Zeitschrift: Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pestalozzianum

Band: 6 (2000)

Heft: 1

Artikel: Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst : zum Bedarf nach Klassikern in der Sozialpädagogik

Autor: Graf, Martin

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901714

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: 13.07.2025

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

Lehrerbewegung seit ihren Anfängen bis 1927. In: Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Bern/Stuttgart 1996, S. 423-447
Thiersch, Hans: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim/München 1986
Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München 1992a
Thiersch, Hans: Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: Thomas Rauschenbach/Hans Gängler (Hrsg): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied 1992b, S. 9–23
Thiersch, Hans/Rauschenbach, Thomas: Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung. In: Hanns Eyferth/Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 1984, S. 984–1016
Thole, Werner/Galuske, Michael/Gängler, Hans (Hrsg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied 1998
Wollenweber, Horst (Hrsg.): Sozialpädagogische Theoriebildung. Quellenband. Paderborn 1983

Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst

Zum Bedürfnis nach Klassikern in der Sozialpädagogik

(Red.) Seit einigen Jahren werden in der Sozialpädagogik die Klassiker wiederentdeckt. Wegweisend war eine Studie von Michael Winkler aus dem Jahre 1993, in welcher er das Theoriedefizit der Sozialpädagogik mit mangelndem geschichtlichem Bewusstsein und (damit zusammenhängend) mit dem Fehlen von Klassikern begründet. In der Folge erschienen diverse "Klassiker-Reader" für die Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit. Die Redaktion hat Martin Graf gebeten, sich mit diesem Phänomen auf dem Hintergrund sozialpädagogischer Theoriebildung auseinanderzusetzen. Er kommt zum Schluss, dass nicht der Mangel an Klassiker-Bewusstsein das Problem der gegenwärtigen Sozialpädagogik ist, sondern deren grundsätzliches gesellschaftliches Legitimationsdefizit.

■ Martin Graf

1993, mitten in der Diskussion um gesellschaftliche Krise, Mangel an Finanzmitteln, Umstellung der wohlfahrtsstaatlichen Versorgung auf partikuläre Dienstleistung und der Permutation der Staatsbürger zu occasionellen Kunden, erscheint ein Artikel Michael Winklers, des bekanntesten deutschsprachigen Theoretikers der Sozialpädagogik, mit dem Titel: 'Hat die Sozialpädagogik Klassiker?'[1]. Ich glaube, Tucholsky war es, der einst bemerkte, angesichts eines Engels stelle sich nicht die Frage, ob dieser existiere, sondern ob man es brauche, dass er existiere. Der Titel hätte – unter dieser Perspektive – lauten sollen: "Braucht die Sozialpädagogik Klassiker?" Das Missverhältnis zwischen dem Volumen produzierter sozialpädagogischer Texte und deren Bedeutung zeigt für Winkler einen Mangel an "Bildung", und er präzisiert, an "klassischer Bildung". Seine Analyse des Zustandes der Disziplin weist der Sozialpädagogik einen ungenügenden Umgang mit Theorie nach: "Überspitzt formuliert: Die Sozialpädagogik kennt die Sprache der Theorie nicht." Eben deshalb dränge sich als "unverbrauchte Alternative" zur disziplinären Identitätssicherung auf, "nach den Klassikern der Sozialpädagogik zu fragen" (Winkler 1993, S. 171).

Das Problem der Klassiker für die theoretische Disziplin

Obwohl Winkler einräumt, dass ein Text nach Geltungskriterien zu beurteilen wäre, gibt er sich in dieser Frage pragmatisch: die anderen Sozialwissenschaften würden auch so verfahren und eine Klassikerlektüre vorschreiben. Es geht ihm letztlich um einen Kanon von Texten. Allerdings tritt das Problem nun in eigenartiger Verkehrung auf: "Denn als vorsichtige These könnte man formulieren, dass der ungesicherte Status der Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und als Profession zumindest auch mit dem Fehlen von Klassikern zu tun hat; ihr gebrochenes Verhältnis zu sich selbst, ihr Mangel an Selbstvertrauen gründen in dem Fehlen einer verbindlichen, vielleicht sogar

dogmatisierten Tradition, die als Hintergrundwissen, wie als soziales Symbol gleichermassen dient. Genauer: Das Dilemma der Sozialpädagogik besteht darin, dass sie sich ihrer eigenen Klassiker nicht bewusst ist – und nicht bewusst werden will; sie leidet an einem Mangel historisch begründeten und durch Referenztexte gesicherten Selbstverständnisses. Aber sie benötigt diese, um nicht selbst verloren zu gehen" (Winkler 1993, S. 172).[2]

Der Versuch, über die Kanonisierung von Klassikern eine Grundlage für Theoriediskussion, Theoriebildung und Theoriebedeutung, und damit für eine theoretische Fundierung der Disziplin zu sorgen, ist ausbildungspragmatisch vernünftig – wie denn sonst, ist man geneigt zu fragen. Allerdings weiss Winkler, wie prekär jede Argumentation darüber hinaus werden muss, die für die Kanonisierung, das heisst für die Bestimmung der klassischen Texte zwingende Gründe angeben müsste. Und die Hoffnung, dass mit dem Studium klassischer Texte das Theoriedefizit der Gegenwart behoben oder kompensiert werden könnte, ist kaum berechtigt: Die Texte standen seit jeher zur Verfügung. Selbst wenn wir seiner diagnostischen Schilderung zustimmen, und selbst wenn wir ausbildungspragmatisch seine Forderung unterstützen, können Klassiker letztlich *nicht* die Funktion übernehmen, die Winkler ihnen zumutet. Die Theoriefeindlichkeit der Sozialpädagogik hat andere Gründe, einen Institutionspositivismus beispielsweise, nicht zuletzt auch solche der Theoriebildung selber. Das Problem der Sozialpädagogik besteht weniger in Handlungsdefiziten denn in Legitimationsdefiziten; diese beiden Aspekte werden aber oft so gegeneinander gestellt, dass letztere tabuiert werden (vgl. Graf 1996). Dafür gibt es gesellschaftstheoretische wie historische Gründe.

