

Franz Hamburger

Socialna pedagogika v Nemčiji: predstavitev s perspektive pedagoške tradicije

Povzetek: Prispevek je poskus pregleda socialnega dela v Nemčiji. Pri tem razpravljamo o pojmihi »socialna pedagogika« in »socialno delo«, ki ju povezujemo v konceptu socialnega dela; to upravičujemo tudi na podlagi zgodovinskega ekskurza. Realnost socialnega dela v Nemčiji je v celoti empirično komaj mogoče opisati, četudi je mogoče s sistemsko-teoretično skico izvesti klasifikacijo področja socialnega dela. Danes je tako prakso kot teorijo socialnega dela komaj mogoče zaobseči z besedami, zato bosta obe ravni ilustrirali previdni opredelitvi. Praksa socialnega dela se namreč nanaša na vse faze življenja in vse življenjske naloge, teorija pa odraža stanje iz zelo različnih kognitivnih tradicij in razvoj družbenega dejstva »socialnega«. Zaradi tega postaja prednostna naloga izobraževalnih ustanov ugotoviti, kako lahko študij socialnega dela preslika to kompleksnost.

Ključne besede: socialna pedagogika, socialno delo, socialna politika, socialno vprašanje, študij socialne pedagogike, teorija socialne pedagogike, zgodovina socialne pedagogike.

UDK: 37.015.4

Znanstveni prispevek

*Dr. Franz Hamburger, redni profesor v pokojju, Inštitut za socialnopedagoško raziskovanje,
Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Am Stiftswingert 15, 55131 Mainz, Nemčija;
e-naslov: franz.hamburger@uni-mainz.de*

Uvod

Z besedo »socialna pedagogika« se označujejo tri različne stvari: prvič zgodovinska »resničnost«, ki meri medsebojno sodelovanje ljudi in ustanov kot del družbene strukturiranosti; drugič kognitivni sistemi kot teorije in tretjič »diskurz« socialne pedagogike, v katerem se ta na podlagi govorjenja in pisanja konstruira kot socialna pedagogika (Hamburger 2011; Winkler 1988). V tem prispevku bomo s »socialno pedagogiko« razumeli družboslovno in pedagoško (*erziehungswissenschaftliche*) disciplino, ki se kot teorija nanaša na družbeno področje ustanov in delovanja. Ta izsek družbene stvarnosti, ki je »fenomenološko« dana in istočasno konstruirana, predstavlja socialno pedagogiko kot prakso. Če to področje razumemo kot področje delovanja, v katerem se zmeraj znova poraja specifičen pomen »socialne pedagogike« v delovanju in razumevanju tega delovanja, pomeni besedilo prispevek k diskurzivni konstrukciji tega, kar je treba »v principu« opredeliti kot socialnopedagoško.

Pojem socialna pedagogika

Pojem *socialna pedagogika* sta v pedagogiko sredi 19. stoletja uvedla Karel Friedrich Mager (1810–1896) in Friedrich A. W. Diesterweg (prim. Winkler 1988, str. 37–54). Že od začetka sta bila postavljena tudi dva različna poudarka pojma. Mager s *socialno pedagogiko* ne razume posebej razmejenega in samostojno definiranega področja vzgoje, ampak v neki družbi realno obstoječo socialno stvarnost vzgoje (prav tam). Pedagogiko kot celoto se torej preučuje z neke določene perspektive. Na ta koncept se je pozneje ponovno navezal Paul Natorp.

Diesterweg je po drugi strani socialno pedagogiko pripisal »pavperizmu«, torej življenjskim pogojem zaradi kapitalizma obubožanih slojev prebivalstva. Zaupana ji je bila naloga pedagoško obravnavati posledice obubožanja (Hamburger 2001, str. 247–248). To ožje in pozneje razširjeno razumevanje socialne pedagogike se posebej nanaša na mladinsko skrbstvo (*Jugendfürsorge*) in družinsko delo ter uve-

ljavlja neko »refleksijo prakse« delujočih na tem področju. Pod vplivom reformske pedagogike in mladinskega gibanja se je v prvi polovici 20. stoletja razvila ta hermenevtično-pragmatična socialna pedagogika, opredelil pa jo je Herman Nohl (1879–1960) (Nohl 2008).

V okviru obravnave ima vsak pojem začasno opredelitev, svoj obris pa dobi v konkretizirajoči uporabi. S socialno pedagogiko torej razumemo področje delovanja, v katerem se pedagoško obdelujejo odnosi med posamezniki in družbenimi strukturami (Böhnisch 1979). Prej običajna omejitev področja predmeta na »vse, kar je vzgoja, ne pa šola in družina« (kot pravi formulacija Gertrud Bäumer iz leta 1929) (Bäumer 1929), se je medtem pokazala kot preozka v več pogledih. Način delovanja »vzgoje« se omejuje na majhno in zgolj v zgodovinskem razumevanju še prepričljivo področje obravnave otrok. Zaradi tega je področje predmeta razširjeno na delovanje v smislu podpore, svetovanja, spremljanja, načrtovanega in strukturiranega skupnega življenja, posredovanja informacij, socialnih virov in materialne pomoči, refleksije in izobraževanja, načrtovanja in dela z javnostjo.

Tudi institucionalna uvrstitev izven družine in šole je postala problematična, ker pomembne naloge svetovanja in pomoči otrokom ter mladostnikom (*Jugendhilfe*)¹ na primer potekajo v družini (socialnopedagoška družinska pomoč) in ker tudi šole ni mogoče več razumeti, kot da nima socialnopedagoških nalog (šolsko socialno delo). V končni fazi se kot težavne kažejo tudi uvrstitve v okviru disciplin, saj so socialnopedagoške naloge postavljene in potekajo v ustanovah za posameznike s posebnimi potrebami (*Behinderte*), v ponudbah izobraževanja odraslih in v poklicnem izobraževanju, v okviru pedagogike prostega časa in tudi medijske pedagogike. Možno je celo trditi, da delež specifično ločenih socialnopedagoških ustanov pokriva zgolj manjši del socialnopedagoških dejavnosti.

