



Leseprobe aus Winkler, Eine Theorie der Sozialpädagogik, ISBN 978-3-7799-6169-7

© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6169-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6169-7)

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Vorwort	11
Wider die Macht der Techniker:	
Über die Möglichkeit einer Theorie der Sozialpädagogik	15
1. Von den Schwierigkeiten mit einer Theorie der Sozialpädagogik	16
2. Vom Objekt der sozialpädagogischen Theorie	27
3. Von der wissenschaftlichen Bemühung um die Sozialpädagogik	42
4. Vom Gegenstand einer Theorie der Sozialpädagogik	57
5. Von der Funktion einer Theorie der Sozialpädagogik	75
Die Theorie der Sozialpädagogik	97
6. Vom Aufbau der Theorie der Sozialpädagogik	98
1. Teil: Das sozialpädagogische Problem	105
7. Vom verwaisten Tier: Über die allgemeine Struktur des sozialpädagogischen Problems	106
8. Von den Bedingungen, die das sozialpädagogische Problem in der Moderne bestimmen	122
9. Vom Subjekt als der einzulösenden Möglichkeit der Moderne	138
10. Von den Formen des Aneignungsproblems	151
11. Von dem Zusammenhang und der Dynamik des Aneignungsproblems	163
2. Teil: Das sozialpädagogische Handeln	175
12. Von der Topologie der sozialpädagogischen Praxis	176
13. Vom Verhältnis des Rechts zum sozialpädagogischen Handeln	204
14. Von der Sozialpädagogik im Sozialstaat – ein historischer Exkurs	217
15. Von den geistigen Energien des sozialpädagogischen Diskurses	228
16. Von den Begriffen „Subjekt“ und „Ort“ als den Grundbestimmungen des sozialpädagogischen Handelns	249
17. Vom Verhältnis der pädagogischen Tätigkeit zu den anderweitigen Einwirkungen	267
18. Von der pädagogischen Kausalität	285
19. Vom Handeln in der sozialpädagogischen Situation	302

20.	Epilog	313
21.	Veränderung und Kontinuität – neue Bedingungen für eine Theorie der Sozialpädagogik <i>Ein Nachwort von Michael Winkler</i>	314
Literaturverzeichnis		363

Vorwort der Herausgeber

Als vor über 30 Jahren die Habilitationsschrift von Michael Winkler: „Eine Theorie der Sozialpädagogik“ im Klett-Cotta Verlag erschien, war diese ein Bekenntnis und eine Provokation: ein Bekenntnis, da hier ein junger Wissenschaftler von nicht einmal 35 Jahren seine Zugänge zu erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Phänomenen einer stringenten und radikalen Deutung unterzieht. Unbeirrbar fragt er nach den (sozialen) Bedingungen der Möglichkeit einer gelingenden Subjektbildung, deren je konkrete gesellschaftliche und politische Institutionalisierung auch normative Imperative als Rahmenkonstruktion akzeptiert. Provokant ist die Schrift bis heute, da sie jedweder wissenschaftstheoretischen Beliebigkeit eine Absage erteilt und bildungs- wie sozialphilosophische Theorieentwürfe privilegiert. Michael Winkler hat damals einen sozialpädagogischen Theorieentwurf vorgelegt, der auch heute noch herausfordert, zur Diskussion einlädt und zum Nachdenken anregt.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass die Nachfrage zu diesem Standardwerk nach wie vor hoch ist, der bereitwillige Verlag mit Beltz Juventa für eine Neuausgabe schnell gefunden wurde und Michael Winkler selbst zu einem Rück- und Ausblick sofort seine Zustimmung gegeben hat. Da seine Überlegungen sowohl in den disziplinären Debatten der Sozialen Arbeit wie in der Ausbildung von Sozialpädagog*innen auch weiterhin einen bedeutsamen Bezugspunkt darstellen, wenn es darum geht, einen „sozialpädagogischen Blick“ (Rauschenbach) zu entwickeln, sind wir von der Relevanz der Neuausgabe überzeugt. Diese zeigt sich zum einen in der stetigen Diskussionsbereitschaft des Autors, zum anderen in der anhaltenden Rezeption der „Theorie der Sozialpädagogik“ in Überblicksbeiträgen und Sammelbänden zur sozialpädagogischen Theoriebildung und methodologischen Forschungskonzeptionen.

Neben der quantitativen Resonanz gibt es aber auch inhaltliche Besonderheiten, die das Werk auszeichnen: Allem voran versperrt es sich jedem opportunistischen Zugriff, den gängigen Konvergenzthesen folgend, eine „Theorie der Sozialpädagogik“ durch „Theorien Sozialer Arbeit“ zu ersetzen oder auch nur diesen unterzuordnen. Das Insistieren auf der Differenz mag banal erscheinen, erweist sich jedoch theoriesystematisch als bedeutsam. Es handelt sich hier um einen dezidiert erziehungswissenschaftlichen, einen pädagogischen Zugang zur Theoriebildung. Als sozialpädagogische Großtheorie – und dies kann durchaus als der Anspruch dieses Theorievorschlags angenommen werden – bleibt ‚Eine Theorie der Sozialpädagogik‘ in der Erziehungswissenschaft fundiert. Im Unterschied zu anderen theoretischen Erklärungsversuchen dessen, was Sozialpädagogik sei, lassen sich die vorgelegten Überlegungen nicht den üblichen Ordnungsschemata der Disziplin zuordnen. Geisteswissenschaftlich inspiriert, verfolgt

Michael Winkler das Projekt einer emanzipatorischen Pädagogik. Ob nun „Der Fliege den Ausweg aus dem Fliegenglas zu zeigen“ (Wittgenstein) oder „der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant) – Erziehungswissenschaft und Pädagogik sind keinesfalls beliebig, sondern haben die Bedingungen der Subjektbildung im Sinne einer Zielstellung, der Transzendierung der gesellschaftlichen und sozialen Ligaturen zu beachten. Unweigerlich rückt damit das handelnde, zu befähigende und (selbst-)kritische Subjekt in den Fokus.

Subjektbildung und die Frage nach gelingender Subjektivität in den Mittelpunkt der Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Theorie zu stellen hat in den letzten 30 Jahren nicht an Bedeutung verloren. Vielmehr ist die Thematisierung von Subjektivität disziplinär erneut bedeutsam geworden – auch und insbesondere vor dem Hintergrund einer zunehmenden Technisierung der Handlungslogiken pädagogischer Praxen, die Effizienz kritischer Reflexivität vorzieht und einer Zunahme korrekter, punitiv orientierter professioneller Haltungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen innerhalb sozialpädagogischer Institutionen.

Die Anerkennung von Subjektivität ist zugleich Voraussetzung wie Ziel sozialpädagogischer Bemühungen. In diesem Grundgedanken, Subjektivität zum einen bereits als Bedingung vorauszusetzen und zum anderen als Zielorientierung sozialpädagogischen Handelns zu setzen, bricht ‚Eine Theorie der Sozialpädagogik‘ mit individualpädagogisch-teleologischen Erziehungsvorstellungen ebenso wie mit der Vorstellung eines Kontroll- und Normalisierungsauftrags der Sozialpädagogik.

Diese Fokussierung auf Subjekte und die Erhaltung ihrer Subjektivität stellen den Kern der Überlegungen dar. Als das zentrale sozialpädagogische Problem werden misslungene Prozesse der Aneignung der sozialen Welt herausgearbeitet, die zum Verlust von Subjektivität führen. Subjektivität ist dabei – dies mag banal erscheinen – jedoch immer auf das Soziale angewiesen. Somit wird Sozialpädagogik hier als eine Pädagogik des Sozialen entworfen, die sich von individualpädagogischen Überlegungen abgrenzt und dennoch das Subjekt und seine Subjektivität in den Mittelpunkt stellt.

