Zeitschrift: Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische Historiographie
Herausgeber: Pestalozzianum
Band: 6 (2000)
Heft: 2

Rubrik: Diskussion : Geschichte, Klassiker und Theorie der Sozialpädagogik

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Geschichte, Klassiker und Theorie der Sozialpädagogik

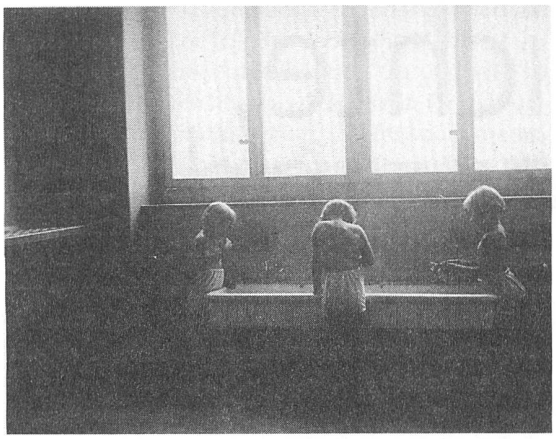
In der vorangegangenen Nummer (1/2000) haben Reinhard Fatke und Martin Graf in zwei Aufsätzen über die Rolle der Klassiker bzw. der Geschichte für die sozialpädagogische Theoriebildung reflektiert und verschiedene Vorschläge formuliert. Die Redaktion hat darauf verschiedene Exponentinnen und Exponenten der Sozialpädagogik gebeten, das Themenfeld bzw. die angesprochene Problematik aus ihrer Sicht zu thematisieren, wobei gelegentliche Bezüge zu den Beiträgen von Fatke und Graf im Sinne der Diskussion als erwünscht bezeichnet wurden. Die hier versammelten Beiträge orientieren sich indes grossenteils an der Kommentierung der Thesen von Fatke und Graf und zeigen, dass eine weiterführende Diskussion sinnvoll ist.

Bemerkungen zum Aufsatz von Reinhard Fatke: Der Heros makelloser Menschenliebe und die schmuddelige Lebenswelt

■ Hans Thiersch

Die von den Herausgebern erbetene Diskussion der Überlegungen Fatkes versetzt mich in Verlegenheit. Als ein – von Fatke ausdrücklich angesprochener – Repräsentant des Konzepts Lebensweltorientierung antworte ich natürlich befangen, – alle Bemühung um sachliche Argumentation kann darüber nicht hinwegtäuschen. Dafür aber müssen die Herausgeber die Verantwortung übernehmen. Ich möchte diese Befangenheit aber auch deshalb betonen, weil ich mich mit einer Antwort schwer getan habe. Dass in der derzeitigen sozialpädagogischen Diskussion kritische Auseinandersetzungen um Konzepte fehlen, wird allseits moniert; hier liegt Nachholbedarf, den Fatke mit seinem Beitrag ein Stück weit abarbeitet. Kritische Auseinandersetzungen aber liegen auf unterschiedlichen Ebenen: Es gibt die Auseinandersetzungen innerhalb eines Konzepts, zur Klärung des Konzepts; es gibt Auseinandersetzungen zwischen Konzepten, vor allem um die Sachangemessenheit und Relevanz, es gibt daneben aber auch Auseinandersetzungen um Missverständnisse; in der Argumentation Fatkes fällt es mir nicht immer leicht, die Grenzen jeweils deutlich zu erkennen.

Fatke fragt nach dem Status der Theoriediskussion in der Sozialpädagogik; er verhandelt diese Frage vor dem Hintergrund der Geschichte, konkretisiert an der sozialpädagogischen Rezeption Pestalozzis und in Darstellung und Kritik des Konzepts Lebensweltorientierung, das er als symptomatisch für die heutige Diskussion nimmt. – Mit diesen Konkretisierungen lässt sich Fatke auf eine spezifische



Kindergarten Hardplatz. Zähneputzen (Archiv Pestalozzianum)

Engführung ein: Historische Bezüge der heutigen Sozialen Arbeit liegen natürlich nicht nur in der sozialpädagogischen Tradition, für die Pestalozzi steht; die heutige Theoriediskussion profiliert sich neben dem Konzept Lebensweltorientierung sehr unterschiedlich, z.B. im Konzept Dienstleistung oder in systemischen oder bildungstheoretisch inspirierten Ansätzen. Fatke versteht seine Argumentationsführung exemplarisch; mir scheint sie vor diesem Hintergrund gesehen aber nur bedingt verallgemeinerungsfähig.

Dass in der derzeitigen sozialpädagogischen Diskussion Pestalozzi nicht als besonderer Referenzpunkt diskutiert wird, ist offenkundig. Ich gestehe, dass es mich irritiert, wenn Fatke dies vor allem an Texten von mir verdeutlicht. Ich habe mich immer so verstanden, dass ich unter den Kollegen noch am ehesten auf Pestalozzi rekurriere. Pestalozzi sehe ich auch in dem von Fatke angeführten, nun aber schon weiter zurückliegenden Handbuchartikel nicht nur als Gründungsvater der modernen Sozialpädagogik, sondern als denjenigen, der – dem neuzeitlichen Konzept als Medium von Aufklärung verpflichtet – Armut als Herausforderung für Lern- und Bildungsprozesse versteht und der in der Verbindung von kritischer Gesellschaftstheorie und Pädagogik und in der Konkretisierung sozialpädagogischer Aufgaben zwischen spezifischen Institutionen, Familienerziehung und Dorferziehung als früher Form von Gemeinwesenarbeit ein Konzept entwickelt hat, in dem die Entwicklungen zur späteren, ausdifferenzierten Sozialen Arbeit vorgegeben sind. Natürlich ist ein solcher Hinweis keine Antwort auf Fatkes Feststellung, dass – wie auch in dem schon zitierten Handbuchartikel – diese Referenzpunkte für die gegenwärtige Theoriediskussion nicht hinreichend genutzt werden. Fatke verfolgt nun die These, dass dies auch nicht möglich sei, da die heutige Diskussion des Konzepts Lebensweltorientierung Bezüge zu Pestalozzi nicht sehen könne. Dagegen möchte ich die These vertreten, dass diese Bezüge durchaus gegeben sind, wenn das Konzept Lebensweltorientierung anders skizziert wird als es Fatke tut. Ich nehme Fatkes Kritik als Anlass zu solcher notwendigen, nachholenden Verdeutlichung.

Im Konzept Lebensweltorientierung sieht Fatke die Intention, die Alltags- und Erfahrungswelt der Klienten in der Sozialen Arbeit in ihrem Eigensinn zu respektieren und gegen Tendenzen eines gleichsam entfremdenden Expertentums in den gegebenen Erfahrungen und Ressourcen der gegebenen Verhältnisse anzusetzen. Im Zug der Differenzierung und Expansion der Sozialen Arbeit, die, so Fatke, die gegenwärtige Situation charakterisiert, verlor sich das Konzept Lebensweltorientierung in Diffusität und Ungenauigkeit und damit die Sozialpädagogik in unterschiedliche, nicht mehr konsensuale Positionen. Pointiert weiter gedacht: Indem Lebensweltorientierung gleichsam ins Kraut geschossen ist, wurde sie gestaltlos.

Fatke macht dies an drei, wie er meint, charakteristischen Momenten des Konzepts Lebensweltorientierung deutlich.

Lebensweltorientierung gehe, so heisst es, nicht näher begründet davon aus, dass das Leben insgesamt komplizierter geworden und deshalb die Expansion der Sozialpädagogik notwendig geworden sei. Auf die so vielfältigen, aus ganz unterschiedlichen Zusammenhängen erwachsenen Analysen, die im Zeichen von neuer Unübersichtlichkeit (Habermas), von Ambivalenzen der Moderne (Baumann) oder einer neuen Anomie (Böhnisch) Integrationsschwierigkeiten in der gegenwärtigen Gesellschaft beschreiben (Rauschenbach), geht Fatke nicht ein. Die Problemanzeigen und Tendenzen der allgemeinen gesellschaftlichen Analysen zu leugnen, scheint mir – unabhängig von sicher zu führenden spezielleren Diskussionen – nicht möglich. Vor diesem Hintergrund muss dann allerdings die heute notwendige Frage formuliert werden, ob und worin Sozialpädagogik und das Konzept Lebensweltorientierung eine plausible Antwort in der gegebenen Situation sind.

Das Konzept Lebensweltorientierung verstehe, so Fatkes zweiter Einwand, Sozialpädagogik als Dienstleistung. Angesichts der zur Zeit in der Sozialpädagogik intensiv ausgetragenen Diskussion zwischen dem Konzept Lebensweltorientierung und dem Konzept Dienstleistung (z.B. Böllert, Flösser, Otto) kann Fatkes Einwand nur auf Dienstleistung in einem sehr allgemeinen Sinn zielen. Dass Sozialpädagogik so allgemein verstanden Dienstleistung ist, kann – so scheint mir – nicht bestritten werden, Dienstleistung nämlich als spezifische Arbeitsform in der Dienstleistungsgesellschaft, Dienstleistung in der speziellen Form der sozialen Dienstleistung, Dienstleistung schliesslich als Einlösung von Rechtsansprüchen, die Bürger in der Gesellschaft haben. Auch hier, so scheint mir, stellen sich die für die Sozialpädagogik weiterführenden Fragen erst jenseits des allgemeinen Verständnisses von Sozialpädagogik als Dienstleistung, als Fragen nämlich nach Unterschied, Komplementarität und Übereinstimmung zwischen den unterschiedlich akzentuierten Konzepten von Lebensweltorientierung und

Zürcher Jugend-Spiele
(Archiv Pestalozzianum)

Dienstleistung und als Frage danach, ob ein diese Auseinandersetzungen übergreifender Titel einer lebensweltorientierten Dienstleistung tragfähig ist.

Schliesslich, so Fatkes dritter Einwand, werde im Konzept Lebensweltorientierung das spezifisch Pädagogische in der Sozialpädagogik aufgegeben zugunsten einer Ubiquität eines Handelns, das auf Lebensbewältigung zielt. Gewiss: Lebensbewältigung als Zielorientierung ist ein weites Konzept, – aber kein weiteres als z.B. Bildung, Emanzipation oder, mit Pestalozzi, die Idee des Menschen als Werk seiner selbst. Natürlich haben – darin hat Fatke Recht – solche Zielprojektionen ihre Problematik darin, dass sie über pädagogische Zuständigkeiten hinausgreifen; sie haben ihren Sinn als Orientierungen, die für die Pädagogik relevant werden, indem sie in konkrete Lern- und Hilfsarrangements übersetzt werden können. Er stellt sich also die Frage, ob und wie weit dies im Konzept Lebensweltorientierung gelingt. Um sie beantworten zu können, scheint es mir notwendig, es noch einmal und in weiteren – von Fatke nicht diskutierten – Momenten zu skizzieren.

Das Konzept Lebensweltorientierung sieht – zum ersten – die Menschen in ihren Verhältnissen; sie sind historisch-gesellschaftlich geprägt, in unserer Zeit also – so setze ich jedenfalls voraus – bestimmt ebenso durch Ungleichheiten wie auch durch Verunsicherungen und Desorientierungen; Lebensbewältigung zielt auf die spezifische Aufgabe, in dieser widersprüchlichen und offenen Wirklichkeit den eigenen Lebensplan zu finden, sich vor sich und anderen zu wählen, zielt auf die heutige schwierige Arbeit an einer offenen Identität. – Das Konzept Lebensweltorientierung sieht – zum zweiten – Menschen in ihren Verhältnissen geprägt und agierend in den räumlichen, zeitlichen und sozialen Gegebenheiten und pragmatisch zu bewältigenden Deutungs- und Handlungsaufgaben, also in den unmittelbar gegebenen Verhältnissen ihres Erfahrungsraums mit seinen Ressourcen und Schwierigkeiten. Das Konzept Lebensweltorientierung sieht – zum dritten – Menschen in diesen Verhältnissen in der Welt der Pseudokonkretheit (wie es Kosik formulierte) oder der Doxa (Bourdieu), also der Vordergründigkeit eines in Befangenheiten, Routinen und Erledigungen okkupierten Lebens und den immer auch gegebenen Schmerzen, Enttäuschungen, Wünschen und Hoffnungen auf andere, bessere Möglichkeiten, auf einen "gelingenderen Alltag" (wie ich es formuliert habe). Das Konzept Lebensweltorientierung bestimmt – zum vierten – die Aufgaben der Sozialpädagogik in dieser Spanne, indem es die Rekonstruktion gegebener Verhältnisse mit ihren Offenheiten und Verlässlichkeiten, aber auch mit ihren Nöten, Hilflosigkeiten und Hilfsbedürftigkeiten konfrontiert mit dem neuzeitlich-gesellschaftlichen Anspruch auf soziale Gerechtigkeit und Anerkennung. Das Konzept Lebensweltorientierung konkretisiert dies – den Gesetzen der Arbeitsteiligkeit des modernen Sozialstaats entsprechend – im Engagement (mit Nohl formuliert) für die Probleme, die Menschen mit sich selbst haben, denen gegenüber, die die Gesellschaft mit ihnen hat, also im Engagement für die Lern-, Bildungs- und Entwicklungsansprüche der Menschen; das Konzept Lebensweltorientierung ist – in der Vermittlung zwischen Subjekt und Gesellschaft – parteilich für die Subjekte. Dieses Konzept verbindet Respekt vor den Verhältnissen und ihren Ressourcen mit der Destruktion des Pseudokonkreten und mit Lernhilfen und Arrangements zu neuen, tragfähigen Formen einer offenen und sozialen Identität und neuen stabilen sozialen Räumen, wie es der Doppelaufgabe aller Sozialpädagogik, Beziehungen und Räume zu gestalten (Winkler), entspricht.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich Kritik an den gewachsenen, ordnungspolitisch inspirierten und disziplinierenden Konzepten der Sozialpädagogik, ergeben sich aber vor allem Aufgaben einer Arbeit zwischen Politik und Pädagogik im Zeichen von Einmischung, ergeben sich Orientierungen – wenn ich weiter so verkürzt programmatisch formulieren darf – für die Gestaltung von Beziehungen und Räumen im Zeichen von Prävention und Niedrigschwelligkeit, Regionalisierung und Vernetzung im Sozialraum, von Partizipation und Integration, bestimmen sich die Konturen des pädagogischen Handelns in der breiten Palette von Erziehen, Helfen, Beraten, Unterstützen und der Förderung und Gestaltung von Ressourcen, bestimmt sich vor allem die sozialpädagogische Interaktion zwischen Distanz und Nähe, Professionalität und Person, – ihr kommt in der Offenheit heutiger Verhältnisse als Erkennbarkeit und Verlässlichkeit in der Position spezifisches Gewicht zu. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit ist kritisch-selbstkritisch, reflexiv bestimmt.

Ein so verstandenes Konzept Lebensweltorientierung zeigt deutliche Ähnlichkeiten zur Sozialpädagogik Pestalozzis – zumal wenn ich sie auch in Interpretationen wie z.B. von Barth oder Rang lese. Ich sehe Ähnlichkeiten im Zusammenhang von Gesellschaftstheorie und Pädagogik, vor allem auch von kritischer Analyse gegebener Verhältnisse (bei

Pestalozzi also dem gesellschaftlichen Zustand mit der Inhumanität liebloser Gleichgültigkeit, dem ideologischen Pharisäertum und dem Maulbrauchen) und der Destruktion ihrer Pseudokonkretheit, in der Zielbestimmung von Anerkennung (der Mensch als "Werk seiner selbst", der in der Erfahrung der eigenen Stärke die Sicherheit findet, sich in Lebensverhältnissen zu bewähren), im Ausgang der Erziehung in den nähesten Verhältnissen (Wohnstubenerziehung), in der Betonung des personalen Bezugs (der aber sicher gegen Pestalozzis doch wohl hypertrophen Entwurf in offene und vielfältige Verhältnisse ausgelegt werden muss), in der Einbettung sozialpädagogischer Aktivitäten in die regionale Infrastruktur eines Sozialraums. Schliesslich: In den Intentionen, den Menschen nicht in Bezug auf seine "Dienstleistungsform" (Pestalozzi), sondern in seiner Anstrengung um Identität zu sehen und gegen die Zumutungen einer asozialen Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft stark zu machen, verfolgen beide Ansätze ein gleiches Ziel.

Solche Bezüge sind das eine; im Konzept Lebensweltorientierung sind sie aufgehoben, aber verbunden mit anderen Traditionen und Konzepten, weitergeführt in Theoriemöglichkeiten unserer Zeit. Das Konzept Lebensorientierung ist anschlussfähig an sozialwissenschaftliche Diskurse und damit auch an heutige Diskurse in benachbarten Disziplinen, z.B. der Sozialpsychiatrie, der Gemeindepsychologie, der Kriminologie. Das Konzept Lebensweltorientierung ist darin aber vor allem einer der Versuche, in den Gegebenheiten unseres sich vergesellschaftenden und verwissenschaftlichenden Lebens die Frage nach den eigensinnigen Erfahrungen und Möglichkeiten von Menschen wach zu halten und die professionellen und institutionellen Ressourcen in Selbstkritik und Entwurf für Unterstützung und Hilfe zur Stabilisierung dieser Erfahrungen zu nutzen – (vielleicht analog zu den Konzepten einer nachhaltigen Ökologie).