V sodobni družbi se je socialna pedagogika tako razširila kot socialna realnost, da je ni mogoče spregledati; s tem postaja sama sebi problem (Winkler 1995). Socialna pedagogika dobiva s svojo globalno pristojnostjo za razmerje med posameznikom in družbo v modernih družbah osrednjo nalogo usmerjanja. Pri tem ne gre za socialno pedagogiko, s katero se praktično ukvarjajo določene skupine oseb ali ki jo formulira določen krog znanstvenikov in znanstvenic kot ločeno znanstveno področje, ampak za formo razmišljanja in argumentacije, ki ostaja socialnopedagoška tudi takrat, ko se jo označuje z drugimi izrazi (predvsem v medijih, npr. pomoč prestopnikom ali pa socialna integracija), in ne več kot »socialnopedagoško« (prav tam). Svetovanje in pomoč otrokom in mladostnikom kot njeno najpomembnejše področje prakse sta prišla »v središče družbe« – kot potrjuje 14. poročilo Zvezne vlade o svetovanju in pomoči otrokom in mladostnikom (14. *Kinder- und Jugendbericht* ... 2013; Böllert 2014). Povsakdanjenje in posplošitev socialnopedagoške »vzpostavitve« »normalnosti« sta postala v modernih družbah nujna, ker so »naravne« tradicionalne samoumevnosti »izpuhtele« (tako jezikovna raba v *Komunističnem manifestu* Karla Marxa in Friedricha Engelsa) (Marx in Engels 1999) in pride tako do individualizacije človeka kot tudi njegove socializacije na družbeno organiziran način. Onkraj funkcij nujne pomoči v težavnih situacijah

¹ V Nemčiji pomoč otrokom in mladostnikom (kratko *Jugendhilfe*) obsega vse storitve in naloge, ki so v prid mladim ljudem in njihovim družinam in ki jih opravljajo javne in zasebne institucije.

in discipliniranja težavnih oseb ima socialna pedagogika za moderno družbo konstitutivno funkcijo. Kot organizirana socializacija skrbi za življenjske pogoje v moderni družbi. Kot »kognitivni sistem« je razpršena globoko v družbo, predvsem v medije, kot »socialni sistem« pa se je razširila kvantitativno (Böhnisch idr. 2005).

Doslej predstavljena opredelitev pojma, ki sledi posplošitvi predmeta na podlagi abstrakcije, ima različice. Böhnisch se je v svoji opredelitvi pojma lotil za socialno pedagogiko tipične omejitve na otroštvo in mladostništvo: »Kot pedagoška [*erziehungswissenschaftliche*] disciplina se socialna pedagogika ukvarja s tistimi konflikti, ki so pogojeni socialno-strukturno in institucionalno, do katerih pride med socializacijo otrok in mladine; konflikti med subjektivnimi vzgibi in zmožnostmi otrok in mladine ter družbenimi in institucionalnimi zahtevami, ki so posredovane v družini, šoli, svetu dela in skupnosti. Te konflikte poskuša pojasniti, napovedati njihove posledice in v tem kontekstu razviti podlage za vzgojno pomoč.« (Böhnisch 1979, str. 22)

Na ta način je mogoče kot specifično zasnovo socialne pedagogike strnjeno poudariti: (1) Razmerje med posameznikom in družbo se (2) obravnava kot konflikt oz. glede na konflikte, ki so vsebovani v njem, pri tem pa socialna pedagogika ponuja (3) analizo konfliktnega stanja in razvija (4) koncepte obravnavanja konfliktov.

Če tej opredelitvi socialne pedagogike pripišemo razvojne dimenzije, ki so osrednjega pomena za odraščanje otrok in mladine, se pokaže sistematična perspektiva: napetosti nastajajo v dimenzijah ekonomskega v kontekstu dohodka, kulturnega in izobrazbe, socialnega v kontekstu odnosov in, končno, sveta kot okolja odraščanja.

V dimenzijah odraščanja se posamezniku vsakič postavljajo specifične zahteve, ki jih mora kot razvojne naloge rešiti v otroštvu in obdobju adolescence. V svoji vsakokratni pojavnosti vsebujejo določene priložnosti oz. omejitve za otroke in mladino. Socialna pedagogika se ukvarja z obema stranema: z zmožnostmi posameznika in njegovimi interesi za njihov optimalni razvoj ter s strukturo priložnosti družbe.

Dimenzije so medsebojno povezane, pri čemer pa je v tržni družbi, naravnani v blagovno proizvodnjo, v kateri je status posameznikov določen predvsem na podlagi njihovega položaja na trgih dela, prebivališč, potrošnje in denarja, prevladujoča ekonomska dimenzija.

Definicije socialne pedagogike postavljajo v središče odnos med posameznikom in družbo. Pri tem odnosu gre za temeljno kategorijo vseh družboslovnih znanosti. Kako pa je natančneje treba razumeti to razmerje, je zelo različno opredeljeno. Če v principu izhajamo tako iz njune medsebojne prepletenosti kot tudi iz medsebojne neodvisnosti, je mogoče govoriti o nekem dialektičnem odnosu. Tak primer je jezik. Ker se vsak človek lahko uči jezika družbe, v kateri se je rodil, in ker lahko oblikuje povedi, ki se mu jih v svojem jeziku ni treba naučiti kot povedi, mu je mogoče pripisati jezikovno kompetenco (Lorenzer 1972). Če pač posameznik pred vsako družbenostjo razpolaga s »sposobnostjo za jezik«. Istočasno pa je jezik kot objektivna kultura družbeno ustvarjen in kot tak obstaja pred vsakim posameznikom, ki se ga uči in ga ponotranji.

Jezik je v splošnem mogoče razumeti kot model za človekovo delovanje. Je družbeno neodvisna predpostavka posameznika, mišljena kot vzgib, temeljna potreba ali volja do življenja, a zmeraj nastopa kot subjekt nasproti družbi. Ta pa v procesu socializacije določa njegovo konkretno oblikovanje. Socialna pedagogika si zastavlja vprašanja v zvezi s konflikti v dinamiki interakcije med posameznikom in družbo ter išče produktivne rešitve. Istočasno pa najde tudi svoje meje v nerazpoložljivosti (*Nichtverfügbarkeit*) subjekta in njegove lastne volje na eni strani ter lastne logike družbe na drugi strani. Njen objekt ni niti posameznik niti družba, ampak odnos posameznika do zahtev družbe in odnos družbe do lastnih zahtev glede posameznika. S to socialnoantropološko utemeljitvijo se socialna pedagogika naslanja na filozofijo in sociologijo moderne (Riegel 1981).