Der Begriff der "Klassik"

Winkler umreisst seinen Klassikerbegriff folgendermassen: Klassiker müssen als Kunst verstanden werden; von ihnen gehe der Zwang aus, sich mit ihnen auseinandersetzen zu müssen; man könne aus der Begegnung mit ihnen lernen; zur Identitätsstiftung und als Stiftungsmythos dienten sie einer Gemeinschaft, die sich und einen möglichen Gegenstandsbereich dadurch nach aussen abgrenzen lasse; Klassiker würden paradigmatisch gültige Tatbestände zum Ausdruck bringen; Klassiker prägten den Denkstil und den kognitiven Habitus, wobei entscheidend sei, dass Klassiker sprach- und begriffsbildend wirkten und somit eine mögliche Wirklichkeitserfahrung erlaubten. Seine These, es handle sich um Texte, die "die pädagogische Reflexion auf die gesellschaftliche Organisation von Sozialisationsverhältnissen richten, [...] wenn sie ihre Selbstverständlichkeit und Funktionalität verloren hätten" (S. 181f.), gebildet werden, bleibt theoretisch begründbar. Dass Leute, die theoretische Begründungen entweder nicht interessieren oder nicht akzeptieren, ausgerechnet an Klassikerlektüre genesen sollen, ist wenig wahrscheinlich. In der Folge bestimmt Winkler eine Reihe möglicher Klassiker. "Irritierenderweise finden sich dagegen keine Bezüge auf die französischen Frühaufklärer und Materialisten, die vergleichsweise weit ausdifferenzierte Modelle einer pädagogisch reflektierten Sozialisation entworfen haben", schreibt er (S. 182). Die Frage, weshalb und mit welchen inhaltlichen oder historischen Gründen ausgerechnet diese ausgeklammert wurden, bleibt leider unbeantwortet. Auch hier deutet sich der Punkt an, an welchem Winkler seine Analyse abbricht: Die bloss "pädagogische" Reflexion der Sozialisation gerät systematisch in die Krise, solange das Pädagogische das (bestenfalls anthropologisierte) Bürgerliche repräsentiert. Der Versuch, Klassik als bildungsbürgerliche Figur einzuführen, hätte radikaler verfolgt werden müssen. Sein Hinweis, "Klassiker zeigen bei aller Modernität Traditionslinien an", verliert die Proportion; der Zusammenhang ist umgekehrt: sie dienen der Rekonstruktion derselben, sind deshalb nicht einfach Tradierung, sondern Legitimation durch Tradition. Es handelt sich hier nicht um eine ungebrochene Tradition (sonst müssten die Klassiker nicht erst wiederentdeckt und aufgelistet werden), die "rituell" gesichert wird (curriculare Sicherung, Kanonisierung, Prüfungsrelevanz), sondern um eine Rekonstruktion von Entwicklungen, also der Herstellung respektive Bewusstmachung von Entwicklungslinien, die erst als Tradition wirksam werden sollen.

Historische Dimension der Bildung

Der Zusammenhang von Bildung, Bürger, klassischer Darstellung und Demokratie ist antik und fundamental – ihm liegt die soziale Spaltung der griechischen Demokratie ebenso zu Grunde wie ein transzendierendes Moment des Handelns – Bildung ist soziales und städtisches Privileg und überregional kulturelle Relativierung – sie ist Aufklärung, Aufklärung über vieles, nicht aber über ihre eigene soziale Basis, wie Heydorn aufzeigte. "Im kleinasiatischen Griechenland (...) entwickeln sich Klassenwidersprüche, die sich mit einem hohen demokratischen Bewusstseinsgrad verbinden. In den rasch wachsenden Städten bildet sich eine bürgerliche Schicht, die mit erheblichen Investitionswerten planen muss; 'es entstanden Klassen', bemerkt Rostovtzeff, 'und mit ihnen Klassenhass und Klassenkämpfe'. (...) Das Volk steht auf, wirft den Adel nieder, wird selbst niedergeworfen, in die Unterdrückung zurückgeführt. Der Marktplatz wurde mit Menschenfackeln erleuchtet. Ein erster Versuch des Bewusstseins, seiner selbst habhaft zu werden, ist zu registrieren. Die abstrakte wirtschaftliche Kommunikation, eine frühe Mobilität, lassen ihn zu, die Ablösung vom Mythos ist am weitesten gediehen" (Heydorn 1979, S. 11).[3] Die klassische Darstellung, wie sie in der antiken griechischen Gesell-

schaft entwickelt worden war, ist mit einigen grundlegenden Themen verbunden: mit der Begrenzung der Geltung der Mythologie, der Überwindung der kosmologischen Weltanschauung, der ontologischen Unterscheidung von Sein und Zeit und der Substitution derselben durch die Unterscheidung von Raum und Zeit, die ihren exemplarischen Ausdruck in der klassischen Tempelarchitektur fand, wie dies Max Raphael eindrücklich geschildert hat.[4] Die Entwicklung der Theorie, selbst noch Ausdruck jenes zu überwindenden mythologischen Zeitalters, behandelt eine Dialektik, die Jürgen Habermas zur knappesten Darstellung brachte: Sie diente der Kontrolle und Distanzierung der Affekte des Zuschauers, generierte also erst jene Haltung –, als Beobachter, als Wissenschaftler – die dann als Logos die Trennung von Geist und Natur, das Ziel der Nichtinvolviertheit ermöglichte. "Als Anschauung des Kosmos setzt Theorie die Grenzziehung zwischen Sein und Zeit schon voraus, die, mit dem Gedicht des Parmenides, Ontologie begründet und in Platons *Timaios* wiederkehrt: sie reserviert ein vom Unsteten und Ungewissen gereinigtes Seiendes dem *Logos* und überlässt das Reich des Vergänglichen der *Doxa*" (Habermas [1965] 1981, S. 147). Theoria, ihrem Zusammenhang nach eine soziale Unterscheidung, verdrängte ihren sozialen Ursprung und reduzierte sich zur inneren Einstellung – die gesellschaftliche Basis des Prozesses wurde ausgeblendet, der emanzipatorische Gewinn nach innen, in das Subjekt selbst verdrängt: fokussiert blieb jener Teil der Resultante, der sich aufs betrachtete Stück, das religiöse Spiel bezog, später analog auf die beobachtete Welt. Die Realitätsferne der Theorie verweist selbst in jener berühmten Anekdote des antiken Philosophen Plato, der Hans Blumenberg eigens eine Untersuchung gewidmet hat (Blumenberg 1987), noch dreifach auf den sozialen Zusammenhang: Thales von Milet stürzt, beim Betrachten der Sterne, in einen Brunnen, eine lachende Thrakerin, eine Magd, befreit ihn aus der misslichen Situation.