Dies sind Intentionen des Konzepts. Neuere Diskussionen zeigen, dass es – will es seinen Intentionen entsprechen – gegen immanente Unzulänglichkeiten und in den sich wandelnden Verhältnissen radikalisiert und profiliert werden muss in Bezug auf die Probleme der Adressaten, in Bezug auf die in den Institutionen liegenden Gefahren zu Inklusion und Selbstreferentialität, in Bezug auf die Platzierung der Sozialpädagogik im Kontext der die Kultur des Sozialen zunehmend prägenden Zivilgesellschaft. Die damit aufgeworfenen Fragen aber können hier nicht mehr verhandelt werden.

Sozialpädagogik und Geschichte: Von den "Klassikern" und der theoretischen Legitimationsprüfung zu einer historischen und empirischen Ereignishaftigkeitsprüfung

■ Daniel Gredig und Elena Wilhelm

1993 legte Michael Winkler ein Plädoyer für eine verstärkte Auseinandersetzung mit Klassikern der Sozialpädagogik vor. Blickt man auf die Neuerscheinungen der letzten Jahre, ist sein Ruf nach vermehrter Beschäftigung mit historischen Referenztexten nicht ohne Resonanz geblieben. 1995 wurde die Diskussion um Klassiker in zwei Essays der 'Zeitschrift für Pädagogik' aufgenommen (Herrmann 1995; Scheuerl 1995). 1998 erschienen mit Niemeyers 'Klassiker der Sozialpädagogik' (1998) und der Textsammlung 'KlassikerInnen der Sozialen Arbeit' (Thole/Galuske/Gängler 1998) gleich zwei einschlägige Publikationen, denen die Frage entgegengehalten wurde "Müssen Klassiker deutsch sein?" (Wendt 1999).

Mit den in Heft 1/2000 der 'Neuen Pestalozzi-Blätter' erschienenen Beiträgen von Fatke und Graf gelangten wiederum zwei Artikel zur Veröffentlichung, die – wenn auch sehr unterschiedlich – zur Frage nach sozialpädagogischen Klassikern Position ergreifen und die Diskussion weiterführen. In Auseinandersetzung mit den von Winkler 1993 aufgeworfenen Fragen stehen damit unterschiedliche Standpunkte zur Diskussion. In Abgrenzung und/oder Ergänzung zu diesen Positionen plädieren wir für ein Programm einer theoriegeleiteten Geschichte des theoretischen sozialpädagogischen Diskurses sowie des beruflichen Handelns in Form einer historischen und zugleich empirischen "Ereignishaftigkeitsprüfung" (Foucault 1992).

Winklers Ruf nach Klassikern

Winklers Beschäftigung mit den Klassikern der Sozialpädagogik (1993) ist motiviert durch den Befund, dass die Sozialpädagogik die Sprache der Theorie nicht kenne. In der Auseinandersetzung mit den Klassikern der Sozialpädagogik sieht er eine – zu diesem fehlenden Theoriediskurs alternative und zudem noch unver-

brauchte – identitätsbildende Strategie für Disziplin und Profession. Winkler stellt darüber hinaus die These auf, dass der ungesicherte Status der Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und als Profession mitunter eine Folge ihrer Ignoranz und ihres Widerstandes gegenüber ihren Klassikern sei.

Einem "gebrochenen Verhältnis" zu sich und einem ungesicherten Selbstverständnis mit dem Griff nach "Klassikern" begegnen zu wollen, entbehrt nicht jeder Plausibilität. Die Frage nach den Vorgängern (und die weniger oft gestellte Frage nach den Vorgängerinnen) in Disziplin und Profession kann – in gewisser Abstraktion von Winklers Formulierung – als Versuch begriffen werden, mit der Vergegenwärtigung von disziplinärer und professioneller Vergangenheit auf eine bestehende Unsicherheit in gegenwärtigen Fragen der disziplinären und professionellen Praxis zu antworten.

Geschichtstheoretische Grundlagen

Wie ein Blick in die Grundlagen geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis zeigt, ist dieser Gedanke nicht abwegig: Lebensweltliches, vorwissenschaftliches historisches Erzählen wurde als eine Operation erkannt, die in der Vergegenwärtigung von Vergangenheit Zeiterfahrungen auf die Probleme der Gegenwartsdeutung bezieht und mithin nicht nur zur Verständigung über das Werden des Bestehenden beiträgt, sondern auch zur Sinnstiftung und zur Eröffnung von Zukunftsperspektiven. Historisches Erzählen ist ein Vorgang, in dem (lebensweltlich) eine Person über die Vergegenwärtigung von vergangenen Ereignissen, Handlungen, unerwarteten Vorfällen und Widerfahrnissen die Erfahrung von Kontingenz verarbeiten sowie die Veränderung der Welt und die Veränderung ihrer selbst so deuten kann, dass sie sich im Wandel der Zeit selbst gewiss bleibt und nicht Gefahr läuft, sich in Veränderungen zu verlieren. Menschen können sich so im Wandel der Verhältnisse und ihrer Selbst als etwas Überdauerndes zur Geltung bringen, was – solange die Erzählung als gültig erachtet wird – der Selbstbestimmung und Selbstgewissheit dient (vgl. Rüsen 1983, S. 48-58; vgl. Straub 1996, S. 33ff.).

Erzählungen können lebensweltlich dann Gültigkeit in Anspruch nehmen, wenn sie die drei Kriterien der empirischen, der normativen und der narrativen Triftigkeit erfüllen. Erzählungen sind empirisch triftig, wenn die behaupteten Tatsachen durch Erfahrung gesichert sind. Normative Triftigkeit ist gegeben, wenn die Relevanzkriterien, von denen die Erzählungen geleitet sind, bei den Zuhörern auch Geltung haben, und narrativ triftig sind Erzählungen dann, wenn der unterlegte Sinn von einem Kriterium geleitet ist, das mit den Sinnkriterien der Zuhörer für ihr aktuelles und geplantes Handeln vermittelbar ist (vgl. Rüsen 1983, S. 82f.).

Dem Einwand, mit dem Ruf nach Klassikern der Disziplin sei allerdings eine wissenschaftliche und keine lebensweltliche Bezugnahme auf die Vergangenheit angesprochen, ist zu entgegnen, dass auch die wissenschaftliche Geschichtsschreibung als erzählende Vergegenwärtigung von Vergangenem die am lebensweltlichen Erzählen aufgezeigte Kraft zur Selbstvergewisserung und Orientierung besitzt.[1] Wissenschaftliches historisches Erzählen unterliegt dann auch denselben Gültigkeitskriterien, denen das lebensweltliche Erzählen aus der Vergangenheit unterliegt, unterwirft sich aber zusätzlich einer Rationalisierung durch methodische Kontrolle und Reflexion. Mit dieser Rationalisierung ist ein wissenschaftskonstituierendes Gütekriterium bezeichnet, das im lebensweltlichen historischen Denken, das durchaus die Gestalt von Mythen und Legenden annehmen kann, nicht berücksichtigt wird und der Geschichtsschreibung die wissenschaftsspezifische Gestalt verleiht, in ihren Gültigkeitsansprüchen gesichert und überprüfbar zu sein.

Empirische Triftigkeit wird dadurch wissenschaftskonstitutiv, dass sie die Geschichtsschreibung veranlasst, den Tatsachengehalt ihrer Aussagen durch Forschung zu sichern und intersubjektiv überprüfbar darzulegen (so dass sie kritisiert, empirisch verbessert und gegebenenfalls widerlegt werden kann). Das Kriterium der normativen Triftigkeit gewinnt wissenschaftskonstitutive Form, indem es Geschichtsschreibende auffordert, ihre Relevanzkriterien (d.h. letztlich ihre Normen) im Sinne einer Reflexion ihres Standpunktes offenzulegen und so durch andere Perspektiven kritisierbar zu machen. Das Kriterium der narrativen Triftigkeit wird dann wissenschaftskonstitutiv, wenn es zur Offenlegung und Begründung der konstruktionsleitenden Behandlungsweisen ("Leitfäden" [Rüsen 1990, S. 98]) verpflichtet, denen in der Geschichtsschreibung gefolgt wird. Der in der Geschichte vermittelte Sinngehalt wird damit intersubjektiv nachprüfbar und der Kritik zugänglich (vgl. Rüsen 1990, S. 87-100). Die grösste Rationalisierung der Konstruktion einer Erzählung wird dementsprechend durch die Abstützung der leitenden Hinsichten in einer Theorie erreicht.

Normative wie narrative Triftigkeit verweisen auf die Tatsache, dass Erzählungen Konstruktionen sind und Geschichte in ihrer Form nicht festgelegt ist. Geschichte ist nicht als etwas Gegebenes, als ein vorliegender Gegenstand zu verstehen, der durch die Geschichtsforschung nur ans Licht befördert und sukzessive in seiner Gesamtheit erfasst und, Teil für Teil, erklärt werden müsste. Geschichte ist nur denkbar als eine Menge von Erfahrungen in der Vergangenheit, die in unterschiedlichen Geschichten aufgegriffen und erzählt werden. Die Vergangenheit ist "keine qualitativ in sich abgeschlossene Welt, sondern mit Bezug auf neu eintretende Ereignisse und durch sie mögliche Neubestimmung des Gewesenen prinzipiell offen" (Baumgartner 1982, S. 281). Denn die Erzählungen berichten vom "Früher und Später im Vergangenen" (ebd.) aus der Position des Subjekts in einer immer wieder anderen Situati-

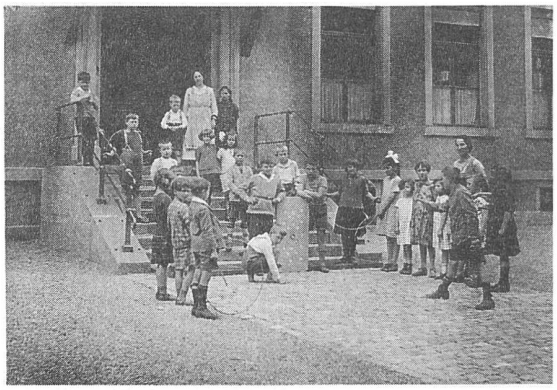
on (vgl. Baumgartner 1982 S. 282-292). Damit wird ersichtlich, dass niemals die abschliessende, die einzig wahre Geschichte vorliegen kann. Es sind immer nur einstweilig triftige, in Bezug auf die aktuelle Situation und die gegebenen Orientierungsbedürfnisse richtige Geschichten denkbar. Geschichte muss immer wieder neu und anders geschrieben werden.

Aus dieser Sicht wird nun verständlich, weshalb Geschichte auf Orientierungsbedürfnisse reagieren kann. Je nach Situation, in der sich das Subjekt befindet, sind unterschiedliche Erfahrungen der Vergangenheit aufgreifbar. Verschiedene Tatsachen sind zu einer Erzählung formbar. Es werden aber jeweils diejenigen in eine Erzählung aufgenommen, die aus aktueller Sicht von Bedeutung sind. Damit ist allerdings noch nicht bestimmt, ob die Vergegenwärtigung von Vergangenem mit Bezug auf heute sich stellende Fragen in eine traditionale, in eine exemplarische, in eine genetische oder in eine kritische Geschichte mündet, wobei letztere sich der Begründung gegenwärtig herrschender Normen verweigert, Normen problematisiert und ihnen die Legitimität entzieht (vgl. Rüsen 1990 S. 84ff.).

Theoriegeschichte statt Klassiker

Versteht man Winklers Plädoyer für die Lektüre von Klassikern als den Versuch, die Potenziale des historischen Erzählens zur Selbstbestimmung und Selbstvergewisserung in der Disziplin zu nutzen, so erweist sich seine Hoffnung vor dem Hintergrund der geschichtstheoretischen Skizze als nicht so unbegründet, wie Graf (2000) dies behauptet. Gemäss Graf können Klassiker weder Identität liefern noch eine hinreichende Sicherheit für die Disziplin schaffen. Der Rückzug auf Klassiker lasse vielmehr die Kapitulation vor der notwendigen theoretischen Anstrengung, einen Mangel an Welt und an gesellschaftlicher Erfahrung sowie letztlich die Furcht, erwachsen zu werden, erkennen (ebd., S. 23f.).

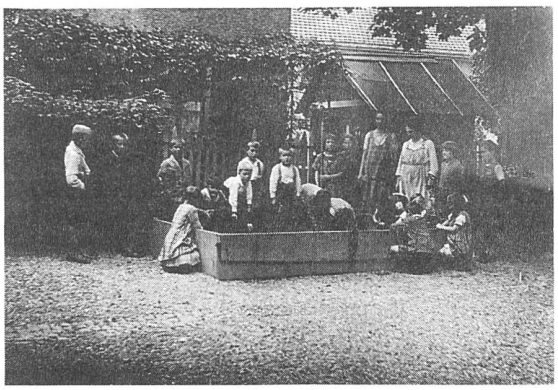
Doch selbst wenn man die Leistung historischen Erzählens gelten lässt, stellt sich die Frage, ob diese historische Selbstvergewisserung sich auf die Beschäftigung mit Klassikern beschränken oder auch nur schon konzentrieren soll. Denn der Rekurs auf "Klassiker" muss differenziert betrachtet werden: Der Rückgriff auf Theoretiker früherer Epochen darf angesichts des aufgezeigten Zusammenhangs von jeweils gegenwärtiger Situation und der Konstruktion von Geschichte nicht so unmittelbar konzipiert werden, wie man dies z.B. Fatkes Beitrag entnehmen könnte, der unter einer positiven Bezugnahme auf einen Klassiker wie Pestalozzi offenbar den Einbezug des "einen oder anderen seiner Grundgedanken in neuere Theoriebildungen" (Fatke 2000 S. 11) versteht. Niemeyers Vorschlag, als Klassiker zu erachten, "wer Ideen hinterliess, denen der Rang des Zeitlosen zukommt" (Niemeyer 1998 S. 13), darf – wie er selbst ausdrücklich präzisiert – nicht dazu verleiten, "einer Anwendung der



Ringelspiel
(Archiv Pestalozzianum)

'schockgefrorenen' Ideen Pestalozzis auf die Heimerziehung der Gegenwart" das Wort zu reden (Niemeyer 1998 S. 8).

Damit gelangen wir zur Frage, was aus der Betrachtung der Vergangenheit gelernt werden kann und welches Licht dies auf die Beschäftigung mit Klassikern wirft: Es ist zunächst von der Vorstellung Abschied zu nehmen, aus "der" Geschichte könnten konkrete Lehren für die Zukunft gezogen werden. Geschichten lassen sich keine Handlungsanweisungen und Lösungen für morgen entnehmen. Geschichte ist nicht wiederholbar und jede eigene Erfahrung verändert die Ausgangslage und damit die Erfahrung selbst. Erfahrungen, die andere in der Vergangenheit gemacht haben, lassen sich daher nicht unmittelbar auf die Situation heute übertragen. Der wesentliche Punkt beim Erzählen ist vielmehr, dass Zeiterfahrungen in eine Konstruktion eingearbeitet werden, in der eine Kontinuität von der Vergangenheit zur Gegenwart geschaffen wird, die über die Gegenwart hinaus auch den Blick auf die gleichfalls kontinuierlich anschliessende Zukunft eröffnet. Die narrative Konstruktion von Kontinuität gestattet (dies unter der anthropologischen Prämisse, dass der Mensch über Bewusstsein, Wille und die Fähigkeit/das Bedürfnis zur Handlungsplanung, also Absichten verfügt) aus den überlieferten Handlungen und dem erzählten Erleiden zu lernen, dass (in Anlehnung an Wilhelm Busch formuliert) es erstens anders kommt, als man zweitens denkt. Die durch das Erzählen geschaffene Kontinuität zwischen gestern und heute erlaubt es dem Individuum, nicht nur Handlungsumstände, Handlungsabsichten und Handlungserfolge miteinander zu vergleichen, daraus die Differenz zwischen Absicht und Effekt zu erkennen und so die Erfahrung von Kontingenz zu machen und zu verarbeiten. Sie erlaubt es dem Individuum auch, diese Einsicht auf die Gegenwart zu beziehen und in die aktuelle, auf die Zukunft bezogene Handlungsplanung eingehen zu lassen, womit ein absichtsvolles Handeln in die Zukunft (Handlungsorientierung) ermöglicht wird. Geschichten zeigen Perspektiven und Bedingungsnetze möglichen Handelns (vgl. Kosellek 1982 S. 28). Auf Theoriegeschichte übertragen kann dies



Sandspiel
(Archiv Pestalozzianum)

nur heissen, dass es sich verbietet, Theoriestücke aus früheren Jahrzehnten und Jahrhunderten im Sinne von überdauernd gültigen Lösungen für aktuelle theoretische Probleme unbesehen in heutige wissenschaftliche Arbeiten zu überführen. Sich mit Theorie aus früherer Zeit zu befassen und theoretische Bemühungen aus der Vergangenheit zu vergegenwärtigen, kann demgegenüber nur dazu dienen, sich damit vertraut zu machen, wie in unterschiedlichen Epochen und unter anderen Verhältnissen Gegenstände konstruiert, Forschung betrieben und Theorien gebildet wurden.