Socialni pedagogiki dodeljena naloga se pri natančnejšem opazovanju pokaže kot pedagoška naloga nasploh. Natorp je zato razvil sistematično opredelitev socialne pedagogike, pri čemer je izhajal iz razvoja človekove volje (Natorp 1968). Le-to je mogoče najprej dojeti kot bistvo posameznega, družbi nasprotujočega. Če naj se ta ne razvija brez vsebine, ampak se individualno hotenje izraža z navezovanjem na nekaj določenega, potem gre za prevzetje perspektiv iz družbe in kulture, saj bi se drugače morala individualna volja izraziti z nečim, v principu za druge člane družbe nerazumljivim, torej s svojim golim hotenjem in svojim čistim nasprotovanjem. To je mogoče opazovati pri otrocih, ki znajo svoje jezo vztrajanje pri tem, da nekaj hočejo ali nočejo, utemeljiti samo še z izgovorjavo »jaz pa hočem« ali »jaz pa nočem«. Otroci se nato med samo socializacijo naučijo svoje hotenje tako utemeljiti, da je razumljivo drugim ljudem.

»Pojem socialne pedagogike izraža torej temeljno priznanje, da je vzgoja posameznika v vsaki bistveni smeri enako socialno pogojena, kot je na drugi strani človekova organizacija socialnega življenja v temelju pogojena z vzgojo posameznika, ki ustreza socialnemu življenju, v katerem je udeležen. V skladu s tem je treba določiti tudi končno, najobsežnejšo nalogo izobraževanja (oblikovanja) [*Bildung*] za posameznika. Socialna pogojenost izobraževanja (oblikovanja posameznika) [*Bildung*] in (oblikovanje posameznika) izobraževanje kot pogoj [*Bildungsbedingungen*] socialnega življenja sta torej tema te znanosti. Tega pa ne obravnavamo kot dveh med seboj ločljivih nalog, ampak kot eno samo. Družba namreč obstaja zgolj v združenju posameznikov, in to združenje ponovno zgolj v zavedanju posameznih členov. Zadnji zakon je zato za oba, posameznika in skupnost, nujno eden in isti.« (Prav tam, str. 9) S svojo socialno-idealistično formulacijo se Natorp naslanja na filozofijo Immanuela Kanta in, abstrahirano od vsega konkretnega v namenu, utemeljuje znanost o principih. V konkretnem pa je odnos med posameznikom in skupnostjo znotraj skupnega »zakona« istočasno poln konfliktov in harmoničen.

V socialni pedagogiki kot pedagoški disciplini, ki preučuje vzgojo (*erziehungswissenschaftliche Disziplin*), že dolgo prevladujejo duhoslovne metode in pedagoške kategorije. Sredi šestdesetih let 20. stoletja je prišlo do nove družboslovne metodne in terminološke formulacije (Otto in Thiersch 2011; Thole 2010). Duhoslovno zahtevo po urjenju »razumevajočega podoživljanja« sporočil dokumentov o vzgojni praksi so v večji meri nadomestili empirični postopki družboslovnih znanosti. Terminološko se koncepti socialne pedagogike usmerjajo v različne temeljne teorije

(glej spodaj). Ker načinov vplivanja ni več mogoče zajeti s pojmom »vzgoja« in je celotno življenje postalo objekt vplivanja, lahko *socialno pedagogiko* definiramo kot teorijo »kurativne dejavnosti« (to je sistemskoteoretična formulacija), ki spremlja celotno življenje (Hamburger 2012, str. 152–172).

Pojem *socialnega dela* se navezuje na tradicijo skrbstvene dejavnosti za revno prebivalstvo in se močno opira na t. i. *social work*, pri čemer se uporablja angleški pojem, ki ima širši pomen (Niemeyer 2010; Walther 2011). Da bi bilo ob tem možno natančneje ločiti teorijo in prakso, govorimo tudi o »znanosti socialnega dela« (*Sozialarbeitswissenschaft*), ki se eksplicitno razlikuje od socialne pedagogike. V devetdesetih letih 20. stoletja je v Nemčiji in Švici o tem potekala intenzivna razprava. Danes je ta diskusija ponehala in različna stališča obstajajo eden ob drugem. Na visokih strokovnih šolah (*Fachhochschulen*) je obstajala posebna potreba po definiranju osrednje »strokovne znanosti«, saj je tam bil in obstaja še danes širok spekter posameznih disciplin (psihologija, sociologija, pravo itn.), od katerih vsaka pokriva del študija. V primerjavi s temi znanstveno že davno uvedenimi in samozavestnimi disciplinami se je morala »jedrna disciplina« socialnega dela kot znanosti, ki je dala poklicu ime in se je na začetku imenovala »metode socialnega dela« (*sozialarbeiterische Methodenlehre*), šele uveljaviti in opredeliti kot samostojna znanost (Scherr 2010).

Do razrešitve konflikta med socialno pedagogiko in socialnim delom kot znanostjo (*Sozialarbeitswissenschaft*) je prišlo na temelju vrnitve k pojmu »socialnega dela«. Že A. Salomon je ta pojem uporabila, da bi relativirala dominanco moških pri pojmu socialne pedagogike, isti namen pa je imelo leta 1925 ustanovljeno »Strokovno združenje socialnih delavcev« (*Gilde Sozialer Arbeit*) (Thole 2010). Teorija je pri tem priložnostno pripadla »znanosti o socialni skrbi« (*Wissenschaft von der Wohlfahrtspflege*). Danes se uporablja izraz »socialno delo« (*Soziale Arbeit*), da bi se poudarila sistematična enotnost (konvergenčni teorem glede na razmerje med socialnim delom in socialno pedagogiko) ter bi se izognili »povezani disciplini« »socialno delo/socialna pedagogika« (*Sozialarbeit / Sozialpädagogik*), kakor so označeni nekateri diplomski študijski programi na univerzah in strokovnih visokih šolah. S pojmom »socialno delo« je socialna pedagogika razširila svoje področje veljavnosti in se rešila pomena dejavnosti, ki se nanaša zgolj na otroke in mladino. Po drugi strani ji zdaj preglavice povzroča bližina predvsem na revščino nanašajoče se dejavnosti v okviru znanosti o vzgoji (*Erziehungswissenschaft*) (Schilling in Zeller 2007, str. 113–140). Istočasno se razlikuje od izobraževanja odraslih, ki pazi na ostro razmejitve, da ne bi prišlo v bližino »socialne« pedagogike. Družbeni status objekta neke discipline namreč vpliva na disciplino samo in na njene nosilce poklicnih vlog, kar lahko pokaže teorija stigmatizacije.