Das Problem, das der spätere bildungsbürgerliche Blick auf die Klassik generiert, hat seine Parallelen schon im Begriff der Bildung, auch im Begriff der Theorie. Der soziale, gesellschaftliche Zusammenhang, die verdrängte Basis, führt zu Begriffsbesetzungen, die eine Dialektik von Erhellung und Verhüllung mittransportieren – die "Dialektik der Aufklärung" hat diese Spur durch die Denkgeschichte rekonstruiert (Horkheimer/Adorno [1947] 1982). Nur wenn die Spaltung entdeckt und deren Basis, die zur Verdrängung führte, freigelegt werden kann, nur dann bildet der Blick zurück jenes Fundament, auf dem ein Prozess sich gründen kann, der die Verblendung nicht weiterschreiben will.[5]

Klassische Theoriebildung und Sozialpädagogik

Es ist kaum nur persönliche Skepsis oder Ignoranz der Rollenträger, wenn ausgerechnet in der Sozialpädagogik, in der Deprivation, Diskriminierung, soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit zum Kern des Faches gehören, sich weder herkömmliche Theorie noch Klassiker reibungslos installieren liessen. Klassische Theoriebildung kann zu vielem etwas sagen – zum Beispiel in der bürgerlichen Bildungstheorie, weshalb Privilegierte wenigstens Einsicht haben sollten, aber wenig Kluges dazu, weshalb die Sklaven zum Vieh zu zählen (Aristoteles) oder Lohnarbeiter und Frauen nicht stimmrechtsfähig sind (Kant).

Die Hoffnung Winklers, mit Klassikern die Identität der sozialpädagogischen Disziplin sichern zu können, erscheint unter dieser Perspektive ziemlich grundlos – sie erinnert an das Ende von Polanskis Film 'Tanz der Vampire': das Übel fährt im Gepäck dessen mit, der einen heroischen Kampf gegen dieses eben glaubt gewonnen zu haben.

Die Gründe des Problems, und entsprechend Ansätze zu einer Problemlösung, müssten anderswo gesucht werden, letztlich auch deshalb, weil die Bestimmung, was ein Klassiker oder Grundlagentext sei[6], diese disziplinäre Identität schon voraussetzte: ein Zirkel, der sich nur positivistisch im Sinne der Definitionsmacht löst, was sowohl den umfassenderen Versuch von Winkler, wie auch die eher individuelle Auswahl, aber gleichwohl erhellende Behandlung von Klassikern durch Niemeyer (Niemeyer 1998) charakterisiert. Die breite Fassung des Begriffs und der Umfang der Klassikerliste (fast 40 Namen) bei Winkler sind begrüssenswert und bildsam, führen aber zu einer Paradoxie: "Damit zeichnet sich das Paradox ab, dass sozialpädagogische Autoren dann zu Klassikern werden, wenn sie gesellschaftliche Krisen im Blick auf die Organisation von Erziehung zum Thema machen müssen. Um ein Paradox handelt es sich dabei, weil Sozialpädagogik damit eigentlich immer auch Allgemeine Pädagogik zumindest dann ist, wenn die gesellschaftlichen Sozialisationsverhältnisse ihre Normalität verlieren" (Winkler 1993, S. 182). Sein Schluss, es handle sich um eine Paradoxie, hat einen verkürzenden Begriff von Sozialpädagogik zur Grundlage. Während Montessori, Goffmann und Foucault aus "empirischen Gründen" (der Ausbildung) aufgenommen werden, gehen funktionale Äquivalente zu einer Sozialpädagogik im engeren Sinn wie die Arbeitsschulbewegung[7] gänzlich leer aus. Winkler rekonstruiert seine Tradition der Sozialpädagogik damit ein Stück weit an der Geschichte sozialer Probleme und der Arbeiterbewegungen (d.h. krisenhafter Sozialisation) vorbei. Trotz seiner Einwendungen, dass das Problem zu den Konstanten in der sozialpädagogischen Diskussion gehöre, scheint es nicht zufällig, in welcher gesellschaftlichen Situation die theoretische Desorientierung der sozialpädagogi-

schen Diskussion eskaliert und der Versuch gemacht wird, wenigstens über die Bestimmung eines Klassikerkanons einzuholen, was weder im professionellen Alltag noch in dessen theoretischer Reflexion für Winkler hinreichend gesichert scheint.

Niemeyers Definition von Klassikern über Autoren, "die Ideen hinterliessen, denen der Rang des Zeitlosen zukommt" (S.13), regelt zwar hinreichend den curricular-pragmatischen Zugriff auf eine Literaturgeschichte, ist aber nicht nur inhaltlich kaum haltbar, sondern bezüglich der Wirkungsgeschichte solcher "Ideen" entsteht doch der Verdacht von für bestimmte Interessen besonders nutzbaren Irrtümern. Die Bestimmung der Klassiker über Ideen mit dem Rang des Zeitlosen tendiert zur Rephilosophierung des Faches[8], eine Schwäche, die Pädagogik lange Zeit auszeichnete und gegen die Sozialpädagogik von Karl Mager entworfen worden war. Jenseits ausbildungspragmatischer Argumente fehlt der Klassikerdiskussion die (ideologie)kritische Komponente, die Niemeyer zu Beginn als überholt ablegt, deren Integration seiner Begründung (statt der Übernahme Nietzsches Kulturbestimmung als Dekadenz) jedoch gut getan hätte. Nicht zu berücksichtigen vermag Niemeyer die Tatsache, dass entscheidende Anstösse für Theorieentwicklungen weniger aus der theoretischen Selbstkritik der Disziplin denn von anderen Disziplinen oder aus der Politik kamen. Allgemein charakterisiert werden kann die Rekonstruktion der Theorietradition der Sozialpädagogik über eine zu enge Klassikerliste mit einer in leicht anderem Zusammenhang von Wolfgang Schröer in Analogie aus Hans Blumenbergs 'Schiffbruch mit Zuschauer' zitierten Stelle eines Briefs Georg Simmels an seine Freundin Marianne Weber. Schröer schreibt: "Dabei begannen einige Sozialpädagogen sich auf einem 'Schiff selbst heimisch einzurichten, so dass sie schliesslich meinten, das Schiff selbst wäre das neue Land'" (Schröer 1997, S. 127, die zitierte Stelle findet sich in Blumenberg [1979] 1997, S. 24).