Für dieses Anliegen können die Arbeiten einzelner Theoretiker/-innen besonders ergiebig sein. Dennoch will es uns aber scheinen, dass in der Beschäftigung mit vergangenem Geschehen in Theorie und Forschung von der Suche nach "Klassikern" abgelassen werden sollte zugunsten einer gut fundierten Theoriegeschichte. Die theoriegeschichtliche Rekonstruktion von Diskursen und die Analyse ihrer Eingebundenheit vermöchte die Schwierigkeiten zu umgehen, die sich aus der Rekonstruktion der Traditionslinien, der Besinnung auf deren wichtigsten Vertreter und Vertreterinnen und deren Auslegung ergibt. Findet Theoriegeschichte die Form des kritischen historischen Erzählens, kann sie im Verbund mit genetischen Erzählungen nicht nur aufzeigen, wie die Theorielandschaft, die wir heute vorfinden, zustande kam, sondern auch, aus welchen Diskursformationen die Theorien hervorgingen, von welchen anderen diese sich abgrenzten, in welcher Weise sie sich im Laufe der und durch die Zeit transformierten und welche Alternativen dazu bestanden. Entwicklungen und Brüche würden so sichtbar, Weichenstellungen und Alternativen fassbar.

Auf der Grundlage einer solchen Theoriegeschichte lassen sich dann durchaus die im Zusammenhang mit Klassikern aufgeworfenen Fragen debattieren, welche Einsichten und Konzepte einzelner Autoren und Autorinnen zu überdauernder Bedeutung gelangten, und es lässt sich erforschen, unter welchen Bedingungen und in welcher Abstraktion bzw. mit welcher Umformulierung ihre Denkansätze und Modelle für sozialpädagogisches Argumentieren und Handeln bestimmend wurden und heute noch bedeutsam sind (vgl. Scheuerl 1995, Herrmann 1995). Es lässt sich aber auch rekonstruieren – und das im Gegensatz zur Ausrichtung an "Klassikern", die in der Regel in den Dienst der Konstruktion von bis heute reichenden Traditionslinien gestellt werden –, welche Ansätze und Modelle nebenher bestanden haben und vergessen- bzw. untergegangen sind.

Dass eine so angelegte Theoriegeschichte erhellend sein kann, zeigen die Beiträge von Graf (2000) und Fatke (2000) ansatzweise gerade selbst, weisen doch beide in aller Deutlichkeit auf entscheidende Weichenstellungen in der Ausrichtung der sozialpädagogischen Theoriebildung und auf mögliche Alternativen hin. Fatke unternimmt im Zusammenhang mit seiner Frage nach den richtigen und den falschen Klassikern den Versuch zu belegen, weshalb der Rekurs auf Pestalozzi und Natorp lohnenswerter sei als jener auf Bäumer und Thiersch, dem ja von Niemeyer bereits als Lebender die Ehre des Klassikers zugedacht wurde (vgl. Niemeyer 1998). Und auch Graf weist auf die Weichenstellung hin, die sich für die sozialpädagogische Theoriebildung daraus ergab, dass "Institution und Profession (...) zunehmend zu den zentralen (gleichwohl unzureichenden) Referenzpunkten für theoretische Reflexionen in der Disziplin" (Graf 2000 S. 21) wurden.[2]

Geschichte des beruflichen Handelns

Nun sieht Winkler in der Beschäftigung mit Klassikern aber nicht nur eine Chance zur Selbstvergewisserung der Disziplin. Er sieht darin zugleich eine identitätssichernde Strategie für die Profession. Vor dem Hintergrund der geschichtstheoretischen Überlegungen dürfte aber fassbar geworden sein, dass eine Selbstbewusstwerdung der Profession – die ausserdem immer nur einen Teil der Sicherung professioneller Identität ausmachen kann – über eine Theoriegeschichte allein nicht erreichbar ist. Soll auch die Selbstvergewisserung von Professionellen unterstützt werden, bedarf dies zusätzlich zum Blick zurück auf die Geschäfte des Denkens aufgrund aktueller Probleme der Gegenwartsdeutung auch eines Blicks zurück auf die Geschäfte des beruflichen Handelns. So ist es u.E. entscheidend, auch eine empirisch, normativ und narrativ triftige Rekonstruktion des beruflichen Handelns von Sozialarbeitern und Sozialpädagoginnen voranzutreiben, darin an die bestehenden Ansätze anzuknüpfen und das Projekt der Geschichtsforschung im eigenen Fach wieder verstärkt aufzunehmen (vgl. Sachsse 1998). Dem gegenüber moniert Graf, dass die Reflexion der Alltagserfahrungen der Profession keine adäquaten Deutungen der Sozialpädagogik hervorgebracht und zu einer affirmativen, zu wenig radikalen Theoriebildung geführt habe (vgl. Graf 2000 S. 20). Er selbst sieht die Identität der Disziplin in einer Theorie nach dem Muster der Frankfurter Schule gesichert, der es – so Graf in

Übernahme eines Gedankens von Horkheimer und Adorno – nicht um die Vergangenheit zu tun ist, sondern um die Einlösung der vergangenen Hoffnung (vgl. Graf 2000 S. 23). Das von Graf mit Blick auf die Geschichte und insbesondere auf die Klassiker hervortretende kritisch theoretische Programm eines legitimen sozialpädagogischen Handelns (vgl. dazu ausführlich Graf 1996) ist aber dementsprechend zeitlos. Es stellt sich deshalb die Frage nach alternativen theoretischen Hinsichten, welche die Rekonstruktion von Vergangenheit leiten sollen, und damit die Frage nach möglichen Alternativen zu Grafs ahistorisch gefasster Legitimitätsprüfung.

Von der Legitimitätsprüfung zur Ereignishaftigkeitsprüfung

Eine solche Alternative sehen wir in Foucaults "Ereignishaftigkeitsprüfung" oder "Ereignishaftmachung" (Foucault 1992, S. 30f.) Gegenüber Grafs *Kritik*, als theoretische Frage nach der Legitimität sozialpädagogischen Handelns und als Frage nach der falschen Idee, die sich die Theorie von sich selbst gemacht hat, bevorzugt die Ereignishaftigkeitsprüfung eine *kritische Haltung* als historische und zugleich empirische Frage nach der Akzeptabilität sozialpädagogischer Diskurse *und* Praktiken (vgl. Foucault 1992). Sie fragt nicht nach Legitimität, sondern nach dem "System der Akzeptabilität" (ebd. S. 34), das sich durch eine kritisch historische Rekonstruktion der diskursiven *und* nicht-diskursiven Praktiken erschliessen lässt. Damit wird es möglich, die Frage nach der in der sozialpädagogischen Praxis angelegten Rationalität, die Frage nach der institutionellen Matrix, in der die Sozialpädagogik sich entwickelt hat, und die Frage, wie sich die Formen der Rationalisierung in Praktiken *und* Diskursen verkörpern, zu untersuchen. Anstatt über das Problem der Erkenntnis steigt dieses Projekt über das Problem der Macht in die Frage der Aufklärung ein. Die Ereignishaftigkeitsprüfung erkundet nicht, was wahr oder falsch ist, was begründet oder nicht begründet ist, was wirklich oder illusorisch ist, was wissenschaftlich oder ideologisch ist, was legitim oder missbräuchlich ist. Sie zieht keine Scheidelinie zwischen Legitimität und Illegitimität. Deshalb spricht Foucault anstatt von Erkenntnis und Herrschaft von Wissen und Macht. Das Wort Wissen bezeichnet alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen, die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind. Das Wort Macht deckt viele einzelne, definierbare und definierte Mechanismen ab, die in der Lage zu sein scheinen, Diskurse oder Praktiken zu induzieren. Macht ist dabei aber nicht einfach Herrschaft, als die sie von Graf gedeutet wird. Denn in dieser Deutung erzeugt sie nur Begrenzung, Mangel und Unterdrückung, fördert Unbewusstmachung, ist negativ und steht der Wahrhaftigkeit und Wahrheit entgegen. Nun erhalten die beiden Begriffe Macht und Wissen aber lediglich eine methodologische Funktion: Sie machen keine allgemeinen Wirklichkeitsprinzipien aus. Sie umschreiben lediglich einen Analyseraster: Es geht deshalb nicht darum, zu beschreiben, was Wissen und Macht ist und wie das eine das andere unterdrückt oder missbraucht, "sondern es geht darum, einen Nexus von Macht-Wissen zu charakterisieren, mit dem sich die Akzeptabilität eines Systems – sei es das System der Geisteskrankheit, der Strafjustiz, der Delinquenz, der Sexualität usw. – erfassen lässt. Von der empirischen Beobachtbarkeit – für uns *jetzt* – zu seiner historischen Akzeptabilität – in einer *bestimmten Epoche* – geht der Weg über eine Analyse des Nexus von Macht-Wissen, der die Tatsache seines Akzeptiertseins auf das hin verständlich macht, was es akzeptabel macht – nicht im allgemeinen, sondern eben dort, wo es akzeptiert ist: das heisst es in seiner Positivität erfassen" (Foucault 1992, S. 33f.). Das Verfahren kümmert sich also nicht um die Legitimierung, sondern durchläuft den Zyklus der Positivität, indem es vom Faktum der Akzeptiertheit zum System der Akzeptabilität übergeht.

Zu einer kritischen Erzählung wird eine solche Annäherung an Geschichte dadurch, dass mit ihr die Selbstverständlichkeit gegenwärtiger Diskursformationen und Praktiken gebrochen wird und die sie stützenden Normen hinterfragbar werden. Damit werden die Voraussetzungen für die Entwicklung alternativer Denk- und Handlungsmöglichkeiten in der Gegenwart geschaffen (vgl. hierzu auch Schäfer 1995).

So verstanden lassen wir uns gerne als (glückliche) "Institutionspositivisten" bezeichnen, die weder furchtlos und unerschrocken auf dem Baugerüst der Theoriebildung gleich die ganze Welt verändern wollen, noch unerfahren und weltfremd auf dem Diwan im Wohnzimmer zurückgezogen über Klassiker sinnieren, sondern der mühsamen und kleinlichen Arbeit in den Archiven und Bibliotheken nachgehen und mit der Rekonstruktion von Geschichte(n) eine neue Erfahrung mit der Gegenwart ermöglichen. Eine solche Geschichtsschreibung vermag allemal die Grenzen des wissenschaftlichen Diskurses überschreiten. Sie wird politisch und praktisch, indem sie Kämpfe – auch individuelle und lokale Kämpfe – aufdeckt, ernst nimmt und so Anknüpfungspunkte für praktikable Formen des Widerstands bietet.

1 Konstitutiv für diese Leistung, Gegenwart sinnhaft zu deuten und Selbstvergewisserung zu bieten, ist allerdings, dass die Vergegenwärtigung von Vergangenem bei den Fragen und beim Orientierungsbedürfnis der Gegenwart ansetzt. Erst dadurch wird die Bezugnahme auf Vergangenes zu der von Nietzsche geforderten "anderen" Historie (vgl. Nietzsche 1984).

2 Graf belegt diese Entwicklung mit dem Etikett des "Institutionspositivismus" (ebd. S. 18).

Literatur

Baumgartner, Hans Michael: Thesen zur Grundlegung einer transzendentalen Historik. In: Ders./Rüsen 1982, S. 274-302

Baumgartner, Hans Michael/Rüsen, Jörn: Seminar: Geschichte und Theorie. Umrisse einer Historik. 2. Aufl. Frankfurt a.M. 1982

Fatke, Reinhart: Der 'Heros makelloser Menschenliebe' und die 'schmuddelige Lebenswelt'. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie. 6. Jg., 2000, H. 1, S. 9-17

Foucault, Michel: Was ist Kritik? Berlin 1992

Graf, Martin: Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst. Zum Bedürfnis nach Klassikern in der Sozialpädagogik. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie. 6. Jg., 2000, H. 1, S. 17-25

Graf, Martin: Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns. Weinheim/München 1996

Herrmann, Ulrich: Pädagogische Klassiker und Klassiker der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Jg., 1995, H. 2, S. 161-165

Koselleck, Reinhart: Wozu noch Historie? In: Baumgartner/Rüsen 1982, S.17-35

Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München 1998

Nietzsche, Friedrich: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben [1873]. Zürich 1984

Rüsen, Jörn: Historische Vernunft. Göttingen 1983

Rüsen, Jörn: Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens. Frankfurt a.M. 1990

Sachsse, Christoph: Historische Forschung und Soziale Arbeit. Skizze eines problematischen Verhältnisses. In: Werner Thole/ Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim/München 1998, S. 141-157

Schäfer, Thomas: Reflektierte Vernunft. Michel Foucaults philosophisches Projekt einer antitotalitären Macht- und Wahrheitskritik. Frankfurt a.M. 1995

Scheuerl, Hans: "Was ist ein pädagogischer Klassiker?" In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Jg., 1995, H. 2, S. 155-160

Straub, Jürgen: Zur narrativen Konstruktion von Vergangenheit. Erzähltheoretische Überlegungen und eine exemplarische Analyse eines Gruppengesprächs über die "NS-Zeit". In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History. 9. Jg., 1996, H. 1, S. 30-58

Thole, Werner/Galuske, Michael/Gängler, Hans (Hrsg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten. Neuwied 1998

Wendt, Wolf Rainer: Müssen die Klassiker deutsch sein? Oder: wie breit Soziale Arbeit gegründet ist. Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau. 22.Jg., 1999, H. 38, S. 31-40

Winkler, Michael: Hat die Sozialpädagogik Klassiker? In: neue praxis. 23. Jg, 1993, H. 3, S. 171-185

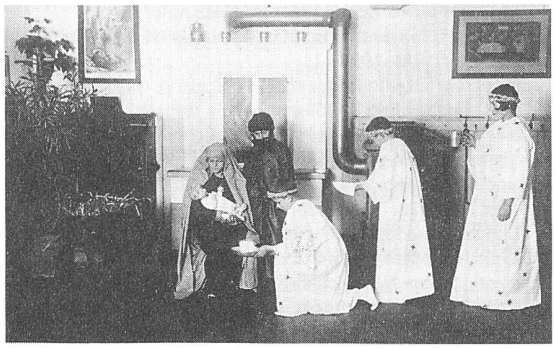
Über die Möglichkeiten sozialpädagogischer Theoriebildung zwischen Defizitdiagnose und Klassikerproduktion

■ Hans Gängler

In den neunziger Jahren blühte die sozialpädagogische Theoriebildung auf. Es wurden breit angelegte, aber auch hochgradig unterschiedliche Konzepte (wie u.a. von Staub-Bernasconi, Thiersch, Wendt oder Winkler) vorgelegt. Darüber hinaus ergaben sich fruchtbare Anstösse für die sozialpädagogische Theoriediskussion aus der soziologischen Systemtheorie (vgl. Merten 2000). Schliesslich wurden auch sozialpädagogische Klassiker gesucht, gefunden, diskutiert und kritisiert. Kurzum: Es hat in der Geschichte der Sozialpädagogik noch keine derart breite Theoriedebatte gegeben wie in den neunziger Jahren.

Die sozialpädagogische Theoriebildung ist nun allerdings, schenkt man den beiden Diagnostikern Reinhard Fatke und Martin Graf Glauben, im Begriff, munter Holzwege zu beschreiten. Fatke führt Klage darüber, dass die heutige sozialpädagogische Theoriebildung so gut wie keinen Bezug auf Pestalozzi nehme und rät, dessen bildungstheoretische Gedanken stärker zu akzentuieren. Graf hingegen sieht in der neuerlichen Diskussion um sozialpädagogische Klassiker eine "Kapitulation vor der notwendigen theoretischen Anstrengung" (Graf 2000, S. 23).

Beiden liegt viel daran, eine bestimmte Sichtweise zu stärken, andere Sichtweisen hingegen als unvollkommen und mangelhaft darzustellen. Dass Pestalozzi nicht angemessen in der derzeitigen Theoriebildung der Sozialpädagogik rezipiert würde, läge – so Fatke – in deren gegenwärtigem Selbstverständnis. Er diagnostiziert, das gegenwärtige Selbstverständnis der Sozialpädagogik sei gekennzeichnet "weniger durch Klarheit und Eindeutigkeit, schon gar nicht durch Übereinstimmung in der '*scientific community*' [...], als vielmehr durch Ungenauigkeit und Diffusität" (Fatke 2000, S. 12). Und er identifiziert auch gleich Verantwortliche an diesem Zustand: "Massgeblichen Anteil" daran habe die sogenannte Alltags- bzw. Lebensweltorientierung. Zunächst bleibt es Fatkes Geheimnis, wie es in einer so beschriebenen Situation der mangelnden Übereinstimmung der scientific community einem Konzept, der Lebensweltorientierung, gelingen kann, dennoch soviel Einfluss zu gewinnen. Darüber hinaus ist dieses Argument nur dann nachzuvollziehen, wenn man Fatkes Auffassung teilt, dass Klarheit, Eindeutigkeit und Übereinstimmung in der wissenschaftlichen Sozialpädagogik nicht nur erstrebenswerte, sondern auch erreichbare Ziele seien. Aber ist das so? Vermutlich nicht, denn Fatkes Diagnose gilt cum grano salis auch für den Bereich



Weihnachtsfeier
(Archiv Pestalozzianum)

der Allgemeinen Pädagogik sowie die benachbarten Sozialwissenschaften wie etwa Psychologie oder Soziologie. Nirgendwo ist ein einheitsstiftendes Paradigma in Sicht, geschweige denn eine Übereinstimmung der scientific community. Es scheint vielmehr ein zentrales Merkmal moderner Wissenschaft zu sein, dass widerstreitende oder besser: konkurrierende Erklärungsmuster den Diskurs vorantreiben (vgl. Luhmann 1990, Stichweh 1994). Von daher kann es auch kaum einen Schuldigen geben: Die lebensweltorientierte Sozialpädagogik ist ein Theorieangebot unter vielen, vielleicht ein breit akzeptiertes, aber sicherlich nicht das einzige. Weshalb also diese Kritik am Selbstverständnis der Sozialpädagogik? Geht es Fatke um ein ganz spezifisches "richtiges" Selbstverständnis?