Als ein auf Subjektivität bezogener Zugang zur Sozialpädagogik thematisiert dieser vielmehr – in der Tradition erziehungswissenschaftlicher Überlegungen – das Verhältnis von Subjekten zueinander unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen. Insbesondere stellen die unter den Schlagwörtern Individualisierung und Globalisierung diskutierten gesellschaftlichen Megatrends eine theoretische Rahmung dar, die das Festhalten an Vorstellungen gelingender Subjektivität erforderlich macht. Als Ankerpunkt in einer zunehmend entgrenzten sozialen Welt formuliert der Autor die Idee des ‚sozialpädagogischen Ortes‘. In diesem wird den Subjekten stattdessen eine Möglichkeit geschaffen, als Subjekte zu bestehen. Die Aneignung des sozialpädagogischen Ortes und die damit

einhergehende Überwindung desselben schaffen Möglichkeiten, Subjektivität (wieder) zu erlangen.

An diesen Vorstellungen hat Michael Winkler festgehalten und diese in seinen theoretischen und (disziplin-)politischen Überlegungen immer wieder zum Gegenstand gemacht. So verdichten sich seine Arbeiten immer wieder auf die Überlegungen zu Subjekt und Ort als den theoretischen Grundbegriffen sozialpädagogischer Theoriebildung.

Dabei gelingt es ihm, neue Perspektiven und Entwicklungen in seinen Überlegungen aufzugreifen und zu integrieren. Bemerkenswert ist, dass und wie seine Ausführungen dabei immer wieder zu den bereits vor 30 Jahren vorgelegten Grundgedanken zurückkehren – oftmals ohne sich explizit auf diese zu beziehen – und sich dennoch durchaus als aktuelle Analysen und Kommentare lesen lassen. „Eine Theorie der Sozialpädagogik“ erweist sich somit als eine zentrale Referenz innerhalb der Arbeiten von Michael Winkler, ohne dabei aktuelle Entwicklungen und Bezüge zu vernachlässigen. Insbesondere darin, dass die Bezugnahme zu aktuellen disziplinären und sozialpolitischen Entwicklungen immer wieder gelingt, zeigt sich die Relevanz und Bedeutung der theoretischen Überlegungen für Disziplin und Profession auch – und vielleicht besonders – heute.

Aktuell wird nicht nur innerhalb der disziplinären Diskurse die Frage nach gelingender Subjektivität wieder vermehrt und neu gestellt. Unter den Bedingungen einer globalen Pandemie und den damit einhergehenden Einschränkungen in den unterschiedlichen Bereichen des sozialen Lebens einerseits und der zunehmenden sozialen Ungleichheit andererseits ist die Frage nach den Bedingungen von Subjektivität und den Möglichkeiten der Wiedererlangung von Subjektivität besonders bedeutsam. Zwischen Homeschooling und Homeoffice, Care-Arbeit und existenziellen Sorgen geraten Fragen von Subjektivität gegenüber funktionalen Erfordernissen oftmals in den Hintergrund. Sozialpädagogik ist in diesen Prozessen besonders herausgefordert, Orte zu schaffen, an denen „sich die Subjekte nicht nur selbst aushalten können, sondern ihnen angemessene Lebensmöglichkeiten finden“ (S. 253).

In dem neuen Nachwort weist Michael Winkler auf zwei wesentliche Anforderungen an sozialpädagogischen Theoriebildung hin: Die Notwendigkeit einer kritischen – durchaus auch selbtkritischen – Sozialpädagogik, die gesellschaftlichen Verhältnissen und ihrer eigenen Rolle in diesen nicht affirmativ gegenübersteht. Vielmehr gilt es gerade diese Verhältnisse – und dies ist die zweite Anforderung – durch die Vergewisserung darüber, in welcher Art von Gesellschaft wir als Subjekte gemeinsam leben wollen, herauszufordern. Darin liegt vielleicht im Angesicht der bedeutsamen Krisen der 2020er Jahre – der Klimakrise und der Corona-Pandemie – der Gewinn, noch einmal neu über Fragen von Subjektivität und Sozialität – und somit auch über Demokratie – nachzudenken.

Es mag die Eine oder den Anderen irritieren, dass gerade die „Dortmunder Sozialpädagogik“ sich der Neuauflage „Einer Theorie der Sozialpädagogik“ verpflichtet sieht, aber gerade die Irritationen, die bei der Lektüre entstehen, die unterschiedlichen Zugänge und sich teilweise dann doch überschneidenden Erkenntnisse haben die fachlichen Diskurse in Dortmund bereichert. Dies wird auch davon unterstrichen, dass Axel Groenemeyer das Lektorat als Soziologe übernommen hat. Wir profitieren auch durch seine Anregungen und kritischen Hinweise immer weiter von der Lektüre.

Vorwort

Einen Anhalter auf eine Reise einzuladen, die man schon länger angetreten hat, bei der man jedoch weder weiß, wann und wo sie begann, noch ihr Ziel angeben kann, mutet wie eine modernisierte Form des Menschenraubs an. Doch wer sich, entgegen aller Warnung, gegen bedachte Vorbehalte und trotz des zweifelnden Spotts an das Wagnis einer Theorie der Sozialpädagogik macht, mutet seinem Leser eine vergleichbare Situation zu.

Nicht nur, dass dieser selbst schon auf der Reise sein muss. Theoriearbeit endet in der Sozialpädagogik nicht mit der Leistung des Autors, sondern erfordert die Mitarbeit des Lesers. Er muss das Vorgelegte als eine Karte nutzen, aber auch als einen Führer, der auf Denk-, Merk- und Sehenswürdigkeiten aufmerksam macht. Hinsehen, erkennen und urteilen muss er jedoch selbst; ja, er muss noch – wie bei Reiseführern üblich – verärgert das eigene bessere Wissen entdecken. (Dieser Zwang zur Mitarbeit gründet übrigens in der Sache selbst, die hier als Sozialpädagogik verhandelt wird. Sie berührt nämlich Grenzen und Randpunkte der menschlichen Existenz, die sich nicht auf allgemeine Sätze, vielleicht nicht einmal auf sprachliche Äußerungen reduzieren lassen. Man muss sich selbst beteiligen; Theorie der Sozialpädagogik vollendet sich somit durch den Anteil des Lesers in je idiomorpher Gestalt.)

Nicht nur, dass Herkunft und Anfang im Dunkeln bleiben: Die Theorie der Sozialpädagogik geht von ungeklärten Grundlagen aus; deshalb klingen ihre Sätze häufig apodiktisch, scheinen einem puren Dezisionismus entsprungen. Oder sie verfangen sich in Selbstkritik. (Dies hängt mit der historischen Situation zusammen, in der die theoretische Annäherung gewagt wird.) Es drückt aber auch Absicht aus. Zwar geht es keineswegs um eine voraussetzungslose Theorie, wohl aber um einen Neuanfang, der nicht bei einer Auseinandersetzung stehenbleibt, über welche man dann nicht mehr hinausschreitet. Zugegeben: der Wissenschaftspurist muss dies verwerfen. Doch mit welchem Recht? Wo finden sich denn Voraussetzungen und Grundlagen, deren man sich als Voraussetzungen und Grundlagen einer Theorie der Sozialpädagogik schon gewiss sein kann? Haftet einer Kritik der Voraussetzungen, auch einer Diskussion der methodologischen Grundlagen nicht ebenso der Mangel an, voreilig ohne Erörterung der Sache selbst entscheiden zu müssen?

