dahin. Die Jugendlichen kämpfen heutzutage mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Problemlagen, deren Ursachen schwer einzugrenzen bzw. auszumachen sind. So fungiert Beratung oft nur als allgemeine Lebensberatung ohne auf spezielle Defizite einzugehen.

„Das Gelingen der jugendlichen Statuspassagen kann heute nicht mehr als institutionell gesichert vorausgesetzt werden, und die orientierende Perspektive der durchschnittlichen Normalbiographie spaltet sich in eine Vielfalt unterschiedlicher Lebensmuster und biographischer Perspektiven oder konkurrierender Lebensstile auf“ (Münchmeier 1992, 140).

Zudem ergibt sich für die Jugendlichen die Schwierigkeit der Erreichbarkeit von Lebensentwürfen, die noch zusätzlich hinsichtlich ihrer Zukunftsträchtigkeit abgewogen werden müssen. Der Wegfall der gesicherten institutionellen Integration erschwert den Beratungsdienst zu einem erheblichen Maß, denn Informationen garantieren keinen Arbeitsplatz und abweichendes Verhalten kann nicht mehr nur als Verhaltensauffälligkeit identifiziert werden. Auf dieser Basis der angeführten Überlegungen verlieren Ableitungen, die früher unter der Betrachtungsweise von Normalbiographien gemacht wurden, im Prozess der Pluralisierung von Lebensweisen ihre Gültigkeit. So können in etwa früher diagnostizierte Leistungsverweigerer im gegenwärtigen Bezug als Versuche gesehen werden einem innovativen Lebensentwurf nachzugehen. Indessen stellen die alltäglichen Lebensverhältnisse die Jugendlichen immer wieder vor neue Herausforderungen für deren Bewältigung sie Orientierungsleistungen und Ressourcen benötigen. Vor diesem Hintergrund ist es nicht mehr möglich jugendliche Problemlagen lediglich im Bereich der Psyche zu lokalisieren oder Abhilfe durch bloße Information zu schaffen. Dies muss ebenso außerhalb von dichotomen Mustern von normal-abweichend oder richtig-falsch erfolgen, nämlich in Form einer präzisen Verständigung.

Ausgehend von den illustrierten Folgen der Modernisierung am Beispiel der Jugendhilfe führt Münchmeier (1192, 141) mögliche Veränderungspunkte an, die sich seines Erachtens nach in Bezug auf die soziale Arbeit ergeben. Die Überlegungen dazu finden im nächsten Kapitel ihren Niederschlag.

5.3.3.2 Die Folgen der Modernisierung für die soziale Arbeit

Die Individualisierung von Lebenslagen führt auf Seiten der Sozialpädagogik zu einer Individualisierung von Unterstützungsmaßnahmen sowie diese wiederum von den Klienten individuell genützt werden. Zudem kommt es zu einer Ausdifferenzierung sowie Neuerung des sozialpädagogischen Klientels. Dabei steht nun eine ambulante, präventive und kommunikative Hilfe im Zentrum sozialpädagogischer Tätigkeit. Überdies wird Beratung vermehrt im Sinne der Prävention, also außerhalb von signifikant erkennbaren Problemlagen,

stattfinden. Demnach wird sich das Klientel der Jugendhilfe in einen "weichen" und in einen "harten" Bereich gliedern. Der weiche Bereich – zugleich der größte Teil der Beratung – wird hierzu von Klienten mit mittlerem sozioökonomischem Status wahrgenommen, mit dem Bestreben die Selbstverwirklichung voranzutreiben und dadurch eine Optimierung der Lebensverhältnisse zu erreichen. Der Zweite wird von denjenigen in Anspruch genommen, die Hilfen bei der Bewältigung alltäglicher Lebensführung benötigen und als Opfer von Modernisierungserscheinungen betrachtet werden können.

Vor diesem Hintergrund ist nach Münchmeier (1992, 143) die Sozialpädagogik infolge von Modernisierungsprozessen als Verständigungsarbeit zu begreifen. Hierbei können Optionen der Verständigung den Individuen offeriert werden, jedoch entziehen sie sich jeglicher pädagogischer Kontrolle. In diesem Rahmen stellen sozialpädagogische Leistungen kommunikative Ressourcen und sozialräumliche Gelegenheitsstrukturen zur Unterstützung von Entscheidungen zur Verfügung. Denn angesichts zunehmender Entscheidungsschwierigkeiten ist es notwendig Entscheidungen bewusst und reflektiert zu treffen, die man durch diese angebotenen Maßnahmen realisiert sieht.

Die Folgen des gesellschaftlichen Wandels in seinen Konsequenzen für die Sozialpädagogik beschreibt auch Winkler. Seine theoretischen Abhandlungen werden im nächsten Abschnitt illustriert.

5.3.4 Zu den Thesen von Winkler

Die Entwicklung der Sozialpädagogik ist aus dem Bedarf heraus entstanden, dass die Gesellschaft ihre Individuen Gegebenheiten aussetzt, die sie nicht in der Lage sind, selbstbestimmt zu lösen. Allerdings müssen diese Situationen bewältigt werden, um das Fortbestehen der Gesellschaft zu gewährleisten (Winkler 1992, 69). In diesem Zusammenhang können die mit dem Wandel einhergehenden Modernisierungsrisiken als Verfestigung zum Bestand der Sozialpädagogik erachtet werden. Unter diesen Bedingungen hat sich jedoch die Form der anzusetzenden Probleme fast nicht geändert. Umgestaltungen können hinsichtlich einer Erweiterung des sozialpädagogischen Bedarfs ausgemacht

werden. Durch die zunehmende Auflösung von lebensweltlichen Institutionen – wie bspw. die der Familie, Nachbarschaft, Gemeinde, Vereine, Kirche etc. – weicht die der Sozialpädagogik ursprünglich zugeordnete Rolle als Hilfe in speziellen Notlagen dahin. Im Zuge dessen finden sozialpädagogische Interventionen immer mehr im Rahmen pädagogischer Normalgestalt statt. Sie werden bspw. wie das Bildungssystem gesellschaftlich normalisiert. Diese Tatsache spiegelt sich z.B. in der Selbstverständlichkeit wider, in der Beratungsleistungen beansprucht werden. Vor diesem Hintergrund führt laut Winkler (1992, 70) der gesellschaftliche Wandel auf Seiten der Sozialpädagogik zu einem Normalisierungsprozess sozialpädagogischer Handlungsformen.

In ihrer traditionellen Ausrichtung begreift sich die Sozialpädagogik als Institution zur Konstruktion und Sicherstellung von Homogenität. Das heißt, dass sie sich in den vorangegangenen Jahrzehnten zumeist sozialpolitisch verstanden hat. Doch dieses Verständnis wandelt sich durch das Eintreten von Modernisierungserscheinungen, welche das erzieherische Element in den Vordergrund der Sozialpädagogik stellen. Diese Akzentverschiebung ist nach Winkler (1992, 71f) durch zweierlei Anlässe bedingt. Zum Ersten, weil die Pädagogik als der Ort gesehen wird, an dem der Diskurs über die Gegenwart und die Zukunft der Gesellschaft austradiert wird. Überdies werden zusätzlich pädagogische Überlegungen als Sicherheitsleistungen hinsichtlich der menschlichen Existenz wahrgenommen. Das zweite Motiv, welches zu einer Hervorhebung des Pädagogischen in der Sozialpädagogik beiträgt, kann an der Notwendigkeit von Lernprozessen für das menschliche Leben, die unter dem Einfluss von Modernisierungsrisiken vom Individuum ständig eingefordert werden, festgemacht werden. In diesem Zusammenhang konstatiert Winkler eine sich widersprechende These. Einerseits tragen die gesellschaftlichen Modernisierungserscheinungen zu einer Normalisierung von Erziehungsaufträgen bei, andererseits erscheint jedoch dabei die Option der Erziehung fragwürdig. Diese Hypothese interpretiert er wie folgt: das Individuum ist durch die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse einer doppelten Belastung ausgesetzt. Zum einen wird den Individuen der gesamte gesellschaftliche Ballast angelastet, zum anderen werden ihnen in dieser risikoreichen Lage die zusätzlich zu einer Regulierung beitragenden Ressourcen entzogen. Vor diesem

Hintergrund darf nach Winkler (1992, 73) die Sozialpädagogik den Bestand von Erziehung nicht mehr voraussetzen. In diesem Kontext sieht sich die Sozialpädagogik mit Problemen konfrontiert,

„(...) die nicht nur als Folge der Modernisierungsrisiken auftreten, sondern menschliche Existenz in einem Bereich treffen, der nur noch als Vermittlung von biophysischer Existenz, sozialen, psychischen, ökologischen und ökonomischen Faktoren beschrieben werden kann“ (Winkler 1992, 73).

Aufgrund dieser Entwicklung trifft die Sozialpädagogik auf Themen, wie bspw. die Betreuung von Personen, die unter gesundheitlichen Beeinträchtigungen leiden, da sie jahrelang in einem Haus gelebt haben, dessen Boden verstrahlt ist oder die rehabilitative Unterstützung von Kindern, die einen Verkehrsunfall erlitten haben. Auf dieser Basis nicht mehr eindeutig erfassbarer Lebenslagen muss die Sozialpädagogik das überlebenswichtige Fundament von Erziehung selbst zur Verfügung stellen. Überdies ist trotz des Anhebens des Status – in den Wohnverhältnissen und in den hygienischen Verhältnissen sowie in der Ernährungsversorgung – eine Verschlechterung des Gesundheitszustandes der Menschheit zu verzeichnen. Immer mehr Kinder und Jugendliche leiden unter physischen und psychischen Krankheiten, die als Folgeerscheinungen von gesellschaftlich hervorgebrachten Risiken hervortreten. Diese Zustände erfordern eine Neuerung der Sozialpädagogik, welche auf eine Gesundheitserziehung zielt. Allerdings merkt Winkler (1992, 74) diesbezüglich an, dass die Gesundheitserziehung in der Sozialpädagogik kein Novum darstellt. Auf der Basis dieser Überlegungen proklamiert Winkler ein neues Paradigma der Sozialpädagogik, welches als Folge von Modernisierungserscheinungen ihre neue Ausrichtung in der Gesundheitserziehung erhält. Vor diesem Hintergrund bekommt die Sozialpädagogik im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess das Merkmal einer gesellschaftlichen Institution, die Problemlagen der Gesundheit angesichts voranschreitender Modernisierungsrisiken ins Auge fassen muss. Daran anlehnend bilden den Ausgangspunkt sozialpädagogischer Maßnahmen Überlegungen, die von einem Zusammenwirken von ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen auf die Subjektstruktur, ausgehen. Dabei werden die Subjekte dazu mobilisiert, etwas anzustreben, das ihnen durch die gesellschaftlichen Verhältnisse permanent verwehrt wird. Zudem wird die Sozialpädagogik durch die Modernisierungsrisiken in die schwierige

Lage gebracht, dass sie einerseits das Fundament des Erziehens wieder in das Zentrum pädagogischer Wahrnehmung rückt, aber andererseits ihr dabei die Chance entzogen wird, erzieherisch zu agieren. Das heißt, zum einem wird die Pädagogik als unabdingbares Element zur Stabilisierung des gesellschaftlichen Wandels hervorgebracht, während ihr zum anderem in diesem Prozess signalisiert wird, dass sie darin unmöglich ist, weil sie an viele Grenzen stößt. Dieser Aspekt ist darin ersichtlich, dass es weder im Aufgabenbereich noch im Einflussbereich der Sozialpädagogik liegt, Risiken – wie bspw. die Gifte der Chemieindustrie oder den radioaktiven Müll von Atomkraftwerken – zu minimieren. Sie kann lediglich einen Beitrag dazu leisten, den Individuen Anleitungen zur Verfügung zu stellen, die es ihnen ermöglichen, die Chancen der Risiken für sich zu nutzen. Vor diesem Hintergrund postuliert Winkler einen Paradigmenwechsel, der an sozialökologischen Zusammenhängen orientiert ist und um eine Gewährleistung von Gesundheit bemüht ist, welches als wesentliche “Voraussetzung von Subjektivität“ gesehen werden kann. Bei dieser gesundheitspräventiven Ausrichtung der Sozialpädagogik begibt sie sich in eine brisante Lage, die anfänglich schon daran festgemacht werden kann, dass der Gesundheitsbegriff einer unzureichenden Begriffsbestimmung unterliegt und sich dadurch für die Sozialpädagogik eine undefinierte Anzahl von Handlungsaufträgen ergeben. Dessen ungeachtet wird ihr die allgemeine Aufgabe des Schutzes und der Reproduktion von Subjektivität zugeschrieben. In diesem Rahmen von ökologischen und psychosozialen Belastungen – die als Folgen von Modernisierungsrisiken in Erscheinung treten – und der Auflösung von lebensweltlichen Bezügen kommt der Sozialpädagogik primär der Auftrag der “Selbstbewätigung der modernen Gesellschaften und ihrer Folgeerscheinungen“ zu (Winkler 1992, 72).