Graf, der sich im Wesentlichen mit Winklers (1993) Thesen auseinandersetzt, fürchtet, dass im Rahmen der Klassikerdebatte "die Bestimmung des gesellschaftlichen Prozesses im Verhältnis zu den in ihm entwickeltsten Ansprüchen nach sozialer Gerechtigkeit – und die Ausrichtung pädagogischer Überlegungen und Massnahmen an eben diesem Verhältnis" (Graf 2000, S. 23) ausgeklammert würde. Auch hier ist es die Diagnose eines Mangels bzw. Verlusts, mit der die derzeitige Theoriediskussion der Sozialpädagogik beschrieben wird. Graf sieht in der Beschäftigung mit Klassikern die Gefahr, normative Orientierungen in der sozialpädagogischen Theoriebildung zu verlieren.

Inzwischen lässt sich ein erstes Fazit ziehen: Worauf es beiden Autoren – aus jeweils ganz unterschiedlicher Sichtweise – ankommt, ist eine Ethisierung sozialpädagogischer Theoriebildung, also um die Integration normativer Ansprüche in die sozialpädagogische Theorie. Fatke formuliert, dass die Sozialpädagogik und ihre Theorie "auch eine Vision der Verwandlung und Gestaltung von Welt zur Verfügung haben" müsse (Fatke 2000, S. 15). Und Graf bedient sich eines Bildes von Horkheimer/Adorno: "Nicht um die Vergangenheit, sondern um die Einlösung der vergangenen Hoffnung wäre es zu tun" (Graf 2000, S. 23).

Vermutlich könnte ein nicht geringer Teil derjenigen, die aktuelle Beiträge zur sozialpädagogischen Theoriediskussion liefern, dem grundlegenden Impetus beider Autoren zustimmen – vielleicht nicht ihrer Begründung, jedoch ihrer Absicht. Denn die sozialpädagogische Theoriebildung ist in weiten Teilen voll derartiger normativer Ansprüche, die insbesondere der Legitimation sozialpädagogischer Intervention dienen sollen (vgl. Merten/Olk 1992). Die Stosskraft beider Beiträge liegt also kaum in dem, was sie vorschlagen: Dass die Sozialpädagogik Mensch und Welt verbessern solle – wenn sie auch nie *genau* wissen kann, wie dies zu geschehen habe – ist common sense traditioneller Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Die Pointe der Beiträge liegt vielmehr in der Präsentation von Schuldigen: die lebensweltorientierte Sozialpädagogik wehre den Impuls von Aufklärung und Bildungstheorie ab zugunsten einer Abarbeitung von Dienstleistungsaufgaben (vgl. Fatke 2000, S. 13); die Klassikerdebatte produziere Beliebigkeit und bleibe gesellschaftspolitisch folgenlos (Graf 2000, S. 23).

An diesem Punkt werden die Argumentationen interessant, denn hier offenbaren die Autoren ihre eigenen zentralen Interessen. Fatke befürchtet einen zunehmenden Verlust des "Pädagogischen" in der Sozialpädagogik (Fatke 2000, S. 14) und plädiert – mit dem Kronzeugen Natorp – für einen engeren Anschluss der Sozialpädagogik an die Allgemeine Pädagogik (ebd., S. 16). Er möchte einen wissenschaftshistorischen Prozess, der sich in den vergangenen knapp 100 Jahren entwickelt hat, korrigieren. Hierfür werden in erster Linie Pestalozzi und später dann Natorp als Gewährsleute gegenüber der lebensweltorientierten Sozialpädagogik herangezogen. Die Kernthese ist also wissenschaftspolitischer Natur; sie führt den "Heros makelloser Menschenliebe" ins Feld für etwas, was diesem selbst weitestgehend fremd war, nämlich Wissenschaftspolitik, und gibt so ein Paradebeispiel für die Möglichkeit des Umgangs mit Klassikern: Man benützt sie in legitimatorischer Absicht, um den eigenen Argumenten Gewicht zu verleihen. Ob – bei allem Respekt vor seinem beeindruckenden Œuvre – Pestalozzis Argumente wissenschaftspolitisch tragfähig sind, muss doch eher skeptisch beurteilt werden. "Wissenschaftliche Klassiker werden nicht zu Klassikern, weil sie Garanten für disziplinäre Wahrheit sind [...], sondern weil über ihre Texte entlang des Wahrheitscodes – und in der Regel: kontrovers – kommuniziert wird" (Treml 1997, S. 49f.). Es lässt sich folglich höchstens eine Kontroverse inszenieren. Die Kontroverse zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik, um die es Fatke dann geht, kann wiederum kaum inhaltlicher Natur sein, da etwa Hans Thiersch, der Protagonist der lebensweltorientierten Sozialpädagogik, wie man seinen Publikationen entnehmen kann, durchaus nicht nur seinen Pestalozzi kennt, sondern ihn auch als zentralen Kronzeugen einer Theorie der Sozialpädagogik immer wieder benannt hat. Vollkommen rätselhaft schliesslich bleibt, wenn man die sozialpädagogische Theoriediskussion kennt, dass Fatke gerade in der lebensweltorientierten Sozialpädagogik, die

vergleichsweise eng in der erziehungswissenschaftlichen Tradition verwurzelt ist, die zentrale Triebfeder zur Auflösung des Verhältnisses von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik ausmacht. Die Debatte um die Entwicklung einer eigenständigen Sozialarbeitswissenschaft hingegen, die diese Auflösung seit Jahren vehement forciert, wird nicht erwähnt.

Graf befürchtet, wie bereits erwähnt, den Verlust gesellschaftspolitischer Reflexivität der Sozialpädagogik. Diese Sorge liesse sich vielleicht teilen, wenn sie durch eine Diskursanalyse sozialpädagogischer Publikationen oder Fachzeitschriften empirisch plausibel gemacht werden könnte. Dass die Beschäftigung mit Klassikern zu einem gesellschaftspolitischen Eskapismus führen muss, ist derweil eine unbestätigte Befürchtung. Denn es wäre ja denkbar, dass auch Grafs Gewährsleute (z.B. Habermas, Heydorn, Horkheimer/Adorno) in sozialpädagogische Klassikerlisten Eingang fänden. Darüber hinaus diagnostiziert Graf im Rückzug auf Klassiker "einen Mangel an Welt, an gesellschaftlicher Erfahrung und entsprechend die Furcht davor, erwachsen zu werden und hinauszutreten" (Graf 2000, S. 24). Auch hier ist nicht so recht einzusehen, weshalb ein solcher Status Produkt der Beschäftigung mit Klassikern sein muss – es sei denn, man würde Klassiker im dogmatischen Sinne als die Überlieferer überzeitlicher Wahrheiten betrachten.

Letztlich ist Graf vorbehaltlos zuzustimmen, wenn er meint: "Weder Identität noch hinreichende Sicherheit der Disziplin sind durch Klassikerlisten zu gewinnen" (Graf 2000, S. 23). Nur: Beabsichtigt dies jemand? Klassiker sind Klassiker, weil sie Klassiker sind, notierte Luhmann einmal süffisant – dies eben nicht, weil sie "ewige Wahrheiten" tradierten, sondern weil ihre Schriften in der Lage seien, Diskurse zu produzieren. Relevanz oder Irrelevanz von Klassikern ergeben sich im wissenschaftlichen Diskurs. Vielleicht könnte daher auch ein Blick in die Bibliothek und auf das Verhältnis von Primär- zu Sekundärliteratur neue Aufschlüsse zur Klassikergenese bringen. Klassiker werden durch kulturelle Evolution geadelt – oder wieder vergessen (vgl. Treml 1997, 1999). Insofern haben Klassikerlisten etwas durchaus theoretisch Befruchtendes: Es lässt sich füglich über den Status von Pestalozzi oder Schleiermacher, Natorp oder Nohl, Salomon oder Klumker, Herrn Maier oder Frau Müller als sozialpädagogischen Klassikern streiten und dazu sind dann eben auch theoretische Argumente notwendig. Je anregender bzw. dauerhafter die Schriften eines Klassikers die sozialpädagogische Theoriediskussion zu irritieren vermögen, desto eher bleibt auch die sozialpädagogische Theoriedebatte im Fluss. Sowohl die "Abwehr" eines Klassikers als auch seine "Begründung" befördern die Theoriediskussion in der Sozialpädagogik. Ob sich dabei die Theorie der Sozialpädagogik allerdings in eine bestimmte – etwa die von Graf favorisierte – Richtung entwickelt, garantieren Klassiker nicht. Das muss der Evolution einflussreicher Semantik vorbehalten bleiben.

Literatur

Fatke, Reinhard: Der 'Heros makelloser Menschenliebe'und die 'schmuddlige' Lebenswelt. Pestalozzi und die heutige sozialpädagogische Theoriebildung. In: Neue Pestalozzi-Blätter, 2000/1 (6. Jg.), S. 9-17

Graf, Martin: Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst. Zum Bedürfnis nach Klassikern in der Sozialpädagogik. In: Neue Pestalozzi-Blätter, 2000/1 (6. Jg.), S. 17-25

Luhmann, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1990

Merten, Roland/Olk, Thomas: Wenn Sozialarbeit sich selbst zum Problem wird. Strategien reflexiver Modernisierung. In: Thomas Rauschenbach/ Hans Gängler(Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied 1992, S. 81-100

Merten, Roland (Hrsg.): Systemtheorie Sozialer Arbeit. Neue Ansätze und veränderte Perspektiven. Opladen 2000

Stichweh, Rudolf: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main 1994

Treml, Alfred K.: Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik. Band 1: Theorie. Sankt Augustin 1997

Treml, Alfred K.: Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik. Band 2: Einzelstudien. Sankt Augustin 1999

Winkler, Michael: Hat die Sozialpädagogik Klassiker? In: neue praxis 1993/3 (23. Jg.), S. 171-185

Epizyklen – Ein Diskussionsbeitrag

■ Micha Brumlik

Nein, um ein Scheinproblem handelt es sich wohl nicht, aber welche genau die Frage ist, auf die die in den letzten Jahren immer heftiger geführte Klassikerdebatte reagiert, lässt sich kaum bestimmen. Von dieser Unschärfe zehrt auch die Scheinkontroverse zwischen Reinhard Fatke und Martin Graf, die beide, indem sie ja so Recht haben, auch wieder Unrecht haben.

Selbstverständlich ist es erfrischend zu lesen und trifft auch in der Sache zu, wenn Fatke der "alltagstheoretischen" Pädagogik ein Überstrapazieren ihrer Zuständigkeiten vorhält und – wer möchte wohl dagegen sprechen – einen auf Bemündigung angelegten Bildungsbegriff dagegen hält. Dass man dazu auf Pestalozzi und Natorp zurückgreifen muss, ist eher unwahrscheinlich. Dass man die Geringschätzung Pestalozzis dadurch in einem harten wissenschaftlichen Sinn "erklären" kann, darf man schon aus methodologischen Erwägungen ausschliessen. Dass schon die Erklärung des Bezugs einer wissenschaftlichen Diskussionsgemeinschaft auf einen bestimmten Autor ein hartes Stück Arbeit darstellt, wird klar, wenn man sich verdeutlicht, dass dazu die Rezeptionslage von Ausbildungsstätten, die diffuse Grösse des Zeitgeistes, die individuellen Biographien und Präferenzen einzelner Wissenschaftler, die selektive Wirkung des politischen Systems, Karriererücksichten und auch einfach Zufälle operationalisiert und in eine allgemeine Theorie wissenschaftlicher Rezeption eingebettet werden müssten. Um wieviel schwerer ist es dann, auch noch die Nichterwähnung eines Autors zu erklären – sieht man von so einfachen Fällen wie etwa der Nichterwähnung Albert Einsteins im nationalsozialistischen Wissenschaftssystem ab.

So Recht also Fatke in seiner Kritik an Thiersch und seiner Schule zu geben ist, so unorganisch und überflüssig ist die weitausladende Rehabilitation Pestalozzis, die bei Fatke nur dem Zweck dient, das, was man auch aus Kant oder Mollenhauer oder Habermas oder wem auch immer ziehen könnte, noch einmal zu untermauern. Das kann man machen, aber dass dem irgend eine Notwendigkeit oder Sinnhaftigkeit eignet, wird man getrost verneinen dürfen. Aber warum sollte man sich nur mit Notwendigkeiten abgeben?

Martin Graf hat mindestens so Recht wie Reinhard Fatke. Seiner Feststellung, dass der Ruf nach verstorbenen Autoritäten immer etwas Regressives habe, ist unbedingt zuzustimmen. Anzufügen wäre vielleicht, dass das mindestens so sehr für den Ruf nach lebenden Autoritäten gilt. Die Wissenschaft kommuniziert über Argumente und damit über das Medium der Wahrheit und nicht der Autorität.

Graf lässt sich auf diese Debatte ein, um andere Züge "der Sozialpädagogik" zu kritisieren. Er hält ihr Theoriefeindlichkeit vor, bleibt aber dafür Belege schuldig. Wer die vielfältigen Sammelbände der einschlägigen Verlage und die einschlägigen Fachzeitschriften liest, wird sich über einen Mangel an Theorie keineswegs beklagen müssen. Von Marx über Habermas, Kosik, Kohlberg, Beck bis Giddens ist der Rezeptionsaufwand allemal so hoch wie das terminologische Niveau. Das kann Graf nicht gemeint haben. Er versteht unter Theoriefeindlichkeit vielmehr einen Verlust an gesellschaftstheoretischer Tiefenschärfe: "... die Bestimmung des gesellschaftlichen Prozesses im Verhältnis zu den in ihm entwickelten Ansprüchen nach sozialer Gerechtigkeit – und die Ausrichtung pädagogischer Überlegungen und Massnahmen an ebendiesem Verhältnis." Auch dazu würde kein vernünftiger Mensch nein sagen und auch dazu finden sich in der Fachliteratur eine Fülle von Vorschlägen. Dass zum besseren Angehen dieser Aufgabe ein Blick in die empirische Armutsforschung und Theorien der Transition des Sozialstaats tauglicher sind als ein Blick in 'Lienhard und Gertrud', dürfte ebenfalls niemand bestreiten.

So sieht sich der Betrachter als erstes mit der Frage konfrontiert, worum es bei der Klassikerdebatte überhaupt geht, zweitens damit, was wir anrichten, wenn wir uns an ihr beteiligen und wem wir damit nutzen oder schaden. Um mehr als Vermutungen kann es dabei nicht gehen – was wirklich los ist, wird erst die Wissenschaftsgeschichtsschreibung nach mehreren Jahrzehnten halbwegs verlässlich ermitteln.

Ich darf mit einer persönlichen Erfahrung beginnen. Ein Test über den Sinn wissenschaftlicher Debatten oder Themen, auch darauf, ob man sie selbst verstanden hat, besteht darin, sie Studierenden auszusetzen. Ein in diesem Sommersemester gehaltenes Seminar zu den Bänden von Niemeyer, Thole und Hering zeigte ein mehr als mässiges Interesse bei fortgeschrittenen Studenten, eine geradezu erschreckende Unkenntnis auch schlichtester historischer Zusammenhänge: Mit der Jahreszahl "1933" konnten alle etwas anfangen, mit "1848" niemand, Details über Bismarck und die Sozialdemokratie waren ebensowenig zu erwarten wie ein Verständnis für die spezifische Ausprägung des Christentums bei Wichern. Insofern erweist sich das Seminar als eine günstige Gelegenheit, mit den Studenten Allgemeinbildung sowie die Geschichte des Sozialstaats zu üben. Es ist auch anzunehmen, dass die genannten zwei oder drei kompakten Bücher aus den einschlägigen Verlagen mit ihren Zusammenfassungen, Textstücken und Kommentaren zu einem be-

liebten Prüfungsthema werden. So weit, so gut. Aber was bringt die Debatte der Profession der akademischen Sozialpädagogik?