Vor allem aber bleiben Ergebnis und Ertrag dieser Theorie der Sozialpädagogik im Ungewissen. Einwenden lässt sich, man wisse nach ihrer Lektüre kaum mehr als vor dieser, fände vieles überhaupt nicht erwähnt, einiges unzureichend wiedergegeben; wenig sei erklärt, eigentlich nichts bewiesen. „Abgesehen davon, dass die meisten Gedanken schon recht alt sind, ist es doch ein glatter Euphemismus, hier von Theorie zu sprechen!“

Diese Kritik ist berechtigt. Sie verfehlt dennoch die Absicht der vorgetragenen Überlegungen: Der vorgelegte Ansatz zielt auf die Systematisierung von Problemen, die eine theoretische Bearbeitung als Probleme der Sozialpädagogik erst noch erfordern. Kurz: er will diese Probleme erst einfangen und in einen Kontext bringen. Weder löst er sie, noch will er Erklärungen, gar Aussagen über Gesetzmäßigkeiten anbieten, die vielleicht technologisch, oder prognostisch und technisch genutzt werden können. Theorie der Sozialpädagogik wird hier topologisch und topographisch betrieben: Topologisch erfasst sie die konstanten Problemfelder, in welche ein Denken mündet, das ein Handeln als sozialpädagogisch reflektiert. Topographisch beschreibt sie die Eigenschaften dieser Probleme. In ihrer Gesamtheit soll sie ein Netz von Beziehungen repräsentieren, in welchen sich das sozialpädagogische Terrain darstellt. Sie verzeichnet, mit anderen Worten, geordnet die längst bekannten Materien. (Auch hier sind letztlich historische Umstände geltend zu machen: Angesichts einer um Sachfragen wenig besorgten Ablehnung sozialer Dienstleistungen sowie des pädagogischen Handelns und Denkens, angesichts aber auch eines zunehmenden Legitimationsdrucks innerhalb der fachlichen Diskussion, scheint es erforderlich, die Identität von Sozialpädagogik wenigstens im Umriss zu sichern. Dies ist nicht affirmativ gemeint. Zwar könnte der eingeschlagene Weg zur Grundlegung einer Disziplin führen, die bislang jenseits ihrer theoretischen Verlegenheit nur in Studienkonzeptionen ihr Profil fand;¹ doch ist dies unmittelbar nicht beabsichtigt. Wenn die verstreuten und zusammenhanglosen Materien in eine Ordnung gebracht werden, so geschieht dies, um eine sprachliche Verständigung über die Probleme der Sozialpädagogik zu ermöglichen. Allerdings soll damit schon der – die fachliche Auseinandersetzung in den letzten dreißig Jahren bestimmenden – Tendenz ein Ende bereitet werden, Theoriearbeit als Ablage unerledigter Fragen zu betreiben.) Die Originalität des Ansatzes liegt somit im systematischen Zusammenhang. Dabei darf nicht verschwiegen werden, dass man sich mit dieser Bemühung stets in der Nähe des Trivialen bewegt.

Theorie der Sozialpädagogik ist ein schwieriges und hartes Geschäft. Allein die Menge der in ihr zu verarbeitenden Literatur erfordert eigentlich einen kollektiven Forschungsprozess; eine kollegiale und kritische Auseinandersetzung wäre in ihm gefordert. Die nötigen empirischen Untersuchungen müssten arbeitsteilig über lange Zeiträume durchgeführt werden. Damit deuten sich die Restriktionen des vorgelegten Textes an: Er ist in einer für das Selbstverständnis moderner Wissenschaft, wie auch angesichts der Komplexität des bearbeiteten Gegenstandes geradezu absurd anachronistisch anmutenden Einzelarbeit entstanden. Sie sah sich dem Dilemma ausgesetzt, zwischen einem grundlegenden Neuzugang, dessen Begründung und Darstellung in ihrem Abstraktionsgrad wissenschaftlichen Ansprüchen kaum genügen, und einer gegenständlichen Begrenzung wählen zu

1 Vgl. Holtstiege 1976, S. 11ff.; vgl. dagegen dies. 1978, S. 38.

müssen, die dann allerdings die Grundprobleme unberührt gelassen hätte. Nicht zuletzt aus pragmatischen Gründen fiel trotz aller Bedenken die Entscheidung für den ersten Weg. Damit war aber auch vorgezeichnet, dass die vorgelegte Theorie diesen Namen nicht verdient; sie müsste eigentlich „Bemerkungen zur Theorie der Sozialpädagogik“ heißen. Sollte sie zum Gespräch anregen, gar helfen, einzelne Forschungsvorhaben zu konkretisieren, hätte sie sich dennoch gehohnt.

Mein Dank gilt den Studierenden, die – hoffentlich ohne größeren Schaden zu nehmen – meine jeweiligen theoretischen Vorlieben und Launen gelassen ertragen haben. Er gilt – stellvertretend – den Kollegen und Kolleginnen der Universitäten Bielefeld, Frankfurt und Tübingen, sowie den Kolleginnen und Kollegen an der Evangelischen Stiftungsfachhochschule Nürnberg. Sie haben mit ihrem kritischen Interesse Mut gemacht, das angefangene Unternehmen wider alle Zweifel zu Ende zu führen. Angelika Fischer, Stephan Buchkremer und Karl Heinz Hamm haben mich mit der Bitte um Supervision ihrer pädagogischen Arbeit empirisch vor einem Höhenflug bewahrt, der vermutlich in der Glut des Theoriehimmels geendet hätte; aus der Arbeit mit ihnen, aber auch aus den Auseinandersetzungen im Verein für sozialpädagogische Jugendbetreuung habe ich mehr Einsichten gewonnen als aus dem langjährigen Studium der wissenschaftlichen Literatur.

Dem Lehrstuhl I am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen verdanke ich den kaum vorstellbaren, zuweilen sogar erschreckenden Freiraum und die materiellen Subsistenzmittel. Die Kollegen und Kolleginnen dort, in situativ ähnlicher Betroffenheit insbesondere Karlheinz König, wurden zu neugierigen Gesprächspartnern. Mit meinem Lehrer Wolfgang Sünkel verbindet mich nun Freundschaft.

Erstaunlich genug, und vom Verfasser kaum verdient, blieben nahezu alle Freunde und Freundinnen; sie waren bewundernswert geduldig und nachsichtig. Die Last des Unternehmens aber trug meine Frau Ute; Dorothea Knodt, Ulrich von Löhneysen und Susanne Neumann haben uns in kritischer Solidarität geholfen, vor allem auch den Diskurs ermöglicht. Allen Genannten sei daher die Arbeit gewidmet.

Für die Druckfassung habe ich auf einen Teil der ursprünglich vorgesehenen Anmerkungen verzichtet; sofern sie konkretisierende Beispiele enthielten oder weiterführende Perspektiven entwarfen, hoffe ich, diese in späteren Veröffentlichungen aufnehmen und vorstellen zu können.

