

Bernd Dollinger

Reflexive Sozialpädagogik

Bernd Dollinger

Reflexive Sozialpädagogik

Struktur und Wandel
sozialpädagogischen Wissens



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15975-1

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Sozialpädagogische Reflexivitätsoptionen. Zur Einleitung	9
1.1 „Reflexive Sozialpädagogik“ als Analyseprogramm.....	12
1.2 Annäherungen	17
1.3 Von Perspektiven und Wissensstrukturen	27
2 Ein (Gegen-)Beispiel: Anomie.....	33
2.1 Anomie als sozialpädagogisches Grundproblem.....	34
2.2 Anomietheorien und die Konstitution sozialer Krisen	42
2.3 Konsequenzen.....	61
3 Deutungsstrukturen sozialpädagogischen Wissens	75
3.1 Die diskursive Verfasstheit sozialpädagogischen Wissens	75
3.2 Deutungsstrukturen	83
4 Sozial- und Subjektstrukturen	103
4.1 Soziale Orte	106
4.2 Subjektivität.....	144
5 Die Aktualisierung sozialpädagogischer Deutungsstrukturen	185
5.1 Zeitdiagnostik.....	187
5.2 Professionalität	200
6 Bilanz des Versuchs, sozialpädagogisches Wissen zu analysieren	229
7 Literatur.....	239

Vorwort

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Teil eines mühevollen Unternehmens, denn es ist beabsichtigt einen Beitrag zum Verständnis dessen zu leisten, was als „Sozialpädagogik“ bezeichnet wird. Die Prämisse der Ausführungen lautet: Es macht keinen Sinn anzugeben, was Sozialpädagogik „ist“. Man sollte stattdessen größere Anstrengungen auf die Klärung der Frage verwenden, wie Sozialpädagogik als Wissensform „hergestellt“ wird. So kann erschlossen werden, was Sozialpädagogik im Unterschied zu anderen Arten von Wissen auszeichnet, wie sie sich abgrenzt und mehr oder weniger distinkte Eigenständigkeit etabliert.

Demnach sind quer zu einzelnen Theorieentwürfen Möglichkeitsbedingungen sozialpädagogischen Wissens in den Blick zu nehmen. Kristallisiertes disziplinäres und professionstheoretisches Wissen dient im Folgenden als Ausgangspunkt, um durch es hindurchzugehen, da es nach seinen Strukturen und Legitimierungskriterien untersucht wird. Entgegen der These einer Diffusität von Sozialpädagogik werden spezifische Wissensgehalte und Wissensformen anvisiert, die Sozialpädagogik als solche markieren. Sie ist in heterogene wissenschaftliche, kulturelle und politische Diskurse eingelagert, geht aber nicht in ihnen auf, sondern kann als Wissenskontur in den Blick genommen werden.

Dieser Anspruch einer analytischen Rekonstruktion grundlegender Kennzeichen sozialpädagogischen Wissens in seiner Eigenart und seinem Wandel wird hier als „Reflexivität“ bezeichnet. Dies bedeutet nicht, sie als eine übergeordnete, bevorrechtete Wissensform zu unterstellen, welche die immer wieder artikulierte Identitätskrise der Sozialpädagogik lösen könnte. Die Ambition ist bescheidener. Es geht um eine pointierte und anschlussfähige Vorstellung von Perspektiven sozialpädagogischen Wissens, die geeignet sein können, den Theoriediskurs und Versuche sozialpädagogischer Selbstvergewisserung weiter zu entwickeln.

Den Lohn dieser Mühen haben Andere bereits verdeutlicht und an entsprechenden Vorarbeiten setzen die hier unternommenen Überlegungen an. Sie leisten deshalb weniger einen genuin neuartigen Beitrag, sondern suchen vielmehr in Auseinandersetzung mit vorliegenden Projekten, die in eine vergleichbare Richtung tendieren, eine weitergehende Klärung zu erzielen. Zu nennen ist zunächst Michael Winklers „Theorie der Sozialpädagogik“ (1988), deren Erkenntnisse einen unübersehbaren Bezugspunkt bilden. Auch Studien zu einer reflexiven

Professionalität, wie sie von Dewe und Otto (1996; 2001) realisiert wurden, hinterließen Spuren. Gleiches gilt für diskurstheoretische Annäherungen, wie sie Fabian Kessl (2005) leistete. Einen weiteren Hintergrund bildet eine eigene Studie zur Geschichte der sozialpädagogischen Theorie (vgl. Dollinger 2006a). Sie stellte Motivation und diskursives „Material“ bereit, um in prinzipieller Hinsicht nach sozialpädagogischen Wissensmöglichkeiten zu fragen. In dieser Studie angedachte Perspektiven werden hier weiter entwickelt und grundlegend ausgeführt.