Arbitrarnost oz. nenatančnost oblikovanja pojma je jasna pri terminu »šolsko socialno delo«, saj označuje predvsem vzgojno delovanje (Speck 2012). V okviru šolskega socialnega dela se namreč obravnavajo vse socialne naloge v šoli v širšem smislu, pri čemer pa prevladujejo vzgojni in disciplinski posegi. Ta dejavnost se ne osredotoča posebej na »revne« učence, ampak se usmerja na vse učence ter vključuje tudi starše in učitelje. Pri natančni uporabi pojma bi bilo treba govoriti o »šolski socialni pedagogiki«.

Zgodovinski vidiki

Do določene mere celovita in v podrobnostih razumljiva predstavitev skoraj ni mogoča, zato bodo tukaj poudarjene nekatere značilne razvojne težnje.

Srednjeveška skrb za revne je utemeljila neko razvojno smer pristojnosti lokalne skupnosti, ki se je nadaljevala v zgodnjem obdobju kapitalistične industrializacije. V *Zakonu o svetovanju in pomoči otrokom in mladostnikom (Kinder- und Jugendhilfegesetz)* (zdaj *Socialni zakonik VIII*) iz leta 1990/1991 in v *Zveznem zakonu o socialni pomoči (Bundessozialhilfegesetz)* iz leta 1961 (zdaj *Socialni zakonik XII*) so bile te razvojne usmeritve okrepljene (Thole 2010, str. 73–132). Lokalne skupnosti so že zgodaj dobile odgovornost za osnovne dimenzije življenja. Že od pruskih državnih in upravnih reform na začetku 19. stoletja so odgovorne za »svoje« reveže, naloga skupnosti pa je bila podpiranje in nadzorovanje le-teh. Prenos težišča socialnega dela na občine je bil zaključen z reformo svetovanja in pomoči otrokom in mladostnikom (*Jugendhilfe*) leta 1991 (prav tam).

Od 30-letne vojne (1608–1648) naprej sta v Nemčiji tesno povezani teritorialna oblast in religiozna organizacija oz. cerkveno-konfesionalna pripadnost. To je utemeljilo kooperativno delitev dela pri obravnavanju socialnih problemov. Cerkvam je bila pri tem priznana prioriteta, za katero pa so si tudi same prizadevale. V kulturnem boju Katoliške cerkve v 19. stoletju (proti socializmu in moderni državi) se je ta odnos okrepil v pojmu subsidiarnosti (Hammerschmidt in Tennstedt 2010). Močan položaj Evangeličanskih oz. Protestantskih deželnih cerkva in Katoliške cerkve s svojimi škofijami in dobrodelnimi organizacijami je bil opredeljen v ustavi weimarske republike in prevzet v *Temeljnem zakonu Zvezne republike Nemčije*. Skupaj s sporazumi med državo in Cerkvami sestavljajo ti privilegiji podlago za trden položaj socialnega dela, katerega nosilke so Cerkve. *Caritas* (katoliška dobrodelna organizacija) in *Diakonie* (združenje evangeličanskih dobrodelnih organizacij, utemeljeno kot »notranji misijon«) skupaj v Nemčiji zaposlujeta več kot milijon delavk in delavcev. Posebna nemška organizacija predšolske vzgoje in mladinskega dela je povrh tega okrepila položaj te »svobodne splošno koristne« s Cerkvijo povezane socialne skrbi (*Wohlfahrtspflege*), ki je skupaj, glede na sektor, odgovorna za do 80 % kapacitet socialnih storitev, vrtcev, bolnišnic in ustanov za oskrbo starejših (Bauer idr. 2010).

Država podpira delovanje teh »svobodnih splošno koristnih« socialnih služb in jih zakonsko varuje tudi zato, ker jih v tem primeru ni treba organizirati njej sami, kar bi službe zagotovo tudi podražilo. Zaradi te tradicije prihaja celo dandanes v okviru evropske integracije do strukturnih problemov. Ker gre pri ponujenih storitvah delno tudi za take, ki so zasebne in tržne, Evropska unija to državno pomoč dobrodelnim organizacijam obravnava kot nedovoljeno podpiranje in poseganje v dogajanje na trgu (prav tam). Nemški vladi je doslej kljub temu uspevalo preprečiti oz. omejiti uveljavitev specifičnega evropskega neoliberalizma, je pa nemški sistem zagotavljanja socialnega skrbstva pod evropskim pritiskom (Lange 2001).

Povedba socialnega zavarovanja (*Sozialversicherung*) v Nemško cesarstvo je bila povezana s političnim ločevanjem vprašanja revščine in delavskega vprašanja. V socialni politiki je socialna država integrirala lastne organizacije delavcev in

delodajalcev ter vzpostavila sistem državno zagotovljene samouprave. V tem smislu so v sistem socialnega zavarovanja pritekali elementi tako patriarhalnega protekcionizma kot delavske samopomoči (Hammerschmidt in Tennstedt 2010). Nasprotno so se v socialnem delu organizirali nosilci osebnih storitev in institucionalizirali model poklicno opravljanega in strokovno kvalificiranega socialnega dela, ki pa ga na vsaki strani spremlja prostovoljno delovanje. Na nekaterih področjih prihaja do prekrivanja obeh principov, ko npr. pokojninsko zavarovanje financira rehabilitacijske dejavnosti ali pa bolniške blagajne podpirajo preventivno socialno delo.