Nürnberg, im September 1987

Michael Winkler

Wider die Macht der Techniker: Über die Möglichkeit einer Theorie der Sozialpädagogik

1. Von den Schwierigkeiten mit einer Theorie der Sozialpädagogik²

Die Theorie der Sozialpädagogik³ ist ein schwieriges Geschäft, das sich nicht von selbst versteht. Ihr Anliegen kann kaum auf unbedingte Zustimmung hoffen, noch findet es Voraussetzungen, die als hinreichend gesichert gelten.⁴ Damit ist zwar kein neuer Sachverhalt genannt, denn der Streit um die Sozialpädagogik und ihr angemessenes begriffliches Verständnis ist nahezu so alt wie der Terminus selbst und die Beschäftigung mit dem Thema. Aber in der eigentümlichen Gleichzeitigkeit von Tendenzen der Modernisierung und Demodernisierung, welche wenigstens die fortgeschrittenen Staaten und Gesellschaften gegenwärtig auszeichnen, hat das Nachdenken über Sozialpädagogik an Brisanz gewonnen. Mehr als das: Sozialpädagogik ist ein prekäres Thema geworden (vgl. Thiersch/Rauschenbach 1984, S. 984-988). Das hat drei Gründe.

Erstens: Mit der Krise wohlfahrtsstaatlicher Organisationsformen ist die Sozialpädagogik politisch und wissenschaftlich auf den unterschiedlichsten Ebenen ins Gerede gekommen. Die Finanzprobleme der öffentlichen Haushalte und Sozialversicherungen haben zu materiellen Restriktionen geführt, die nicht nur die erforderlichen Handlungsspielräume einschränken, sondern gesellschaftlich getragene Sozialisationsprozesse und Hilfeleistungen überhaupt in Frage stellen. Effektivitätsüberlegungen laufen parallel zu einer politischen Umorientierung nach neoliberalen Mustern, die sich in ihrer Kritik an der Herrschaft bürokratisierter sozialer Dienste und der Forderung nach einer im höheren Maße eigenverantwortlichen Tätigkeit anstelle sozialpolitischer Versorgung in eigenartiger Nähe zu den Vorbehalten bewegen, die aus eher gesellschaftskritisch „alternativer“

-
- 2 Die hier angestellten methodologischen Überlegungen greifen allerdings über die Sozialpädagogik hinaus; sie wären in weiten Teilen für Pädagogik überhaupt geltend zu machen. Allerdings ist das Objekt der theoretischen Erkenntnis in der Pädagogik schlechthin durch die Erziehungstatsache definiert, während sozialpädagogische Theoriebildung den Zugang zu ihrem Objekt und die Bestimmung ihres Gegenstandes nur über die Reflexion einer von den Handelnden zu leistenden Reflexion findet. Dies wird im 2. Kapitel deutlich. Hinzu tritt, dass die Wissenschaft der Pädagogik durch eine längere Tradition schon gesichert ist.
 - 3 Obwohl später eine systematische Zuordnung vorgenommen wird, soll auf der hier angesprochenen Ebene einer methodologischen Erwürdigung nicht zwischen „Sozialpädagogik“ und „Sozialarbeit“ unterschieden werden. Das entspricht auch dem gegenwärtig in der Diskussion erreichten Stand.
 - 4 Man muss allerdings auch die eigentümliche Beobachtung mitteilen, dass es kaum Versuche gibt, die Notwendigkeit einer sozialpädagogischen Theorie überhaupt ernsthaft nachzuweisen und zu begründen. (Eine Ausnahme bildet allerdings Zander 1975.)

Überzeugung vorgebracht werden. Sozialpädagogik zeigt sich dort als eine auf Pazifierung und Disziplinierung ausgerichtete Instanz, die der Herrschaftslogik polizeilichen Handelns folgt, dabei Möglichkeiten und Fähigkeiten zur Selbsthilfe zerstört, soziale und pädagogische Probleme den Betroffenen enteignet oder sie gar erst erzeugt.

Gleichzeitig und als Folge der veränderten politischen Konstellationen nehmen die Aufgaben und Probleme für – im weitesten Sinne des Ausdrucks – soziale Dienste in einem Maße zu, dass – mit einem Wort von Claus Offe (1984, S. 340) zu sprechen – die sozialen Sicherungen durchzubrennen drohen: Ökonomische Stagnation und Innovationen im Produktionsbereich haben zu einer Arbeitslosigkeit in einem nach dem 2. Weltkrieg kaum bekannten Ausmaß geführt; die „alte soziale Frage“⁵ ist wieder aktuell geworden. Allerdings lösen die auf Modernisierung – etwa der Kommunikationsmedien – zielenden Veränderungen im gesellschaftlichen System die traditionellen Sozialbezüge auf, die individuelle Krisen gewöhnlich abfingen; zudem haben sich die naturwüchsig entstandenen Raum- und Zeitordnungen zunehmend zersetzt. Sie sind rational organisierten Formen des gesellschaftlichen Lebens gewichen. Kinder und Jugendliche (und hier wiederum besonders Ausländer und Mädchen)⁶ sind hiervon vornehmlich betroffen: Nicht nur stellen fehlende Ausbildungs- und Arbeitsperspektiven ihre Sozialisation in einer Arbeitgesellschaft und in diese hinein in Frage; vielmehr sind auch die Lebensorte und Rückzugsmöglichkeiten verloren gegangen, in denen – entlastet von gesellschaftlichem Erwartungsdruck – selbstbestimmte Erfahrungen möglich wurden. Kurz: „Die Jugendphase ist heute zu einem Krisenphänomen geworden“ (Hornstein u. a. 1982, S. 23).

Verschärfend wirkt sich dabei aus, dass die organisierten und informellen Formen kollektiver Bewältigung von sozialen Problemen auseinandergebrochen sind oder durch die Eingliederung in das staatliche System die Nähe zu den Betroffenen, aber auch ihre Legitimation verloren haben (vgl. z. B. Vobruba 1983, S. 156 ff.). Gesellschaftliche Strukturdefekte, aber auch die Kosten von Modernisierung und Demodernisierung müssen deshalb in doppelter Hinsicht als individuelle Krisen verarbeitet werden. Sie belasten nicht nur den einzelnen, sondern sollen von ihm in Lernprozessen bewältigt werden. Auch dies gilt in erheblichem Maße für die Belastungen, denen Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind: Sie müssen individualisierend gesellschaftlich angebotene Möglichkeiten zur Krisenbearbeitung annehmen, die dann in einem eigenartigen circulus vitiosus ihre Lebenschancen zusätzlich verschlechtern.

Zweitens: Gegenüber der in ihrer Komplexität nur angedeuteten Situation findet sich die Sozialpädagogik vergleichsweise hilflos. Obwohl sich die theoretische

5 Vgl. die Beiträge in Becher (1982).

6 Vgl. Hornstein u. a. (1982); Deutscher Bundestag (1984).

Beschäftigung mit ihr in jüngerer Zeit zunehmend der Beschreibung und Analyse ihres Standortes und ihrer Funktion im gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang widmete, sind diese doch mehr denn je unentschieden. Zwar ist es den neueren kritischen Ansätzen nachhaltig gelungen,

„die überkommene Vorstellung von Sozialarbeit als Hilfeleistung in individuellen Notlagen zu erschüttern und ihre Funktion als administrative Strategie der Bewältigung von Problemen der Reproduktion der Arbeitskräfte in der bürgerlichen Gesellschaft zu problematisieren, so wenig wurde (jedoch) bislang das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpolitik geklärt. Der gesellschaftliche Standort von Sozialarbeit wird diffus im Bereich soziostruktuell bedingter Armut angesiedelt, ihre Aufgabe dem jeweiligen Theorieansatz entsprechend als Therapie abweichenden Verhaltens, als materielle Versorgung, als Integration und Repression definiert. Alle Ansätze bleiben insgeheim einer Vorstellung von Sozialarbeit als Strategie zur Bewältigung randständiger Probleme verhaftet und können die soziale Ursache der permanenten Ausweitung ihrer Aufgabenbereiche in der bürgerlichen Gesellschaft und die Entwicklung der unterschiedlichsten Formen, in denen Sozialarbeit die ihr vorgegebenen sozialen Probleme bearbeitet, nicht erfassen“ (Gärtner/Sachße 1978, S. 15).