Ich habe den Eindruck, dass eine Art der Argumentation, die vor dreissig Jahren bis zum Exzess getrieben und entsprechend verdrängt wurde, hier durchaus wieder hilfreich sein könnte. Die historisch gewendete, pragmatische Wissenschaftstheorie sagt uns erstens, dass wissenschaftliche Begriffsnetze ein Instrument zur Lösung gesellschaftlicher oder einfach auch nur innerwissenschaftlicher Probleme sind. Insofern ist jede Theorie so gut, wie das Problem, auf das sie antworten soll, komplex ist. Die pragmatische Wissenschaftstheorie teilt uns zweitens mit, dass wissenschaftliche Theorien als Paradigmen die Lebensformen von Wissenschaftlergemeinschaften formen und ihnen dabei behilflich sein können, ihr individuelles Selbstverständnis zu formen, ihre materiellen und ideellen Interessen durchzusetzen sowie ihre Fachprobleme zu kommunizieren. So besehen will ja nicht nur mir scheinen, dass die vor allem als Identitätstheorie geführte Klassikerdebatte der akademischen Sozialpädagogik nach dreissig Jahren erheblicher Erfolge und Expansionen im Zeitpunkt ihrer absehbaren Schrumpfung so etwas wie ein begriffliches Korsett verpassen soll. Die Umgestaltung des Hochschulwesens, das auf längere Zeit hin – mindestens in Deutschland – die Dualität zwischen Fachhochschulen und Universitäten so nicht aufrecht erhalten wird, trifft die Sozialpädagogik, die an beiden Formen höherer Bildung vertreten ist, in besonderer Weise. Die akademische Sozialpädagogik reagiert auf die absehbare Rückverlagerung ihrer Disziplin an die Fachhochschulen sowie das von diesen offensiv vorgetragene Konzept einer "Sozialarbeitswissenschaft" defensiv mit einer Kanondiskussion. Überflüssig festzuhalten, dass aus dieser Beschäftigung auch nicht ein einziges Konzept zur Bekämpfung von Kinderarmut, zur Einschränkung jugendlichen Rechtsextremismus, zum Beratungswesen oder zur Rehabilitation Drogenkranker hervorgehen wird. Die Praxis sozialer Arbeit kann durch diese Diskussionen ebensowenig verbessert werden wie die theoriegeleitete Forschung in den einschlägigen Feldern. Immerhin erhält die innerfachliche Geschichtsschreibung durch die Klassikerdebatte wertvolle Impulse und mag darüber hinaus helfen, unsere normativen Intuitionen zu schärfen, sie zu revidieren oder sich ihrer zu versichern.

Klassikerdebatten, das ist in der Sozialpädagogik so wie in allen anderen Disziplinen, sind Identitätsdiskurse. So besehen, geht es immerhin um einiges: Wer anderen vorschreiben kann, welche Identität, welches Selbstverständnis sie haben sollen, gewinnt nicht nur Macht und Einfluss über sie, sondern kann auch über die Kontrolle von Ressourcen die eigene Position ausbauen – nach innen und nach aussen. Auch das ist bei uns nicht anders als anderswo.

Von der "schmuddeligen" sozialpädagogischen Theoriebildung Ein Kommentar zu Reinhard Fatke

■ Christian Niemeyer

Vor knapp zehn Jahre hat der Allgemeine Pädagoge Klaus Prange die Sozialpädagogik mit dem "Bruch mit der Tradition" (Prange 1991, S. 102) aufgeschreckt, mit der unklaren Definition des Faches, der mangelnden Schärfe der massgeblichen Kategorien, der nicht zureichend bewältigten Heterogenität der Praxisfelder, der relativen Beliebigkeit der massgeblichen Wissenschaftsgrundlagen, dem Verzicht auf zentrale pädagogische Klassiker sowie der unzureichenden Klärung dessen, was es mit sozialpädagogischer Professionalität auf sich habe (vgl. auch Niemeyer 1992a, S. 797). Nun sieht sich das Fach erneut, diesmal aber in Gestalt des Sozialpädagogen Reinhard Fatke, eher von innen heraus, mit ähnlich gerichteten Bedenken konfrontiert. Denn Pranges Einwand, man könne sich in der Pädagogik – im Vergleich zu klassischen Professionen – kaum darauf verlassen, dass dem Kunden "auch wirklich ein kompetenter, ausgebildeter und von seinen Fachkollegen geprüfter Experte" (Prange 1991, S. 111) mit "transferfähige(m) Können (...) für unterschiedliche Praxen" (ebd., S. 131) gegenüberstehe, unterscheidet sich der Substanz nach kaum von Fatkes Bedenken, die inzwischen dominant gewordene Konzeption lebensweltorientierter Sozialpädagogik brächte es mit sich, dass sich die "Aufgabe und Tätigkeit von Sozialpädagogen und Sozialarbeiterinnen" nicht mehr unterscheiden lasse von den Handlungsvollzügen anderer Berufsgruppen wie "Psychotherapeuten, Pfarrern, Steuerberatern, Automechaniker u.ä., die ebenfalls – in dem weiten Sinne der Formulierung – 'lebensweltorientierte Hilfen zur Lebensbewältigung' bieten" (Fatke 2000, S. 13).[1] Und auch der in diesem Zusammenhang stehende Zentralvorwurf von Prange, die Sozialpädagogik sei zwischenzeitlich immun geworden gegen die Vorstellung, dass es in ihren Handlungsvollzügen wesentlich um Erziehung zu gehen habe und sie dokumentiere diese Immunität u.a. dadurch, dass sie ersatzweise vor allem von "'Arbeit' in den mannigfachsten Kombinationen" (Prange 1991, S. 103) rede, ist oh-

ne weiteres zu übersetzen in den Einwand Fatkes, die lebensweltorientierte Sozialpädagogik lasse nur noch ein Verständnis von "Helfen oder Heilen oder Beraten oder Organisieren oder Arrangieren" zu, habe aber die "auf Prozesse der Sinndeutung und Selbstfindung" (Fatke 2000, S. 15) hinweisende Bedeutung des Bildungsbegriffs in Vergessenheit gebracht.

Selbst wenn einem die hier sich andeutende Perspektive sympathisch sein mag, muss doch – zunächst – die Parallele zwischen Prange und Fatke irritieren. Denn sie legt die Annahme nahe, als sei, ausgehend von Pranges Signalgebung[2], nichts geschehen in der Sozialpädagogik, was als Indiz für eine Art Besserung – wenn sie denn Not tut – gelesen werden darf. Exakt diesen Eindruck sucht Fatke zu erwecken, genauer gesagt: Er vertritt die These, jede Erwartung auf Besserung gehe ohnehin fehl, da (zumindest) das "gegenwärtige() Selbstverständnis der Sozialpädagogik (...) weniger durch Klarheit und Eindeutigkeit, schon gar nicht durch Übereinstimmung in der '*scientific community*', gekennzeichnet ist als vielmehr durch Ungenauigkeit und Diffusität" , an der, Fatkes "Dafürhalten" zufolge, "die sogenannte 'Lebensweltorientierung' oder die 'Alltagsorientierung' in der sozialpädagogischen Theoriebildung" (Fatke 2000, S. 12) massgeblichen Anteil habe. Namentlich der letzte Teil dieser These darf als offene Kriegserklärung in Richtung der massgeblich von Hans Thiersch entwickelten Sozialpädagogikkonzeption gelesen werden – eine Kriegserklärung, die sich fast erübrigen würde, wenn sich diese Konzeption nicht einer breiten Zustimmung im Fach erfreuen würde und insoweit ein gewisses Zeugnis ablegen würde für die von Fatke vermisste "Übereinstimmung in der '*scientific community*'". Von diesem Widerspruch unbetroffen bleibt der von Thiersch absehende Teil der These, die man sich in ihrem konstruktiven Anspruch vielleicht am Besten dahingehend übersetzen kann, dass es Fatke ganz allgemein um die Überwindung der "schmuddeligen" sozialpädagogischen Theoriebildung geht. Analoge Diagnosen[3] und Absichten, teilweise explizit unter Rückgriff auf Prange[4], sind in der Sozialpädagogik nicht eben selten, auch Verantwortungszuschreibungen und Lösungsvorschläge sind gelegentlich schon in Sicht[5], nur eines sollte man dabei nicht übersehen: Wer so redet, provoziert notwendig nicht nur die Frage, wie er sich ein Theoriekonzept vorstellt, das durch 'Klarheit und Eindeutigkeit' charakterisiert ist. Er provoziert auch die Frage, wie es sich eigentlich mit der eigenen 'Lesetätigkeit' (Mollenhauer), also mit der 'Genauigkeit und Nichtdiffusität' des eigenen Arguments verhält – kein sonderlich aufmunterndes und weiterführendes Spiel, das uns deswegen auch nur kurz und gleichsam in Vorbereitung des erstgenannten Aspekts beschäftigen soll.

1. "Genauigkeit und Nichtdiffusität"

Im Fall Fatke ist dieses Spielfeld vor allem durch den Namen Pestalozzi markiert. Warum es gerade Pestalozzi sein muss, der für Fatke den Testfall auf die Seriösität des Rezeptionsgebarens heutiger sozialpädagogischer Theoriebildung abgibt, wird nicht recht klar – man hätte ja auch an Paul Natorp oder Aloys Fischer denken können. In jedem Fall ist Fatkes Pestalozzibild durchgehend positiv und kommt in Gestalt eines 'Allsatzes' daher, der dezisionistische Züge trägt: "Alle Bemühungen Pestalozzis waren darauf gerichtet, die Situation des armen Menschen (...) zu verbessern" (Fatke 2000, S. 14). Was Fatke von diesem Pestalozzibild ausgehend vor allem interessiert, ist die Frage, welches Schicksal ein "genuin pädagogischer Theoretiker und auf Armenerziehung konzentrierter pädagogischer Praktiker wie Pestalozzi" seitens einer Disziplin zu erwarten hat, die infolge der mit Stichworten wie 'Lebensweltorientierung' und 'Allzuständigkeit' verbundenen "enormen Ausweitung von Gegenstand und Aufgaben auch das in spezifischem Sinn Pädagogische an der Sozialpädagogik weithin" (ebd.) verloren habe. Wer die Frage so stellt, kann eigentlich nur noch zu dem Ergebnis kommen, "dass Pestalozzis Werk und Wirken im gegenwärtigen sozialpädagogischen Wissenschaftsdiskurs so gut wie keine Rolle spielt" (ebd., S. 11).

Tatsächlich aber tut sich Fatke mit dem Einbringen von Belegen, die dieses insofern fast schon vorweggenommene Ergebnis stützen würden, einigermassen schwer. Der direkte Zugang über Thiersch beispielsweise – und dies hätte an sich das allererste, von Fatke bemerkenswerterweise gänzlich ignorierte Prüfkriterium zu sein – ist verbaut. Denn gerade er, dem die Verantwortung für die Lebensweltorientierung zufällt, ist es, der das heutige "Konzept der Sozialpädagogik" (Thiersch 1996, S. 7) an den Namen Pestalozzi bindet. Er tut dies ausdrücklich in Rückerinnerung an den von Pestalozzi formulierten – und auch für Fatke (2000, S. 14) wichtigen – "Anspruch des Menschen auf Bildung als Mensch, auf Realisierung der in ihm angelegten Möglichkeit, sein Leben als Werk seiner selbst zu leben" (Thiersch 1996, S. 7). Ob sich Pestalozzi in den Handlungsansätzen heutiger Sozialpädagogik wiedererkennen würde, ist dabei nicht wichtig. Wichtig ist nur, dass Thiersch keinen Anlass sah – und wohl auch sieht –, sich gegenüber Pestalozzi sperrig zu verhalten.

In einem allerdings könnte man Fatke entgegenkommen: Trotz dieser Wertschätzung Pestalozzis als solcher dürfte es schwerfallen, ausführlichere sozialpädagogische Auseinandersetzungen mit Pestalozzi aus neuerer Zeit zu finden[6]. Diese Schwierigkeit rechtfertigt allerdings keineswegs Fatkes Verfahren. Er nämlich sucht seine weitreichende These, die er (man wird fast sagen dürfen: klugerweise) erst gar nicht am Beispiel seines Hauptkontrahenten Thiersch erprobt, durch einige "ausge-

Laubsäge-Arbeit
(Archiv Pestalozzianum)

wählte()", aber – seiner Auffassung nach – "repräsentative Beispiele" (Fatke 2000, S. 11) zu belegen. Was mithin nicht geboten wird, ist eine auf Vollständigkeit abzielende Rezeptionsstudie, die beispielsweise ihren Ausgang hätte nehmen können von der Rückerinnerung an die Bedeutung Pestalozzis für die von Michael Winkler vorgelegte Theorie der Sozialpädagogik (vgl. Winkler 1988, S. 257ff.). Ersatzweise präsentiert Fatke die Ergebnisse seiner Durchsicht von Texten, die im Rahmen einer Ende 1998 abgeschlossenen Befragung von Kollegen am häufigsten als Basisliteratur in der Sozialen Arbeit genannt wurden (vgl. Kreft/Wüstendorfer/Wüstendorfer 2000). Da diese Literaturgattung aber gar nicht in erster Linie den "Wissenschaftsdiskurs" zu pflegen hat, sondern Ausbildungsnötigungen unterworfen ist, liegt der Schluss nahe, dass das von Fatke herangezogene Material bezüglich seiner These schlicht a-thematisch ist.

Eine andere Schwierigkeit begründet sich aus dem von Fatke vorausgesetzten Pestalozzibild. Denn Fatkes Bestreben geht ja dahin, Pestalozzi vor allem als einen 'pädagogischen Praktiker' zur Geltung zu bringen, der helfen könne, die aktuellen Verlegenheiten einer diffus werdenden 'lebensweltorientierten' Sozialpädagogik blosszustellen – und der eben deswegen von den Vertretern dieser Richtung nicht rezipiert werde. Dieses Herangehen an die Thematik behindert aber offenbar Fatkes Aufmerksamkeit im Blick auf alternative Pestalozzibilder sowie im Blick auf Versuche, die Bedeutung derartiger Bilder für die Rekonstruktion der sozialpädagogischen Theoriegeschichte zu nutzen.[7] Auch Fatkes Ignoranz beispielsweise gegenüber 'Lienhard und Gertrud' und der im Wesentlichen hierauf bezogenen Debatte bei Natorp (vgl. Niemeyer 1989, S. 254ff.) scheint hierdurch bedingt, ganz zu schweigen von seiner Nichtberücksichtigung der sozialpädagogischen Theoriediskussion um Pestalozzi im Umfeld seines 100. Todestages und der in diesem Zusammenhang zu sehenden Natorp-Renaissance Ende der Weimarer Epoche (vgl. Niemeyer 1992b, S. 56ff.). Zumal diese letztgenannte Debatte – und deswegen nur ist an sie zu erinnern – nachdrücklich Zeugnis ablegt für das, was auch Fatke gelegentlich doch in Pestalozzi sieht: jemanden, dessen "sozialpädagogische(r) Entwurf (...) nicht nur nachgehende Massnahmen" im Sinne "pädagogische(r) Kompensation" einschloss, sondern "auch die Vorstellung einer Neuordnung des Miteinanderlebens, die auch gesellschaftliche Veränderungen impliziert" (Fatke 2000, S. 15). Und damit ist die Frage doch wieder virulent, der Fatke an sich am liebsten, mit seinem Bild Pestalozzis als eines "pädagogischen Praktikers", ausgewichen wäre: die Frage nämlich, ob nicht jeder "sozialpädagogische Entwurf" – und natürlich auch jener Pestalozzis – ins Grosse geht und gehen muss und dass insoweit die Forderung, es habe um "Klarheit und Eindeutigkeit"zu gehen, zwar nett klingt, aber schwer ausführbar sein dürfte.

2. "Klarheit und Eindeutigkeit"

Fatkes Vorstellung eines Theoriekonzepts, das durch "Klarheit und Eindeutigkeit" charakterisiert ist, schliesst ein Bild dessen ein, "was Sozialpädagogik ausmach(t), was ihr Kern (ist), worin ihr wissenschaftliches Selbstverständnis und ihr Professionsverständnis (liegt)" (Fatke 2000, S. 12). Die historische Forschung der letzten zehn Jahre hat dazu einiges beigetragen, und Fatke notiert – allerdings ohne Quellenangabe[8] – die inzwischen auf breiter Front[9] akzeptierte Pointe, wenn er schreibt, dass erst "die bereichsorientierte Konzeption von Bäumer" die Sozialpädagogik "auf die Jugendhilfe (...) verengt" habe und damit die Grundlage schuf "für die Verankerung der Sozialpädagogik in der Gesellschaft und zugleich für ihre 'Erfolgsgeschichte'", dies aber für den Preis, dass "die umfassendere theoretische Konzeption von Pestalozzi bis Natorp über Bord geworfen" (ebd., S. 16) wurde. Vergleichsweise neu und in jedem Fall gewöhnungsbedürftig ist dann allerdings der Zusatz, dass diese Tendenz in der "lebensweltorientierten" Sozialpädagogik ihre Fortsetzung gefunden habe und deswegen die Wiederentdeckung des "umfassendere(n) Verständnis(ses) von Gegenstand und Aufgabe der Sozialpädagogik, wie es bei Pestalozzi noch vorherrschte" (ebd.), Not tue. Denn das Bemühen der Vertreter dieses hiermit kritisierten Ansatzes zielt ja gerade darauf, wieder einen *erweiterten* Begriff von Sozialpädagogik verfügbar zu haben, der politische Implikationen einschliesst[10] und die Engführung meidet, die in der – auch nach 1945 noch lange Zeit dominanten (vgl. Niemeyer 1998c, S. 252f.) – Vorstellung verborgen ist, Sozialpädagogik sei eine Art "Theorie der Jugendhilfe" (Mollenhauer 1964, S. 13).