Vor dem Hintergrund der genannten Ausführungen sollen zur Ausleitung dieses Kapitels noch einmal die wichtigsten Eckdaten hinsichtlich der leitenden Fragestellung dieser Forschungsarbeit resümiert werden.

5.3.5 Zusammenfassung

Der gesellschaftliche Wandel hat zu einer Veränderung des Klientels der sozialen Arbeit geführt. Diese Neuerung ist einerseits dahingehend ersichtlich, dass sich sozialpädagogisches Handeln immer mehr in alltäglichen Lebenskontexten als Stärkung von Basiskompetenzen vollzieht und somit eine präventive Funktion zur Abschwächung von Modernisierungsrisiken übernimmt. Andererseits ist ein Rückgang des als ursprünglich identifizierten Klientels von gesellschaftlichen Randgruppen in Gang gesetzt worden. Im Rahmen der sich auflösenden Normalbiographien, die mit der Enttraditionalisierung des Herkunftsmilieus einhergehen, verlieren ehemals für die Lebensführung determinierende Faktoren wie bspw. die Arbeit und die Familie ihre Einflusskraft. Für die Sozialarbeit und die Sozialpädagogik stellen diese damals standardisierten Merkmale Orientierungsmaßstäbe in ihrer Arbeit dar. Anstelle dieser einst allgemein verbindlichen Faktoren tritt der Lebenslauf als Bestimmungsmerkmal für die Lebensweise von Individuen. Diese Tatsache führt zu einer erhöhten Schwierigkeit dem sozialpädagogischen Auftrag gerecht zu werden und trägt zu einer Neuerung von sozialpädagogischen Aufgaben und Interventionen bei. Individuen müssen neue Strategien zur Lebensbewältigung entwickeln. Die Sozialpädagogik reagiert darauf, indem sie versucht, die im Individuum vorhandenen Ressourcen zu stärken, um den Adressaten im Entscheidungs-dilemma zwischen Entscheidungsfreiheit und Entscheidungszwang als unterstützende Hilfe zur Verfügung zu stehen.

Nachdem in diesem Teil der Arbeit die Folgen der Modernisierungsrisiken in Hinblick auf die soziale Arbeit ausführlich beleuchtet wurden, werden nun die damit einhergehenden neuen Aufträge der Sozialpädagogik nach Böhnisch unter den Begriff "Hilfen zur Lebensbewältigung" zusammengefasst. Böhnischs Konzept fungiert demnach als Überbau, welches die neuen sozialpädagogischen Aufgaben, in ihrer Gesamtheit beschreibt. Im folgenden Kapitel wird nun Böhnischs angekündigter Entwurf in seinen Aspekten zur Darstellung gebracht.

5.4 Sozialpädagogik und soziale Arbeit als "Hilfen zur Lebensbewältigung"

Die Antwort der Sozialpädagogik auf die von Beck plädierte Risikogesellschaft ist in der Entwicklung des Bewältigungskonzeptes zu sehen. Für die Sozialpädagogik ist dieser Entwurf gerade deshalb so wichtig, da er nach Martin Graf (zit.n. Böhnisch 2008, 32) in ihr neue Möglichkeiten für die Interpretation von gesellschaftlichen Realitäten sowie die daran angelehnten praktischen Handlungsvollzüge schafft. Ferner trägt es dazu bei, dass sich die Sozialpädagogik von ihrer ursprünglichen Fixierung auf abweichendes Verhalten löst.

Im Fokus dieses Ansatzes steht die Suche nach "biographischer Handlungsfähigkeit", die im Zusammenhang mit psychosozialen Problemlagen und sozialen Spannungen steht. Die soziale Freisetzung aus tradierten Lebensverhältnissen führt auf Seiten der Individuen zu einem Bedürfnis der erneuten Eingebundenheit in soziale Kontexte. Gerade deshalb ist der integrative Aspekt für die Individuen von so zentraler Bedeutung, weil sie ihre Existenz davon abhängig sehen (Böhnisch 2008, 31). Der Wegfall von gesicherten Rahmenbedingungen, die eine Orientierungshilfe im Leben der Individuen bereitstellen, führt allerdings zu einer Erschwernis diesem Bedürfnis nachzugehen. Böhnisch (2008, 33) spricht in diesem Zusammenhang von der "Entgrenzung" von Lebensläufen und beschreibt dies wie folgt:

„Lebensläufe sind heute immer weniger durch einen verlässlichen Rahmen, bestehend aus einer Normalarbeitsbiographie (lebenslanger, tariflich und sozial abgesicherter Beruf) gewährleistete und optionsreiche Übergänge in Ausbildung, Arbeit und Ruhestand und autonom verfügbare Familien- (sic) und Freizeiten gekennzeichnet. (...) Arbeits- und Familienzeit gehen ineinander über, erlernte Berufe tragen nicht mehr, Lernen ist nicht länger auf die traditionelle Schulzeit beschränkt, sondern wird lebenslang abverlangt.“

Diese gesellschaftlichen Verhältnisse konfrontieren Individuen in den unterschiedlichsten Lebensaltern immer wieder mit schwierigen Lebenssituationen, welche sie zu bewältigen bemüht sind. Im Zentrum jeder Krise steht der Verlust von Handlungsfähigkeit, welche wiedergewonnen werden möchte. In dieser Situation, wo der Mensch seine Handlungsfähigkeit und seine Integration

bedroht sieht, nennt Böhnisch (2008, 49f) vier Grunddimensionen, die bei jedem Menschen mobilisiert werden, um eine Bewältigung der Krise herbeizuführen. Der Auftrag der Sozialpädagogen in diesem Zusammenhang ist es, die Kategorien zwischen Lebensbewältigung und sozialer Integration einer sozialwissenschaftlichen Analyse zu unterziehen und darauf aufbauende Handlungskonzepte zu kreieren.

Zum Ersten ist hier das Erlebnis des **Selbstwertverlustes** und dessen Wiedergewinnung zu nennen. Die Sozialpädagogik reagiert hierauf mit Konzepten der **personalen Autonomie, der Identität, der Integrität, des Mann- und Frauseins und der Generationenbefindlichkeit**. Als zweite Kategorie ist die Erfahrung des **fehlenden sozialen Rückhalts** anzuführen. Ausgelöst wird diese durch eine Vielzahl an Risikosituationen, denen sich das Individuum ausgeliefert sieht. Infolgedessen setzt ein Streben nach Halt, Unterstützung und Sicherheit ein. Das **Milieukonzept** wird hierbei von Seiten der Sozialpädagogik zur Verfügung gestellt. Drittens ist das Gefühl der **Orientierungslosigkeit** zu erwähnen, das mit einem Streben nach fest bestehenden Anhaltspunkten in Verbindung gebracht wird. Hilfe leistet die Sozialpädagogik hierbei mit dem Konzept der **Anomie**. Als letzte Grundkategorie ist das Verlangen nach **Normalisierung**, mit dem Ziel wiedererlangter Handlungsfähigkeit und Integration, zu sehen. Das Konzept **Normalisierungshandeln** wird für diese Dimension als sozialpädagogische Hilfestellung angeboten.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass dieses Konzept der "biographischen Lebensbewältigung" sich angesichts verändernder soziökonomischer und soziokultureller Veränderungen etablieren konnte. Die Aufgabe der Sozialpädagogik als Hilfe zur Lebensbewältigung kommt dann zur Geltung, wenn die Individuen nicht ausreichend über die nötigen personalen und sozialen Ressourcen verfügen, die es ihnen ermöglichen würden, sowohl handlungs- als auch integrationsfähig in Entgrenzungssituationen zu bleiben. Dennoch ist das Wiedererlangen der Handlungsfähigkeit nicht automatisch gleichzusetzten mit erneuter Integration. Denn Individuen greifen in ihrem Bewältigungshandeln nicht selten auf normverletzende Verhaltensweisen – wie bspw. Gewalt – zurück, die definitiv mit keiner sozialen Integration einhergehen, sondern ganz im Gegenteil eine Desintegration noch zusätzlich bestärken. Vor

diesem Hintergrund zielt sozialpädagogisches Handeln, welches um das Verstehen der subjektiven Wahrnehmung des Hilfesuchenden bemüht ist, auf jene Problemlagen des Individuums, die nach anschließender Bewältigung mit einer wiedererlangten sozialen Eingebundenheit einhergehen. Hierzu ist festzuhalten, dass Bewältigungshandeln biographisch gewachsen ist. Demnach ist das Handeln dahingehend ausgerichtet, dass es mit der Biographie kompatibel ist. In Hinblick darauf kommt die subjektive sozialintegrative Intention des Bewältigungshandelns zum Vorschein. Davon ausgehend nimmt Böhnisch (2008, 36f) an, dass sich ebenso auch die Formen der sozialen Einbindung im Zuge des Individualisierungsprozesses entstrukturiert haben. Angesichts dessen darf sich die Sozialpädagogik nicht mehr auf die klassischen Typen systemkonformer sozialer Eingliederung – die primär auf eine gesellschaftliche Assimilation abzielen – beziehen, sondern Interventionen sollen sowohl als Orientierungshilfen fungieren, als auch eine Basis für das Knüpfen von sozialen Bezügen bereitstellen (Böhnisch 2008, 36f).

Da Bildung einen Grundbegriff in der Bildungswissenschaft darstellt und nach Geißler eine der zentralsten Schichtungs determinanten im gegenwärtigen sozialstrukturellen Bezug darstellt, erscheint es in Hinblick auf diese Arbeit unerlässlich sich mit dem Thema Bildung in seiner Relevanz für die Lebensgestaltung genauer zu beschäftigen. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel der Zusammenhang von Bildung und Sozialstruktur sowie dessen Bedeutsamkeit für die vorliegende Literaturarbeit erläutert.

5.5 Bildung als Zuteilung von Lebenschancen

Bildung stellt einen Grundterminus in der Bildungswissenschaft dar, dessen Ursprung in der aufklärerischen Pädagogik zu sehen ist und über eine Vielzahl an Begriffsdefinitionen verfügt. Tenorth (2007, 9) geht davon aus, dass sich die Anzahl der Definitionen mit den Varianten von Erziehungswissenschaften deckt. Ausgehend von diesen Überlegungen wird einerseits die Notwendigkeit einer Definition ersichtlich, andererseits verdeutlicht diese Tatsache das Erschwernis

einer greifbaren Definition. Um diesem Erfordernis nachzugehen werden im Nachstehenden allgemeine Definitionen von Bildung herangezogen.

5.5.1 Zur Definition von Bildung

Im Duden wird der Begriff der Bildung wie folgt definiert:

„Vorgang und Ergebnis einer geistigen Formung des Menschen, in der er zur vollen Verwirklichung seines Menschseins, seiner „Humanität“ gelangen soll“ (Duden 1996, 417).

Ergänzend kann hierzu die Begriffsbestimmung von Krawitz (2002, 44) angeführt werden, der unter Bildung die

„Entfaltung und Prägung des ganzen Menschen als unteilbare Ganzheit (eben als Individuum) (sic) von Leib, Seele und Geist.“

versteht. Büchner (2003, 9) merkt des Weiteren über den Bedarf von Bildung an, dass diese

„zunächst weniger mit Laufbahndenken und Karrieren zu tun hat, sondern sich vielmehr auf allgemeine Lebensführungskompetenzen zu beziehen hat, im Sinne der Eröffnung der Teilhabechancen am kulturellen und sozialen Leben“.

Auf dieser Basis wird die Voraussetzung von Bildung für die Partizipation am gesellschaftlichen Leben verdeutlicht. Sie erscheint vor diesem Hintergrund als zentrale Ressource, um am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilnehmen zu können und somit sowohl darin mitbestimmen als auch sich selbst bestimmen zu können. Der Faktor Bildung hat also auf dieser Basis einen direkten Einfluss auf den Lebensstandard und auf die Lebensqualität einer Person. Er bestimmt die Möglichkeit ihrer persönlichen Entfaltung, ihr Einkommen bzw. die Möglichkeit der Selbstversorgung mit. In Bezug auf die Gesellschaft ist sie hingegen ein wichtiges Gut für deren Wachstum und Wohlstand (Hanesch 1994, 155).

Durch diese Anführungen kann vorerst ein Grundverständnis des Begriffs Bildung erworben werden. Daran anschließend wird nun sowohl die Stellung als auch die Bedeutung von Bildung in Bezug auf gegenwärtige Gesellschaftssysteme sowie ihre Relevanz für die Zuteilung von Statuspositionen und den damit einhergehenden Erwerb von Lebenschancen diskutiert.

5.5.2 Bildung, Gesellschaft und die soziale Stellung der Individuen darin

Umgestaltungen der Sozialstruktur gehen mit Veränderungen im Bildungswesen einher (Geißler 2006, 273). Diese These unterstreicht erneut die Relevanz der Entwicklungen und Veränderungen der Sozialstruktur – die in den vorangegangenen Abschnitten der Forschungsarbeit angeführt wurden – für die Bildungswissenschaft.