Ob nun dieser Zusammenhang über die These von der Entkopplung von Sozialisation und Produktion hergestellt oder die Annahme vorgetragen wird, Sozialarbeit suche soziale Konflikte zu minimieren und diene dabei als Garant des sozialen Wandels,⁷ so gibt es doch kaum einen Deutungsansatz, der eine präzise Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit zulässt, die vielleicht auch als Legitimationsfigur im Sinne einer beruflichen Ideologie dienen könnte. Vor allem aber verfehlten die bisher zur Funktionsbestimmung entwickelten Ansätze regelmäßig die Ebene der konkreten Interaktion; eigentlichlicherweise werden zu deren Strukturanalyse dann die Figuren herangezogen, die auf der Ebene einer gesellschaftlichen Funktionsbestimmung als „überkommene Vorstellung“ zurückgewiesen wurden (vgl. z. B. B. Müller 1984b). Indes kommt es in der Reflexion des konkreten sozialpädagogischen Alltags zu einem fast theoriefeindlichen Pragmatismus, der Liebe zum Konkreten und einer Pädagogisierungstendenz, die in ihrem Mangel an kritischer Selbstreflexion zugleich doch als fragwürdig verfügend betrachtet werden muss.

Diese Schwierigkeiten gründen nun nicht zuletzt darin, dass der zunächst eingeschlagene Weg einer Professionalisierung wenn nicht misslungen (vgl. Peters 1971), so doch zum Stillstand gekommen ist. Nach dem Ausglühen der politischen Orientierung, die noch Ende der sechziger Jahre aus unterschiedlichen Motiven entstanden war, lähmt der Mangel an einem hinreichenden Selbstverständnis die Initiative; auch wenn noch vor wenigen Jahren von einer „neuen

⁷ So die Annahme bei Vahsen (1975).

sozialpädagogischen Bewegung“ (C. W. Müller 1979, S. 56) gesprochen wurde, zeichnen sich doch zunehmend Rückzugstendenzen und individualistische Lösungswege ab. Hinzu kommt, dass die Legitimationsfrage in der Disziplin selbst aufgeworfen wird und durch die verfügbaren sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse eher abschlägige Antworten erhält. Da wird nicht nur von der Hilflosigkeit der Helfer gesprochen und gezeigt, dass die Produktivität der Sozialpädagogik sich auf die Kompensation von emotionalen Bedürfnissen der Beteiligten beschränkt (vgl. z.B. Schmidbauer 1977). Es bestätigt sich auch die bürokratische Ineffektivität; schließlich gibt es Anlass zur These, dass Sozialarbeiter und Sozialpädagogen als „sanfte Kontrolleure“ (Peters/Cremer-Schäfer 1975) in einem Prozess wirken, den Michel Foucault als Durchsetzung der Mikrophysik der Macht bezeichnete.

Fehlt so einerseits eine allgemeine, Legitimation sichernde Orientierung, so wird andererseits – nicht zuletzt gegenüber Theorieversuchen, die auf generelle konzeptionelle Vorstellungen zielen – der Mangel an konkreten Handlungsvorschlägen eingeklagt. Das ist allerdings nicht nur als Theoriefeindlichkeit zu werten, sondern als Ausdruck durchaus widersprüchlicher und uneingelöster Desiderate gegenüber Inhalt und Form theoretischer Reflexion von Sozialpädagogik (vgl. Thiersch 1981a): Von ihr wird erwartet, dass sie ein professionelles Selbstverständnis sichert, ohne sich gegen Kritik und Selbstkritik abzuschotten; Theorie der Sozialpädagogik muss die Spannungen und Widersprüche ihres Gegenstandes zu Bewusstsein bringen, ohne bloßer Affirmation oder Negation zu verfallen; von ihr wird erwartet, dass sie die Integrität ihrer Sache anerkennt, doch Sozialpädagogik weder idealisiert noch die – engen – Grenzen sozialpädagogischen Tuns verleugnet. Sie soll weder die Herrschaft von Sozialtechnokraten rechtfertigen noch die Möglichkeiten der Adressaten einschränken oder aufheben. Sie soll hinreichend allgemein formuliert sein, zugleich aber Orientierung in einem vielfach ausdifferenzierten Feld geben. Sie soll Denkmodelle und Konzeptionen anbieten, die eine rationale Definition von Problemen und Lösungsstrategien entwerfen, jedoch weder die Problembestimmungen und Lösungsfähigkeiten der Betroffenen negieren noch die Diffusität ihres Alltagslebens aufheben (vgl. Heiner 1981, S. 221). Sie soll allgemeine Aussagen über die handelnd einzuholenden Zusammenhänge von Gesellschaft und Erziehung formulieren, aber doch auch auf die konkrete Individualität, auf die je besonderen Lebensumstände und Lernmöglichkeiten hinweisen.

Drittens: Spricht man von uneingelösten Desideraten, so verführt dies leicht zu dem Schluss, in der Sozialpädagogik werde nur kaum zureichende oder gar keine Theoriearbeit geleistet. Dem widerspricht aber wenigstens die Menge der vorliegenden Untersuchungen, die sich explizit oder implizit als Beiträge zur theoretischen Reflexion von Sozialpädagogik begreifen. Die Lage ist also komplizierter; sie lässt sich nur in der widersprüchlichen Aussage fassen, dass es Theorie der Sozialpädagogik gibt und zugleich doch nicht gibt.

Dieser Widerspruch wird begreifbar, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Sozialpädagogik auf drei nebeneinander bestehenden, in ihrer Ausrichtung unterschiedlichen Ebenen bedacht wird, die nicht miteinander vermittelt sind: Auf der Ebene allgemeiner Reflexion geht es im Anschluss an traditionelle Entwürfe um ein abstraktes Verständnis von Sozialpädagogik überhaupt; die dort vorgelegten Überlegungen sind zwar begrifflich akzentuiert, streben jedoch eine essentialistische Deutung (Matthes 1975, S. 208) an, die wesentlich spekulative oder – wenn nicht ohnedies positionell – dogmatische Züge auszeichnen. Wo nicht Gründe für die Ausdifferenzierung und Etablierung einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin Sozialpädagogik untersucht und vorgetragen werden (vgl. z. B. Hamann 1975), gilt das Interesse meist einer Erläuterung von „Modellen der sozialpädagogischen Theoriebildung“ (so Wollenweber 1983), d. h. einer wissenschaftstheoretischen Reflexion, die höchstens in Ansätzen material konkretisiert wird.⁸ Zusammenhänge mit anderen Disziplinen und die Aufnahme empirischer Erkenntnisse werden zwar postuliert, jedoch kaum näher bestimmt oder tatsächlich eingelöst (Thiersch/Rauschenbach 1984, S. 985 f.).