Soziale Verunsicherungen der sozialpädagogischen Praxis

Der Umbau des Sozialstaates hin zu mehr sozialer Ungleichheit, die erweiterte und erneuerte Spaltung der Gesellschaft in Gewinner und Verlierer, die sich nicht mehr als eine zwischen Gesellschaften exportieren lässt, führt zu einer mehrdimensionalen Verunsicherung sozialpädagogischer Tätigkeit: erstens zu einer der institutionellen Verortung, zweitens zu einer der zur Verfügung stehenden Mittel, drittens zu einer der Eröffnung möglicher Handlungsziele (die zudem in Widerspruch zu tradierten zu stehen kommen) und viertens zu einer Unklarheit bezüglich der normativen Grundlagen, auf die hingearbeitet werden sollte und vor denen man sich rechtfertigen, durch die man legitimiert werden könnte. Diese Erscheinung einer zugespitzten Problematik und eines weitgehend aufgelösten Selbstverständnisses der Sozialpädagogik bei ungebrochen fleissiger Betriebsamkeit hatte mit einer Anlehnung an die zyklische Bewegung des Gesellschaftsprozesses (Bornschier 1988) zu tun, wobei die evolutionäre, langfristige Entwicklung, die eigentliche Modernisierung der Gesellschaft, aus dem Blickfeld der sozialpädagogischen Diskussion geraten ist (Graf 1996). Die Sozialpädagogik orientierte sich nicht an langfristiger Entwicklung, sondern an der Krise des Gesellschaftsmodells. Umstrukturierung wurde gelegentlich mit Strukturlosigkeit verwechselt, Kritik mit Pluralisierung usw. Entsprechend aufgeregt und orientierungslos waren die Debatten der achtziger und neunziger Jahre. Adäquatere Deutungen wären möglich gewesen, wenn die Theorie weniger auf die Alltagserfahrungen der Profession, als auf die Relationen derselben zu den gesamtgesellschaftlichen Prozessen reflektiert hätte. Aus dieser Sicht war die sozialpädagogische Theorie meist zu wenig radikal, zu affirmativ. Für Winklers Theorie der Sozialpädagogik trifft dieser Vorwurf nicht zu, wohl aber einer, der unmittelbar mit dem Thema seines Aufsatzes zu tun hatte: Sein Vorschlag war in gewisser Hinsicht zu traditionelle Theorie, die die Spaltung, die Nichtreflexion der gesellschaftlichen Grundlage, die historische und regionale Verortung, nicht zu berücksichtigen vermochte, sondern schon von ihrem Ansatz her ausschloss (Winkler 1988). Der Vorschlag, die Nichtberücksichtigung theoretischer Anstrengung mit Klassikerkanonisierung zu kompensieren, erscheint etwas klassizistisch.

Sozialpädagogik als Begriff und Konzept 1844: Karl Mager

Zurück zur Eingangsfrage: Braucht die Sozialpädagogik Klassiker? – oder eben: Was ist das für eine Sozialpädagogik, die (ausgerechnet jetzt) glaubt, Klassiker zu brauchen?

Der Begriff "Sozialpädagogik" wird zum ersten Mal 1844 in einem Text von Karl Mager nachgewiesen (Kronen 1980, S. 41). Er unterscheidet eine allgemeine und eine relative Ebene der Pädagogik, wobei Sozialpädagogik sich auf eine konkrete historische Gesellschaft beziehen soll, also weder anthropologisch noch rein begrifflich, sondern konkret, eben "relativ", gesellschaftlich, kulturell, historisch bestimmt werden müsse. "Damit ist die 'Relative Pädagogik' umgrenzt, sie umfasst Praxis und Theorie mit Berücksichtigung einer (je meiner) bestimmten Kultur und Sozietät" (Kronen 1980, S. 44). Die Erziehung für und durch die Gesellschaft, also Gesellschaftserziehung, wird in der "Sozialpädagogik" reflektiert (ebd. S. 48). Sozialpädagogik ist demnach bei Mager "Theorie der gesamten, in einer gegebenen Gesellschaft vorkommenden Erziehung, einschliesslich der Deskription der gesche-

henden Praxis. [...] Alle realisierte Pädagogik ist 'Sozialpädagogik'" (ebd. S. 61f.). Entsprechend greift er auch Projektionen zeitgenössischer Pädagogen einer "Cultur des Einzelnen" in die Antike an: "Es ist gewiss, dass die neuere Pädagogik seit Locke, Rousseau, den Philanthropisten, Pestalozzi, Herbart, Bennecke u. a. den Fehler hat, nur Individualpädagogik zu sein, und darum habe ich mehrmals darauf hingewiesen, dass jetzt die Wissenschaft weiter gefasst, dass sie durch die Staats- oder Collectivpädagogik vervollständigt, auch der Gesichtspunkt des Platon und Aristoteles wieder genommen werden muss – freilich so, dass man sich in dieser Social-Pädagogik über die Ideen der Alten erhebt, nicht aber, wie unsre Radicale und Absolutisten sie nur wieder aufwärmt" (Mager [1844] 1989, S. 170). "Sowohl die Kollektiv-, als auch die Individualpädagogik sind – nach Mager – falsche Pädagogiken; sie sind nur Thesis und Antithesis. Mager benennt sogleich die Synthesis: die 'Social-Pädagogik'. So umfasst diese eine Stelle in nuce die genaue Darlegung des systematischen Ortes der Sozialpädagogik; *hier wird nicht ein Wort gesetzt: hier wird der Begriff entfaltet*" (Kronen 1980, S. 56). Wenn Pädagogik, wie Mager andernorts schreibt, "Theorie der Kulturerwerbung, für alt und jung, für Individuen sowie ganze Stände und Nationen" ist, ist die pädagogische Aufgabe "Culturpolitik" (Kronen 1980, S. 59).

Zu einem Begriff von sich selbst hebt Sozialpädagogik an mit der Hoffnung Karl Magers auf die bürgerliche Revolution.[9] Deren klägliches Scheitern, auch an innerer Zerrissenheit und ausserordentlich kleinbürgerlicher Unbewusstheit[10], entzieht einer weiteren theoretischen Anstrengung dieser Richtung den Boden. Mager befürchtet, dass die Radikalen den Absolutismus und die Allmacht des Staates beerben möchten, der Revolution nicht notwendigerweise Demokratie und Freiheit und damit gesellschaftliche Integration folgen müssten. "U.a deshalb resigniert er und gibt seine 'pädagogisch-politische Thätigkeit' auf." (Hinweis aus einem pers. Brief von C. Müller). Politisch zerstört werden die Hoffnungen des Begründers des Begriffs und lassen ihn in der Folge weitere theoretische Anstrengungen aufgeben – ohne gesellschaftlich-politische Veränderungskraft scheint es, schon in ihren ersten Ursprüngen, keine sinnvolle theoretische Anstrengung mehr zu geben für das, was mit Sozialpädagogik bezeichnet werden soll.