In der heutigen Gesellschaft ist Bildung ein relevantes Gut für Lebens- und Sozialchancen, da sie als Statuszuweisungsmerkmal fungiert. Der Bildungsweg wird als Kennzeichen zur Platzierung von sozialen Positionen herangezogen und gilt zusätzlich als wichtiges Merkmal für die Verteilung von Lebensmöglichkeiten. Eine Aufgabe der Bildung ist die Auslese, die primär nach Leistung erfolgen sollte. Allerdings impliziert Auslese im Bildungswesen auch immer das Moment der sozialen Selektion. Die soziale Herkunft, das Geschlecht und die regionale Abstammung von Individuen nehmen somit stetigen Einfluss auf den Bildungsweg von Individuen (Geißler 2006, 273). In diesem Zusammenhang bietet es sich an, einen Blick auf die Bildungsexpansion und ihre Auswirkungen zu werfen.

5.5.3 Bildungsexpansion als Phänomen erzielter Chancengleichheit

Die Bildungsexpansion, die in den 50er und 60er Jahren des letzten Jahrhunderts stattfand, war als Versuch zu sehen, die schichtspezifischen Chancenunterschiede im Bildungsbereich zu mildern bzw. ansatzweise aufzuheben und dadurch die soziale Ungleichheit ein Stück weit zu reduzieren (Haunberger 2006, 353f). Die Erhöhung der Bildungsbeteiligung und die Zunahme des Verweilens im Bildungssystem, sowie eine Rationalisierung als auch der Anstieg höherer Bildungszertifikate werden mit dem Begriff der Bildungsexpansion in Verbindung gebracht (Hadjar & Becker 2006, 12). Die Einflussnahme dieser bedeutet, dass sowohl der Anteil von Menschen, die mittlere und höhere Bildungszertifikate erlangen, größer wird, als auch, dass immer mehr Individuen einen größeren Teil ihrer Lebenszeit in Bildungseinrichtungen verbringen. Durch die Bildungsexpansion sei es auch

Individuen aus unteren Schichten möglich, an höheren Bildungseinrichtungen zu partizipieren. Im Zuge dieser Entwicklung wird Bildung als Privileg für alle Schichten erachtet und die Bildungsexpansion erscheint in der Öffentlichkeit als Indiz für erreichte Chancengleichheit (Friedeburg 1997, 44). Richtet man den Blick auf die Sozialstruktur der Bevölkerung, so hat die Bildungsexpansion eine "Höherqualifizierung" der Angehörigen einer Gesellschaft bewirkt.

In Bezugnahme auf die Sozialstruktur wird ersichtlich, dass die Bildungsexpansion einerseits eine "Umschichtung nach oben" veranlasste, bzw. zu einer Minimierung des Anteils der unteren Bildungsschichten führte. Andererseits hat sie den Anteil der mittleren und höheren Bildungsschichten vermehrt (Geißler 2006, 278).

„Die Bildungsexpansion hat also ein paradoxes Ergebnis produziert: Sie hat die Bildungschancen aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen“ (Geißler 2006, 286).

Das heißt, sie hat unter anderem zu einer Vergrößerung der Bildungschancen aller Schichten beigetragen, jedoch ist bedauerlicherweise anzuführen, dass die ungleichen Bildungschancen lediglich in den mittleren Bildungswegen beseitigt werden konnten. Ein Abbau der Chancenunterschiede in den Gymnasien, Hochschulen und Universitäten konnte für die unteren Schichten nicht erzielt werden. In diesen Bereichen kam die Bildungsexpansion ausschließlich dem weiblichen Geschlecht aus mittleren und höheren Schichten zugute (Geißler 2006, 283ff).

Aus den dargelegten Erkenntnissen kann man folgende Schlussfolgerung ziehen: Sozialstruktur, Sozialisation und Bildungsorientierung in den Familien und Auslesemechanismen im Bildungssystem stehen in einem Interdependenzverhältnis, welche es zum einen den Kindern aus bildungsferneren Schichten erschwert, die dargelegten Bildungsaufforderungen zu verwenden, zum anderen aber Kindern aus bildungsnahen Schichten ermöglicht, diese für sich zu nutzen (Geißler 2006, 291). Vor diesem Hintergrund erfolgt im nächsten Kapitel die Schilderung eines leistungsunabhängigen sozialen Filters, der trotz proklamierter Chancengleichheit nach wie vor im Bildungswesen existiert.

5.5.4 Schichttypische, institutionelle und sozialisationstypische Auslesemechanismen im Bildungswesen

In diesem Kapitel erfolgt eine Anführung von wirksamen Mechanismen, welche sowohl die Leistungserbringung von Kindern betreffen als auch bei der Schulwahl von diesen zur Beeinflussung führen.

„Im Bildungssystem ist ein leistungsunabhängiger sozialer Filter wirksam“ (Geißler 2006, 291),

der vor allem bei Entscheidungen, die den weiterführenden Bildungsweg eines Kindes nach der Grundschule betreffen, zum Tragen kommt. Trotz gleicher Schulleistungen ist die Wahrscheinlichkeit von Kindern aus bildungsnahen Schichten sechsmal höher ein Gymnasium zu besuchen als bei Kindern aus bildungsfernem Elternhaus. Nicht nur die Schule und der Bildungsweg nehmen eine wesentliche Rolle für die soziale Positionierung einer Person ein, sondern auch die Familie hat einen erheblichen Einfluss auf die Wahl der Bildung und des Berufs, die soziale Platzierungsprozesse wiederum determinieren (Geißler 2006, 282).

Die Entscheidungskraft des Elternhauses ist bei der Wahl für den weiteren Bildungsweg eines Kindes von enormer Wichtigkeit. Ebenso wird den Lehrerempfehlungen ein großer Einfluss zugesprochen. Während sich Eltern aus bildungsschwachen Schichten weniger von den Empfehlungsschreibern der Lehrer lenken lassen, erfolgt dabei zusätzlich keine objektive Leistungsbeurteilung von Seiten der Lehrer. Studien berichten, dass Lehrer eher gewillt sind Schülern aus oberen Schichten Schulempfehlungen für ein Gymnasium zu erteilen, als bei Kindern aus unteren Schichten, obwohl bei diesen darüber hinaus noch höhere Bewertungen zur Beurteilung herangezogen werden. Erst an der Universität verliert die soziale Auslese an Bedeutung, während diese hingegen wiederum durch die Erfordernis an finanziellen Mitteln für das Studium in die Wege geleitet wird. Neben den im Bildungsbereich vorherrschenden leistungsunabhängigen Auslesemechanismen gibt es außerdem noch die schichtspezifischen Sozialisationseinflüsse, welche die Leistungserbringung von Kindern beeinflussen. Diese sind von der Soziallage der Eltern abhängig und führen bei den Kindern zur Ausbildung von

unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen. Familien aus den oberen Schichten verfügen über bessere materielle und kulturelle Ressourcen, welche die Kompetenzen und Motivationen der Kinder bezüglich eines positiven Leistungserfolges im Bildungswesen optimieren. Zudem wird die Relevanz von Bildung im Erziehungsstil von Eltern aus oberen Schichten verwirklicht. Darüber hinaus werden Ausbildungsziele ohne Rücksicht auf die Schulleistungen höher gesetzt, als bei jenen aus unteren Schichten. Ebenso wird den Schulproblemen in oberen Schichten mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Im Grunde genommen lässt sich sagen, dass Oberschichten größeres Bemühen daran haben, sich dem sozialen Abstieg ihrer Kinder zur Wehr zu setzen, während Elternteile aus unteren Schichten – im Vergleich dazu – gegen den sozialen Aufstieg ihrer Kinder kämpfen (Geißler 2006, 292f).

Die Forderung nach Gleichberechtigung im Bildungssystem verlor in Deutschland an öffentlicher Brisanz, da man eine Chancengleichheit im Bildungswesen durch die Bildungsexpansion weitgehend realisiert sah. Diese Position wurde durch die parallel dazu verlaufende Entwicklung in der Sozialstrukturforschung unterstützt, welche von einer sich entwickelnden klassenlosen Gesellschaft ausging, die noch immer präsente schichttypische Diskrepanzen in den Bereichen Sozialisation, Bildung und Freizeitverhalten übersah. Erst die PISA-Studien machten erneut auf die schichttypischen Ungleichheiten im Bildungsbereich aufmerksam und rückten die vertikal verteilten Bildungsunterschiede in das Blickfeld wissenschaftlicher Aufmerksamkeit (Geißler 2006, 297).

Nachdem der Zusammenhang zwischen Bildungssystem und Sozialstruktur erläutert wurde und infolgedessen ein Blick auf nach wie vor wirksame schichttypische Auslesemechanismen im Bildungssystem geworfen wurde, sowie die institutionellen und sozialisationstypischen Mechanismen, die bei der Schulwahl und dem Bildungsverhalten zum Tragen kommen, Erwähnung fanden, wird nun im nächsten Teil der Arbeit die Erscheinung der "Meritokratie" diskutiert. Durch diese vorherrschende Leitidee werden subtil wirkende schichttypische Ungleichheiten im Bildungssystem verschleiert.

5.5.5 Zum Gedankengut der Meritokratie

Das Wort Meritokratie stammt aus dem Griechischen und wird als

„gesellschaftliche Vorherrschaft einer durch Leistung und Verdienst ausgezeichneten Bevölkerungsschicht“ (Duden online: download 12.06.2011)

definiert.

Das Phänomen der Meritokratie nimmt einen enormen Schwerpunkt in der Sichtweise gegenwärtiger Bildungsprozesse ein.

„Statt einer sozialen Platzierung von Individuen basierend auf askriptiven Merkmalen der geburtsmäßigen Herkunft (wie Klasse, Rasse, Ethnie etc.), sei eine meritokratische Selektion erforderlich, in der erworbene Merkmale wie Bildungskarrieren, Schulnoten, Bildungsabschlüsse und Qualifikationen den Zugang zu (insbesondere höheren) sozialen Positionen bestimmen“ (Solga 2009, 65).

Nach der meritokratischen Leitfigur wird Bildung als ausschlaggebender Moment für die Platzierung bestimmter sozialer Positionen gesehen sowie sich der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft des Individuums losspricht (Fend et al. 1976,10). In den westlichen Gesellschaften ist der Bildungszugang durch dieses Prinzip begründet. Der meritokratische Grundgedanke geht davon aus, dass der Bildungserfolg eines Individuums von natürlichen Begabungsunterschieden und von der damit einhergehenden ambitionierten Leistung abhängt. Im Gegensatz dazu wird einer geprägten Einflussnahme durch die soziale Herkunft – die sich in Form von Sozialisationsprozessen an den Individuen vollzieht – in ihren Auswirkungen auf die Schulleistungen des Kindes keinerlei Bedeutung zugesprochen. Vor diesem Hintergrund sind der soziale Status und die berufliche Stellung einer Person nach der meritokratischen Leitfigur auf individuelle Leistungen und Anstrengungen der Individuen zurückzuführen und erscheinen somit in diesem Licht als das Produkt selbstständiger, durch Bildungszertifikate erworbener Arbeit (Solga 2009, 64ff). In diesem Zusammenhang wird erneut die unter den Bedingungen der Modernisierung hervorgetretene Forderung nach einem selbstbestimmten Leben sowie dessen Eigenverantwortbarkeit ersichtlich (Spellerberg 2006, 251). Zudem ist in der meritokratischen Denkweise das von Böhnisch postulierte lebenslange Lernen inbegriffen. Laut Solga (2009, 66)

zeichnet sich das meritokratische Prinzip durch fünf wesentliche Merkmale aus, die im Nachstehenden kurz erläutert werden.

Die meritokratischen Überlegungen sind für die Bildungswissenschaft insofern relevant, da sie einen Grundstein für den Bildungsauftrag der Pädagogik legen, und determinieren wie sich daran anlehnend ihre Bildungsprozesse gestalten. Aus diesem Grund erscheint es notwendig die Meritokratie in ihren Aspekten genauer zu betrachten.

1. Die “natürliche Fundierung“ sozialer Ungleichheit:

Nach dieser Idee sind in westlichen Gesellschaften der soziale Status sowie die unterschiedlichen Bildungszertifikate auf die im Individuum natürlichen intellektuellen Ressourcen zurückzuführen. Demnach werden

„(...) Bildungsunterschiede als Begabungsunterschiede definiert“ (Solga 2009, 66).