Od romantično-razsvetljenske pedagogike otroštva na začetku 19. stoletja pa vse do mladinskega gibanja na začetku 20. stoletja so izšle močne spodbude za nastanek socialne pedagogike, pri čemer je to razvojno pot dodatno okrepilo njeno akademsko zasidranje v pedagogiki. Akademsko socialna pedagogika je nastala v tesni povezavi z mladinskim gibanjem in njegovo pedagoško-reformsko vnemo, »odkritje otroštva« na začetku 19. stoletja pa je vodilo do razcveta »predšolske pedagogike«, ki je v emfatični podobi otroka uveljavljena vse do danes (Ullrich 1999). Socialno delo pa se je, nasprotno, v celotnem 20. stoletju s pomočjo svojih vodilnih predstavnikov močnejše mednarodno povežalo in prevzelo ustrezne pobude.

V sodobnosti so se te »razvite« strukture – pod pritiskom države *workfare* (*Workfare-Staat*), ki je nadomestila socialno državo (*Welfare-Staat*) – preoblikovale s preusmeritvijo »socialnega« dela iz lokalnih skupnosti v osrednjedržavno upravljanje dela ter se s tem kot pretežno nadzorujoče socialno delo usmerile na trg dela (Dahme in Wohlfahrt 2005). Druga težnja je tudi marketizacija (*Vermarktlichung*) socialnih in drugih storitev v okviru javnih služb, oblikovanje socialnih trgov ter preoblikovanje dobrodelnih organizacij v skladu z ekonomskim modelom. Evropska unija sledi ideologiji neoliberalizma in krepí prav to težnjo. Vendar pa sta diagnoza krize in kontinuiteta vzpostavitve socialnega dela v zanimivem nasprotju. Prihodki socialnih poklicev padajo pod pritiskom ekonomizacije. Strukturno je bilo z reformo *Agenda 2010* delavsko vprašanje ponovno tesno povežano z vprašanjem revščine, saj vse delojemalke in delojemalci najpozneje po enem letu brezposelnosti pridobijo status revnih (*Armenstatus*), v katerem so predvsem lahko obsežno disciplinirani in nadzorovani (Christen idr. 2003). Šele ko so diagnosticirani kot ne več sposobni za delo, so uvrščeni na področje socialne pomoči.

Socialno delo kot družbeni sistem

Socialno delo je družbeno institucionalizirano področje delovanja, ki je samostojno organizirano in omejeno, po drugi strani pa deluje kot del nekega drugega področja delovanja. To strukturo je mogoče upodobiti sistemskoteoretično. Niklas Luhmann (1972) je – v nasprotju s preostalimi težišči svoje bolj nezdgovinske teorije – opozoril na to, da je vsaka družbena formacija v svoje temeljne strukture vgradila oblike pomoči (kot obči tip delovanja, kamor spada tudi poklicno opravljanje socialno delo) na sistemsko ustrezen način. Zgodovino socialnega dela je mogoče torej opisati tudi družbenoteoretično v epohalni tipologiji, ki obsega vsakokratno posebnost družbene formacije in njenega institucionaliziranega sistema pomoči.

V sociološkem smislu je pomoč razumljena kot izenačevanje/izravnavanje stvarne, osebne in časovne dostopnosti v zadovoljevanju potreb (prav tam).

V arhaičnih, malo diferenciranih družbah je pomoč sestavni del vsakdanjika kot obveznost do delitve imetja, če ga človek ima. Pomagati, če je to možno, je človek prisiljen tudi zaradi brezmejne hvaležnosti, ker je kompenzacija potreb nujna za preživetje celotne družbe. V družbah z visoko kulturo je pomoč integrirana v hierarhični sistem družbe. Kdor je bogat in mogočen, pokaže, da si to zasluži, ker pomaga drugim in podpira pomoči potrebne. Dajanje pomoči je tako znamenje uveljavljanja oblasti. V modernih družbah je pomoč institucionalizirana kot program, o katerega potrebnostih in obsegu se odloča politično. O pomoči se odloča tudi drugič, namreč pri individualni ugotovitvi, ali je v nekem primeru potreba po pomoči. Storitve pomoči je ločena od individualne motivacije za pomoč, zagotavlja pa se v birokratskih pravilnikih. V okviru meja programa postaja pomoč obzorje vsakodnevne življenja, na katerega se človek lahko zanese. Socialna varnost, določena v programih in individualizirano, se v modernih družbah razvija v enega temeljnih pogojev življenja, ki jih sistem zagotavlja v celoti (prav tam). O vprašanju, ali pomoč predstavlja neki edinstven, avtonomen funkcijski sistem družbe ali pa kot »podprogram« zgoj spada k drugim sistemom, se je razvila intenzivna sistemskoteoretična razprava (prim. Hamburger 2012, str. 140). V okviru te debate so bile teoretsko natančneje določene značilnosti socialnega dela.

Pregled Tholeja (2010), usmerjen na realnost, ki jo je mogoče empirično opisati, sistematizira pet oblik intervencije in štiri tipe delovnih področij (svetovanje in pomoč otrokom in mladostnikom, socialna pomoč, pomoč starejšim in zdravstvena pomoč). Glede na intenzivnost intervencije v življenju naslovnikov ločuje:

- dejavnosti in ustanove, ki svet življenja dopolnjujejo, od otroškega in mladinskega dela prek pomoči za revne in ambulantne oskrbe do zdravstvenega svetovanja;
- projekte, ki svet življenja dopolnjujejo ter presegajo posamezna delovna področja, od dela za skupnost do integriranih socialnih centrov;
- koncepte dejavnosti, ki svet življenja podpirajo, od mladinskega socialnega dela prek zagotavljanja pomoči za posameznike, ki so prestali zaporno kazen, in ambulantne pomoči za starejše do delavnic za posameznike s posebnimi potrebami (*Behinderte*);
- ustanove, ki svet življenja nadomeščajo, od domače vzgoje prek socialnega dela v okviru izvrševanja kazni in v domovih za starejše do socialnoterapevtskih ustanov;
- delovna področja disciplin in poklicne usmeritve, od izobraževanja za socialne poklice prek raziskovanja in evalvacije ter praktičnega svetovanja do socialnega načrtovanja in poročanja.