Das veränderte Konzept in der Folge der gescheiterten Revolution

An dieses Projekt knüpfen später, weitgehend folgenlos, in neukantianischer Ausrichtung Paul Natorp, in sozialistischer Ausrichtung Robert Seidel[11] an – der erste Weltkrieg und das Scheitern der nachfolgenden sozialen Revolution entziehen einem auf die gesamtgesellschaftliche Veränderung bezogenen Begriff der Sozialpädagogik den Boden. Der Rückgriff auf den Begriff einer Sozialpädagogik als gesellschaftspolitisch motivierter Kritik der bildungsbürgerlichen Pädagogik, auf eine gesamtgesellschaftliche Veränderung zielend, vermag die Diskussion nicht zu prägen. Dieser Begriff von Sozialpädagogik fällt zwischen abstrakte philosophische Reflexion, konkrete schulpolitische Debatte und die erfolgreiche Institutionalisierung und Professionalisierung von Fürsorge und sozialer (Jugend-)Hilfe. Beendet wird die Diskussion um die innere Verwandtschaft der Thematiken durch die Definition Gertrud Bäumers: zur Sozialpädagogik gehöre, was weder zur Familie noch zur Schule gerechnet werden könne (Bäumer 1929). Institution und Profession bilden zunehmend die zentralen (gleichwohl unzureichenden) Referenzpunkte für theoretische Reflexionen in der Disziplin.

Der naive Anfang und sein Scheitern sind symptomatisch, sowohl für das Fach wie auch für das, was aus den theoretischen Anstrengungen geworden ist. Magers Beziehung zur politischen Umwälzung und seine auf mehr soziale Gerechtigkeit, auf gesellschaftliche Integration zielende Veränderung der Pädagogik seiner Zeit sind in den historischen Prozess doppelt involviert: Er scheitert als Begründer einer Sozialpädagogik ihrem Begriffe nach nicht nur an der politischen Niederlage der bürgerlichen Revolution, er teilt über weite Strecken auch deren theoretische Fehleinschätzungen und die politische Naivität verirrter Bildungsbürger, die jenseits der gesellschaftlichen Analyse glaubten Politik machen zu können. Die Begründung Deutschlands als einer Kulturnation war nicht rationalisierungsfähig, eine darin eingebundene (Sozial-)Pädagogik ebensowenig.

Der Weg war vorgezeichnet, das Projekt und sein kritisches Potential mit der Revolution eingeschlafen und desavouiert, bereits mit Diesterweg folgt eine Bescheidung und frühe Beschränkung, die Ausrichtung auf institutionelle Hilfe vorbereitend[12], mit Natorp wohl eine intellektuellere, geschultere, philosophisch abstraktere Repetition – die konkrete gesellschaftliche, historische Analyse blieb weitgehend aus. Natorp nahm zwar die Rationalisierungsbemühungen der Pädagogik zur Sozialpädagogik wieder auf und knüpfte damit an eine Intention Magers an, doch blieb die neukantianische Erfassung von Wirklichkeit ein wesentliches Hindernis. Bis heute bleiben die sozialistischen Versuche, den sozialen Ausgleich herzustellen, in der sozialpädagogischen Diskussion unterberücksichtigt, allein schon deshalb, weil sie nicht derselben Institutionalisierungsform unterlagen. Entsprechend prominenter blieben die kirchlich-religiös motivierten Hilfen. Die Frage nach materieller und psychischer Hilfe, nach Bildung der unteren Schichten, verlangte andere, zusätzliche Achsen der Rekonstruktion, als sie den gegenwärtigen Rekonstruktionen meist zugrundegelegt werden. Die Bäumersche Definition – zur Sozialpädagogik zähle, was weder

Schule noch Familie sei (Bäumer 1929) – wirkt diesbezüglich als Zensur.[13]

Der deutsche Sonderweg und sein theoretisches Defizit

Ein Anschluss an die kapitalismuskritische Analyse der sozialistischen Bewegungen oder an die strukturbezogeneren Überlegungen der französischen Soziologie wurde nur selten geschafft, entfaltete jedenfalls nicht die entsprechende Wirkung.[14] Das Defizit wog schwer. Gemeinschaftsideologie statt soziologische Analyse, National- und Volksideologie statt schicht- und klassenspezifische Kritik an den Auswirkungen primärer und sekundärer Akkumulation – mit Gertrud Bäumers differentieller Begriffsbestimmung von Sozialpädagogik dann der theoretische Absturz, die Auslieferung an den institutionellen Positivismus: die Etablierung der Profession unter weitgehendem Verzicht des gesellschaftsverändernden Impetus, der zu Beginn Sozialpädagogik konstituierte, Verzicht auch der Kritik an Ungleichverteilung und Diskriminierung, die naive Rede vom Volksganzen, vom nationalen Reichtum, von der deutschen Jugend. Gesellschaftliche Differenzierung und Diskriminierung versöhnt in der Metapher vom Organismus, vom Volkskörper – schön für den, der sich zum Kopf rechnen durfte.[15]

Die Suche nach der Identität des Faches, die Larmoyanz, mit welcher seine Zerrissenheit beklagt wird, die immer wieder ausgedrückte Orientierungslosigkeit sind das, was ihm oberflächlich seine Kontinuität verleiht. Seine Identität hätte es eher dann finden können, wenn es sich aus pädagogischer Unterordnung befreit und an seine ursprünglichere sozialpolitische und gesellschaftsverändernde Ausrichtung erinnert hätte: Nicht Teil der Pädagogik, sondern Kritik und Revolution der Pädagogik war das explizite Programm der theoretischen Begründer der sozialpädagogischen Theorie – Erziehung zur Solidargemeinschaft (und bürgerlicher Partizipation am Staat) statt Revolution der Besitzverhältnisse. Diese Erziehung war selbst kaum revolutionär, sondern Teilkonzept einer revolutionären Bewegung – ebenso ungenügend angelegt wie diese selbst, aber jenseits dieser Bewegung fehlte ihr der rationale Grund. Ihre Beschränkung machte nur Sinn, weil sie Teil eines Ganzen war – was übrig blieb, war die Rettung ihrer Beschränktheit.

Die Diskussionen der letzten Jahre setzen eine ungute Tradition unbewusst fort. Nach den für die Disziplin der Sozialpädagogik fetten Jahren der Legitimationskrise[16] des Kapitalismus am Ende der Expansionsphase in den sechziger Jahren[17], die soziale Umverteilungen zur Folge hatten und die breitere akademische Etablierung eines Faches, welches zuinnerst mit sozialer Gerechtigkeit verbunden war, ermöglichten, folgten die mageren Jahre der Diskriminierung kritischer Intellektueller[18] und der Umstrukturierung grosser Fraktionen des Kapitals: soziale Umverteilung fand wiederum in grossem Umfang statt, aber nun unter dem Vorzeichen der Akzentuierung sozialer Unterschiede. Der Staat wurde ideologisch in seiner politischen Vermittlungsfunktion geschwächt und in Teilbereichen faktisch zum Dienstleistungsbetrieb reorganisiert. Privatisierung meint hier vor allem Anbindung an heterogene Interessen und Aufgabe der Interessenvermittlung partikulärer zu einem allgemeinen, die an den ideologischen Mainstream sich anlehnende Sozialpädagogik wurde entsprechend desorientierter denn je.