Auf diese und andere Referenzen nehmen die folgenden Kapitel Bezug, indem sie versuchen, das Projekt einer analytisch gelagerten sozialpädagogischen Reflexivität zu etablieren. Es handelt sich dabei weder um eine Entlarvung noch um eine Kritik, sondern schlicht um die rekonstruktive Analyse sozialpädagogischen Wissens, seiner Voraussetzungen und der impliziten Modi, durch die es im Zeitverlauf immer wieder neu kontextualisiert und hervorgebracht wird.

Ohne Unterstützung wäre die Arbeit nicht möglich gewesen. Für sehr hilfreiche Anmerkungen danke ich Prof. Dr. Dr. h.c. Claus Mühlfeld, Prof. Dr. Wolfgang Schröer und Prof. Dr. Michael Winkler. Für Hinweise und Hilfen bei der Fertigstellung des Manuskripts danke ich zudem Astrid Mittmann, Claudia Szagunn und Lydia Waldmann. Und schließlich bedanke ich mich bei der Lektorin des VS-Verlages, Frau Stefanie Laux, für die vertrauensvolle Zusammenarbeit, die nun ein weiteres Kapitel umfasst.

Freiburg im Juni 2008

Bernd Dollinger

1 Sozialpädagogische Reflexivitätsoptionen. Zur Einleitung

„Der Fortschritt der Erkenntnis setzt bei den Sozialwissenschaften einen Fortschritt im Erkennen der Bedingungen der Erkenntnis voraus“ (Bourdieu 1987, 7).

Es dürfte kaum zu bezweifeln sein, dass die Sozialpädagogik mit grundlegenden Fragestellungen der Gesellschaft befasst ist. Ob es sich um Bildung im Jugendalter, den Umgang mit normabweichendem Verhalten, Ganztagschulen oder familiäre Erziehungsprozesse handelt: Sozialpädagogik agiert verantwortlich an zentralen Ansatzpunkten sozialen Lebens.

Es mag diesem direkten Zugang zu Mechanismen sozialer Integration und zu mitunter drängenden Problemlagen geschuldet sein, dass die sozialpädagogische Theorie teilweise sehr unmittelbare Zugänge sucht: Sie eilt auf ihre „Gegenstände“ zu und sucht deren Sinnhaftigkeiten in den Blick zu bekommen; sie will erschließen, wie die Gesellschaft beschaffen ist, in der sie operiert, und verortet ihre Adressaten in den rekonstruierten Verhältnissen.

Daran ist an sich nichts auszusetzen. Sozialpädagogik muss bemüht sein, zeitgenössische Formen sozialen und subjektiven Lebens zu verstehen. Sie muss beides betrachten und sich entsprechend positionieren. Sie hat Analysen und Verstehensangebote vorzulegen, um plausibel darzustellen, dass sie Interventionsfähigkeit besitzt und legitimerweise Ansprüche der Bildung und Erziehung einzulösen beansprucht.

Will man Sozialpädagogik analysieren, so ließen sich diese allgemeinen Aussagen in verschiedener Form fortführen und präzisieren. So wäre beispielsweise auf das in der Forschung bislang wenig untersuchte, aber überaus wichtige Verhältnis von Sozialpädagogik und Öffentlichkeit einzugehen, auf den sozialpädagogischen „Kampf um Öffentlichkeit“ (Hamburger 2002, 769) und die Rückwirkungen öffentlicher, medialer und politischer Diskurse auf die Sozialpädagogik und ihre Handlungs- und Wissensoptionen. Oder es wäre, was in der Theoriediskussion deutlich breiter unternommen wird, auf den Zusammenhang von sozialem Wandel und Sozialpädagogik hinzuweisen. Schließlich unterliegen soziale Verhältnisse und mit ihnen individuelle Lebensstile und Lebensformen

historischen und kulturellen Veränderungen, die dauerhafte Vergewisserungen notwendig machen, will man „adäquat“ auf sie reagieren.