2. Ungleichheit als gesellschaftliches Funktionserfordernis:

Im Sinne der funktionalistischen Schichttheorie werden hierarchisch geordnete berufliche Stellungen und das damit verbundene Ansehen einer Person als unerlässliche Grundvoraussetzung für das Funktionieren der gesellschaftlichen Ordnung gesehen (Solga 2009, 68). An dieser Stelle eröffnet sich die Frage ob es unter dieser Betrachtungsweise den Fortbestand der Schichten als solche immer geben wird/muss? (siehe dazu Kapitel 4.3)

3. Die Notwendigkeit organisierter Bildungsprozesse:

Bildung muss in Institutionen – und zwar in Form von Zertifikaten – erworben werden, damit sie als öffentlich anerkannte Leistung klassifiziert wird (Solga 2009, 68f).

4. Individuelle statt kategoriale Ungleichheitsdefinition:

Bildungsbasierte Ungleichheiten werden nicht auf kategoriale Prinzipien – wie z.B. die der Schicht oder die des Status – zurückgeführt, sondern an der individuellen Leistungserbringung einer Person festgeschrieben (Solga 2009, 69f). Wie aus den bisherigen Ausführungen aber ersichtlich wird, legen den

Grundstein dieser zumeist die Eltern und die Sozialisation, die sich in der unmittelbaren Lebenswelt der Individuen vollzieht.

5. Entpersonifizierung der Definition von Leistung:

„Die Definition von Merit und Leistung wird entpersonifiziert“ (Solga 2009, 71).

Bildungsinstitutionen determinieren die Optionen der Lebensgestaltung von Individuen. Die Kompetenzen der Kinder werden durch die individuelle Wahrnehmung der Lehrer beurteilt. Zudem ist aber die Benotung von Leistungen an die familiäre Herkunft der Kinder gebunden, da sich Lehrer bei der Leistungsbeurteilung unbewusst vom sozialen Status der Eltern der Kinder leiten lassen.

Vor diesem Hintergrund wird ein nach wie vor wirksamer leistungsunabhängiger sozialer Filter unter dem Deckmantel des meritokratischen Prinzips verhüllt und gleichzeitig der Schule als Reproduzent sozialer Ungleichheit die Verantwortung dafür entzogen.

Im nächsten Punkt wird die Meritokratie in Bezug auf die Sozialpädagogik diskutiert.

5.5.6 Gegenüberstellung von Sozialpädagogik und Meritokratie

Ausgehend von diesem Verständnis wird der Schichtbegriff, der sich überwiegend auf die Dimensionen Beruf, Bildung und Einkommen der Eltern bezieht, auf die Schichtdeterminante der Bildung beschränkt. Denn

„in einer meritokratischen Gesellschaft hingegen wird die soziale Schichtung nach sozialer Herkunft scheinbar durch eine soziale Schichtung nach individueller Leistung ersetzt“ (Solga 2009, 70).

Nicht zuletzt deshalb, weil man auf der Bedingung dieses Prinzips der Herkunftsfamilie und der Sozialisation die Prägekraft für die schulischen Leistungen abspricht. So wie es durch die Individualisierung zu einer postulierten Auflösung von Schichten in der Sozialstruktur kommt, erscheinen auf dem Grundgedanken der Meritokratie auch die Schichten nivelliert. Die Sozialpädagogik ist primär darum bemüht einen Ausgleich sozialer Ungleichheiten zu bewirken. Überdies erfordert sowie legitimiert soziale

Ungleichheit sozialpädagogisches Handeln. Wenn aber davon ausgegangen wird, dass soziale Ungleichheit ein Funktionserfordernis für den Bestand gegenwärtiger Gesellschaftssysteme ist, kommt der Bildungsauftrag der Sozialpädagogik ins Wanken bzw. muss dieser demnach anders gestaltet und zusätzlich neu definiert werden. Sozialpädagogisches Handeln richtet sich nach Problemlagen von Individuen, die aus dem Spannungsverhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum entstehen. Nach dem meritokratischen Prinzip wird demnach der Bildungserwerb am Individuum festgemacht, an seinen natürlich mitgebrachten Ressourcen sowie deren Optimierung durch eigens erbrachte Leistungsanstrengungen. Im Gegensatz dazu wird auf der Basis dieser Überlegungen die Gesellschaft von jeglicher Verantwortung für den Erwerb von Bildungsprozessen und der damit erlangten sozialen Platzierung im Gesellschaftsgefüge freigesprochen. Dieser Zuschreibungsprozess wird wiederum am Individuum festgemacht. Vor diesem Hintergrund ist es auch in diesem Zusammenhang der Auftrag der Sozialpädagogik, die Ressourcen der Kinder dahingehend zu stärken, um eine Grundvoraussetzung für ambitionierte Leistungserbringungen zu schaffen. Überdies fällt der Sozialpädagogik die Aufgabe zu, bei Bildungsentscheidungen Informationen und Unterstützung zu gewährleisten, welche den Kindern zu einer Erleichterung bei Entscheidungen über den zukünftigen Bildungsweg verhelfen. Dieser Aufgabenbereich ist gerade deshalb so wichtig, da Leistungsbeurteilungen von der subjektiven Beurteilung des Lehrers abhängig sind sowie diese zusätzlich dazu eine tendenzielle Solidarisierung mit den mittleren bzw. oberen Schichten haben und infolgedessen Schulempfehlungen für den weiteren Bildungsweg der Kinder in einer fälschlichen Weise gegeben werden. Zudem ist es von enormer Wichtigkeit, in diesem Prozess Informationen zur Verfügung zu stellen, da hierbei nicht nur Fehleinschätzungen der Lehrer eine Rolle spielen, sondern überdies die Einstellungen der Eltern zum Tragen kommen, welche einer wesentlichen Beeinflussung durch ihren sozialen Status unterliegen.

Im nächsten Kapitel dieser Diplomarbeit erfolgt die Darstellung eines Diskurses, der im Gegensatz zu der postulierten Auflösung von Klassen und Schichten von der erneuten Präsenz eine Klassengesellschaft ausgeht und zum einen das

Schwinden der Mittelschichten proklamiert sowie zum anderen auf die Existenz einer neuen Unterschicht hinweist. Für die Bearbeitung des vorliegenden Forschungsvorhabens erscheinen diese Thesen insofern von Relevanz zu sein, weil sie sowohl ein Gegenstück als auch eine Neuerung in der sozialstrukturellen Diskussion veranschaulichen. Umso wichtiger erscheint es vor diesem Hintergrund diese zu illustrieren, um sodann die sozialpädagogischen Implikationen davon ableiten zu können.

6 ZUR PROKLAMATION EINER NEUEN KLASSENGESELLSCHAFT

Während die einen von einer Auflösung von Klassen und Schichten sprechen, sehen die anderen eine wiederkehrende Bewegung der Gesellschaft in Richtung einer Klassengesellschaft. Im Jahr 2004 wird eine Diskussion über das Entstehen einer "neuen Unterschicht" im deutschsprachigen Raum entfacht. Die Verantwortung für diese Regression der Struktur der Gesellschaft wird sowohl in politischen Aspekten als auch in Wandlungsprozessen, die mit Modernisierungserscheinungen einhergehen, gesehen. Nolte – einer der renommiertesten Vertreter der neuen Klassengesellschaft – zeigt Ursachen und Triebkräfte für das Entstehen dieser neuen Gesellschaftsstruktur auf. Im Zuge dessen thematisiert er die Entwicklung einer neuen Unterschicht und das nachlassende Vorhandensein der Mittelschicht. Lösungsvorschläge sowie die Verortung der Bildungspolitik in dieser theoretischen Abhandlung werden ebenfalls beleuchtet.

Zur Hinführung des zu bearbeitenden Themenfeldes in diesem Kapitel werden zuerst die Rahmenbedingungen angeführt, die nach Nolte (2006, 94f) zum Entstehen einer neuen Klassengesellschaft beigetragen haben.

6.1 Zu den Rahmenbedingungen einer neuen Klassengesellschaft

In den westlichen Industrieländern vollstreckte sich bis Mitte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts ein Wohlstandsanstieg, der zu einer Verringerung der ökonomischen Diskrepanz zwischen den oberen und den unteren Schichten führte. Ab den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts kam es zu einer Umkehr der Entwicklung, die einen erneuten Anstieg der Gegensätze zwischen Arm und Reich nach sich zog. Im Zuge dieser Umwälzungen spricht Nolte (2006, 96) von einer neuen Klassengesellschaft. Diese beschreibt er wie folgt:

„Sie formte sich nicht als ein System gleichsam nahtlos ineinander übergehender Schichten, sondern mit deutlich markierten Grenzlinien, die schwer zu überschreiten sind.“

Die Grenzlinien zwischen den Schichten sind somit robust sowie ein Anstieg der Gleichheit in den einzelnen Klassen zu verzeichnen ist. Zudem erscheint der soziale Aufstieg nach oben als zunehmend schwieriger.

Vor diesem Hintergrund führt Nolte vier Ursachen an, die für das wiederholte Entstehen einer Klassengesellschaft herangezogen werden können:

1. Steigende Erwerbslosigkeit
2. Der große Anteil der Migranten an der Gesamtbevölkerung
3. Die Auflösung der Normalfamilie
4. Die Massenkultur

Um den Ausgangspunkt seiner Überlegungen besser nachvollziehen zu können, werden im Nachstehenden diese vier identifizierten Motive kurz erläutert.

1. Steigende Erwerbslosigkeit droht in der Erscheinung der Massenarbeitslosigkeit auszuufern. Dabei lassen sich zumindest Migranten und unter anderem gering ausgebildete Personen erschwert in das Erwerbsleben integrieren (Nolte 2006, 97).
2. Der Großteil der Zugewanderten sind nicht automatisch Angehörige der Unterschicht, jedoch ist der Prozentsatz von Migranten, die in der Unterschicht vertreten sind, beachtlich hoch (Nolte 2006, 98). In diesem Kontext ist anzumerken, dass der Anfang in einem neuen Land zumeist in der untersten Klasse beginnt. Dazu stellt die Integration für viele ein schwieriges Unterfangen dar und der soziale Aufstieg entpuppt sich für die Mehrheit als Illusion (Nolte 2006, 133).
3. Die Ausdifferenzierung der klassischen Familienordnung führt zu einer neuen Risikogruppe, die von Armut betroffen ist. Hiermit sind zum einen junge alleinerziehende Mütter angesprochen (Nolte 2006, 98f). Während es früher vermehrt alte Menschen waren, die von Armut betroffen waren, sind es gegenwärtig zum anderen Jugendliche und Kinder, welche unter den Auswirkungen von Armut leiden.
4. Die Kultur hat sich zu einer Klassenkultur entwickelt. Als repräsentatives Beispiel ist hier das Fernsehen zu nennen, welches durch die große

Anzahl von Programmen Schichten im Medienkonsum hervorbringt (Nolte 2006, 100). So werden etwa die Kanäle 3sat und arte von einem anderen Publikum genutzt als die Sender RTL und SAT1 (Nolte 2004, 41f).

Diese Konvektion von Arbeitslosigkeit, Migration, Familienzerfall und kultureller Vernachlässigung geben Nolte (2004, 35) den Anlass von einer neuen Klassengesellschaft zu sprechen. Hierbei ist festzuhalten, dass Nolte nicht von einer Wiedergeburt der alten Klassengesellschaft – im Sinne von Marx (siehe Kapitel 3) – spricht. Seiner Ansicht nach bilden Bildung und Besitz nach wie vor das Fundament der alten bzw. neuen Klassengesellschaft und dienen als Basis für Vorlieben sowie für die Entwicklung von Lebensvorstellungen (Nolte 2004, 35). Durch den Fahrstuhleffekt traten die sozialen Diskrepanzen und der Anstieg sozialer Ungleichheit in den Hintergrund. Neue Mechanismen entstanden, die zu Klassegegensätzen führen. Diese manifestieren sich weniger in der früheren Prägekraft der Produktion und der Arbeit, sondern zeichnen sich eher im Konsum und in den alltäglichen Lebensvollzügen ab. Genau dieser Aspekt illustriert den wesentlichen Unterschied zur alten Klassengesellschaft, der nach dem Verständnis von Marx, begriffen wird. Als typisches Beispiel kann hier der Konsum an Lebensmitteln genannt werden. Ein Produkt kann überwiegend von verschiedenen Marken gekauft werden. Diese Vielfalt an Möglichkeiten bringt ein klassenspezifisches Nutzungs- bzw. Konsumverhalten zum Vorschein.

Im Rahmen des Entwurfes einer neuen Klassengesellschaft eröffnet sich im deutschsprachigen Raum zusätzlich ein Diskurs um eine neue Unterschicht. Unter welchen Voraussetzungen dieser entstanden ist und welche Überlegungen damit einhergehen, wird im nächsten Abschnitt der Diplomarbeit thematisiert.