Winklers Theorie der Sozialpädagogik

Theoretische Anstrengungen waren gefragt, Michael Winkler lieferte einen Theorieentwurf, der vieles an internen Zusammenhängen erhellen konnte, nur nicht die gesellschaftlichen Veränderungen, die die Krise des Faches akzentuierten und die zunehmend als existentiell empfunden wurden. Die von ihm eingeführte Perspektive lässt keinen Blick hinter diese Kulisse zu.[19] Die allgegenwärtigen Anlehnungen an die Schilderungen der gesellschaftlichen Prozesse von Ulrich Beck (Beck 1983, v.a. Beck 1986) vermittelten zwar den Eindruck eines zeitgenössischen Vokabulars, dessen analytischer Gehalt jedoch geringer war als seine mediale Wirkung und das Dilemma der theoretisch orientierungslosen Sozialpädagogik nicht lösen, sondern nur verstärken konnte.[20] Habermas gab ein Büchlein heraus mit dem Titel 'Die neue Unübersichtlichkeit' (Habermas 1985) und traf damit die Stimmung ziemlich exakt. Ein einziger, wenngleich schwacher Trost schien der sozialpädagogischen Theoriediskussion zu bleiben: Für sie war die Unübersichtlichkeit wenigstens nicht neu.

Hatte sich die professions- und institutionsorientierte Ausrichtung der disziplininternen Debatten zur gegenseitigen Versicherung und Stützung in der wirtschaftlichen Expansionsphase der Prosperität bewährt, so mussten diese in dem Moment in die Krise kommen, in welchem an den der Sozialpädagogik zur Verfügung stehenden Stellen und ihren Ressourcen gespart wurde. Neben die materielle Verunsicherung trat das Problem schwindenden gesellschaftlich-politischen Konsenses und der normativen Auflösung, die Legitimationsbasis sozialpädagogischer Handlungen schien in eben dem Masse, in welchem die Bedürftigkeit in der Gesellschaft zunahm, zu schwinden. Die Krise des politökonomischen Regimes führte zu einer Rückentwicklung staatlicher Zuständigkeit, die versorgerische Funktion wurde zugunsten der repressiven eingeschränkt – die gesellschaftliche Krise war, bei vollem Arbeitsheft und damit nur auf den ersten Blick paradox, gleichzeitig eine Krise für die Sozialpädagogik.

Winkler machte den Vorschlag, die Identität des Faches auch auf eine eigene theoretische Tradition zu beziehen, dazu Klassiker zu bestimmen, die der Disziplin als Fundament dienen könnten, die diese eigene Tradition sichtbar machen würden, auf die man sich berufen könnte. Der Wunsch, die disziplinäre Identität von gesellschaftlich-politischen Schwankungen unabhängig sichern und verstetigen zu können, ist nachvollziehbar. Das Ziel ist klar und wird wohl von vielen geteilt, das Mittel allerdings bleibt diskutabel.

Was ist zu tun?

Aus Fehlern lernen. Der Ruf nach verstorbenen Autoritäten hat alleweil etwas Regressives. Auch wenn Winkler hier einen sehr differenzierten und sorgfältigen Umgang vorschlägt, um diese Gefahr möglichst zu mildern. Selbstverständlich geht es ihm weder um das Nachbeten der Klassiker noch um eine distanzlose Übernahme ihrer Ideen etc. Als Autoritäten fungieren sie trotzdem, weil sie die Tradition erst mitstiften müssen, ihr Geltung verschaffen sollen, die Tradition ja eben gerade nicht lebendig ist, so etwas wie eine Selbstevidenz des Traditionellen, die bei Winkler bei den Begründungen, was Klassiker seien, immer wieder durchscheint, nicht wirksam geworden ist. Zur Bestimmung von Klassikern gehört ein Stück weit Klassizismus ("der Klassiker lässt sich dann als eine soziale Konstruktion in einer Sprachgemeinschaft begreifen", Winkler 1993, S. 177), der aber zwangsläufig mit einem Defizit aktuell Geltung beanspruchender Tradition konnotiert ist. Das Problem löst sich auch bei Winkler nicht ganz auf. Andererseits drückt er aus, dass die Rede von der Identitätskrise Substanz hat. Nichts ist einzuwenden gegen das Studium der historischen Entwicklung, auch ideengeschichtlicher, das setzt jedes Studium in gewissem Umfange voraus. Winkler verbindet aber mit der Rekonstruktion einer Tradition mit Hilfe von Klassikern die Hoffnung, Theorie hätte in der Sozialpädagogik in der Folge eine stärkere Resonanz. Eigenartig ist in diesem Zusammenhang, das Studium der historischen Entwicklung auf eine ideengeschichtliche Tradierung zu fokussieren, Fixpunkte auszumachen, die, bei genauerer Lektüre, oft ihrer Zeit schon hinter her hinkten, also tatsächlich einen in der sozialpädagogischen Debatte schon als traditionell-klassisch zu bezeichnenden Fehler aufweisen. Die Klassiker wären nicht nach ihren Ideen mit zeitloser Geltung, wie Niemeyer monierte, sondern kritisch nach dem Grad ihrer Einsicht in ihre Zeit zu bewerten – und da schneiden einige der vorgeschlagenen Klassiker der Sozialpädagogik nicht besonders gut ab. Denn: Wenn die sozialpädagogische Theorie Defizite aufweist, kann sie ihre Identität gerade nicht aus einer Rekonstruktion der sich erfolgreich durchsetzenden Linie gewinnen. Es sind dann vielmehr Voraussetzungen zu schaffen, die die Alternativen – historisch wie systematisch – aufdecken, so dass einer anders verankerten theoretischen Anstrengung allenfalls identitätsstiftende Funktion zukommen könnte. Es liesse sich auch fragen, ob die implizite oder explizite Ausrichtung an Sozialpolitik zu einem Kriterium gehören soll und ob der Rückfall in eine bürgerliche Pädagogik, also die Desavouierung des inneren Programms zur Auszeichnung eines Klassikers gehören könne. Gerade dass die Disziplin wesentlich nur professionsorientiert überlebt hat, zeigt eine Ambivalenz von Erfolg und Scheitern bezüglich des ihr zugrundeliegenden Programms. Sozialpädagogische Klassiker müssten auch an ihren gesellschaftspolitischen Bemühungen der Revolutionierung oder Reformierung pädagogischer Verhältnisse gemessen werden – aber auch hier wäre die Kritik schnell gemacht: Weder Identität noch hinreichende Sicherheit der Disziplin sind durch Klassikerlisten zu gewinnen – die Hoffnung ist grundsätzlich verfehlt. Nicht um die Vergangenheit, sondern um die Einlösung der vergangenen Hoffnung wäre es zu tun, hatten Horkheimer und Adorno einmal geschrieben (Horkheimer/Adorno [1947] 1982).