Abgesehen vom vielfach kritisierten akademischen Duktus dieser Darstellungen lassen sich ihre Grenzen und methodischen Mängel kaum übersehen. Zwar sind neuerdings Überlegungen vorgestellt worden, die nicht bloß der Rezeption von Traditionenbeständen sozialpädagogischer Reflexion gelten, sondern diese im Blick auf aktuelle philosophische und sozialwissenschaftliche Theorieangebote weiterführen, um wenigstens eine moderne Begrifflichkeit zu gewinnen.⁹ Doch herrscht immer noch der Typus an Theoriebildung vor, der sich mit einer bloßen Aufzählung und Gegenüberstellung von Formen begnügt, in welchen der Ausdruck „Sozialpädagogik“ in der Literatur gebraucht wird. Methodisch fragwürdig wird dies jedoch dann, wenn diese Verwendungsweisen des Ausdrucks mit Hilfe des Kriteriums beurteilt werden, wie weit der Gedanke der Emanzipation in ihnen verwirklicht sei.¹⁰ Aber auch die in der Tradition hermeneutisch-pragmatischer Denkweise vorgelegten Versuche, ein begriffliches Verständnis von Sozialpädagogik über die Systematisierung von Aspekten herzustellen, leiden unter dem Fehlen eines – systematisch dann allerdings erst interessanten – Hinweises auf die benutzten Selektions- und Gliederungskriterien.

Einer zweiten, in der Diskussion inzwischen in den Vordergrund gerückten Ebene lassen sich die Überlegungen und Untersuchungen zuordnen, die sich entweder in einem phänomenologischen Zugriff, jedoch mit in systematischer und begrifflicher Hinsicht verringerten Ansprüchen der Realität sozialpädagogischer

8 Dies gilt auch für die nicht hinreichend rezipierten Arbeiten von Lutz Roessner und seiner Schule. Vgl. dazu die Kritik bei Stötzel (1978, S. 198).

9 So Schmidt (1981), vgl. auch Buchkremer (1982).

10 An diesem orientiert sich beispielsweise Marburger (1979).

Praxisfelder nähern,¹¹ oder in ihrer Fragehaltung und Forschungsintention wesentlich durch andere Disziplinen – zuletzt vornehmlich durch die Soziologie und die Politikwissenschaft – beeinflusst wurden, bzw. eng gefassten, spezifischen Problemstellungen gelten, die allerdings in ihrem Zusammenhang zur Sozialpädagogik nicht immer definiert werden. Abgesehen von dem inzwischen klassisch anmutenden Zugang über Denkstrukturen und Annahmen des Historischen Materialismus¹² sind auf dieser Ebene zum einen die Analysen richtungweisend geworden, die den Zusammenhang zwischen der Einführung und dem Funktionswandel der Fürsorge zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik aufdecken (Böhnisch 1982; Münchmeier 1981); in jüngerer Zeit wurden dabei diese Analysen durch Untersuchungen historischen Materials ergänzt und konkretisiert (Landwehr/Baron 1983; Sachße/Tennstedt 1980). Zum anderen lassen sich hier Reflexionen zu einzelnen Problemen und Arbeitsfeldern, zur institutionellen Ausdifferenzierung sozialer Dienste und zur Mikrologik des sozialpädagogischen Geschehens finden (vgl. die Beiträge in Projektgruppe Soziale Berufe 1981b; Wolff 1983, S. 101–169). Es ist vor allem hier deutlich geworden, dass eine theoretische Bemühung um die Sozialpädagogik auf gesellschaftstheoretische Untersuchungen, die systematische Auswertung historischen Materials und politisch-ökonomische Annahmen angewiesen ist.

So fruchtbar die Untersuchungen im Einzelnen jedoch auch sind, sie leiden wesentlich darunter, dass sie keinen Beitrag zu einem systematisch-theoretischen Verständnis von Sozialpädagogik leisten, da sie in der Regel mit einem heuristischen Begriff von Sozialpädagogik operieren. Obwohl dies forschungsmethodisch unvermeidbar scheint, birgt es doch eine dreifache Gefahr. Einmal bleiben die Untersuchungen unvermittelt nebeneinander stehen (Thiersch/Rauschenbach 1984, S. 985); sie einigt das Signum „Sozialpädagogik“, ohne dass immer eine inhaltliche Beziehung sichtbar wäre. Zum anderen besteht die Tendenz, die jeweiligen Einzeluntersuchungen – nicht zuletzt aus der Zwangssituation zur wissenschaftlichen Profilierung – gleichsam totalitär für das Ganze von Sozialpädagogik zu nehmen; sie ignorieren dann Momente, welche durch methodisch und sachlich anders akzentuierte Zugänge freigelegt und fixiert wurden. Schließlich gründet in dem Fehlen eines theoretisch geklärten Kriteriums die befremdliche Modernitäts-sucht, mit der in der Diskussion um die Sozialpädagogik Fragen und Probleme aufgegriffen werden, die entweder in Nachbardisziplinen generiert werden oder in der öffentlichen Auseinandersetzung – hier wieder den Mechanismen einer nach Marktgesetzen organisierten Publizistik folgend – in den Vordergrund geschoben werden: Die Rezeption etwa der sogenannten Jugenddebatte, aber auch der Auseinandersetzung um das Problem der Kindesmisshandlung, schließlich auch von

11 Hierzu rechne ich vor allem die neueren, an einer Phänomenologie des Alltags orientierten Arbeiten von Hans Thiersch.

12 So etwa Hollstein/Meinholt (1973); Bauer (1973), zuletzt Khella (1978).

Fragen der Drogenpolitik in der sozialpädagogischen Fachdiskussion muss auch unter diesem Gesichtspunkt beurteilt werden.¹³

Diese Vorbehalte lassen sich allerdings erneut als eine Aufgabe formulieren, welche von einer sozialpädagogischen Theorie zu bewältigen wäre. Sie muss offensichtlich zweierlei leisten. In formaler Hinsicht hat die in ihr vorgenommene systematische Entfaltung eines gegenständlichen Verständnisses von Sozialpädagogik eine Möglichkeit zu eröffnen, damit die unterschiedlichen Zugänge und Detailuntersuchungen aufeinander bezogen werden können; wenn die Theorie schon kein gegenständliches Kriterium entwickelt (dazu: siehe unten), so ist von ihr zu erwarten, dass sie entweder ein Kommunikationsmedium zur Verfügung stellt oder aber die Schnittstellen markiert, an denen kompatible Einzeltheorien angeschlossen werden können. In inhaltlicher Hinsicht erliegt sie so dem Zwang, ihren Gegenstand in seinen inneren Spannungen und Widersprüchen zu repräsentieren. (Dies schließt vermutlich ein an Kausalitäten, Gesetzmäßigkeiten und Funktionen orientiertes Denken nicht aus, legt aber doch die Wahl von – im weitesten Sinne – dialektischen Denkformen nahe – auch wenn dies unter Umständen um den Preis einer Rücknahme von wissenschaftlichen Ansprüchen geschieht.)

Die für die zweite Ebene sozialpädagogischer Theoriearbeit geltend gemachten Einwände treffen auch für die dritte Ebene zu, die man ein wenig flapsig, doch nicht abschätzig mit dem Ausdruck „sozialpädagogische Alltagspublizistik“ bezeichnen könnte.¹⁴ Rein quantitativ haben diese aktuellen Stellungnahmen, Praxisberichte und Problemerörterungen das Übergewicht in der sozialpädagogischen Reflexion. Für eine Theorie der Sozialpädagogik gewinnen sie Relevanz, weil sie als Brücke zur Alltagsreflexion von SozialarbeiterInnen und Sozialpädagogen führen; sie stellen nicht nur konkrete Auseinandersetzungen, Handlungssituatonen oder auch die normativen Ansprüche vor, die etwa von freien Trägern der Sozialarbeit festgelegt werden, sondern bringen zugleich – wenigstens tendenziell – in dieser Darstellung das die Praxis bestimmende, konkrete Bewusstsein der Akteure zum Ausdruck – genauer: sie machen die Pseudokonkretheit des Alltagsdenkens, aber auch die Mischung von ideologischen und wissenschaftlichen Inhalten sichtbar. Man darf dies nicht bloß als einen Hinweis auf ethnographisch relevantes Material werten; vielmehr muss sich eine Theorie der Sozialpädagogik auch gegenüber diesem Material bewähren: Sie muss so offen und differenziert argumentieren, dass diese Erfahrungen reflektierend eingeholt werden können.