6.2 Die Debatte um die „neue Unterschicht“

Nolte (2004, 58f) spricht von einer vehementen Veränderung der Unterschichten in den westlichen Industrieländern, die sich in den letzten 20 bis 30 Jahren vollzog. Bereits vor 15 Jahren erreichte die Debatte um die neue „underclass“ in den USA den Fokus öffentlicher und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit. Ein

ähnlicher Diskurs über die neue Unterschicht hat laut Nolte Deutschland bis dato nicht erreicht. Der Streit in den USA kann somit als wesentlicher Antrieb für eine sich in Deutschland ausbreitende Diskussion gesehen werden (Kessl, Reutlinger und Ziegler 2007, 13). Im Nachstehenden sollen hierzu die gesellschaftlichen Voraussetzungen nachgezeichnet werden, welche das Entstehen des Diskurses hervorgerufen haben.

6.2.1 Zu den gesellschaftlichen Bedingungen

Die Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse in den letzten 50 Jahren beschreibt Nolte (2004, 60) wie folgt:

Durch den Wohlstandsanstieg in der Nachkriegszeit kam es zu einer Angleichung der Verhältnisse zwischen den einzelnen Gesellschaftsschichten. In diesem Kontext entwirft Schelsky (1953) die These einer "nivellierten Mittelstandsgesellschaft" der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts, einer Gesellschaft, in der die materiellen und sozialen Diskrepanzen zwischen Oben und Unten in einer Mittelschicht eingeebnet wurden. Die untere Schicht machte zu dieser Zeit lediglich nur mehr einen minimalen, kaum zu erwähnenswerten Teil der Gesellschaft aus und somit sah man das Problem der Unterschicht bewältigt (Nolte 2004, 60). Jedoch blieb diese zufriedenstellende sozialstrukturelle Lage kein Dauerzustand, denn zwanzig Jahre später kam es zu einem erneuten Öffnen der Schere zwischen Arm und Reich. Im Zuge der Verschärfung gesellschaftlicher Gegensätze entsteht nach Kessl et al. (2007, 8) im Jahre 2004 eine innovative Diskussion über die Ausbildung einer "neuen Unterschicht" im deutschsprachigen Raum.

Im Folgenden werden Erläuterungen angeführt, welche die innovative Unterschicht als Ergebnis des Wohlfahrtsstaates beschreiben.

6.2.2 Die neue Unterschicht als das Produkt einer “fürsorglichen Vernachlässigung“

Die Debatte kam durch eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung unter dem Titel “Gesellschaft im Reformprozess“ ins Rollen (Winkler 2007, 104). Aus der Studie geht hervor, dass sich 40% der deutschen Bevölkerung unabhängig von sozialen und kulturellen Geschehnissen wahrnehmen. Das Ergebnis berichtet über eine Bevölkerungsgruppe, die sich sowohl subjektiv in ihrer Lebensweise und im Denken als auch objektiv gemessen an ihrer ökonomischen Lage, am Rande der Gesellschaft erlebt (Winkler 2007, 104). Diese “neue Unterschicht“ wird als Triebfeder für politische Lokalisierungen erachtet, welche sich von dem wohlfahrtsstaatlichen Modell lösen (Kessl et al. 2007,10). Zudem wird sie als Folge der “alten Form“ des Sozialen verstanden, die als Produkt des wohlfahrtsstaatlichen Dilemmas betrachtet werden kann. Eine redistributive Politik, die durch Sozialleistungen Menschen in prekären Situationen in ihrer Soziallage bestärkt, wird als Ursache für die Entstehung der “neuen Unterschicht“ – welche in diesem Zusammenhang auch als “passive Fürsorgeklasse“ beschrieben wird – gesehen (Kessl et al. 2007, 11). In diesem Kontext beschreibt auch Nolte (2004,68) dasselbe Problem unter dem politischen Leitmotiv der “fürsorglichen Vernachlässigung“. Bisher versuchte die Politik durch materielle Transferzahlungen der Marginalisierung von Bevölkerungsgruppen entgegen zu wirken. Nolte (2004, 68) zufolge übersah sie dabei jedoch den kulturellen Aspekt des Problems, der nach ihm als primäre Ursache für die Randständigkeit von Bevölkerungsgruppen herangezogen werden kann. Vor diesem Hintergrund wird im nächsten Abschnitt der Aspekt der kulturellen Vernachlässigung als Ausgangspunkt von Marginalisierungen interpretiert.

6.2.3 Kulturelle Deprivation als primärer Aspekt gesellschaftlicher Randständigkeit

Laut Nolte (2004, 68) kann die kulturelle Vernachlässigung als vorwiegende Ursache von Randständigkeit gerade deshalb gesehen werden, da sich seines Erachtens nach die Lebensweisen und die Kultur von Unterschichten längst von

der materiellen Zwangslage losgelöst haben. Vor allem im Medienkonsum spiegelt sich die nicht zwingende Interdependenz von Lebensstil und monetären Möglichkeiten sehr gut wider.

„Problematischer und sozial marginalisierender Medienkonsum ist ja auch nicht billiger als die Lektüre von Büchern – in der Videothek, für den Gameboy oder das Premiere-Abonnement kommt einiges im Monat zusammen, von dem klassenspezifischen Konsumdreieck aus Tabak, Alkohol und Lottospiel einmal ganz zu schweigen“ (Nolte 2004, 65).

Infolgedessen lässt sich festhalten, dass mehr finanzielle Mittel nicht zwangsweise in die Investition von mehr Bildung oder Gütern fließen, die eine Integration begünstigen würden. Die finanziellen Mittel fließen hingegen in die eigene Klassenkultur, welche zudem die Grenzen der eigenen Klassenlage bestärken.

Vor diesem Hintergrund werden nach Nolte (2004, 65) Marginalisierungen nicht durch zu wenig Geld verursacht, sondern sind in kulturellen Defiziten begründet. Genau hier ist der Ansatzpunkt der Sozialpädagogik zu sehen, der im nachfolgenden Kapitel durch Winkler Beleuchtung erfährt. Kulturelle Unterschiede zwischen den einzelnen Schichten sind eine Erscheinung, die es schon immer gegeben hat und früher sogar noch größer war. Die Auflösung des Problems der „kulturellen Deprivation“ sieht Nolte (2004, 66) in einer Integration der unteren Schichten in die Mehrheitsgesellschaft, die er in der Vermittlung von kulturellen Werten, Normen und Leitbildern verwirklicht sieht. Die Hauptverantwortung zur Realisierung des Projekts schreibt er der Bildungspolitik zu. Ideal wäre es in diesem Zusammenhang, wenn die Mittelschicht eine kulturelle und soziale Vorbildfunktion für die unteren Schichten verkörpern würde und dadurch eine kulturelle Integration an den Rest der Gesellschaft erreicht werden könnte. Dieses beschriebene Imitationslernen trat in den westlichen Industriegesellschaften des 19. und 20. Jahrhunderts zwischen Bürgertum und Proletariat in Kraft. Die bürgerlichen Werte hatten für die industrielle Arbeiterschaft eine Vorbildfunktion und regten zur Imitation an. Erst Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts verlor die bürgerliche Kultur ihren Anreiz zur Nachahmung für die unteren Schichten und eher das Gegenteil ist heutzutage der Fall (Nolte 2004, 66f).

In diesem Konnex eröffnet sich die Frage, wie die Mittelschichten eine Vorbildfunktion für die unteren Schichten darstellen sollen, wenn es die mittleren Schichten vielleicht gar nicht mehr gibt. Im Zuge der Hypothesengenerierung einer neuen Klassengesellschaft stellt sich Nolte gleichfalls die Frage nach der realen Existenz der "Mittelschicht", sowie ihrer Charakterisierung. Der Erläuterung dessen wird im anschließenden Teil der Arbeit nachgegangen.

6.2.4 Über das zunehmende Verschwinden der Mittelschicht

Folgend dem Verständnis der Moderne haben sich die mittleren Schichten im Zuge der frühen Industrialisierung sowie in der französischen Revolution etabliert (Nolte 2006, 128). Bereits in der griechischen Antike wurde auf die Bedeutsamkeit der mittleren Schichten hingewiesen. In ihr sah man die Grundlage für eine stabile Ordnung sowie Wirtschaft gesichert. Die mittleren Schichten zeichnen sich durch ihre selbst erworbene Bildung und ihren eigens erarbeitenden Besitz aus. Infolgedessen gründen somit der soziale Status und die damit einhergehende soziale Wertschätzung in biographischen Aneignungsprozessen und können nicht auf die Herkunft zurückgeführt werden (Nolte 2006, 129). Die Entstehung dieser könnte man somit in Anlehnung an Kapitel 5 auf meritokratische Bedingungen zurückführen. Wie bereits erwähnt, kreiert Schelsky in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts die Vorstellung von einer "nivellierten Mittelstandsgesellschaft" – also einer Gesellschaft in der die Gegensätze zwischen Arm und Reich durch eine breite Mittelschicht nivelliert werden. 50 Jahre später thematisiert nun Nolte (2006, 127) die Frage nach dem aktuellen Vorhandensein der mittleren Klasse.

„Über die Mitte zu sprechen, gleich ob neu oder alt, lohnt nicht mehr, weil es eine solche Mitte angesichts dramatischer sozialer Zuspitzungen überhaupt nicht mehr gibt. Das ist jedenfalls der Eindruck, der sich in öffentlichen Debatten und im kollektiven Bewusstsein der vergangenen Jahre immer mehr verfestigt hat“.

Folgt man also dem öffentlichen Diskurs, so hat die Mittelschicht an offizieller Brisanz verloren. Von einem gänzlichen Verschwinden der mittleren Schichten spricht Nolte hingegen nicht. Vor dem Hintergrund des erneuten Öffnens der Schere zwischen Arm und Reich – die sich seit den 80er Jahren des 20.

Jahrhunderts wieder vollzieht – sieht er in der deutschen Gesellschaft eine steigende Tendenz von der Mittelschichtgesellschaft hin zu einer Klassengesellschaft (Nolte 2006, 133). Die sich daraus ergebende Folgerung ist eine deutlich erkennbare Distinktion zu den unteren Schichten. Die Grenzen haben sich wiederum verfestigt und können dort angesetzt werden, wo die Kinder in das Gymnasium eintreten. Sowohl in materieller Hinsicht als auch bezüglich kultureller Aspekte treten Unterscheidungen der Schichten in Erscheinung, die eine zunehmende Polarisierung zwischen zwei Klassen verdeutlichen und eine starke Mittelschicht in Frage stellen (Nolte 2004, 53).

Auf der Basis der dargelegten Ausführungen kann man also nach Nolte von einem Zurückweichen der mittleren Schichten sprechen, das durch eine Verschärfung der gesellschaftlichen Gegensätze in Gang gesetzt wurde.

Nachdem im Vorangegangenen der Entwurf einer neuen Klassengesellschaft vorgestellt wurde, eine Darstellung über die Hypothese einer neuen Unterschicht erfolgte und das Verschwinden der mittleren Schicht thematisiert wurde, soll nun ein Blick auf die Bedeutung des Sozialen in diesem Kontext geworfen werden.

6.3 Die neue Unterschicht und die Verortung des Sozialen in diesem Kontext

Kessl et al. (2007, 11) sehen die Ursache der neuen Unterschicht in einer redistributiven Politik begründet. Die staatlichen Sozialleistungen haben ihrer Meinung nach zum Entstehen einer "passiven Fürsorgeklasse" beigetragen. Lösungsstrategien werden in einer "investiven" Politik, welche

„(...) in Menschen, in Köpfe, in Kompetenzen oder kurz in Erziehung und Bildung investiert“ (Kessl et al. 2007, 11),

gesehen Das Ziel dieser investiven Politik wird in der Bildung von aktiven Bürgern mit einer verantwortungsvollen Lebensführung wahrgenommen. Den institutionellen Rahmen für das "alte Soziale" bilden die soziale Arbeit und die sozialen Sicherungssysteme wie bspw. staatliche Transferzahlungen (Kessl et al. 2007, 13). Vor diesem Hintergrund proklamieren Kessl et al. (2007, 13) eine "Neujustierung des Sozialen" und die damit einhergehende Neudefinierung der

sozialen Arbeit. Für die soziale Arbeit bedeutet dies, dass sie ihren Blick auf Verhaltensmuster und auf die Lebensführung von Gesellschaftsmitgliedern richten soll und überdies von sozialstrukturellen Elementen, welche die Lebenslage von Individuen betreffen, zunehmend absieht. Gründe für diesen Perspektivenwechsel können in dem nachstehenden Tatsachenbestand gesehen werden, der über die Verortung der Individuen in diesem Zusammenhang berichtet.