Klassiker statt Theorie?

Das Auftauchen einer Ausrichtung des disziplinären Diskurses auf Klassiker manifestiert auch Aspekte einer Kapitulation vor der notwendigen theoretischen Anstrengung. Diese ist gegenwärtig nicht leichter geworden, da die gesellschaftliche Analyse weniger klar vorliegt als auch schon. Die achtziger Jahre haben einen Zerfall der Diskussion mit sich gebracht, weil die Ordnung der Prozesse (die die etablierten institutionellen Ordnungen aufweichten und veränderten) als zu bedrohlich empfunden worden war – der Legitimitätskrise wurde mit unterschiedlichen Postulaten in der Theorie begegnet: mit der Hinwendung zur Klientel, mit der Hinwendung zum Alltag, mit dem Rückzug auf Stützung der Klientel, mit Pluralismusvorstellungen über die Gesellschaft, mit Annahmen von prinzipieller Entstrukturierung, Individualisierung. Die bekannteste grössere theoretische Anstrengung des Faches, die Theorie von Winkler vermied diese Art der Entlastung, hatte aber eben jene Dimension schon von ihrem Ansatz her ausgeklammert, auf die es dafür gerade angekommen wäre[21]: 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.

Wird das Problem so bestimmt, sind weit weniger sozialpädagogische Klassiker zu verzeichnen (und weit mehr disziplinfremde Klassiker, die für Sozialpädagogik bedeutsam wären), als man vermuten würde, und wenige der heute Schreibenden haben eine Chance, je in einen solchen Rang zu kommen: Wer bloss als Bürger vom Diwan aus sinniert, muss zusehen, wie andere auf dem Baugerüst

stehen und bauen – der Rückzug auf Klassiker widerspiegelt einen Mangel an Welt, an gesellschaftlicher Erfahrung und entsprechend die Furcht davor, erwachsen zu werden und hinauszutreten. So betrachtet hat Sozialpädagogik entgegen ihrer ursprünglichen Selbstsicht immer noch etwas Pädagogik nötig.