Dass diese Tendenz gelegentlich nicht in diesen fachgeschichtlichen Kontext gerückt wird, ändert nichts am Ergebnis in der Hauptsache. Am Beispiel gesprochen: Thiersch' Hoffnung, sein Begriffsangebot – Soziale Arbeit als "Hilfe zur Lebensbewältigung" (Thiersch 1994, S. 138) – müsse von einer "erweiterten und integrierenden Erziehungswissenschaft" akzeptiert werden, wenn diese es ver-

stünde, "als (sozialwissenschaftlich fundierte) Theorie der modernen Sozial- und Sozialisationsgesellschaft" (ebd., S. 141) aufzutreten, wiederholt letztlich, ob bewusst oder unbewusst (vgl. Niemeyer 1998b, S. 251), die durch Pestalozzi belehrte Argumentationsfigur eines Natorp. Denn auch dieser hatte vor fast einhundert Jahren die damals dominierenden Zunftvertreter erheblich herausgefordert, als er die "soziale Frage" zum Anlass nahm, Sozialpädagogik nicht als "abgegrenzten Teil der Pädagogik" zu fordern, sondern als "bestimmte Auffassung ihrer ganzen Aufgabe" und mit der Pointe, dass sie "ebenso sehr zur Sozialwissenschaft wie zur Pädagogik (gehört)" (Natorp 1899, S. 701). Warum Natorp mit dieser Forderung kein Erfolg beschieden war[11], gehört nicht zu unserem Thema, entscheidend ist nur: Wenn gilt, dass die Natorp nachfolgende Engführung der Sozialpädagogik auf einen "Ausschnitt" (Bäumer 1929, S. 3) in den Ansätzen lebensweltorientierter Sozialpädagogik faktisch zur Disposition gestellt ist zugunsten einer Art *back to the roots*, macht es wenig Sinn, diese Ansätze – so wie Fatke es im Kern tut – überbieten zu wollen durch Forderungen nach Art *back to the roots*.

Es kommt hinzu, dass sich diese Forderungen an sich sperrig verhalten gegenüber Fatkes These, die Sozialpädagogik sei infolge von Stichworten wie "Lebensweltorientierung" und "Allzuständigkeit" des spezifischen Kerns ihres professionellen Habitus verlustig gegangen. Fatke, so kann man vielleicht auch sagen, erweckt mit seinen letztgenannten Bedenken den Eindruck, als liesse sich ein Rad zurückdrehen, das eigentlich schon seit der Weimarer Epoche nicht mehr zurückzudrehen ist. Denn einerseits bestand in dieser Zeit zwar die Hoffnung insbesondere der Vertreter der sozialpädagogischen Bewegung aus dem Umfeld der Gilde soziale Arbeit, die Konzentration auf die Optimierung sozialpädagogischen Handelns in einem "Ausschnitt" wie dem der Jugendfürsorge könne fördernd sein für die Präzisierung des Professionsverständnisses (vgl. Niemeyer 1999c, S. 367ff.). Andererseits aber war doch auch schon in dieser Zeit – und eben nicht zuletzt infolge des Theorievorlaufs von Pestalozzi und Natorp – bekannt oder jedenfalls doch in der Diskussion, dass zur Professionalität in der Sozialpädagogik immer auch die Forderung gehört, den "Ausschnitt" zu überschreiten, in dem man tätig ist bzw. innerhalb dessen man denkt.[12] Aus diesem Grund ist der Kern dessen, was Fatke unter Professionalität versteht – "die Persönlichkeit der Professionellen, ihr geistiger Horizont, ihre Sensibilität für Grundfragen des Menschseins, ihre ethische Orientierung" (Fatke 2000, S. 15) –, zwar aller Ehren wert, aber auf eigentümliche Weise unberührt von jeder soziologischen oder auch psychologischen Thematik und insoweit letztlich wenig hilfreich, um Abhilfe angesichts jener Unverbindlichkeiten zu bieten, die Fatke zu Lasten "lebensweltorientierter" Sozialpädagogik notiert. Damit sei die Berechtigung derartiger Notate gar nicht bestritten, am Beispiel gesprochen: Wenn Thiersch in jüngerer Zeit verstärkt die Person des Handelnden ins Zentrum seines Professionalitätsbegriffs rückt und den "homo socialpädagogicus" fordert im Sinne des "für die Sozialpädagogik geeigneten, gleichsam für ihn zugerichteten Menschen" (Thiersch 1998, S. 265), ist dies durchaus ein Zeichen für eine beklemmende Hilflosigkeit im Theoretischen. Aber es ist eben auch ein Zeichen für das zumindest in diesem Fall bestehende Einvernehmen zwischen Fatke und Thiersch.

Und schliesslich noch: Man kann nicht beides zugleich tun – einerseits diese Unverbindlichkeiten beklagen, andererseits aber, unter gänzlicher Missachtung der Frage, wie es sich denn in diesem Fall mit jenem spezifischen Kern des professionellen Habitus verhält, darauf beharren, dass eine angemessene Sozialpädagogikkonzeption auch eine "Vision der Verwandlung und der Gestaltung von Welt durch den Menschen" (Fatke 2000, S. 15) zur Verfügung zu stellen hat. So zu argumentieren, geht schon deswegen nicht, weil die Sozialpädagogikgeschichte wahrlich alles andere als arm ist an entsprechenden "Visionen", mit dem Ergebnis, dass Unzufriedenheit fast schon als professionelle Attitüde angesehen, wenn nicht gar: jeweils neu gezüchtet wird – und mit dem anderen Ergebnis: dass nicht eben wenige Vertreter der jeweils nachwachsenden Studierendengeneration sich mit dem Umstand konfrontiert sehen, nach einigen Jahren frustrierender Berufssozialisation eben das zu kopieren, was sie, in den frühen Jahren des Studierens und man muss jetzt fast sagen: des Träumens, so vehement kritisiert haben. Dieser Umstand sollte dazu veranlassen, stärker darüber nachzudenken, wie der Praktiker als reformfähiges Subjekt gedacht werden kann, anstatt sich immer wieder neu auf dem Felde von Weltverbesserungsprogrammatiken zu erproben oder gar noch – so wie bei Martin Graf erkennbar – im Auftrag derartiger Programmatiken denen gegenüber als Pädagoge aufzutreten, die durch ihren angeblichen "Rückzug auf Klassiker" nichts anderes zur Widerspiegelung brächten als einen "Mangel an Welt" (Graf 2000, S. 24).

1 Mit derartigen Einwänden kann man offenbar gelassener umgehen, wenn man, wie Thiersch, über Anekdoten verfügt, die auf der Erinnerung an einen psychiatrischen Kollegen basieren, der ihm heiter versichert habe, "es ginge ihm gut, er mache dasselbe wie wir Sozialpädagogen, aber es frage ihn niemand, warum er es täte; schliesslich sei er Mediziner" (Thiersch zit. n. Homfeldt u.a. 1999, S. 166).

2 Genau genommen hat man dabei nicht nur an Pranges Publikation von 1991 zu denken, sondern auch an den Vorlauf in Gestalt ähnlich gerichteter Bedenken sozialpädagogischer Kollegen (vgl. etwa Fatke/Hornstein 1987; Lüders 1989, S. 141). Der Nachlauf ist gesetzt durch die Diskussion um sozialpädagogische Klassiker sowie eine umfänglichere Debatte um das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik (vgl. u.a. Niemeyer 1998a), die wiederum die Frage nach einer Allgemeinen Sozialpädagogik nach sich zog (vgl. u.a. Niemeyer 1999a).

3 Zu denken ist etwa an einschlägige Ausführungen bei

Thomas Rauschenbach (1991, S. 1), die sich sechs Jahre später in der Feststellung fortsetzten: "Bis heute besteht keine Einigkeit darüber, was Sozialpädagogik eigentlich konkret ist, was sie umgrenzt, inhaltlich und begrifflich fasst oder ausschliesst und welches professionstheoretische Verständnis einer modernen Sozialpädagogik angemessen ist" (Thole/Küster-Schapfl 1997, S. 8).

4 Dies gilt etwa für Roland Merten, der Pranges "Metastasenfabulierungen" (Merten 1999, S. 65) zumindest insofern eine gewisse Berechtigung nicht absprechen kann, als auch er die "sehr freizügigen Formen des Umgangs mit Theorie", den "Verzicht auf eine präzise Terminologie" sowie das "Absehen von einschlägiger Empirie" als entscheidende Ursachen dafür sieht, "dass sich der fachliche Diskurs nur begrenzt stabilisiert" (ebd., S. 66).

5 Hierzu ist die Rede von einem "Niedergang der Lesetätigkeit" (Mollenhauer 1996, S. 284) – in diesem Fall: der sozialpädagogischen Kritiker der Allgemeinen Pädagogik – ebenso zu rechnen wie die von einer defizitären (sozialpädagogischen) "Diskussionskultur" (Winkler 1997, S. 66) und den dahinter verborgenen Ressentiments, die es zu überwinden gelte (vgl. Niemeyer 1998d).

6 Joachim Henseler steht in dieser Hinsicht für eine der Ausnahme aus jüngster Zeit (vgl. Henseler 1997), wobei allerdings zuzugestehen ist, dass die darauf folgende Dissertation (vgl. Henseler 2000) für Fatkes Analyse zu spät kam.

7 Auf diese Weise erkläre ich mir, dass Fatke meinen eigenen Beitrag zum Problem (vgl. Niemeyer 1998b, S. 15ff.) – der einen Vorlauf aufweist (vgl. Niemeyer 1993) –, mit den Attributen "einseitig", "unzulänglich", "verkürzt" oder "recht eigenwillig" (Fatke 2000, S. 11) beiseite schiebt und die Begründung hierfür in Gestalt einer Art Solidarisierung mit einer angeblich "treffenden" 'Rezension' (vgl. Horlacher 1999) gibt, die überwiegend davon handelt, was die Rezensentin in Sachen Pestalozzi zu Papier gebracht hätte.

8 Verwiesen sei hier nur pauschal auf die von mir gegenüber Jürgen Reyer (1999) in Erinnerung gerufenen Texte (vgl. Niemeyer 1999b).

9 Exemplarisch verwiesen sei nur auf einschlägige Passagen bei Walter Hornstein (1995, S. 19), Vera Moser (2000, S.177 ff.) oder Martin Graf (2000, S. 21).

10 Thiersch beispielsweise spricht nach wie vor von der Sozialpädagogik als "Stachel im Fleisch des modernen Kapitalismus" (Thiersch 1998, S. 265).

11 Paulsen hatte Natorp die Botschaft vermittelt, er verbreite Selbstverständlichkeiten, weil es zu keiner Zeit eine andere als eine "soziale" Erziehung, eine "Bildung durch die Gesellschaft und für die Gesellschaft" (Paulsen 1906, S. 59), gegeben habe. Was Paulsen offenbar nicht sehen wollte, war die sehr viel weitergehende Option in Natorps Gedanken, wonach es vor allem um die Sicherstellung der "sozialen Bedingungen der Bildung" sowie der "Bildungsbedingungen des sozialen Lebens" (Natorp 1894, S. 62f.) zu gehen habe – eine Thematik, die eine sozialwissenschaftliche Sprengkraft eigener Art verbirgt und die einem auch aus dem Umfeld der Kommunitarismusdebatte seltsam vertraut vorkommt ...

12 Erinnert sei nur an das Gildemitglied Justus Ehrhardt, dem die sich verschlechternde wirtschaftliche Lage Ende der Weimarer Epoche den Schluss nahelegte, "auch die Bemühungen ideal eingestellter Erzieher" würden "innerhalb des bestehenden Systems [der Fürsorgeerziehung, CN] zugrunde gerichtet" und erfüllten allenfalls noch den Rang einer blossen "Flickarbeit" (Ehrhardt 1931, S. 1514).

Literatur

Bäumer, Gertrud: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und ihrer Theorie. In: Herman Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 5: Sozialpädagogik. Langensalza 1929, S. 3-17

Ehrhardt, Justus: Krise der Jugendfürsorge – und was nun? (1931). In: Werner Kindt (Hrsg.): Die deutsche Jugendbewegung 1920 bis 1933. Die bündische Zeit. Düsseldorf, Köln 1974, S. 1513-1515

Fatke, Reinhard: Der 'Heros makelloser Menschenliebe' und die 'schmuddelige Lebenswelt'. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 6 (2000), H. 1, S. 9-16

Fatke, Reinhard/Hornstein, Walter: Sozialpädagogik – Entwicklung, Tendenzen und Probleme. In: Z. f. Pädagogik 33 (1987), H. 4, S. 589-593

Graf, Martin: Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst. Zum Bedürfnis nach Klassikern in der Sozialpädagogik. In: Neue Pestalozzi Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 6 (2000), H. 1, S. 17-25

Henseler, Joachim: Natorps philosophischer Pestalozzi. In: Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Weinheim, München, S. 129-142

Henseler, Joachim: Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls. Weinheim, München 2000

Homfeldt, Hans Günter/Merten, Roland/Schulze-Krüdener, Jörgen (Hrsg.): Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen. Hohengehren 1999

Horlacher, Rebekka: Besprechung von Christian Niemeyer: Klassiker der Sozialpädagogik. In: Neue Pestalozzi Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 5 (1999), H. 2, S. 27-28

Hornstein, Walter: Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik. In: Heinz Sünker (Hrsg.): Theorie, Politik und Praxis sozialer Arbeit. Bielefeld 1995, S. 12-31

Kreft, Dieter/Wüstendorfer, Monika/Wüstendorfer, Werner: Was muss man gelesen haben, um Bescheid zu wissen? Umfrage zur Basis- und Standardliteratur in der Sozialen Arbeit. In: sozialmagazin 25 (2000), H. 2, S. 28-39

Lüders, Christian: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik. Weinheim 1989

Merten, Roland: Schwierigkeiten mit dem eigenen Erfolg. Die Sozialpädagogik in der Phase ihrer Konsolidierung. In: Hans Günther Homfeldt/Roland Merten/Jörgen Schulze-Krüdener (Hrsg.): Soziale Arbeit im Dialog ihrer Generationen. Hohengehren 1999, S. 72-89

Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik (1964). Weinheim, Basel ^{8}1988

Mollenhauer, Klaus: Über Mutmassungen zum "Niedergang" der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Z. f. Pädagogik 42 (1996), H. 3, S. 277-285

Moser, Vera: Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. In: Z. f. Pädagogik 46 (2000), H. 2, S. 175-192

Natorp, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik. Freiburg, Leipzig 1894

Natorp, Paul: Sozialpädagogik. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 6. Bd. Langensalza 1899, S. 701-707

Niemeyer, Christian: Zur Systematik und Aktualität der Sozialpädagogik Natorps vor dem Hintergrund ihrer ideengeschichtlichen Einlagerung. In: Jürgen Oelkers/Wolfgang K. Schulz/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989, S. 241-260

Niemeyer, Christian: Rezension zu Klaus Prange: Pädagogik im Leviathan. In: Z. f. Pädagogik 38 (1992), H. 5, S. 795-798 (1992a)

Niemeyer, Christian: Entstehung und Krise der Weimarer Sozialpädagogik (1992b). In: Ders.: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster 1999, S. 46-60

Niemeyer, Christian: Sozialpädagogik zwischen Empfindsamkeit und Aufklärung am Beispiel von Pestalozzis vormodernem Roman. In: Winfried Marotzki/Heinz Sünker (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. 2. Bd. Weinheim 1993, S. 176-203

Niemeyer, Christian: Sozialpädagogik und Allgemeine Pädagogik (1998a). In: Ders.: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster 1999, S. 71-83

Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim, München 1998(b)
Niemeyer, Christian: Die Sozialpädagogik in diesem Jahrhundert (1998c). In: Ders.: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster 1999, S. 244-259
Niemeyer, Christian: Jenseits der Ressentiments. Vision einer 'vornehmen' neuen praxis sozialer Arbeit (1998d). In: Ders.: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster 1999, S. 228-234
Niemeyer, Christian: 'Allgemeine Sozialpädagogik' als Perspektive der Zukunft? Ein polemischer Zwischenruf angesichts von Yvonne Ehrenspecks Versuch, die Sozialpädagogik als eine der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bedürftige Teildisziplin auszulegen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999), H. 1, S. 115-120 (1999a)
Niemeyer, Christian: Auf der Suche nach einem sozialpädagogischen "Historikerstreit" oder Viel Lärm um Nichts? Erwiderung auf Jürgen Reyers begriffsgeschichtliche Anmerkungen. In: Neue Praxis 29 (1999), H. 4, S. 418-420 (1999b)
Niemeyer, Christian: Sozialpädagogik als Männerberuf. Zur Bedeutung von § 9 RJWG für den Professionalisierungsdiskurs im Bereich der evangelischen Jugendfürsorge der Weimarer Republik. In: Hans Jürgen Apel/Klaus-Peter Horn/Peter Lundgreen/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn 1999, S. 363-382 (1999c)
Paulsen, Friedrich: Das moderne Bildungswesen. In: Paul Hinneberg (Hrsg.): Die Kultur der Gegenwart. Teil I. Abt. I. Berlin, Leipzig 1906, S. 54-86
Prange, Klaus: Pädagogik im Leviathan. Bad Heilbrunn 1991
Rauschenbach, Thomas: Sozialpädagogik – eine akademische Disziplin ohne Vorbild? In: Neue Praxis 21 (1991), H. 1, S. 1-11
Reyer, Jürgen: Von Paul Natorp zu Herman Nohl. Anmerkungen zu Christian Niemeyers Engführung der Begriffsgeschichte. In: Neue Praxis 29 (1999), H. 1, S. 23-43
Thiersch, Hans: Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Reminiszenzen zu einer hoffentlich bald überflüssigen Diskussion. In: Heinz-Hermann Krüger/Thomas Rauschenbach (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim, München 1994, S. 131-146
Thiersch, Hans: Sozialarbeitswissenschaft: Neue Herausforderung oder Altbekanntes? In: Roland Merten/Peter Sommerfeld/Thomas Koditek (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft – Kontroversen und Perspektiven. Neuwied u.a. 1996, S. 1-20
Thiersch, Hans: Profession und Person. Zur Berufsidentität der PädagogInnen. In: Lothar Böhnisch/Martin Rudolph/Barbara Wolf (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim, München 1998, S. 263-270
Thole, Werner/Küster-Schapfl, Ernst-Uwe: Sozialpädagogische Profis. Opladen 1997
Winkler, Michael: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart 1988
Winkler, Michael: Die Lust am Untergang: Polemische Skizzen zum Umgang der Sozialpädagogik mit ihrer eigenen Theorie. In: Neue Praxis 27 (1997), H. 1, S. 54-67

Auf der Suche nach konsensfähigen Bezugspunkten für ein Paradigma der Sozialpädagogik

■ Walter Hornstein

Die beiden Aufsätze, die hier nachfolgend kommentiert werden sollen stimmen, bei aller Verschiedenheit in Argumentationsform und Zuschnitt, in einem Punkt überein: sie bestehen zu einem grossen Teil aus der Formulierung von Kritik, Unbehagen, Mängeln gegenüber der Theorielage der Sozialpädagogik. Sie fallen insofern nicht aus dem Rahmen gängiger und die Theoriedebatte beherrschender Sichtweisen, sondern belegen einmal mehr, dass von einem konsolidierten, auf allgemeinen Konsens gegründeten Theoriestand in der Sozialpädagogik gegenwärtig nicht die Rede sein kann. Ebenso charakteristisch wie naheliegend ist deshalb auch, dass beide Beiträge zwar jeweils ein "Heilmittel" gegenüber dem konstatierten Defizit vorschlagen, aber nicht eigentlich – und das ergibt sich folgerichtig aus der beschriebenen Theorielage – eine auf einer vorhandenen Basis aufbauende Theoriefortentwicklung, einen nächsten Schritt in der Theoriegeschichte ausarbeiten.