6.3.1 Die Kultur als Schichtungs determinante

Mit dem Entstehen der Massenkultur verliert die Arbeit ihren ursprünglich zugedachten Wert und wird auf den bloßen Status eines „Jobs“ degradiert, während die Freizeit und deren Gestaltung an Bedeutung gewinnen. Im Zuge dieser Entwicklung werden subjektive Identitäten sowie die soziale Partizipation dieser an gesellschaftlichen Gruppen weniger durch den sozioökonomischen Status, sondern zunehmend durch kulturelle Dimensionen bestimmt. Demzufolge sind in der Lebensführung, im Habitus, im Konsum und in der Alltagskultur soziale Distinktionen ersichtlich. Infolgedessen eröffnet die Massenkultur neue Möglichkeiten der sozialen Differenzierung (Nolte 2004, 62). Jede Klasse benötigt Übereinstimmung. Sei es

„(...) durch eine gemeinsame ‚Sprache‘, durch die Wiedererkennung und Verlässlichkeit kultureller Symbole und Verhaltensweisen. Insofern wirkt diese Klassenkultur vereinheitlichend, integrativ, stabilisierend nach innen, sie definiert eine gemeinsame Welt, die in der Gemeinsamkeit sozioökonomischer Erfahrungen und zumal der Arbeitswelt – siehe oben – nicht mehr gefunden werden kann“ (Nolte 2004, 62f).

Daran anlehnend lässt sich festhalten, dass ausgehend von dem Bedeutungsverlust der Arbeit, Individuen die soziale Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen nicht mehr über den Beruf, sondern zunehmend über den Lebensstil und die Alltagskultur definieren. Dennoch zeigt die Diskussion, dass trotz eines fortwährenden Individualisierungsschubes, Klassen wiederum identifiziert werden können (Winkler 2007, 106). Auf der Basis der dargelegten Erkenntnisse eröffnen sich für die soziale Arbeit neue Sichtweisen und Aufgaben. Welche Bedeutung die soziale Arbeit diesem Diskurs beimisst, wird im Folgenden veranschaulicht.

6.3.2 Zu den Antworten der sozialen Arbeit

Angesichts des entstandenen Diskurses um eine neue Unterschicht, zeigt sich laut Winkler (2007, 110) die soziale Arbeit relativ bedeutungslos gegenüber der erhobenen Problematik. Ein Bezug der dazu genommen wird, versteht die Existenz von Klassen und Schichten als eine immer da gewesene Tatsache. Das Vorhandensein von Klassen und Schichten stellt somit vom Standpunkt der sozialen Arbeit kein Novum dar, sondern diese müssten lediglich von denjenigen wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden, die deren Existenz aus dem Blickwinkel verloren haben.

Weiters bemängeln Vertreter der sozialen Arbeit an dem erhobenen Diskurs die kulturelle Ausrichtung der Klassen. Im Rahmen der Debatte um die neue Unterschicht, die von neokonservativen Intellektuellen geführt wird, eröffnet sich erneut die Frage nach dem repräsentativsten Sozialstrukturmodell. Ihrer Meinung nach reichen sozioökonomische Daten nicht aus, um Gruppen zu identifizieren, sondern diese müssen um die Dimensionen Bildung und Kultur ergänzt werden. Deshalb halten sie an den klassischen Klassen- und Schichtmodellen fest und sehen eine Ergänzung der kulturellen Aspekte als Hilfestellung an. Sozialstrukturelle Ergebnisse, die auf dem Fundament der Schicht- und Klassenmodelle basieren, sollten also mit kulturellen Erscheinungen in Verbindung gesetzt werden. Die Ergänzung der kulturellen Dimension in den Sozialstrukturmodellen resultiert aus der Annahme, dass man der neuen Unterschicht Verhaltensweisen zuschreibt, die auf eine kulturelle Deprivation zurückzuführen sind (Winkler 2007, 104). Die Entwicklung dieser wird im Sinne der Individualisierungsthese an der Eigenverantwortlichkeit der Individuen festgemacht, da dem Theorem folgend Entscheidungen als selbstverschuldet gelten. Für die soziale Arbeit hingegen sei eine Klassifizierung von Schichten durch kulturelle Merkmale bedenklich, da ihrer Ansicht nach Klassen überwiegend ökonomisch zu verstehen sind. Ferner äußert sie sich kritisch zu den kulturellen und bildungsbedingten Mängeln, die der Unterschicht zugesprochen werden, welche sie als

„(...) Kulturverständnis, das einem – selbst noch längst zur Fiktion gewordenem – bürgerlichen Bias unterliege“ (Winkler 207, 110),

beschreibt. Die Vertreter des Diskurses machen nämlich mangelnde Bildungsaspirationen, welche "die Unterschichtler" nicht mehr gewillt sind eigenständig anzustreben, für prekäre soziale Lagen verantwortlich. Vor diesem Hintergrund eröffnet sich ihres Erachtens nach ein neuer Handlungsbedarf, der in einer Beaufsichtigung und Bewachung von Bildungsmaßnahmen gesehen wird (Winkler 2007, 107).

Ausgehend von den angeführten Standpunkten der sozialen Arbeit über die Debatte wird nun auf die Stellungnahme von Winkler eingegangen, der sich einerseits kritisch über die Anschauungen der sozialen Arbeit äußert, aber andererseits neue Ansatzpunkte für Jene aufzeigt.

Abgesehen von den dargelegten Kritikpunkten lässt sich die soziale Arbeit wenig von der Debatte um die neue Unterschicht beeinflussen. Dieser Aspekt trägt nach Winkler (2007, 110f) einerseits zu einer Erleichterung bei, da sich die soziale Arbeit anscheinend sowohl weniger von den zeitlichen Geschehnissen beeinflussen lässt – als zumeist geglaubt wird – als auch weniger dem politischen Regiment – von dem sie ja in gewisser Weise abhängig ist – ausgeliefert zu sein scheint. Zudem stellt die Debatte für die soziale Arbeit keinen Beweggrund dar, von einer neu entstandenen Unterschicht zu reden, da sie sich mit dem Thema Armut seit Jahrzehnten beschäftigt. Sowohl Armut als auch prekäre Lebenssituationen in den unteren Teilen der Gesellschaft stellen für sie wohlbekannte Gegebenheiten dar. Vor diesem Hintergrund erscheint das mangelnde Gewicht, welches dem Diskurs von Seiten der sozialen Arbeit beigemessen wird, als plausibel. Andererseits überrascht nach Ansicht Winklers die Anteilslosigkeit der sozialen Arbeit bezüglich dieses Diskurses, da der Sozialstaat an den Pranger gestellt wird und für das Entstehen der neuen Schicht zur Verantwortung herangezogen wird. Denn die Fürsorge des Sozialstaates wird als Leitmotiv der Minderbemittelten gesehen, um in ihrer prekären Lage zu bleiben (Winkler 2007,111). Dessen ungeachtet kritisiert Winkler an der sozialen Arbeit die unzureichende Bedeutung des Kulturellen, die sie der neu entstandenen Armut beimisst.

„Soziale Arbeit leistet längst informierende, belehrende und zu klugem Verhalten anleitende Beratung, sie versucht Defizite zu kompensieren, welche im Umgang mit Kultur entstanden sind oder sich zeigen. Insofern braucht und kann sie zum Problem der Kultur nicht schweigen“ (Winkler 2007, 114).

Noch dazu wo Bildung eines der Leitmotive sozialer Arbeit darstelle und Bildung mit Kultur einhergehe, sollte der Diskurs eigentlich eine Aufforderung für die soziale Arbeit darstellen, um sich mit der Thematik Kultur und ihrer Nutzung auseinanderzusetzen. Zudem konstatiert Winkler, dass eventuell in diesem Zusammenhang Hinweise ersichtlich sind, die möglicherweise auf eine Erneuerung des Gesellschaftssystems der sozialen Arbeit zielen. Denn nach Winkler (2007, 115ff) benötigt das Problem der Armut nicht nur eine ökonomische Herangehensweise, sondern bedarf einer zusätzlichen Bearbeitung, in der kulturelle und bildungsbezogene Aspekte Berücksichtigung erhalten. In diesem Kontext eröffnet sich für Winkler die Frage, ob angesichts des Voranschreitens des Kapitalismus – der sich sowohl innerlich als auch äußerlich im Denken manifestiert – soziale Lagen, Klassen und Schichten nicht einer Neudefinition unterliegen sollten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Winkler die soziale Arbeit zu einem Überdenken ihres Gesellschaftssystems auffordert, welches um eine kulturelle Dimension ergänzt werden sollte, da seiner Meinung nach sowohl geringe finanzielle Mittel als auch kulturelle Vernachlässigung zu einer sozialen Lage im unteren Segment führen. In einer Zusammenschau werden im Folgenden noch einmal die wichtigsten Eckpunkte des Kapitels in Bezug auf die soziale Arbeit festgehalten.

6.4 Zusammenfassung

Sowohl die Proklamation einer neuen Klassengesellschaft als auch die Debatte um eine neue Unterschicht sind angesichts gesellschaftlicher Polarisierungen entstanden, die wiederum am Nährboden von politischen Entscheidungsprozessen und Gesetzgebungen gedeihen konnten. Vor dem Hintergrund der angeführten gesellschaftlichen Formationsprozesse erwachen für die soziale Arbeit in zweierlei Hinsicht neue Ausgangs- und Ansatzpunkte

ihrer Interventionen. Während Kessl et al. (2007, 13) von der sozialen Arbeit eine Fokussierung auf Lebensstile und Verhaltensweisen der Individuen fordern und eine Vernachlässigung der sozialstrukturellen Elemente empfehlen, regt Winkler (2007, 115ff) die soziale Arbeit zu einer Überdenkung ihres zugrundeliegenden Gesellschaftssystems an und präferiert dieses mit einer verschärften kulturellen Ausrichtung zu ergänzen. Diese Vorschläge werden gerade deshalb gegeben, da schichttypische Unterschiede nicht mehr an der Arbeit festgemacht werden können, sondern sich im Konsum, in den Medien oder in der alltäglichen Lebensführung widerspiegeln. Dies beruht wiederum auf der Tatsache, dass die Lebensweise und die Kultur von Individuen nicht mehr primär von den finanziellen Mitteln abhängig gesehen werden. Auf dieser Basis tritt bei Nolte (2004, 65) die Kultur als Hauptursache für die Randständigkeit von Personen in Erscheinung sowie er dieser eine Integrationsfunktion zuschreibt.

Zur Ausleitung des Kapitels erfolgt nun eine Präzisierung der dargelegten Erkenntnisse in Bezug auf das Forschungsvorhaben.

6.5 Zur Präzisierung der erhobenen Erkenntnisse

Der Schichtbegriff in seiner ökonomischen Ausrichtung dient der sozialen Arbeit zur Identifizierung ihres Klientels. Für Kessl et al. ist die Unterschicht das Standardklientel sozialer Arbeit (2007, 7). Wenn von dieser Annahme ausgegangen wird, ist es umso wichtiger, dass diese neue Unterschicht in sich differenziert wird und auf der Basis der Individuen Beachtung erfährt. Vor diesem Hintergrund ist die Betrachtung der Gesellschaft in ihren sozialstrukturellen Schichten für die Sozialpädagogik und die soziale Arbeit in zweifacher Weise von Bedeutung. Zum Ersten wird durch die Individualisierung der Zugang der Sozialpädagogik für alle Bevölkerungsgruppen geöffnet. Indessen kommt es zu einem Prozess der Verschleierung von nach wie vor bestehenden Schichten. Zum zweiten wird dadurch der Bedarf einer erneuten Reflexion und Analyse der Gesellschaft ersichtlich. Diese eröffnet der Sozialpädagogik und der sozialen Arbeit ihr Klientel in ihrer Ganzheitlichkeit abzuholen und im Zusammenhang mit neu vorliegenden gesellschaftlichen Implikationen zu begreifen. Neue

gesellschaftliche Einbindungen der Individuen in die angeführten Beispiele der Medien und des Konsums führen zu unterschiedlichen individuellen Problemlagen in den jeweils verschiedenen Lebensaltern, die wiederum neue Bewältigungsaufgaben bzw. Strategien verlangen. Ebenso wird es auch in der Aufzeigung der neuen Klassengesellschaft im Sinne von Nolte unter anderem ersichtlich, dass es eine Unterschicht gibt, die zwar einerseits in sich markante Charaktere trägt, jedoch andererseits nicht mit den alten Klassenmodellen erfasst werden kann. Auf der Basis der dargestellten Überlegungen wird die Relevanz des Diskurses über eine neue Unterschicht für diese Diplomarbeit schlüssig. Zuletzt wird nun das Augenmerk auf das Resümee gelegt.

7 RESÜMEE

In diesem abschließenden Teil der Arbeit erfolgt eine Zusammenführung der theoretischen Erkenntnisse, die im Laufe des Forschungsprozesses erfasst werden konnten. Indessen werden sowohl die leitende Hauptfragestellung als auch die daran angelehnten Subfragen beantwortet sowie die in der Einleitung aufgestellten Hypothesen verifiziert oder falsifiziert. Ebenso wird an dieser Stelle ein Ausblick getätigt, der mögliche wissenschaftliche Anknüpfungspunkte an diese Diplomarbeit ermöglicht. Zu diesem Zwecke erscheint es sinnvoll die leitende Forschungsfrage, die Subfragen und die Hypothesen im Folgenden nochmals anzuführen.

Welche Bedeutung bzw. Funktion nimmt der Schichtbegriff im Kontext der Bildungswissenschaften – im Speziellen in der Disziplin der Sozialpädagogik – ein?