Zweifellos ist „der Stand der Theoriediskussion in sich unbefriedigend, in vielfältige, miteinander wenig korrespondierende Fragerichtungen zersplittert, unüberschaubar und okkupiert auch nicht immer ergiebige Prioritäten“ (Thiersch/

13 Vgl. kritisch Deutsches Jugendinstitut (1982); Honig (1982).

14 Dazu rechne ich auch die kaum übersehbare Publizistik der Wohlfahrtsverbände und der berufsständischen Organisationen.

Rauschenbach 1984, S. 985). Dabei kann es jedoch kaum als Lösung gelten, wenn der Anspruch auf sozialpädagogische Theorie suspendiert wird (Fooken 1973, S. 14), indem man die Vielfalt der Ansätze (gar noch wissenschaftlich zum Zeichen von „Pluralismus“ hochstilisiert) als Charakteristikum einer nur „interdisziplinär“ und „integrativ“ verfahrenden Disziplin gleichsam positiviert (Pfaffenberger 1980b, S. 345; Lattke 1968; Stötzel 1972, 1978, bes. S. 202). Wenngleich dies faktisch in der Ausbildung von Sozialpädagogen geschieht, lässt es doch die Frage nach dem Fokus offen, in welchem Interdisziplinarität und Integration organisiert werden. Das Problem der fehlenden Theorie der Sozialpädagogik schleicht sich hier durch die Hintertür wieder herein.

Nur: diese Theorie fehlt bis heute (und kann auch hier – wenn überhaupt – nur skizzenhaft umrissen werden).¹⁵ Das hat – so die These – drei verschiedene Gründe. Einmal wurden die eben deutlich gemachten Desiderate nicht ernst genug genommen. Genauer: man hat, obwohl die methodologischen Einsichten im Rahmen der Geisteswissenschaften zur Verfügung standen, die Frage nach der Theorie der Sozialpädagogik primär essentialistisch zu beantworten versucht, aber kaum die Form reflektiert, in der sie vorgelegt werden muss. Erst in jüngster Zeit wurde in der Debatte um die sozialpädagogische Handlungskompetenz zunehmend klarer, dass Theorie der Sozialpädagogik einen Modus der Reflexion und Selbstreflexion zur Verfügung stellen muss (vgl. z. B. Gildemeister 1983); das aber heißt: Sie muss sich in der Nähe zu den Kommunikationswissenschaften bewegen und zugleich Theorie eines Gegenstandes sein. Damit hängt – zweitens – zusammen, dass versucht wurde, eine explanativ adäquate Theorie zu entwickeln, die kausale oder funktionale Abhängigkeiten zum Bestimmungsmerkmal von Sozialpädagogik erhebt.¹⁶ Aber die Theorie muss sich zunächst auf eine kategoriale Systematisierung von Deskriptionen richten, zwischen denen sie dann Verknüpfungen herstellt.

15 Immerhin kann man davon ausgehen, dass feststeht, „welche Wege sozialpädagogischer Theoriebildung nicht zu Zielen führen“ (C. W. Müller 1979, S. 41).

16 Ihre Schwierigkeit wird vor allem an den Ansätzen deutlich, welche die Sozialpädagogik nicht nur als Funktion des Sozialstaates bestimmen, sondern auch eine inhaltliche Abhängigkeit – etwa in der Verpflichtung, zur Sozialintegration normale, durchschnittliche Lebensentwürfe zu organisieren, sowie Abweichung sanft zu kanalisieren – sehen, nun aber mit dem Abbau sozialstaatlicher Regelungen ein „Verschwinden des Orientierungshorizonts der Sozialpädagogik“ konstatieren müssen (vgl. Böhnisch 1984). Folgte man der Logik des Arguments, so dürfte nicht bloß ein „sozialpädagogisches Handeln ins Ungewisse“, sondern eine Auflösung von Sozialpädagogik überhaupt die Konsequenz sein. Doch dies ist nicht der Fall. Im Gegenteil: Wenngleich sich Handlungsspielräume und politische Möglichkeiten der Sozialpädagogik zunehmend verringern, ist doch ihre Argumentationsfähigkeit im Prinzip nicht gebrochen. Theorie muss sich dann – erstens – fragen, worauf diese gründet. Zweitens muss sie die Inhalte dieser Argumentation zur Kenntnis nehmen und prüfen, dabei jedoch anerkennen, dass sie einen Teil der Realität von Sozialpädagogik darstellen, die unabhängig von sozialstaatlicher Determination bestehen kann.

Zum entscheidenden Hindernis aber wurde offensichtlich – drittens – das Problem des Anfangs der Theorie, sofern dieser in der Gestalt einer Objektbestimmung erfolgte, über welche eine definitorische Festlegung des Begriffs „Sozialpädagogik“ erfolgen sollte. Damit ist übrigens noch die Frage nach der Zuordnung der Sozialpädagogik etwa zur Erziehungswissenschaft oder (zu einer erst noch zu konstituierenden) Sozialarbeitswissenschaft verbunden.

Blockiert wurde die Theoriearbeit dabei wesentlich dadurch, dass man a priori, d. h. noch vor der eigentlichen Theoriearbeit, eine Entscheidung über den Inhalt herbeizuführen suchte, der im Begriff der Sozialpädagogik zu denken wäre. Tatsächlich hat somit der Befund, dass der Begriff unbestimmt, die Sache selbst unklar sei, die theoretische Auseinandersetzung vornehmlich beschäftigt, eigentlich sogar dominiert (so schon Strehler 1909, S. 9 f.). Dabei erwies sich, dass der Ausdruck schon in seinen Wortbestandteilen vieldeutig ist¹⁷ und als ganzer höchst unterschiedlich gebraucht wird. Bestimmungsversuche, die zu einem gegenständlichen angemessenen Begriff mit Hilfe der Bezeichnung einer Klasse von Objekten führen sollten, scheiterten bislang, gleich ob sie auf bestimmte Probleme, Handlungsformen, Institutionen oder auch auf eine bestimmte Klientel verwiesen.¹⁸ Entweder würdigten sie die Komplexität der angesprochenen Sachverhalte und Phänomene nur unzureichend, oder sie nahmen Einschränkungen vor, die den möglichen Gewinn an begrifflicher Schärfe zunichte machten. Dem widerspricht nicht, dass sich im politisch-administrativen Bereich wie auch in der Öffentlichkeit (sowie auf der zweiten Ebene der Theoriebildung) – wenngleich eher pragmatisch und zufällig – eine Vorstellung durchgesetzt hat, die durchaus als klassisch gelten kann. Sie steht der von Gertrud Bäumer im „Handbuch der Pädagogik“ vorgetragenen Auffassung nahe, nach der Sozialpädagogik alles umfasse, „was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“ (Nohl-Pallat 1929, S. 3).¹⁹

Heuristisch zwar hilfreich, kann jedoch auch diese Bestimmung kaum als Fundament einer Theorie gelten. Gertrud Bäumer selbst hat sie offenbar nur einführend gemeint, denn sie ergänzt sogleich, Sozialpädagogik gelte als „der Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie

17 Vgl. als Übersicht Tuggener (1971, S. 26 ff.); Mollenhauer (1966, S. 32 ff.).

18 Das zeigt sich beispielsweise in den Versuchen, den Begriff der Sozialpädagogik gleichsam klientelspezifisch durch den der Jugendhilfe zu ersetzen. So Mollenhauer mit Bezug auf Theodor Wilhelm (Mollenhauer 1966b, und selbstkritisch dazu ders. 1968, S. 9 und 1971, S. 134f.). Analoge Probleme haben sich allerdings auch schon in der Auseinandersetzung um eine Fürsorgewissenschaft gezeigt, die der Debatte um die Theorie der Sozialarbeit vorwegging; vgl. Vogel (1975); Matthes (1964, S. 79).