Müller (1992) je svojo pozornost usmeril na vpletenost socialnega dela v institucije družbe, ki jim skupno gre za (socialno) varnost, in govori o »sedmih sestrah« socialnega dela, ki v teh institucijah opravljajo socialno in pedagoško

funkcijo; pri tem mora ustreznost umestitve v institucijo povezati z ohranjanjem njene (metodične) samostojnosti:

1. sistem socialnega varstva,
2. zdravstvo,
3. vzgoja in izobraževanje,
4. pravosodje,
5. gospodarstvo in spodbujanje zaposlitve,
6. sistemi socialne odgovornosti,
7. kulturne infrastrukture.

Sistematizacijo z osmimi postavkami je izdelal Hamburger (2012). Pri tem je jasno, da je socialno delo v modernih družbah povezano z vsemi temeljnimi institucijami družbe ter zagotavlja pedagoške in terapevtske osebne storitve. Lahko ga razumemo kot pomoč, ki je povezana s subjektom in biografijo, ko je mogoče konflikte med posamezniki in zahtevami družbe, povezane z njihovim delovanjem znotraj temeljnih institucij – od družine do sveta dela –, obravnavati samo na podlagi take pomoči.

Praksa socialnega dela

V principu ni skoraj nič znanega o tem, kako socialni pedagogi in pedagoginje skupaj delujejo v svojem poklicu ter kaj znajo za to delovanje in vedo o njem. Prav tako malo je znanega o tem, s kakšno usmerjenostjo in odnosom uresničujejo poklicno delovanje. Istočasno pa obstaja množica samostojnih študij o posameznih vidikih te dejavnosti v določenih situacijah in organizacijah, ki so jih pripravile izbrane poklicne skupine (Otto in Thiersch 2011). Spoznanja teh študij so heterogena, njihov domet pa zelo omejen. Tak rezultat se da razlagati tudi tako, da je »prakso« mogoče rekonstruirati zgolj kot heterarhično polje, katerega vezi med posameznimi funkcijskimi področji so razvezane. To polje se razteza, če kot orientacijo vzamemo življenja, v namišljeni vertikalni od zgodnje pomoči za novorojence in njihove družine vse tja do spremljanja umirajočih in njihovih družin ter do dela v hospicijah. Na »horizontalni osi« pa so specifične razlike v določanju pristojnosti in kompetenc glede na ustanove in organizacijo – od skrbi za posamezno osebo v okviru »intenzivne socialnopedagoške posamezne oskrbe« in vse tja do vodenja mladinskega urada s tisoč sodelavci. Glede na *modalno* dimenzijo se v praksi razvija raznolikost od represivnih nadzorov do neformalnega svetovanja, od terapevtske interakcije do socialnega načrtovanja. Navsezadnje se razvija tudi praksa, ki je specifična glede na situacije, interakcijska razmerja, organizacije in ustanove. Ta raznolikost ni danes niti empirično niti teoretično zadovoljivo izkoriščena.

Socialno delo je glede na nosilce poklicnih vlog zelo različno predstavljeno. Obstajajo socialni asistenti (*Sozialassistenten*) in socialni pomočniki (*Sozialhelfer*),

vzgojiteljice (*Erzieherin*) in vzgojne pomočnice (*Erziehungshelferin*), socialni delavci (*Sozialarbeiter*) in socialni pedagogi (*Sozialpädagogen*), tudi diplomirani socialni delavci (*diplomierter Sozialarbeiter*), socialni delavci z državno licenco (*Sozialarbeiter mit staatlicher Anerkennung*) in tisti brez nje, diplomirani pedagogi (*Diplompädagogen*) s težiščem na socialni pedagogiki, prvostopenjski in drugostopenjski diplomanti socialnega dela (*Bachelor und Master in Sozialarbeit*). Poklicne skupine in oznake so zgodovinsko in socialno-politično kontingentne. Razvoj zmeraj višjih vrst izobraževanja do doktorskega študija je osrednji zgodovinski proces v moderni družbi. Zmeraj znova prihaja do razmejitev; boj za prestiž, prihodke in priznanje pri nosilcih poklicnih vlog prav tako spada na področje kot pri drugih poklicih. Na podlagi omejevanja dostopa prihaja zmeraj znova do poskusov monopolizacije določenih področij dejavnosti. Nosilci in financerji socialnega dela se tudi udeležujejo tega boja, ki se zaostruje pod pritiskom ekonomizacije. Procesi diferenciacije navadno sledijo logiki, da je stopnjevanje izobraževanja povezano s (finančno)kompenzacijskim ustvarjanjem slabše kvalificiranih in plačanih dejavnosti (Züchner in Cloos 2010). Procesom specializacije prav tako sledi faza despecializacije v smislu neke »celostne« obravnave socialne problematike. Temeljna struktura izobraževanja je določena s členitvijo na strokovne šole, visoke strokovne šole in univerze. Z evropsko prilagoditvijo na sistem »bachelor-master« to razlikovanje izgublja pomen in se deloma ponovno vzpostavlja v okviru prestižnih dejavnosti. Boj poklicev in njihovih izobraževalnih ustanov za prestiž in družbeno priznanje je, kakor v drugih delnih sistemih družb, tudi značilnost socialnih poklicev. Če seveda ne predstavljajo protikulture družbi.

Refleksije k teoriji

Ni le ene teorije socialnega dela, »ki predstavlja en profil profesionalnega socialnopedagoškega delovanja, ki lokalizira družbeno funkcijo in tako tudi naloge socialne pedagogike, ki analitično poimenuje ustanove in administrativne kontekste, ki opisuje naslovnike socialnopedagoškega dela in ki konvencionalno upošteva namene, etične premise ter družbeno nalogo socialnega dela, pa tudi natančno poimenuje znanstveni značaj socialne pedagogike.« (Thole 2010, str. 44–45) Je pa treba jasno reči, da v tem trenutku ni *tiste* teorije socialne pedagogike, čeprav Winkler (1988) meni, da bi njegova teorija lahko bila nekaj takega. Bolj programsko usmerjena ugotovitev Tholeja pa je lahko dopolnjena z napotkom o potrebnosti neke empirično utemeljene predstavitve realnosti socialnega dela. Mogoče pa je tudi reči: obstaja zelo veliko teorij socialnega dela, a vsaka ima svojo spoznavno vrednost.