Die zur Spezifizierung herangezogenen Unterfragen lauten wie folgt:

Inwiefern beeinflusst der Schichtbegriff das sozialpädagogische Denken und Handeln?

Welche Bedeutung/Funktion hat der Schichtbegriff “noch“ im gesellschaftlichen Wandel?

Inwiefern prägen Sozialstrukturmodelle den pädagogischen, insbesondere den sozialpädagogischen – Bildungsauftrag?

Die als Eckpfeiler für die Untersuchung kreierten Hypothesen werden im Folgenden angeführt.

- Durch die Individualisierung zeigt sich in der Literatur, dass sich Individuen von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht lösen und die Schicht als identitätsstiftende Kraft ihren Wert einbüßt.

- Der Begriff Schicht lässt sich als Solcher in der gegenwärtigen Literatur nicht mehr vorfinden und findet neue Bezeichnungen, wobei das Denken in Schichten nach wie vor auffindbar ist.
- Die Wahl des Lebensstils ist nicht mehr länger durch die Schichtzugehörigkeit determiniert, sondern das Produkt freier Wahlentscheidung.
- Sozialpädagogische Interventionen beziehen sich nicht mehr nur auf Randgruppen oder Unterschichten, sondern finden immer mehr in alltäglichen, normalen Lebenslagen statt.
- Durch den Wandel der Gesellschaft kommt es zu einem vermehrten Bedarf an sozialpädagogischem Handeln und einer Ausweitung des Klientels der Sozialpädagogik, unabhängig davon, welcher Schicht sie angehören.

Die Gesellschaft ist ein komplexes System. Auf dieser Eigenschaft gründend ergab sich für die Soziologie die Notwendigkeit die Gesellschaft einer Strukturierung zu unterziehen, um diese zu beschreiben. Allerdings benötigt die Realisierung dieser intendierten Leistung Begriffe und Modelle. Im Zuge dessen entstanden eine Reihe von Sozialstrukturmodelle und Begrifflichkeiten, mittels denen eine Beschreibung von Gesellschaften ermöglicht wurde. Hierzu ist unter anderem der Schichtbegriff zu zählen sowie eine Vielzahl von anderen Begriffen wie bspw. die soziale Klasse oder die soziale Lage, die weitgehend auf dieselbe Bedeutung des Begriffs der Schicht zurückgeführt werden können, sich jedoch in ihrer Differenzierung auf andere Merkmale beziehen. Die unterschiedlichen Sozialstrukturmodelle stellen der Sozialpädagogik verschiedenste Sichtweisen und Herangehensweisen von Gesellschaften zur Verfügung sowie sie zudem eine Verortung der Gesellschaftsmitglieder in ihnen ermöglichen. Der Schichtbegriff in seiner ökonomischen Ausrichtung leistet somit einen wesentlichen Beitrag zur Identifizierung des sozialpädagogischen Klientels. Überdies stellt er eine hierarchische Gliederung der Gesellschaft zur Verfügung und zeigt dadurch Aspekte sozialer Ungleichheit auf, welche als Ausgangspunkte sozialpädagogischer Überlegungen und Handlungsvollzüge Geltung erlangen. Darüber hinaus informiert der Schichtbegriff Individuen über deren Stellung im

Gesellschaftsgefüge, welche die Lebensbedingungen der Menschen fortwährend prägt und Wissen über Möglichkeiten und Begrenzungen im Lebensvollzug bereitstellt. Ferner trägt er zu einer Determination des Gesellschaftsbildes bei, welches wiederum Einfluss auf das Denken, das Handeln und die Einstellungen von Individuen nimmt. Auf der Basis der dargelegten Ausführungen wird die Bedeutung des Schichtbegriffs für die Bildungswissenschaft ersichtlich. Vor diesem Hintergrund erfährt der Schichtbegriff unter den Bedingungen des gesellschaftlichen Wandels in der Bildungswissenschaft eine zunehmende Ablösung durch den Milieubegriff. Des Weiteren wird der Begriff der sozialen Schichtung immer öfters durch den der sozialen Ungleichheit als Überbegriff des Forschungsgegenstandes beglichen. Im Zuge dieser Entwicklung finden sich im wissenschaftlichen Konnex außerdem zunehmend neue Begriffe und Konzepte, die den Schichtbegriff ablösen, wie z.B. "Nachklassengesellschaft", "Entstrukturierte Klassengesellschaft", "Pluraldifferenzierte Wohlstandsgesellschaft", "Soziale Lage und soziales Milieu" oder der "Lebensstil". Als Gründe für den begrifflichen Wandel bzw. für die begriffliche Ablösung der Schicht sind die vielfältigen Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit sowie die Vielzahl an unterschiedlichen Lebenslagen und Lebensweisen anzuführen. Aufgrund dieser Ausdifferenzierungen erscheinen die Modelle einerseits zum Erfassen der Veränderungen der Sozialstruktur sowie andererseits zur Darstellung der Mobilität von Subjekten in ihr als unzureichend. Geißler hat in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Diskussion über die Ablösung der Begriffe von Klasse und Schicht nur auf den deutschsprachigen Raum bezieht.

Die Überprüfung dieser These in Hinblick auf einen ähnlich gefärbten Diskurs im europäischen Raum könnte den Ausgangspunkt für weitere Forschungsvorhaben bilden. Ebenso wäre es in diesem Zusammenhang interessant zu eruieren, inwiefern der Milieubegriff zu einer tatsächlichen Ablösung des Schichtbegriffs in der Bildungswissenschaft führt, welche Bereiche der Pädagogik davon betroffen sind und welche Veränderungen sich in den jeweiligen pädagogischen Teildisziplinen durch diese Entwicklung abzeichnen.

Die Modelle der Sozialstruktur illustrieren soziale Ungleichheit in ihrer Ganzheitlichkeit. Vor diesem Hintergrund stellen Analysen über diese für die Sozialpädagogik Wissen zur Verfügung, die als Voraussetzungen pädagogischer Handlungsvollzüge Bedeutung erlangen. Zudem schaffen sie eine Verortung der Gesellschaftsmitglieder im Gefüge moderner Gesellschaften. Das Auseinanderdriften von sozialer Lage und Lebensführung führt zu einer Verschleierung der Schichten bzw. sozialer Ungleichheit. Verhüllung deshalb, da soziale Schichten und Klassen dennoch in den Bereichen der Kultur, der Medien und der Lebensführung vorhanden sind, nur mithilfe der alten Modelle nicht aufgezeigt werden können. Mittels einer Ergänzung von sowohl kulturellen als auch horizontalen Dimensionen kann hier Abhilfe für das Problem geschaffen werden.

Durch die Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen – bedingt durch technische und politische Änderungsprozesse – kommt es zu einer Öffnung des sozialpädagogischen Klientels für alle gesellschaftlichen Schichten. Überdies verlieren die äußeren Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit – wie bspw. die der Kleidung – ihre Bedeutung als Indikatoren im Alltagsgeschehen. Die angeführten Tatsachen machen ersichtlich, dass von bestimmten objektiven Merkmalen – Beruf, Einkommen, Bildungsabschlüsse usw. – auf keine Schicht, Klasse, Verhaltensweise oder subjektive Zugehörigkeit geschlossen werden kann. Individuen können demnach auch keine subjektive Zuordnung/Identifikation durch die alten Modelle der Sozialstruktur treffen. Zudem kommt es durch den sich unter den Modernisierungsprozessen vollzogenen Wertewandel, welcher sich bspw. in der Arbeit und in der Familie zeigt, zu einer Enttraditionalisierung der Normalbiographie, Normalfamilie und Normalarbeit. Für die Sozialpädagogik sind diese als Standard geltenden Bereiche insofern von Relevanz, da sie als allgemein verbindliche Werte den Ausgangspunkt ihrer Interventionen determinierten. Daran anlehnend verlieren diese ehemaligen Normierungen sowohl für die Sozialpädagogik als auch für die Individuen selbst ihre Bedeutung als Orientierungshilfen und büßen zudem ihre integrale Funktion im Modernisierungsprozess ein. Für das Individuum bedeutet diese Entwicklung auf der einen Seite mehr Freiheit aber auf der anderen Seite stellt sie zugleich ein vermehrtes Risikopotential dar. Im Vergleich dazu führen diese Aspekte für die

Sozialpädagogik dazu, dass sich ihr Handeln nicht länger nur auf Adressaten, die sich im unteren Segment einer Gesellschaft befinden, ausrichten kann. Individuen streben unter den Bedingungen der Freisetzung aus dem traditionellen Herkunftsmilieu sowie durch den bedingten Verlust von allgemein verbindlichen Werten nach neuen Einbindungen, die sie einerseits im Konsum als auch andererseits in verschiedensten Institutionen in den unterschiedlichen Lebensaltern verwirklichen. Somit wird die frühere Funktion der Schichten – als Basis und Zielorte für das Individuum – gegenwärtig den Institutionen zugesprochen. Daher übernehmen nun die Institutionen die ehemals vom Herkunftsmilieu geleistete Normierung. In diesem Kontext wird der Lebenslauf als Orientierung für die Lebensführung herangezogen und fungiert dadurch als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Theorie und Praxis.

Diese genannten Veränderungsprozesse führen zu einer zunehmenden Herausforderung der Individuen im alltäglichen Lebensvollzug sowie in den unterschiedlichen Lebensaltern. Die Sozialpädagogik mutiert in diesem Zusammenhang als Lebenshilfe zur Lebensbewältigung in den unterschiedlichsten Lebensaltern sowie in den verschiedenen gesellschaftlichen Schichten. Vor diesem Hintergrund treten an die Stelle des Schichtbegriffs – in seiner ehemaligen Bedeutung zur Identifizierung des sozialpädagogischen Klientels – die individuell zu bewältigenden Lebensverhältnisse von Subjekten in den jeweils unterschiedlichen Lebensaltern. Die neue Aufgabe der Sozialpädagogik kann infolge des gesellschaftlichen Wandels in der Bereitstellung von Lebenshilfen in Formen der Lebensbewältigung gesehen werden. Ziel dieser Interventionen ist es den Individuen ein Wiedererlangen der Handlungsfähigkeit zur Verfügung zu stellen und in diesen Prozessen einerseits unterstützend zu begleiten sowie andererseits Wissen zur Kompensation von Situationen bereitzustellen, welche die Handlungsfähigkeit von Individuen bedrohen. Infolgedessen sind sozialpädagogische Angebote vorwiegend als Orientierungshilfen und Leistungsangebote im alltäglichen Lebensvollzug zu sehen, die als Hilfen zur Selbsthilfe, eine Beibehaltung der Integration von Individuen anstreben oder darum bemüht sind, zu einem erneuten sozialen Anschluss zu verhelfen.

Um abschließend die Frage nach der Bedeutung des Schichtbegriffs im gegenwärtigen sozialpädagogischen Kontext zu beantworten, wird nun zuletzt noch einmal explizit darauf eingegangen. Der Schichtbegriff in seiner ökonomischen Ausrichtung zur Identifizierung des sozialpädagogischen Klientels verliert seine Bedeutung, da das Standardklientel der unteren Schicht unter den Folgen von Modernisierungsprozessen erodiert. Durch den gesellschaftlichen Wandel hat sich nicht nur die Struktur von Gesellschaften geändert, sondern ebenso die Lebensverhältnisse von Individuen und damit auch die darauf ausgerichtete Aufgabe der Sozialpädagogik. Die Sozialpädagogik ist in diesem Zusammenhang nicht nur mehr lediglich auf eine Schicht ausgerichtet, sondern Individuen aus den verschiedensten Schichten brauchen auf Grund der neuen, ungewissen Lebensverhältnisse in den unterschiedlichen Phasen des Lebenslaufs sozialpädagogische Unterstützung. In Anlehnung daran ist die Schicht als Bestimmungskriterium für sozialpädagogische Interventionen als indifferent zu betrachten.

8 VERZEICHNISSE

In diesem Kapitel werden einerseits die für diese Arbeit herangezogene Literatur sowie andererseits die verwendeten Abbildungen angeführt.

8.1 Literaturverzeichnis

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, U. (1992). Der Konflikt der zwei Modernen. Vom ökologischen und sozialen Umbau der Risikogesellschaft. In Th. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 185-204). Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co.KG.

Beck, U. (2009). Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In H. Solga, J. Powell & P.A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 221-237). Frankfurt und New York: Campus Verlag.

Bock-Rosenthal, E. (1992). Soziale Ungleichheit und sozialer Konflikt. In B. Biermann (Hrsg.), *Soziologie: Gesellschaftliche Probleme und sozialberufliches Handeln* (S.173-216). Neuwied/Berlin/Kriftel: Luchterhand Verlag.

Böhnisch, L. (2008) . Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung (5 Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Bolte, K.M., & Hradil, S. (1984). Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich Verlag.