19 Ich behandle im Folgenden den fünften Band des Handbuchs als eine Einheit, zitiere ihn deshalb allein mit dem Verweis auf die Herausgeber. Obwohl seine Beiträge von verschiedenen Autoren verfasst wurden, drücken doch diese und das Werk insgesamt eine einheitliche Position aus.

außerhalb der Schule liegt“ (ebenda); schon im zweiten und im dritten Abschnitt des Handbuchs wird dann der zunächst gezogene Rahmen überschritten. Sie gelten nämlich der sozialpädagogischen Bedeutung von Familie und Schule.

Wollte man dennoch dem vorgeschlagenen Weg folgen, so müsste man als Sozialpädagogik die Gesamtheit der Erziehungstätigkeit bezeichnen, die beruflich (bzw. berufsähnlich in einem intentional geschaffenen Verhältnis) geleistet wird, jedoch nicht in der Form des Unterrichts geschieht. Allerdings leidet dieser Vorschlag nicht nur unter seinem allzu hohen Abstraktionsniveau. Gegen ihn spricht vor allem, dass er nur ein negatives Kriterium formuliert, somit – unter methodologischem Gesichtspunkt betrachtet – für eine theoretische Grundlegung unzureichend bleibt.

Indessen konzentrierte sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung der letzten Jahrzehnte sachlich und begrifflich ohnedies auf die Rezeption des anglo-amerikanischen Social Work, wobei dessen ursprünglich gegebene Nähe zur sozialpädagogischen Bewegung im ersten Viertel dieses Jahrhunderts kaum in den Blick kam.²⁰ Das Problem einer Theorie der Sozialpädagogik blieb, sofern es überhaupt angesprochen wurde, nur randständig. Mehr noch: mit dem raschen Vordringen von sozialwissenschaftlichen Denkmodellen brachen auch die letzten Verbindungen ab. Erst die Untersuchung von Klaus Mollenhauer über die „Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft“ gab neue Impulse; sie bewirkte insofern einen Durchbruch, als sie einen im Begriff der Sozialpädagogik zu denkenden komplexen, je historisch zu konkretisierenden Zusammenhang von Gesellschaft und Erziehung als Tatsache, sowie als Inhalt von Reflexion herstellte.

Dieser Durchbruch lag vor allem darin, dass Mollenhauer mit seiner Untersuchung ein – ihm unter Umständen gar nicht bewusstes²¹ – Profil sozialpädagogischer Theoriebildung entwarf: Er machte nämlich deutlich, dass die sozialpädagogische Theorie – erstens – ihren Gegenstand entfaltet, indem sie in einem problemanalytischen Zugang den der Sozialpädagogik eigenen Vermittlungszusammenhang von Gesellschaftstheorie, institutionen- und interaktionsbezogener Sichtweise einerseits, sowie einer Reflexion der historisch über diesen Zusammenhang je entfalteten Ideen herstellt. Kurz: sie muss einen Zusammenhang von Realgeschichte und Ideengeschichte in einem theoretisch rekonstruktiven Verfahren entwickeln. Indem sie aber dies leistet, gewinnt sie – zweitens – auf einem hochabstrakten Niveau einen strukturtheoretisch fundierten „allgemeingültigen“ Begriff von Sozialpädagogik. (Die Kritik, im Denken über Erziehung müsse schon immer Gesellschaft und Geschichte mitgedacht werden, verfehlt

20 Dies hat C. W. Müller 1982 verdeutlicht.

21 Diesen Schluss legen wenigstens seine späteren Arbeiten nahe, die den in den „Ursprüngen“ gegebenen Zusammenhang von Realgeschichte, Theorie- und Bewusstseinsgeschichte nicht mehr aufgreifen.

übrigens diesen Zugang, da sie die Besonderheit der im Begriff der Sozialpädagogik konkret zu denkenden Vermittlung übersieht).²² Schließlich impliziert aber der Zugang, dass ein auf Methoden und Handlungskonzepte gerichtetes Denken der Sozialpädagogik nicht gerecht wird. Ihre Theorie ist komplexer angelegt, insofern instrumental nicht tauglich, aber im Sinne einer Professionsphilosophie identitätssichernd.

Auch wenn es das Verdienst Mollenhauers bleibt, diesen Zugang wenigstens implizit eröffnet zu haben, so hat er ihn doch selbst nicht genutzt. Er war zu sehr noch der essentialistischen Denkweise verbunden, um deutlich zu machen, dass die Theorie das ihren Ausgang bestimmende Objekt in der reflexiven Identifizierung der sozialen und pädagogischen Probleme finden würde, die in der industriellen Revolution entstanden waren. Er machte somit zwar darauf aufmerksam, dass eine sozialpädagogische Theorie über die Reflexion der Reflexion entwickelt werden kann, führte dies selbst aber nicht aus. Vermutlich hängt dies mit der im hermeneutischen Zugang ungeklärten Frage nach dem Geltungskriterium von theoretischen Sätzen zusammen. Wenn sich nämlich Theorie über die Reflexion der Reflexion konstituiert, lässt sich zunächst nicht angeben, wann theoretische Sätze Verbindlichkeit gewinnen.

Erst dort, wo diese Reflexionsleistungen selbst zum Thema werden, lässt sich das Dilemma auflösen: Einmal kann – im Sinne von Ethnomethodologie und phänomenologischer Soziologie – nach der Bedingung der Möglichkeit von Reflexion gefragt werden; nur scheinbar muss dies in einem transzentalphilosophischen Argument enden. Wenn man nämlich unterstellt, dass die Reflexionsleistungen durch eine implizite Grammatik des Denkens gesteuert werden, kann Theorie ihre Geltung dadurch erreichen, dass sie diese in einem abstrakt-logischen Modell rekonstruiert, mit welchem die Zusammenhänge der Reflexionsleistungen dargestellt werden. Geltung gewinnt dieses Modell dann aber nicht, weil es Realität widerspiegelt, sondern weil es in sich stimmig (oder auch: bündig) konstruiert wird. Zum anderen ermöglicht dieser Zugang eine Rückkopplung der einzelnen Reflexionsleistungen auf soziologisch zu bestimmende Gruppen, die sich gleichsam in „Sozialpädagogik“ verständigen. Schließlich kann man sie an Denkstrukturen zurückbinden, die eine Ordnung innerhalb der Reflexionsleistungen entdecken lassen. Die Tradition pädagogischen Denkens scheint diese Ordnung zu konstituieren.²³

22 Im Kern hat dieses Argument schon Otto Willmann vorgetragen. Neuerdings wird es erneut von Liening (1975) und Werner (1984) vertreten.

23 Das wird deutlich im Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (1984), besonders jedoch im Beitrag von Thiersch und Rauschenbach zu diesem. Vgl. auch Böhnisch (1979, S. 23).