Aber zunächst: Was ist die Diagnose?

In Fatkes Beitrag liegt das Defizitäre der sozialpädagogischen Theoriediskussion in der Ausblendung der seiner Auffassung nach substantiellen und höchst aktuellen pädagogischen Gedanken Pestalozzis aus diesem Diskurs. Den Grund dafür sieht er im gegenwärtigen Selbstverständnis der Sozialpädagogik, das für ihn durch "Ungenauigkeit" und "Diffusität" gekennzeichnet ist. An diesem Zustand, vor allem was die Diffusität betrifft, ist vor allem die Alltags- und Lebensweltorientierung haftbar zu machen, wie sie von Thiersch und seinem Kreis (Grunwaldt/Ortmann u.a. 1996) propagiert wird: Massgeblich für dieses Konzept, so Fatke, ist der Begriff der Lebensbewältigung; dies ist aber überhaupt keine pädagogische Kategorie, und weil die Grundkategorie dieses Konzepts keine Pädagogische ist, kann in diesem Rahmen Pestalozzi, der Pädagoge, keine Rolle spielen. Dabei böte der Bezug auf die Gedankenwelt Pestalozzis eine ganze Reihe pädagogischer Ansatzpunkte:

Aus den Ausführungen Fatkes dazu lässt sich herauslesen: 1. der Gedanke, dass die Verbesserung der Situation des Menschen nur durch Erziehung und Bildung möglich ist; 2. sieht er einen wichtigen Gedanken im Hinweis darauf, dass die Menschen durch Bildung zu kompetenten Mitgestaltern der gesellschaftlichen Entwicklung werden; 3. gehört zu dieser pädagogischen Gedankenwelt, dass es

notwendig ist, eine Vision der Verwandlung und Gestaltung der Welt zugrunde zu legen, und schliesslich verweist 4. Pestalozzis Konzept auf den Zusammenhang von Bildung und humaner Gestaltung der Gesellschaft.

Es würde zur Konsolidierung der Sozialpädagogik als einer pädagogischen Disziplin beitragen, so Fatke, wenn sie die genannten Punkte in ihr Selbstverständnis aufnähme.

Der Beitrag von Martin Graf hat ebenfalls das Thema Klassiker zum Inhalt, aber er befasst sich nicht mit der Rolle eines einzelnen Klassikers, sondern mit den Thesen, die Michael Winkler in einem Aufsatz zu der Frage: "Hat die Sozialpädagogik Klassiker" (1993) zur Diskussion gestellt hat. Graf entwickelt seine Position in der Auseinandersetzung mit Winklers Darstellung, und sie lässt sich auf folgende Punkte bringen:

- grundsätzlich: Klassiker können nicht die Funktion übernehmen, die Winkler ihnen zuspricht, nämlich das Theoriedefizit der Sozialpädagogik zu beheben; Graf sieht in der Forderung, sich auf Klassiker zu besinnen, eher ein Symptom für die Kapitulation der Sozialpädagogik vor den notwendigen theoretischen Anstrengungen und Anforderungen;
- Klassiker, so Graf im Unterschied zu Winkler, tragen wenig zum Verständnis dessen bei, was Sozialpädagogik ausmacht; ausserdem liegt eine Paradoxie in der Erwartung, durch Klassiker disziplinäre Identität zu gewinnen: Sozialpädagogik muss schon einen Begriff von sich selbst haben, wenn sie von Klassikern profitieren will;
- und vor allem – und das ist der zentrale Punkt der Argumentation von Graf: Sozialpädagogik hat gegenwärtig ihre Identität vor allem in der larmoyanten Klage über ihre Zerrissenheit; dabei hätte die Sozialpädagogik, so Graf, ihre Identität gewinnen können in der Ausrichtung und Bezugnahme auf die sozialpolitische und gesellschaftskritische Orientierung, ihrem Bezug zur bürgerlichen Revolution, die an ihrem Anfang stand – und insofern, so Graf, nicht in der Ausrichtung an der Pädagogik, als Teil der Pädagogik, sondern als Kritik der Pädagogik. Statt dessen hat sich die Entwicklung der Sozialpädagogik "institutionen- und professionsorientiert" vollzogen, was sich in dem Moment als problematisch erweist, in dem die dafür notwendige Absicherung und Abstützung durch ein wohlfahrtsstaatliches System langsam aber sicher erodiert.

In dieser Situation, so Graf, hilft es allerdings nichts, sich durch Bezugnahme auf Klassiker, wie dies bei Winkler geschieht, eine von solchen Schwankungen unabhängige Fundierung zu verschaffen (unter anderem ist dieser Versuch auch deswegen untauglich, weil damit die gesellschaftliche Dimension ausgeklammert wird).

Demgegenüber die Forderungen Grafs

Zum ersten sollte sich die Soziapädagogik, was ihr Aufgaben- und ihr Selbstverständnis betrifft, an langfristigen gesellschaftlichen Entwicklungen orientieren, wie sie beispielsweise Bornschier (1988, 1999) beschrieben hat und nicht an dem, was Graf "Oberflächenphänomene" nennt (und wofür Becks Konzept der Risikogesellschaft als Beispiel herhalten muss), woran sich aber die Sozialpädagogik, sehr zu ihrem Schaden(!), sehr viel mehr orientiert hat als an die tiefergehenden Analysen der langfristigen gesellschaftlichen Entwicklungstrends. Zweitens sollte sich die Sozialpädagogik wieder daran erinnern, dass sie etwas mit der bürgerlichen Revolution und deren Fortsetzung in den sozialistischen Gesellschaftsentwürfen zu tun hat – was in bestimmten historischen Epochen durchaus bewusstes Element der Sozialpädagogik war; statt dessen aber, so Graf, kam es zur Abkehr von dieser Tradition und zu einem theoretischen "Absturz" und, in Verbindung damit, zu einem "institutionellen Positivismus" und zu der weiter oben schon genannten Dominanz professioneller und institutioneller Ausrichtung.

Diagnose: Ausblendung des Pädagogischen und Abfälle von der revolutionären Tradition der Sozialpädagogik führen zum Theoriedefizit in der Sozialpädagogik

Beide Autoren, so lässt sich resümierend konstatieren, kommen zu dem Befund, dass die Theorielage in der Sozialpädagogik durch massive Defizite gekennzeichnet ist. Dabei ist aufschlussreich, dass beide diesen Zustand als Folge eines "Abfalls", eines "Absturzes" von einem eigentlich wünschenswerten Zustand beschreiben: Für Fatke liegt das Problem in der Vernachlässigung des spezifisch Pädagogischen zugunsten einer diffusen Orientierung an einem gar nicht mehr pädagogisch reflektierten Konzept von Lebenswelt und Alltagsorientierung.

Graf ist in seiner Kritik und was den Befund betrifft, radikaler: Die Sozialpädagogik ist ihrem Ursprung und ihrer Heimat in der bürgerlichen Revolution untreu geworden; die dauernd beklagte "Zerrissenheit" der Sozialpädagogik ist eine Folge der Tatsache, dass sie sich, anstatt an langfristigen gesellschaftlichen Entwicklungen, an "Oberflächenphänomenen" orientiert.

Aus der Unterschiedlichkeit der Diagnose ergibt sich auch eine Unterschiedlichkeit im empfohlenen Heilmittel: Fatke sieht entsprechend seiner Defizitdiagnose das Ziel in der entschiedenen Rückbesinnung der Sozialpädagogik auf das Spezifisch-Pädagogische, disziplinär gesprochen: in einer stärkeren Anbindung an die Allgemeine Pädagogik, in der Rückbesinnung auf die Dimension der Bildung, und dabei kann ein so gross pädagogisch denkender Autor wie Pestalozzi hilfreich sein.

Für Graf muss das Ziel (oder ist damit zunächst vor allem eine Strategie gemeint?) entsprechend seiner Bewertung der derzeitigen Lage in der Be-

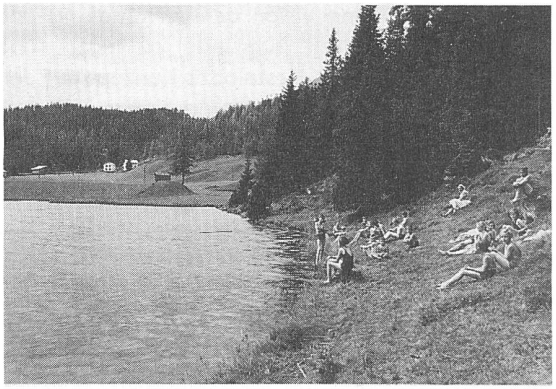
zugnahme auf die sozialpolitischen und sozialen Bewegungen und damit, so verstehe ich das zumindest, auf den grossen gesellschaftlichen Entwicklungen gelegt werden. Dabei können dann, so die konsequente Argumentation, weniger Autoren unter dem Begriff der sozialpädagogischen Klassiker laufen, als vielmehr eben diejenigen Autoren eine Rolle spielen, die diese gesellschaftlichen Entwicklungen, innerhalb derer sich die Sozialpädagogik zu verorten hat, transparent und verstehbar machen.

Auf eine kurze Formel gebracht: Für Fatke geht es um eine Rückbesinnung auf das Pädagogische, auch mit Hilfe der Klassiker, was am Beispiel *Pestalozzis* demonstriert wird. Für Graf geht es um die Rückkehr zur sozialpolitischen, durch die bürgerliche Revolution und Sozialismus, die Ideen des Sozialismus bestimmte Tradition und damit auch zugleich um die Gewinnung eines Standpunkts, von dem aus Sozialpädagogik ihre Aufgabe einer Kritik der Pädagogik wahrnehmen kann. Bei dieser Gegenüberstellung muss allerdings bedacht werden, dass die beiden hier betrachteten Beiträge sich in Zuschnitt und dadurch auch in Bezug auf ihre Argumentationsform und Darstellungsweise unterscheiden: Graf zielt im Wesentlichen auf eine Auseinandersetzung mit den Thesen und Hoffnungen von Winkler, was die Fruchtbarkeit des Klassiker-Bezugs betrifft (wobei die eigene Position Grafs nur andeutungsweise zum Vorschein kommt); Fatkes Beitrag verfolgt eine enger zugeschnittene Fragestellung: er will die Frage beantworten, welches die Gründe dafür sind, dass Pestalozzi in sozialpädagogischen Diskursen wenn überhaupt, dann höchst selten auftaucht (was in der Tat verwunderlich ist und Anlass gibt, nach Gründen für diesen Sachverhalt zu forschen) und zweitens möchte sein Beitrag zeigen, was der Sozialpädagogik entgeht, wenn sie bei dieser Ausblendung bleibt.

Die Themen: Die Frage nach dem Pädagogischen in der Sozialpädagogik und die Frage nach der gesellschaftlich-politischen Verortung der Sozialpädagogik

Es ist keine Frage: jeder der beiden hier zur Diskussion stehenden Autoren behandelt eine in der aktuellen sozialpädagogischen Theoriedebatte unbestritten als "Grundsatzfrage" zur Diskussion stehendes Problem: bei Fatke ist es die Frage nach "dem Pädagogischen" und dem Ort der Sozialpädagogik im Zusammenhang der Wissenschaft von der Erziehung (die zumindest anklingt); bei Graf geht es um die Frage nach der gesellschaftlich-politischen Verortung der Sozialpädagogik und nach ihrer gesellschaftlichen Funktion.

Sie "antworten", auch wenn dies in beiden Fällen nicht explizit ausgesprochen wird, auf Problematisierungen und Infragestellungen, denen die Sozialpädagogik derzeit ausgesetzt ist: Fatkes Beitrag verweist auf "das Pädagogische" gegenüber denjenigen, die der Sozialpädagogik in ihrem *main stream* vorwerfen, das Pädagogische in der Ausweitung auf das Soziale vernachlässigt, ja überhaupt aus den Augen verloren zu haben. Auf der anderen Seite betont Graf einen Zusammenhang und eine Form der Verortung der Sozialpädagogik, die aktuell zwar weniger deutlich eingefordert und postuliert wird, die aber die Theoriedebatte dennoch zumindest latent immer auch mitbestimmt hat, nämlich die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der Sozialpädagogik. Ich kann einer grossen Zahl von Aussagen, Bewertungen, Einschätzungen in beiden Beiträgen vorbehaltlos zustimmen; ich teile die zu selbstkritischen Überlegungen veranlassende Verwunderung von Fatke über die Ausblendung und Vernachlässigung von Pestalozzi in der sozialpädagogischen Theoriedebatte, ich würde sein Plädoyer für die Berücksichtigung und stärkere Verankerung des Bildungsgedankens unterstützen und vieles mehr, und was die Ausführungen von Graf betrifft, so stimme ich mit ihm darin überein, dass das, was er die Institutionen- und Professionsorientierung der Sozialpädagogik nennt und was dazu führt, dass über die Befriedigung über Ausbau und Ausweitung der Sozialpädagogik im "sozialpädagogischen Jahrhundert" (Thiersch) die Frage, wozu diese etablierten sozialpädagogischen Infrastrukturen eigentlichen dienen, welche Ziele sie verfolgen und welchen Interessen sie entsprechen, immer mehr in den Hintergrund zu geraten droht.



Kinderheim Laret
(Archiv Pestalozzianum)

Die Kritik, die ich gegenüber beiden Beiträgen, in je unterschiedliche Richtung, geltend machen möchte, geht in folgende Richtung: Ich denke, dass, folgte man der in den beiden Beiträgen jeweils zugrundegelegten Perspektive und Richtung, dies unweigerlich zu einem einseitigen, wichtigen und für die sozialpädagogische Theoriediskussion unerlässlichen Aspekt ausklammernder Paradigma führen würde.

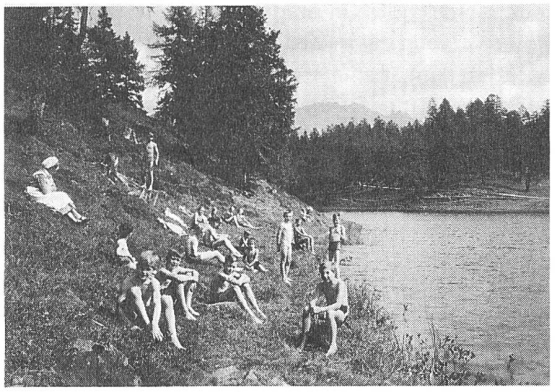
Diese Kritik ist einerseits und bis zu einem gewissen Grad unangemessen, vielleicht sogar unfair. Die Autoren hatten ja gar nicht die Absicht, eine Konzeption der Sozialpädagogik im Ganzen vorzulegen, sondern sie haben sich jeweils mit einer "Grundfrage" kritisch auseinandergesetzt. Aber sinnvoll und erlaubt muss es sein, zu fragen, was es bedeuten würde, wenn die jeweils zugrunde geleg-

te Intention und Perspektive weitergeführt, zur Grundlage gemacht, ausgearbeitet würde. Darauf zumindest aufmerksam zu machen, und dann zu fragen, wie die Einseitigkeiten aufgehoben und wie eine umfassendere Sichtweise aussehen könnte, soll deshalb im Nachfolgenden versucht werden.