Beides ist wichtig und bedarf permanenter Anstrengung. Dennoch weist der hier verfolgte Versuch einer Klärung sozialpädagogischer Wissensmöglichkeiten in eine andere Richtung. Er geht nicht davon aus, es könnte durch einen Blick von der Sozialpädagogik nach „Außen“ verstanden werden, was Sozialpädagogik „ist“. Es soll nicht, wie zumeist bisher, von einem bestimmten Verständnis von Sozialpädagogik aus auf Subjekte, sozialen Wandel oder die Öffentlichkeit geblickt werden, um von ihnen aus nach Optionen und Aufgaben von Sozialpädagogik zu fragen. Insofern dieser Perspektive ein klärungsbedürftiger Begriff von Sozialpädagogik bereits eingeschrieben ist, handelt es sich nur um Selbstbestärkung. Sie schreibt vor, was gesehen werden kann, und simuliert, das Gesehene nutzen zu können, um Sozialpädagogik zu objektivieren. Sie verweist z.B. auf „soziale Probleme“ oder „Individualisierungsprozesse“, unternimmt dies aber aus einer *sozialpädagogischen* Haltung heraus, die den Problem- oder Individualisierungsbegriffen einen sozialpädagogischen Aufforderungsgehalt einschreibt. Der spezifische „Sinn“ ist damit vorweggenommen. Da dies nicht grundlegend weiterführt, ist der Blick umzukehren, er muss sich nach „Innen“ richten: Er hat die Sozialpädagogik selbst zu betrachten und wird damit reflexiv.

Die Notwendigkeit dieser Umkehr folgt aus einer einfachen Überlegung: Bevor die Sozialpädagogik nach „Außen“ sieht, muss sie klären, wie sie dies unternimmt. Sie muss untersuchen, wie sie vorgeht, um sich als Wissensform zu verankern und zu legitimieren. Dies muss sehr viel vorsichtiger geschehen, als es häufig realisiert wird, denn es verlangt ein hohes Maß an Aufmerksamkeit für oftmals unscheinbar unterstellte Wissensvoraussetzungen. Da die Sozialpädagogik – in Anbindung an machtvolle soziale Institutionen (vgl. Bettmer 2001) – mit Axiomen der Normalität und Normativität behaftet ist (vgl. Otto/Seelmeyer 2004), muss sie erschließen, was ihre historisch etablierte Normalitätserwartung, ihre Perspektivität, ist.

Nur bei äußerlicher Betrachtung macht die Sozialpädagogik neutral-distanziert auf sozialen Wandel aufmerksam, den sie in seinen negativen Erscheinungsformen in Auswirkung auf die involvierten Subjekte thematisch werden lässt. Sie zeigt zwar Konsequenzen einer Moderne, die soziale Ungleichheiten produziert, Ressourcenzuweisungen begrenzt, Lebenswege beschränkt, Subjekte diskreditiert usw. Aber dies genügt nicht, um etwas über Sozialpädagogik zu erfahren. Diese Wissensebene bleibt für eine reflexive Annäherung zu oberflächlich. Es gibt eine andere Ebene von Sozialpädagogik, die sie als solche sichtbar werden lässt, indem sie *in ihrem Sinne* eine „Moderne“, „Postmoderne“, „radikalisierte Moderne“ oder „desintegrierte Gesellschaft“ inauguriert. Indem die Sozialpädagogik diese Gesellschaftsformen anspricht, etabliert sie einen,

wenn auch flüchtigen, „Ort“ des Sprechens, der sie legitimiert. Wer Sozialpädagogik analysieren und – mit einem missverständlichen Wort ausgedrückt – „verstehen“ will, kann nicht damit zufrieden sein, auf der Ebene ihrer expliziten Thematisierung von Gesellschaft und sozialem Wandel zu verbleiben. Er muss tiefer eindringen in das Labyrinth der Strategien und Positionierungen, von denen aus sozialpädagogisch gesprochen wird. Er hat zu dechiffrieren, was dem sozialpädagogischen (Modernisierungs-)Theoretiker die Möglichkeit und Legitimität einräumt, als Sozialpädagoge zu sprechen.