Do sredine šestdesetih let 20. stoletja so v (zahodno)nemški akademski socialni pedagogiki prevladovala duhoslovne teorije, v socialnem delu funkcionalistično-sociološki in psihoanalitični koncepti, ki so se usmerjali na *social work* (Hamburger 2009). Medtem ko so bili funkcionalistični koncepti uvoženi iz Združenih držav Amerike in so bili delno povezani z demokratičnimi osnovnimi predstavami, so na psihoanalizi temelječi koncepti predstavljali nekakšen ponovni uvoz iz Združenih

držav Amerike. Predstavniki psihoanalize so namreč pred nacizmom pobegnili iz Nemčije in Avstrije v Ameriko in se deloma vrnili po letu 1945. Na poseben način to velja za koncepte skupinskega dela. Študentsko gibanje je kritiziralo te »prilagoditvene legitimacije« nekega »individualističnega« socialnega dela in za nekaj let omogočilo prevlado marksistično navdihnenih misli (Autorenkollektiv 1971). Če so se družboslovne znanosti in znanosti o vzgoji na univerzah zapisale marksizmu ali kaki kritični paradigmi Frankfurtske šole, je to močno vplivalo na rekrutiranje učiteljev in na usmeritev študentov socialnega dela. Od takrat cveti neke vrste pluralizem nasprotujočih si ali sobivajočih teorij. Kritične teorije pa so ponovno dobile status manjšine.

Werner Thole (2010, str. 36) v svojem pregledu ločuje socialnopedagoško smer tradicije (v ožjem smislu) od konglomerata, ki ga imenuje »skrbniška in dobrodelna smer tradicije ter smer tradicije socialnega dela«. Znotraj smeri, ki jo poimenuje pedagoško-socialnopedagoška smer tradicije, pa loči »pristope«, kot so npr.:

- transcendentalno-filozofski pristop, ki ga je po njegovem mnenju začel Paul Natorp,
- duhoslovni pristop, ki je razumljen kot opazovanje in hermenevtična razlaga vzgojne prakse in jo je utemeljil njen najbolj znani predstavnik, Herman Nohl,
- psihoanalitično usmerjeni pristopi, ki jih predstavljata Siegfried Bernfeld in August Aichhorn,
- emancipacijski, kritično-materialistični pristop, v katerega uvršča Carla Mennickeja in Klause Mollenhauerja,
- marksistično usmerjen pristop, katerega razcvet je bil v devetdesetih letih 20. stoletja.

V »konglomeratu« drugih smeri tradicije so navedeni zelo heterogeni koncepti (prav tam):

- v posameznika usmerjen »rešitveni pristop«, ki ga začenja Johann Hinrich Wichern; v to kategorijo sodijo krščanske tradicije, ki bedo človeka izpeljujejo iz njegove grešnosti ter vidijo v rešitvi duš osrednjo postavko za odpravo socialnih problemov,
- v diagnozo usmerjen model pomoči poskuša izdelati diagnostično-empirično zavarovano podlago za razumevanje stiske in na podlagi tega organizirati ustrezno pomoč – v Nemčiji ga je utemeljila Alice Salomon,
- kot »v državo usmerjen, skrbstveno-znanstveni model« povzame Tolle razmisleke, ki definirajo socialno delo kot obstoječe v samoohranitvenem interesu države in opredeljeno z usmerjenostjo v družbeno sposobnost reprodukcije,
- en samostojen, »v potrebe usmerjen pristop« je po Tholeju izdelala Ilse Arlt. Je pa ta koncept, ki je bil v času pisanja Tholejevega dela na novo odkrit, medtem ponovno izgubil veljavo.

To stanje ne nazadnje kaže, da poskusi izdelati logično urejen pregled teorij socialnega dela ne potrebujejo zgolj kriterijev, ki izvirajo onkraj golega fenomenološkega vtisa, ampak so tudi zmeraj znova ujeti v časovno-diagnostične vtise in kontingentne okoliščine. To je v svoji teoriji socialne pedagogike upošteval Michael Winkler, ko je razvijal specifično teorijo moderne, ki se zna posvetiti predstavi nekega »subjekta« in s svojimi metodami zadostiti tej – za moderno specifični – zahtevi (Winkler 1988). Zaradi tega je razen pojma »subjekt« tudi »kraj« osrednjega pomena (in ne »odnos« kot v nekaterih drugih konceptih). Socialna pedagogika mora organizirati neki »kraj«, na katerem si lahko »prizadeti subjekt« ponovno prisvoji svojo resničnost sveta.

Sklepno razmišljanje

O dejanskem razmerju med teorijo in prakso, torej teoretično in praktično utemeljitvijo ravnanj, obstajajo predvsem domneve in manj zanesljivo znanje. Refleksivnost ravnanj velja kot značilnost poklica, empirija pa ugotavlja predvsem rutine in kvazitehnološke okrajšave. Določena povezava teorije in prakse bi morala predstavljati »socialno delo, usmerjeno v svet življenja«. Ta utemeljitev socialnega dela, ki jo je razvil predvsem Hans Thiersch (2008), je predelala tako kritične teorije kot tudi duhoslovne tradicije. Istočasno je zaznamovana z interesom, usmerjenim v praktično izvedbo dejavnosti, pričakuje profesionalno refleksivnost in strukturira področje delovanja socialnega dela tako iz svojih lastnih kategorij kot tudi na podlagi znanstvenih konceptov. Akademska socialna pedagogika na visokih šolah v Nemčiji je posebno heterogena tvorba tako z vidika znanstvene izobrazbe njenih učiteljev kot tudi z vidika zastopanih znanstvenih konceptov. Disciplina je sicer vsepovsod obremenjena z obsežnimi izobraževalnimi nalogami, kar je možno videti iz visokega števila študirajočih, vendar je kljub temu razvila dobro izoblikovano raziskovalno prakso. Ne obstaja nikakršen *mainstream* v smislu obvezujoče paradigme, kajti tako bližina kot obveznost socialnopedagoške prakse se zelo različno definira. V tem smislu je socialna pedagogika otrok moderne pluralistične družbe, v kateri je tisto, kar naj bi bilo socialno, zelo različno razumljeno. Treba je torej hvaliti raznolikost v primerjavi z manjkajočo vsebinsko skupno značilnostjo.