1 Winkler 1993. Der Artikel löste eine Debatte um Bedeutung und Stellenwert von Klassikern aus, auf deren Darstellung ich hier verzichte.
2 Primär müssten die Gründe, weshalb die Sozialpädagogik sich ihrer eigenen Klassiker nicht bewusst werden will, untersucht werden, darauf bezogen die manifesten und latenten Botschaften der Klassiker. Winkler deutet die Abwehr der Klassiker so, dass sich sonst Einsicht in die desolate Lage der Sozialpädagogik einstellte. Da meine ich nicht, dass es sich nur um das Verhältnis zur Theorie handle, sondern dass diese selbst ein Stück weit betroffen ist – d.h., die Desorientierung auch mit dem, was an Theorie jeweils vorgelegt worden ist, nicht behoben werden konnte.
3 Der antike Begriff der Demokratie bezieht sich auf einen sehr beschränkten, d.h. privilegierten Teil der Bevölkerung, Institution und Begriff entwickeln allerdings ein transzendierendes, entlegitimierendes Moment.
4 Raphael zeigt auf, welche inhaltliche Vermittlungsleistung in der klassischen Architektur und Skulptur zum Ausdruck gebracht, materialisiert worden war. Das Faszinierende an der Klassik war diese Leistung, die keine Fortsetzung erfuhr (Raphael 1989, S. 367ff.). Der Rückgriff auf Klassik als Ausdruck einer fehlenden oder mangelhaften Vermittlungsleistung in der Gegenwart, ist klassizistisch (im Gegensatz zum Gegenstand individueller Bildungsprozesse).
5 Vgl. dazu auch Heydorn 1979.
6 Klassiker müssten sich auf Sozialpädagogik im engeren Sinne beziehen, Grundlagentexte bezeichnen den Bestand, der zum Verständnis der Disziplin und ihrer Felder notwendig ist, der sich aber gerade deshalb nicht auf Sozialpädagogik beschränken lässt. (Hierzu könnten auch historische Quellen gerechnet werden.) Niemeyer weist zurecht darauf hin, dass zur Bestimmung von Sozialpädagogik Soziologie vielleicht wesentlicher als Pädagogik wäre (Niemeyer 1993). Seine Klassikerliste (Niemeyer 1998) beschränkt sich dann gleichwohl auf Pädagogik im engen Sinne.
7 Seidel, Rühle, Oesterreich (mit Schulreformkonzepten, die teilweise einer Synthese von Bildungssystem und Sozialpädagogik entsprechen), Löwensteins Kinderfreundebewegung etc.
8 Dies regt Niemeyer an anderer Stelle an (vgl. Niemeyer 1994).
9 Interessant der Hinweis von Carsten Müller auf den Hegelianismus bei Mager, der sich aber nicht in einer Geschichte des Geistes, sondern eben materialer, historischer, in einer Realgeschichte äussert: "Die Bewusstseinsgeschichte stellt bei Mager die 'Bildungsgeschichte des Kollektivmenschen, Menschheit genannt', als Gemeinschaftsbewusstsein dar" (Müller o.J., S. 36).
10 Vgl. bsp. Habermas 1998. In Bezug auf Mager: "Zwar bevorzugt Mager eine 'demokratische Republik' [...] Das Scheitern der 1848er Revolution wird für Mager zum Symbol. Diese habe gezeigt, dass die Bürger "unendlich weit davon entfernt sind, der vollen Selbstregierung fähig zu sein." Dennoch versteht Mager seine Schrift als "spekulativen Vorschlag, der sozusagen die realen Möglichkeiten theoretisch übersteigt" (Müller o.J., S. 47). Zur Rolle eines legitimationstheoretisch betrachtet defizitären Staates und der dadurch unüberwindbaren Kluft zwischen realer Staatsorganisation und Gesellschaft, wäre eine eigene Untersuchung der Sozialpädagogik-Debatten in Deutschland nötig. In dieser Hinsicht interessant sind die Analysen von Habermas (Habermas 1990, sowie Habermas 1998).
11 Robert Seidel habilitierte 1905 an der ETH Zürich für den Fachbereich Sozialpädagogik, 1908 an der Universität Zürich für Pädagogik. Er war in die Schweiz emigrierter Sozialist, Trauzeuge Rosa Luxemburgs, der aber weniger durch seine Sozialpädagogik, als durch seinen Streit mit Kerschensteiner um die Urheberschaft der 'Arbeitsschule' bekannt geworden ist. Auch dies liefert noch einmal einen Hinweis darauf, wie selektiv und letztlich institutionsbezogen die Rekonstruktionen dessen, was unter 'Sozialpädagogik' zu verstehen sei, vollzogen werden. Die Verdrängung der Gerechtigkeits- und Egalitätsaspekte aus dem Begriff und damit zusammenhängend der Legitimitätsproblematik schlagen sich als Verwirrung im theoretischen Diskurs nieder.
12 Nach Kronen ist das Wort Social-Pädagogik bei Diesterweg Sammelbezeichnung für Massnahmen, welche "zur Behebung solcher Rückstände", d.h. Behebung mangelhafter Assoziation der untersten Klasse eingesetzt werden sollen. Social bezeichnet hier ein "Adjektiv, welches zu in Not lebenden Menschen gehört" (Kronen 1980, S. 23f.). Die soziale Relation zwischen arm und reich wird zugunsten einer Vorstellung der Bearbeitung von Not zurückgedrängt.
13 Einige ergänzende Beiträge vgl. Niemeyer/Schröer/Böhnisch 1997.
14 Erinnert sei an ein exemplarisches Beispiel: Durkheims Analyse über die Ursachen von Selbstmord decken im ausgehenden 19. Jahrhundert auf, dass die Institution der Ehe die Frauen benachteiligt, dass sie für den Mann eher Freiheit und für die Frau eher Zwang bedeutet (Durkheim [1897] 1983, S. 296ff.). Ganz unabhängig davon, welche Argumente wir heute noch gelten lassen würden, ist der Hinweis, dass die Ehe schon im ausgehenden letzten Jahrhundert als geschlechterdiskriminierende Institution mindestens empirisch entlarvt wurde, Massstab für den Realitätsgehalt sozialpädagogischer Überlegungen ab der Jahrhundertwende. Bis heute hält sich ein Mythos der Familie (oft synonym gebraucht mit Ehe) in sozialpädagogischen Diskursen. Auch hier eine unselige Wirkung der Bäumerschen Definition von Sozialpädagogik, die Familie aus dem Zuständigkeitsbereich ausklammert.
15 vgl. u.a. Bäumer 1929, Bäumer 1928.
16 vgl. Habermas 1979.
17 Zur Periodisierung vgl. auch Bornschier 1988, eine bis heute unerreicht übersichtliche und gleichwohl empirisch fundierte Darstellung und Modellierung der Veränderungen westlicher Gesellschaften, die leider in die sozialpädagogische Diskussion keinen Eingang gefunden hat.
18 Ein Aspekt, der verdrängt wird, der aber neben innertheoretischen Problemen und konjunkturellen Aspekten ein Stück weit das Vergessen der sechziger und siebziger Jahre mitbegründet, so dass Winkler feststellen muss, dass selbst Herbert Marcuse und sein Randgruppentheorem sogar auf der Ebene der Ausbildung in Vergessenheit geraten sind.
19 vgl. auch Graf 1996.
20 vgl. auch Graf 1996.
21 Winkler rationalisiert den sozialpädagogischen Diskurs, soweit dies geht, um aus diesem ein hinreichendes Fundament zu gewinnen. In systematischer Hinsicht gelingt diesem "Münchhausen-Prinzip" eine differenzierende Leistung eher, während in historischer, entwicklungslogischer Hinsicht Defizite auftauchen müssen (vgl. Graf 1996).

Literatur

Bäumer, Gertrud: Grundlagen demokratischer Politik. Karlsruhe in Baden 1928

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

Beck, Ulrich: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozes-

se und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 35-74

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986

Blumenberg, Hans: Das Lachen der Thrakerin. Eine Urgeschichte der Theorie. Frankfurt am Main 1987

Blumenberg, Hans: Schiffbruch mit Zuschauer [1979]. Frankfurt am Main 1997

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

Durkheim, Emile: Der Selbstmord [1897]. Frankfurt am Main 1983

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

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main 1981

Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse [1965]. In: Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt am Main 1981, S. 146-168

Habermas, Jürgen: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt am Main 1985

Habermas, Jürgen: Die nachholende Revolution. Frankfurt am Main 1990

Habermas, Jürgen: Was ist ein Volk? Zum politischen Selbstverständnis der Geisteswissenschaften im Vormärz, am Beispiel der Frankfurter Germanistenversammlung von 1846. In: Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt am Main 1998, S. 13-46

Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Band 2. Frankfurt am Main 1979

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung [1947]. Frankfurt am Main 1982

Kronen, Heinrich: Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs. Frankfurt am Main 1980

Mager, Karl Wilhelm Eduard: Schule und Leben. Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift [1844]. In: Gesammelte Werke. Heinrich Kronen (Hrsg). Baltmannsweiler 1989, S. 170-184

Müller, Carsten: Sozialpädagogik als Gesellschafts- und Gemeinschaftserziehung. Ein Beitrag zur Theorie der Sozialpädagogik dargestellt anhand von Karl Mager, Paul Natorp und Paul Bergemann. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Studiengang Erziehungswissenschaften. Universität Köln o.J.

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

Niemeyer, Christian: Unzeitgemässe Sozialpädagogik. Erwägungen auf dem Weg zur Rephilosophierung einer Einzelwissenschaft unter Bezug auf Nietzsche. In: Zeitschrift für Pädagogik 1994/4 (40 Jg.) S. 627-645

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

Niemeyer, Christian/Schröer, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (Hrsg.): Grundlinien historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim/München 1997

Raphael, Max: Der klassische Mensch, dargestellt am Peirithoos im Westgiebel des Zeustempels von Olympia. In: Hans-Jürgen Heinrichs (Hrsg.): Tempel, Kirchen und Figuren. Studien zur Kunstgeschichte, Ästhetik und Archäologie. Frankfurt am Main 1989, S. 293-398

Schröer, Wolfgang: Sozialisierung von Bildung. Die Sozialpädagogikdebatte im "Kampf um Herbart". In: Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien historischer Sozialpädagogik. Weinheim/München 1997, S. 111-127

Winkler, Michael: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988

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