In dem damit eingenommenen Erkenntnisprogramm wird die Hoffnung aufgegeben, auf ein der Sozialpädagogik äußeres, legitimatisches Soziales und Subjektives zugreifen zu können. Der Blick richtet sich stattdessen auf die Sozialpädagogik, um zu sehen, welche Objektivitäten sie voraussetzt und reproduziert. Diese werden freilich nicht hinfällig; sie müssen aber in Anführungszeichen gedacht werden, denn in den Mittelpunkt rückt die Frage, wie Sozialpädagogik als Wissensform in eigener Perspektive möglich wird, indem sie „ihre“ Themen expliziert. Es kann nicht mehr darum gehen, Themenstellungen als sozialpädagogische zu rezipieren und die Sozialpädagogik an ihnen zu orientieren, so als gäbe es eine „sozialpädagogische Verlegenheit der Moderne“ (s. Kap. 5.1). Von einer derartigen Sozialmystifizierung ist abzusehen, so lieb gewonnen sie auch sein mag. Man muss Sozialpädagogik flexibler denken, indem eine wechselseitige Dynamik des Thematisierten und des Thematisierens, also der bezeichneten sozialen und subjektiven Orte und der wissenschaftlichen Standpunkte, von denen aus sie adressiert werden, zugestanden wird (vgl. hierzu schon Fleck 1980).

Vorweggenommene Evidenzen sind in grundlegender Weise zu beschränken, soweit dies praktikabel ist. Man muss verhindern, unscheinbare und automatisierte Legitimierungsmotoren einzusetzen, die als „Modernisierung“, „soziales Problem“, „Bildungsbedarf“ oder als andere Formel sozialpädagogisches Wissen scheinbar von sich aus begründen. Eine derartige Axiomatik ist unbefriedigend. Sie führt nur zu immer neuen Krisenrhetoriken, Zeitdiagnosen und Selbstlegitimationen, an denen die Geschichte sozialpädagogischer Theoriebildung nicht arm ist. Sie lassen es lediglich zu, jeweils eine Problemzurechnung an eine andere zu reihen, während die „Logik“ der Reihung unkenntlich bleibt.

Es scheint also angezeigt, das Theorieprogramm zu wechseln und in den reflexiven Erkenntnismodus überzugehen. Er setzt sich als Ziel, weder sozialpädagogische Thematiken noch die Sozialpädagogik ihrerseits als positives, kontextfreies Wissen zu unterstellen, um durch diese Fest-Stellung Positionen legitimen Sprechens zu etablieren. Erkennt man an, dass Sozialpädagogik kein ahistorisch gegebenes Datum ist, sondern sich mit den von ihr angesprochenen und bearbeiteten Themen basal verändert, so müssen Zugangswege zu ihr gesucht werden,

die von dauerhaften Modifikationen und Verschiebungen ausgehen. Sozialpädagogik kann nicht als neutrale Beobachterin und Bearbeitungsmechanik sozialem Wandel und gesellschaftlichem Leben gegenübergestellt werden. Sie ist keine Expertin, die objektiv und sachlich auf Sozialität und in ihr verhaftete Formen von Subjektivität blickt, sondern *sie konstituiert sich in diesem Blick selbst*.

Sozialpädagogik wird damit in ihre eigenen Beobachtungsleistungen zurückgenommen. Wird dies anerkannt, so ergibt sich die folgenreiche Konsequenz, dass es dem analytischen Zugriff auf die Sozialpädagogik nicht mehr zusteht, sie konstant zu setzen und lediglich eine ihr äußerliche Welt zu dynamisieren. Dieser Kunstgriff dominiert bislang die sozialpädagogische Theorie, aber er bleibt, wie beschrieben, unzureichend. Es sollte nicht mehr gefragt werden, ob Sozialpädagogik die soziale und subjektive Welt „richtig“ erkennt und „adäquat“ auf ihre Probleme reagiert (oder nicht). Vielmehr ist die wechselseitige Stabilisierung von sozialpädagogischem Wissen und von Sozial- und Subjektkonstitutionen in den Mittelpunkt zu rücken, um zu erschließen, wie Sozialpädagogik sich immer wieder als spezifische Perspektivität justiert. Um diese Justierung soll es hier unter der Referenz der „*reflexiven Sozialpädagogik*“ gehen.