Buchkremer, H. (Hrsg.)(2009). Handbuch Sozialpädagogik. Ein Leitfaden in der sozialen Arbeit (3.Aufl.). Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Büchner, P. (2003). Stichwort. Bildung und soziale Ungleichheit. In : Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 1/2003, 5-24.

Büchner, P. (2010). Sozialer Wandel und soziale Ungleichheit. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9.Aufl.)(S. 233 – 242). Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich Verlag.

Burzan, N. (2005). Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien (2Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Burzan, N. (2007). Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien (3.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dahrendorf, R. (1965). Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München: Piper Verlag.

Danner, H. (2006). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Dollinger, B. (2008). Reflexive Sozialpädagogik. Struktur und Wandel sozialpädagogischen Wissens. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Duden (1996). Das Fremdwörterbuch (6.Aufl.). Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG Verlag.

Duden online (2011): Meritokratie.
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Meritokratie> (Download:12.06.2011).

Fend, H. et al. (1976). Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem. Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Stuttgart: Klett Verlag.

Friedeburg, L. (1997). Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17 (I), 42-54.

Geiger, Th. (1962). Arbeiten zur Soziologie. Methode - Moderne Großgesellschaft - Rechtssoziologie Ideologiekritik. Neuwied am Rhein: Luchterhand Verlag.

Geiger, Th. (1987). Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch auf statistischer Grundlage .mit einem Geleitwort von Bernhard Schäfers. Stuttgart: Enke.

Geißler, R. (2006). Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung (4.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geißler, R. (2011). Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung (6Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Geißler, R. (2009). Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In H. Solga, J. Powell & P.A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 239-248). Frankfurt und New York: Campus Verlag.

Giddens, A. (1997). Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt und New York; Campus Verlag.

Graf, M., & Lamprecht, M. (1991). Statuszuweisung in den siebziger und achtziger Jahren. In V. Bornschie (Hrsg.), *Das Ende der sozialen Schichtung*:

Zürcher Arbeiten zur Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft (S. 189-214). Zürich: Seismo Verlag.

Grondin, J. (2001). Einführung in die philosophische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Groß, M. (2008). Klassen, Schichten, Mobilität. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hadjar, A., & Becker, R. (2006). Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Hanesch, W. (1994). Armut in Deutschland. Der Armutsbericht des DGB und des Paritätischen Wohlfahrtsverbands. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Haunberger, S. (2006). Hat die Bildungsexpansion die Entwicklung zu einer Bildungsgesellschaft angestoßen? – Zu Chancen und Risiken eines neuen Gesellschaftsmodells. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 335-354). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Hitzler, R., & Honer, A. (1997). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

Hollstein, W. (1984). Klasse und Schicht. In, H. Eyferth & H. -U. Otto & H. Thiersch, *Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 636-649). Neuwied und Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag.

Hradil, S. (1987). Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen: Leske+Budrich Verlag.

Hradil, S. (2005). Soziale Ungleichheit in Deutschland (8. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Jung, M. (2002). Hermeneutik zur Einführung (2.Aufl.). Hamburg: Junius Verlag.

Kessl, F. & Reutlinger, C. & Ziegler, H. (Hrsg.) (2007). Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die „neue Unterschicht“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.

Keupp, H. (1992). Verunsicherungen. Risiken und Chancen des Subjekts in der Postmoderne. In Th. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 165-183). Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co.KG.

Kleining, G. (1991). Soziale Klassen, soziale Schichten, soziale Mobilität. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik: Handbuch für Studium und Praxis* (S. 204 - 209). München: Ehrenwirth Verlag.

Konietzka, D. (1995). Lebensstile im sozialstrukturellen Kontext. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur Analyse soziokultureller Ungleichheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Krawitz, R. (2002). Bildung. In Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R.; (Hrsg.). *Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis* (2. Aufl.) (S. 44-47). Regensburg: Klinkhardt Verlag.

Kreckel, R. (2001). Soziale Ungleichheit. In H.- O. Otto, H. & H. Thiersch, H. (Hrsg.) In *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (2. Aufl.) (S. 1729 – 1735).Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

Kreft, D. & Mielenz, I. (2005) (Hrsg.). Wörterbuch soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (5.Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Kuhlmann, C.(2008) (Hrsg.) Geschichte sozialer Arbeit I. Eine Einführung für soziale Berufe. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.

Mollenhauer, K. (1966). Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. In C. Kuhlmann (Hrsg.), *Geschichte Sozialer Arbeit II: Eine Einführung für soziale Berufe* (2008) (S. 126-137). Schwalbach/Ts. : Wochenschauverlag.

Mollenhauer, K. (2001).Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe (10. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Münchmeier, R. (1992). Krise als Chance. Sozialpädagogik auf der Suche nach Zukunft. In Th. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 133-145). Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co.KG.

Munsch, Ch. (2003). Sozial benachteiligte engagieren sich doch. Weinheim und München.

Nolte, P. (2004). Generation Reform. Jenseits der blockierten Republik. München: Verlag C.H. Beck oHG.

Nolte, P. (2006). Riskante Moderne. Die Deutschen und der neue Kapitalismus. München: Verlag C.H.BECK oHG.

Nowak, J. (2009). Soziologie in der sozialen Arbeit. Schwalbach/Ts. : Wochenschau Verlag.

Püspök, A. (2007). Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Schichtspezifische Unterschiede in der Inanspruchnahme der Pneumokokkenimpfung für Kinder. Wien.

Rauschenbach, Th. (1992). Soziale Arbeit und soziales Risiko. In Th. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 9-23). Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co.KG.

Rauschenbach, Th. (1994). Inszenierte Solidarität. Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In U. Beck & E. Beck- Gernsheim(Hrsg.), *Riskante Freiheit* (S. 89-106). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Rauschenbach, Th. (1999). Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analyse zur Entwicklung sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Rittelmeyer, C., & Parmentier, M. (2007). Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Rössel, J. (2009). Sozialstrukturanalyse. Eine kompakte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.

Schroth, Y., Bühl, A.(Hrsg.) (1999). Dominante Kriterien der Sozialstruktur. Zur Aktualität der Schichtungstheorie von Theodor Geiger. Münster: LIT Verlag.

Seiffert, H. (1992). Einführung in die Hermeneutik. Die Lehre von der Interpretation in den Fachwissenschaften. Tübingen: Francke Verlag.

Solga, H. (2009). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In H. Solga, J. Powell & P.A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 239-248). Frankfurt & New York: Campus Verlag.

Spellerberg, A. (2006). Bildung und Lebensstile – ein Fließgleichgewicht auf Modernisierungskurs. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion*.

Erwartete und unerwartete Folgen (S. 251-276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.

Stangl, W. (2009) . Der hermeneutische Zirkel. <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTGEIST/HermeneutikZirkel.shtml> (Download:01.04.2011)

Stangl, W. (2011) . Regeln der Hermeneutik. <http://www.stangl-taller.at/ARBEITSBLAETTER/ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTGEIST/Hermeneutik.shtml> (Download: 05.04.2011)

Tenorth, H.-E., Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). BELTZ Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Tippelt, R., Schmidt, B. (2007). Gesellschaft. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *BELTZ Lexikon Pädagogik* (S. 286 – 289). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Thiersch, H. (1992). Das sozialpädagogische Jahrhundert. In Th. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 9-23). Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co.KG.

Thiersch, H. (2002). Positionsbestimmung der sozialen Arbeit. Gesellschaftspolitik, Theorie und Ausbildung. Weinheim und München: Juventa.

Weber, M. (1980). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie (5. rev. Aufl.). Besorgt von Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr Verlag.

Winkler, M. (1992). Modernisierungsrisiken. Folgen für den Begriff der Sozialpädagogik. In Th. Rauschenbach & H. Gängler (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft* (S. 61-80). Neuwied/Kriftel/Berlin: Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co.KG.

Winkler, M. (2007). S` Lebbe iss doch, wie`s iss. Unterschicht, Kultur und Soziale Arbeit – eine andere Geschichte. In F. Kessl ,C. Reutlinger & H. Ziegler (Hrsg.), *Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die „neue Unterschicht“* (S. 103-133). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

8.2 Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1: Der Verstehensprozess des hermeneutischen Zirkels.....	24
Abb. 4.1: Die Schichtung der deutschen Gesellschaft nach Dahrendorf.....	68
Abb. 4.2: Das Schichtmodell nach Geißler.....	69

Zusammenfassung

Der vorliegenden Arbeit liegt die Absicht zugrunde, einen Beitrag dahingehend zu leisten, welche Rolle der Schichtbegriff in der Bildungswissenschaft einnimmt und inwiefern dieser nach wie vor – sowohl in theoretischen Konzeptionen der Sozialpädagogik als auch im praktischen Handeln in der sozialen Arbeit – Anwendung findet. Mittels der Forschungsmethode der Hermeneutik wird diesem Vorhaben in jener Weise nachgegangen, indem Texte zur hermeneutischen Analyse herangezogen werden, die sich auf die Themenfelder soziale Schicht, Sozialstruktur, Bildung, gesellschaftlicher Wandel und Sozialpädagogik beziehen. Im Zentrum der wissenschaftlichen Forschung steht die Untersuchung der gegenwärtigen Bedeutung des Schichtbegriffs für die Sozialpädagogik unter dem Gesichtspunkt des gesellschaftlichen Wandels. In diesem Zusammenhang wird einerseits die geschichtliche Entwicklung der Sozialpädagogik selbst zum Ausgangspunkt theoretischer Abhandlungen herangezogen, andererseits erfolgt anhand der Nachzeichnung gesellschaftlicher Umbrüche eine Ableitung der sozialpädagogischen Aufgabe. Darüber hinaus sind als weitere Schwerpunkte dieser Diplomarbeit die sozialstrukturellen Gegebenheiten und unterschiedlichen Betrachtungsweisen von Gesellschaft in ihrer Relevanz für die Sozialpädagogik zu sehen. Auf dieser Basis wird die Soziologie als Grundlagenwissenschaft für die Sozialpädagogik thematisiert und soziologisches Wissen erscheint in diesem Lichte als unerlässliche Voraussetzung für sozialpädagogisches Schaffen und Denken. Vor diesem Hintergrund ist das Ziel dieser Arbeit – basierend auf der Schilderung der geschichtlichen Verhältnisse – zu eruieren, inwiefern dem Schichtbegriff noch eine gegenwärtige Bedeutung im bildungswissenschaftlichen und insbesondere im sozialpädagogischen Kontext zukommt.

ABSTRACT

The following thesis deals with the term “class” in educational science. It investigates its application in theoretical conceptual design of social pedagogy as well as implementation in social work.

Hence hermeneutics is the research tool of choice to analyze various texts that are situated in the field of social class, social structure, education, social change and social pedagogy. The study of the term class used in social pedagogy at the present time is the main interest of the scientific analysis. In this context there are two different approaches. On the one hand theoretical disquisitions are based on historical development of social pedagogy while on the other hand trace of social changes is used to show social pedagogy tasks. Further emphases of this thesis are socio-structural circumstances and different views of society related to social pedagogy. Therefore sociology, used as fundamental research of social pedagogy, is elucidated and sociological knowledge seems to be an indispensable prerequisite of creating and thinking.

Concluding aim of this thesis – based on description of historical relation – is the relevancy of the term class in educational science nowadays and especially according to social pedagogy context.

Lebenslauf

PERSÖNLICHE DATEN:

Zuname:	Zach
Vorname:	Petra
Geburtsdatum:	01.06.1983
Geburtsort:	Linz
Staatsbürgerschaft:	Österreich
Familienstand:	Ledig
Religion:	römisch-katholisch

AUSBILDUNG:

Seit Oktober 2002:

Pädagogik Studium mit den Schwerpunkten Sozialpädagogik,
Psychoanalytische Pädagogik sowie Sonder- und Integrative Pädagogik

September 1997 bis Juni 2002:

BORG Perg OÖ, Matura am 7. Juni

September 1993 bis Juni 1997

Hauptschule I in Perg

September 1989 bis Juni 1993

Volksschule in Pergkirchen

BERUFLICHE TÄTIGKEIT:

- Seit August 2008 Kinder- und Jugendbetreuerin beim Verein Wiener Familienbund
- Oktober 2006: Ausbildung zur Flying Nanny, Ausübung der Tätigkeit bis September 2008
- September 2006 bis November 2008 Trainerin von Volksschulkindern beim Verein Ballschule
- Sommer 2006: Kindermädchen in Pörschach am Wörthersee und Begleitung von Kindergruppen bei Zugfahrten
- Sommer 2005: Kinderbetreuung am Feriencamp in Sekirn (Kärnten)
- Sommersemester 2005: Wissenschaftliches Praktikum an der Präsenzbibliothek des Instituts Bildungswissenschaft
- Sommer 2004, 2005 und 2006: Kinderbetreuung bei den Sport-Spiel- und Kulturwochen und Leiterin des Volleyballkurses im Kulturzentrum Hof

SPRACHKENNTNISSE:

Deutsch: Muttersprache

Englisch: in Wort und Schrift

Latein: gute Kenntnisse in Schrift