Am Beispiel des Beitrags von Graf: So sehr ihm zuzustimmen ist, wenn er fordert, eine Legitimation der Sozialpädagogik bedürfe einer gesellschaftstheoretischen Fundierung und Verortung und dürfe sich nicht auf die Berufung auf "Oberflächenphänomene" beschränken, so fehlte es, bliebe es bei dieser Blickrichtung, an einer Einordnung und Erörterung dessen, was dabei die pädagogische Dimension ausmacht – ganz abgesehen davon, dass aus dem Text nur schwer entnommen werden kann, was die von Graf geforderte Bezugnahme auf die "bürgerliche Revolution" heute heissen könnte (in seiner Buchveröffentlichung plädiert Graf eher für eine evolutionstheoretisch gefärbte Sichtweise). Und entsprechend, in seinem Bezugsrahmen, bei Fatke: Sicher trifft die Diagnose der "Diffusität" und "Ungenauigkeit" zu; aber vielleicht greift der Verweis auf das Konzept der Lebenswelt (bei allem Gewicht, das es in der Fachdebatte hat und zu haben beansprucht) denn doch etwas zu kurz und die Forderung nach dem Pädagogischen läuft wiederum (wie bei unserem gemeinsam verfassten Aufsatz von 1987) Gefahr, eines Rückfalls in eine Form erziehungswissenschaftlicher Reflexion bezichtigt zu werden, die die soziale und gesellschaftliche Dimension zugunsten eines abstrakten Verständnisses "des Pädagogischen" ignoriert.

Selbstverständlich kann das Pädagogische, und dem würde Fatke sicherlich vorbehaltlos zustimmen, nur in einem auf die gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen der Gegenwart bezogenen Rahmen gedacht und erörtert werden; aber das ist nicht Thema des hier besprochenen Beitrags.

Wenn man das Ergebnis dieser vergleichenden Gegenüberstellung auf eine vielleicht schon zu einfach wirkende Formel bringen wollte, so liesse sich sagen: Bei Fatke ist zu wenig von den gesellschaftlichen Bedingungen die Rede, in die das Pädagogische verwickelt ist und die seine Formbestimmtheit und Möglichkeiten ausmachen; Graf besteht darauf, dass die Sozialpädagogik ihren gesellschaftlichen Ort bedenkt, ohne dass die pädagogischen Prozesse, die dabei ja auch eine Rolle spielen sollten, bedacht werden. Und was die Frage nach der Funktion der Klassiker für die Theoriebildung und -weiterentwicklung betrifft, so ist Graf vorbehaltlos zuzustimmen, wenn er bemerkt, dass die Bezugnahme auf Klassiker erst dann und nur dann etwas bringt, wenn diese Bezugnahme von einem bereits vorhandenen Grundverständnis der Sozialpädagogik geleitet ist (und wenn ich Winkler richtig verstanden und gelesen habe, würde er diesem Satz nicht widersprechen, auch wenn er faktisch den Eindruck erweckt, Klassiker könne man fruchtbar diskutieren auch ohne ein solches Grundverständnis;



Kinderheim Laret
(Archiv Pestalozzianum)

zumindest nimmt er in seiner Klassiker-Abhandlung kaum Bezug auf die von ihm selbst entwickelte Theorie der Sozialpädagogik (Winkler 1988).

Es geht hier weniger um Widerspruch oder Kritik dessen, was in dem hier in den Beiträgen zugrundeliegenden Rahmen ausgesagt wird, als vielmehr um das Aufmerksammachen auf das, was "herauskäme", wenn die in den Beiträgen angelegten Linien ausgezogen und möglicherweise zu allein bestimmenden würden.

Die Ursprungssituation der Sozialpädagogik als Bezugspunkt sozialpädagogischer Theoriebildung und Paradigma-Diskussion

Wie kann man sich einen Bezugsrahmen vorstellen, der geeignet wäre, der Sozialpädagogik Gewissheit über ihre Identität zu vermitteln, der zu bestimmen erlauben würde, was, nicht zuletzt gegenüber anderen Formen der Wirklichkeitskonstruktion in benachbarten Disziplinen, ihren "Gegenstand" ausmacht? Er müsste das, was in den hier besprochenen Beiträgen angemahnt wird, enthalten ohne den Ausblendungen und Begrenzungen zu unterliegen, die sich aus der Verabsolutierung einzelner Aspekte ergeben würden.

In der nachfolgenden Skizze möchte ich, in Fortführung und ausdrücklicher Bezugnahme auf ausführlichere Darstellungen zu diesem Thema (Hornstein 1998) wenigstens in groben Umrissen deutlich machen, wie ich mir eine Konstruktion des Sozialpädagogischen vorstellen könnte, die auf dem Weg der Rekonstruktion ihrer Ursprungssituation die Dimension und Fragestellungen gewinnt, die ihre Identität im Wandel der Konstellationen sichert und zugleich auch eine moderne, die aktuellen Gegebenheiten und Bedingungen entsprechende Fassung ihres Problem- und Aufgabenverständnisses sichert und schliesslich auch die Bezugspunkte und Perspektiven festmacht, die für die Praxisreflexion und Forschung im Bereich der Sozialpädagogik notwendig sind.

Die Ursprungssituation der Sozialpädagogik, so meine These, lässt sich beschreiben als der historische Moment, in dem das Soziale für die Pädagogik und in der Pädagogik thematisch wird. Das ist

ideengeschichtlich in prägnanter Weise der Fall bei Rousseau, und zwar wird das Soziale bei ihm in drei Facetten zum Thema:

Erstens in der Form, dass das Soziale zum *Problem* wird, und zwar in der Weise, dass das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft als grundsätzlich problematisch, konflikthaft verstanden wird.

Bei Rousseau wird das Soziale zweitens zum Thema als "Idee", als Utopie einer besseren Gesellschaft, die den Bezugspunkt für Erziehung und Bildung bildet.

Schliesslich erscheint drittens bei Rousseau das Soziale als "Aufgabe", nämlich als Aufgabe, gegenüber problematischen, der Erziehung schädlichen, defizitären Verhältnissen für die notwendigen kompensatorischen Arrangements ("inszenierte Gemeinschaften" würden wir heute sagen; Puch 1988; 1991) zu sorgen.

Damit ist ein Rahmen beschrieben (und die diesen Rahmen bildenden "Grössen"), innerhalb dessen sich Sozialpädagogik bewegt und innerhalb dessen sie stattfindet. Die Bezugsgrössen, die diesen Rahmen ausmachen, sind einmal die Frage nach dem problematisch gewordenen Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, nach dem "Schicksal" des Individuums in seiner jeweiligen Vergesellschaftungsform, nach den Handlungs- und Lebensmöglichkeiten in konkreten geschichtlichen Konstellationen, nach den Möglichkeiten der Befähigung der Subjekte zu einer auf die geschichtliche Situation bezogenen und deshalb offenen Form geschichtlicher Handlungsfähigkeit. Darum geht es in der Sozialpädagogik: um die Ermöglichung und Steigerung der Handlungs- und Lebensmöglichkeiten der Subjekte in ihren je unterschiedlichen historischen Konstellationen.

Von der Ursprungssituation der Sozialpädagogik her lässt sich ein zweites für die Konstruktion des Gegenstandes Sozialpädagogik wichtiges Moment beschreiben, nämlich ihre Verflochtenheit in das Utopische, wie es vor allem in den sozialen Bewegungen des ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert seinen Ausdruck fand. Immer noch scheint mir die Interpretation von Werner Hofmann, der in ihnen die Antwort auf die Diskrepanz zwischen den Idealen der Aufklärung und den faktischen sozialen Verhältnissen der beginnenden Industrialisierung sieht, angemessen, aufschlussreich und geeignet, einen für die Sozialpädagogik wichtigen Kontext (auf den Graf ebenfalls grössten Wert legt!) zu vergegenwärtigen. In der Gegenwart sind es die neuen sozialen Bewegungen (Hornstein 1984), die unter veränderten Bedingungen und in veränderten Formen alternative Entwürfe zu neuen Lebensformen zur Diskussion stellen.

Und schliesslich: das Soziale als praktische Aufgabe. In gewisser Hinsicht liesse sich konstatieren, dass die Sozialpädagogik diesen Teil ihrer Aufgabe, nämlich ergänzende, korrigierende, ersetzende Formen des Sozialen in dem breiten Spektrum ihrer institutionellen Angebote in Gruppen, Heimen, Therapie und Beratungsstellen zu etablieren, am meisten gerecht geworden ist, und dies als Erfolgsbilanz herauszustreichen neigt (Rauschenbach 1992).

Es gibt, so die Befunde und Erfolgsmeldungen, eine sozialpädagogische Infrastruktur, die Teil der modernen Daseinsvorsorge und insofern etwas ganz Normales ist (Lüders/Winkler 1992).

Die Rekonstruktion der Entwicklung und Geschichte der Sozialpädagogik anhand dieser drei Aspekte dürfte, so meine These, im Aufzeigen der unterschiedlichen Ausprägungen der damit jeweils gemeinten Thematik und vor allem auch in der Analyse der die Praxis-Entwicklung begleitenden theoretischen und konzeptionellen Reflexion sichtbar machen, für welche Problemdefinitionen, Sichtweisen, Bewertungen, Parteinahmen usw. sich die Sozialpädagogik jeweils entschieden hat, welche "Abstürze" und Ausweichmanöver das Handeln und die Strategien der Akteure (der Praktiker wie der Theoretiker) bestimmt haben und es könnte sichtbar werden, wie sich die Ursprungsthematik heute, in der historischen Phase von Brüchen, Verwerfungen, Ambivalenzen dargestellt und welche Optionen sich, in der Auseinandersetzung und Fortführung der Tradition ergeben, in einer Epoche, zu deren Kennzeichnung Etikette wie "Ende der Moderne" oder "radikalisierte Moderne" (Giddens 1995/1990) verwendet werden. Der Anspruch ist, dass auf der hier vorgeschlagenen Weise ein paradigmatischer Rahmen aufgebaut wird, innerhalb dessen das, was Sozialpädagogik als Gegenstand von wissenschaftlicher Reflexion und als praktisches Handeln ausmacht, bearbeitbar wird: die Frage nach dem Sozialen als Problematik des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft unter pädagogischem Aspekt und Interesse; das Utopische als Frage nach dem Ziel und gesellschaftlicher Zukunft, auf die pädagogisches Handeln sich bezieht und die Praxis als die settings, in denen das Pädagogische sich seinen sozialen Ort schafft.

Es liegt auf der Hand: Was den (wissenschaftstheoretischen) Status dieses Vorschlags betrifft, handelt es sich nicht um eine "Theorie der Sozialpädagogik", sondern um einen Reflexionsrahmen, der gleichsam den Umfang dessen beschreibt, was Gegenstand einer sozialpädagogischen Reflexion sein müsste. Darin müsste all das Platz haben, was zum Gegenstand der Sozialpädagogik gehört und was in den Diskursen geltend gemacht wird – z.B. das, was in den beiden hier zur Diskussion stehenden Beiträgen von Fatke und Graf herausgestellt wird: das Pädagogische im einen Fall, das Sozial-Politische und Gesellschaftstheoretische im anderen.

In der hier vorgeschlagenen Sichtweise erscheint übrigens, vielleicht dient dieser Hinweis noch einmal zur Verdeutlichung, Sozialpädagogik nicht primär als Krisen- und Konfliktbewältigungsgesellschaft und -praxis, sondern – allerdings in einem spezifischen Sinn – als "Handlungswissenschaft", weil sie, sowohl auf der Ebene der Akteure (in

Theorie und Praxis) wie in Bezug auf die Adressaten dieses Systems das Handeln (und nicht die Institutionen die ja das Ergebnis von Handeln darstellen) in den Vordergrund rückt und, was die Adressaten betrifft, das Thema der Handlungskompetenz, eines "geschichtlichen Handeln", das heisst auf Offenheit ausgerichtetes, geschichtliche Situationen interpretierend verstanden wird.

Und eine letzte Abgrenzung, die ebenfalls der Konturierung des hier entwickelten Ansatzes dient: in der hier vorgeschlagenen Weise von der Ursprungssituation der Sozialpädagogik auszugehen, unterscheidet sich in charakteristischer Weise von den eher sozialgeschichtlich ausgerichteten Darstellungen, als deren Prototyp Mollenhauers Arbeit über die 'Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft' (1959) gelten kann.

An der Darstellung Mollenhauers lässt sich aufzeigen, wie eine vorwiegend sozialgeschichtlich ausgerichtete und darin weithin zum Muster gewordene Form der Interpretation der Ursprungssituation der Sozialpädagogik zu einem – meiner Meinung nach – eingeschränkten Verständnis des sozialpädagogischen Problems und des Gegenstandsbereichs der Sozialpädagogik führt: Sozialpädagogik ist in diesem Verständnis die Antwort auf die Krisen und Konflikte, die die Industriegesellschaft mit sich bringt. Diese Sichtweise und das damit verbundene Muster der Argumentation lässt sich identifizieren auch da, wo das Aufgabenverständnis der Sozialpädagogik auf die Kategorie der "Lebensbewältigung" (Böhnisch/Schefold 1985; Böhnisch 1997) gebracht wird oder wo, wie in neuer Zeit fast durchgängig die Aufgaben der Sozialpädagogik aus der Analyse der Problematiken und Krisen der "Risikogesellschaft" abgeleitet werden (Rauschenbacher/Gängler 1992).

In dem hier vorgeschlagenen Konzept geht es demgegenüber um einen breiteren, offeneren Ansatz: Ausgehend davon, dass Soziales in der Pädagogik zum Thema wird, eröffnet sich ein breites Spektrum von Fragestellungen zu den historischen Wandlungen in den Vergesellschaftungsformen des Individuums und deren historisch jeweiliger Problematik, gemessen an den Ansprüchen von Autonomie, Handlungskompetenz, Subjektivität.

Es eröffnet sich zweitens der Blick auf die Einbettung der Sozialpädagogik in die sozialen Bewegungen und Gesellschaftsutopien, ihre Rolle und Funktion im gesellschaftlichen Prozess (und damit eine Verbindung zu der Natorpschen Bestimmung der Sozialpädagogik derzufolge "die sozialen Voraussetzungen der Bildung" und "die Bildungsvoraussetzungen des Sozialen" den Gegenstand der Sozialpädagogik ausmachen) und schliesslich eröffnet sich aus diesem Ansatz heraus auch eine – sowohl kritische wie konstruktive Perspektive auf all das an "inszenierten" und kompensatorisch geplanten Institutionen, die die sozialpädagogische Praxis ausmachen.

Literatur

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986

Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München 1997

Böhnisch, Lothar/Schefold, Werner: Lebensbewältigung. Soziale und pädagogische Verständigungen an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft. Weinheim und München 1985

Bornschier, Volker: Westliche Gesellschaft im Wandel. Frankfurt/M./New York 1988

Fatke, Reinhard/Hornstein, Walter: Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1987), S. 589-593

Giddens, Anthony: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1995 (engl. Originalausgabe: Oxford Press 1990)

Graf, Martin A.: Mündigkeit und soziale Anerkennung. Gesellschafts- und bildungstheoretische Begründungen sozialpädagogischen Handelns. Weinheim und München 1996

Grunwald, Klaus/Ortmann, Friedrich u.a. (Hrsg.): Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt. Beiträge zur lebenswelt-orientierten Sozialpädagogik. Weinheim und München 1996

Hofmann, Werner: Ideengeschichte der sozialen Bewegung des 19. und 20. Jahrhunderts. Berlin/New York 1974

Hornstein, Walter: Erziehungswissenschaftliche Forschung und Sozialpädagogik. In: Thomas Rauschenbach/Werner Thole (Hrsg.): Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden. Weinheim und München 1998

Hornstein, Walter: Neue soziale Bewegungen und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 147-167; wiederabgedruckt in: Walter Hornstein: Jugendforschung und Jugendpolitik. Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Weinheim und München 1999, S. 245-270

Lüders, Christian/Winkler, Michael: Sozialpädagogik – Auf dem Weg in ihre Normalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 359-370

Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/Berlin 1959

Puch, Hans-Joachim: Inszenierte Gemeinschaften. Gesellschaftlicher Wandel und lebensweltliche Handlungsstrategien in der sozialen Arbeit. Frankfurt/M. u.a. 1988

Puch, Hans-Joachim: Inszenierte Gemeinschaften. Gruppenangebote in der Moderne. In: neue praxis 21 (1991), S. 12-25

Rauschenbach, Thomas: Sind nur Lehrer Pädagogen? Disziplinäre Selbstvergewisserungen im Horizont des Wandels von Sozial- und Erziehungsberufen. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 385-417

Rauschenbach, Thomas/Gängler, Hans (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied u.a. 1992

Winkler, Michael: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988

Winkler, Michael: Hat die Sozialpädagogik Klassiker? In: neue praxis 23 (1993), S. 171-185