Literatura in viri

14. *Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.* (2013). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Autorenkollektiv. (1971). *Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag.
- Bäumer, G. (1929). *Wesen und Aufbau der öffentlichen Erziehungsfürsorge.* V: H. Nohl in L. Pallat (ur.). *Handbuch der Pädagogik, 5. zvezek: Sozialpädagogik.* Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz, str. 3–26.

- Bauer, R., Dahme, H.-J. in Wohlfahrt, N. (2010). Freie Träger. V: W. Thole (ur.). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag, str. 813–829.
- Böhnisch, L. (1979). »Sozialpädagogik« hat viele Gesichter. *Betrifft: Erziehung*, 12, št. 9, str. 22–24.
- Böhnisch, L., Schröer, W. in Thiersch, H. (2005). *Sozialpädagogisches Denken*. Weinheim, München: Juventa.
- Christen, C., Michel, T. in Rätz, W. (ur.). (2003). *Sozialstaat: Wie die Sicherungssysteme funktionieren und wer von den »Reformen« profitiert*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Dahme, H.-J. in Wohlfahrt, N. (ur.). (2005). *Aktivierende soziale Arbeit. Theorie – Handlungsfelder – Praxis*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Hamburger, F. (2012). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hamburger, F. (ur.). (2009). *Innovation durch Grenzüberschreitung* (ponatis izdaje iz leta 1994). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
- Hamburger, F. (2001). Sozialpädagogik. V: A. Bernhard in L. Rothermel (ur.). *Handbuch Kritische Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, str. 245–256.
- Hammerschmidt, P. in Tennstedt, F. (2010). Der Weg zur Sozialarbeit: Von der Armenpflege bis zur Konstituierung des Wohlfahrtsstaates in der Weimarer Republik. V: W. Thole (ur.). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3., dopolnjena in razširjena izdaja). Wiesbaden: VS-Verlag, str. 73–86.
- Lange, C. (2001). *Freie Wohlfahrtspflege und europäische Integration*. Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1973). Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. V: H.-U. Otto in S. Schneider (ur.). *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*, 1. zvezek. Neuwied, Berlin: Luchterhand-Verlag, str. 21–43.
- Marx, K. in Engels, F. (1999). *Das Kommunistische Manifest. Eine moderne Edition*. Hamburg, Berlin: Argument-Verlag.
- Müller, B. (1992). Soziale Arbeit und die sieben Schwestern. V: H.-U. Otto, P. Hirschauer in H. Thiersch (ur.). *Zeit-Zeichen Sozialer Arbeit. Entwürfe einer neuen Praxis*. Neuwied, Berlin, Kriftel: Luchterhand-Verlag, str. 101–110.
- Natorp, P. (1968). Erziehung und Gemeinschaft. Sozialpädagogik. V: H. Röhrs (ur.). *Die Sozialpädagogik und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsanstalt, str. 1–10.
- Niemeyer, C. (2010). Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Soziale Arbeit – »klassische« Aspekte der Theoriegeschichte. V: W. Thole (ur.). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch* (3., dopolnjena in razširjena izdaja). Wiesbaden: VS-Verlag, str. 135–150.
- Nohl, H. (2008). Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrt und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege. V: C. Kuhlmann (ur.). *Geschichte Sozialer Arbeit*, 2. zvezek. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau-Verlag, str. 67–77.
- Otto, H.-U. in Thiersch, H. (ur.). (2011). *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München: Reinhardt-Verlag.
- Riegel, K. F. (1981). *Psychologie, mon amour. Ein Gegentext*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Scherr, A. (2010). Sozialarbeitswissenschaft. V: W. Thole (ur.). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag, str. 283–296.

- Schilling, J. in Zeller, S. (2007). *Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession*. München, Basel: Reinhardt-UTB.
- Speck, K. (ur.). (2012). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung*. München: Reinhardt UTB.
- Thiersch, H. (2008). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Thole, W. (ur.). (2010). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Thole, W. (2010). Die Soziale Arbeit – Praxis, Theorie, Forschung und Ausbildung. Versuch einer Standortbestimmung. V: W. Thole (ur.). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag str. 19–70.
- Ullrich, H. (1999). *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.
- Walther, A. (2011). »Deutscher« als wir denken? National(staatlich)e Aspekte sozialer Arbeit aus vergleichender Perspektive. V: H. Thiersch in R. Treptow (ur.). *Zur Identität der Sozialen Arbeit*. Lahnstein: Verlag neue praxis, str. 135–138.
- Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Winkler, M. (1995). Die Gesellschaft der Moderne und ihre Sozialpädagogik. V: H. Thiersch in K. Grunwald (ur.). *Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung*. Weinheim, München: Juventa, str. 155–183.
- Züchner, I. in Cloos, P. (2010). Das Personal der Sozialen Arbeit. Größe und Zusammensetzung eines schwer zu vermessenden Feldes. V: W. Thole (ur.). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag, str. 933–954.

Franz HAMBURGER, Ph.D. (Johannes Gutenberg University, Mainz, Germany)

SOCIAL PEDAGOGY IN GERMANY: A REPRESENTATION FROM THE PERSPECTIVE OF TRADITIONAL EDUCATIONAL SCIENCE

Abstract: This paper aims to give an overview of social work in Germany. In so doing, the terms “Social Pedagogy” and “Social Work” are discussed and merged to form the concept of Social Work(-ing). This move is legitimized by a historical discussion of the terms. The reality of social work in Germany as a whole scarcely allows for empirical description, even if a system-theoretical analysis of the field of social work can be made for such classification. A complete definition of the practice and the theory of social work today can hardly be described in words; careful descriptions are needed, therefore, to illustrate both dimensions. The practice of social work refers to all life stages and all life functions, whereas the theory reflects upon very different cognitive traditions and the development of social fact as “the Social”. The ways in which the study of social work can depict this complexity is, therefore, a priority for training institutions.

Keywords: social pedagogy, social work, social policy, social issue, study of social pedagogy, theory of social pedagogy, history of social pedagogy

E-mail for correspondence: franz.hamburger@uni-mainz.de