1.1 „Reflexive Sozialpädagogik“ als Analyseprogramm

Dies führt in eine erste Schwierigkeit. Von Reflexivität wird viel gesprochen, nicht zuletzt in der Sozialpädagogik. Wer sie gegenwärtig thematisiert, wird sich kaum Hoffnungen machen dürfen, als besonders originell ausgewiesen zu sein. Sie kursiert in pädagogischen Zusammenhängen seit längerer Zeit, ohne dass annähernd konturscharf bestimmt wäre, was mit ihr gemeint ist (vgl. Oelkers/Tenorth 1991a, 17f). Wer schmückte sich nicht gern mit Reflexivität oder, umgekehrt, empfinde es nicht als diskreditierend, als „unreflexiv“ oder „präreflexiv“ bezeichnet zu werden? So droht die Gefahr, mit dem Projekt der Reflexivität eine Sicht zu vertreten, die zwar reflexiv vorgetragen werden mag, aber letztlich partikulare Anliegen vertritt – und die deshalb ihrerseits reflexiv einzuholen wäre (vgl. Woolgar/Ashmore 1988).

Dies ist ernst zu nehmen, aber es kann nicht in Abrede gestellt werden, dass Reflexivität eine wertvolle Analysekatgorie darstellen kann. „Reflexive Sozialpädagogik“ wird hier als Grundlagenarbeit zum Thema der Selbstvergewisserung der Sozialpädagogik verstanden, und dieses Unterfangen bedarf nach wie vor großer Anstrengungen. Sie zielen auf die Frage, wie Sozialpädagogik als solche möglich wird und als Erfahrungs- und Interpretationsmuster kommuni-

ziert werden kann. Diese vergleichsweise abstrakte Orientierung ist in der Sozialpädagogik unabdingbar; nur wer von Wissenschaft benutzungsfreundliche Handreichungen, wirksamkeitsoptimierte Empfehlungen oder politikfreundliche Entscheidungshilfen erwartet, wird sich von dem Attribut einer sich „reflexiv“ verstehenden Sozialpädagogik abgeschreckt fühlen, und dies wohl nicht zu Unrecht. Solange aber Reflexivitätseurteile als sinnhafte Wissensoption und als Erweiterung des gegenwärtigen disziplinären Kenntnisstandes anzusehen sind, gibt es keinen Grund, an Reflexivität als Prinzip zu zweifeln.

Allerdings macht dies besondere Ausführungen nötig, denn es gibt keinen Konsens wissenschaftlicher Reflexivitätskonzepte (vgl. Lynch 2004). Somit kann Reflexivität in einer mittlerweile ausdifferenzierten Theorielandschaft der Sozialpädagogik – Übersichten bieten z.B. Füssenhäuser und Thiersch (2001), Füssenhäuser (2005), Thole (2002), Rauschenbach und Züchner (2002) oder May (2008) – tatsächlich als partikulare Sicht erscheinen. Thole (2002, 33) etwa nennt reflexive Ansätze als eine sozialpädagogische Theorieofferte, die neben anderen steht, wie den Systemtheorien, den ökosozialen Theorien oder den Lebensweltansätzen, die ihrerseits, so ist zu ergänzen, sicherlich den Anspruch von Reflexivität kaum abstreiten würden. Reflexivität wird demnach aus sehr unterschiedlichen Richtungen adressiert; in ihr bildet sich die komplexe sozialpädagogische Theoriediskussion erneut ab. Reflexivität ist, so konstatieren D’Cruz, Gillingham und Melendez (2007) in einem Übersichtsbeitrag, ein heterogenes Konzept mit unterschiedlichsten Verwendungsweisen, die mit je spezifischen Problemen behaftet sind. Ein Konsens in der Begriffsverwendung besteht, wie auch sie feststellen, nicht (ebd., 85).

Es ist also genaue Rechenschaft darüber abzulegen, mit welchem Recht und in welcher Diktion hier von „Reflexivität“ gesprochen wird. Zur Konturierung wird im weiteren Verlauf dieser Einleitung zunächst exemplarisch auf Vorgaben verwiesen, die sich explizit „reflexiv“ positionieren. Eine weitergehende Annäherung erfolgt anhand von zwei Abgrenzungen, an die eine nähere Beschreibung anschließt. Diese mit kleinen Umwegen versehene Einführung soll Hinweise vermitteln, warum es sich lohnt, sich auf eine reflexive Sozialpädagogik einzulassen, die quer zu einzelnen Theorieofferten steht und allgemeine Strukturmerkmale sozialpädagogischen Wissens zu verdeutlichen sucht. Es ist intendiert, auf Prinzipien aufmerksam zu machen, die dieses Wissen auszeichnen und ihm Geltungsmöglichkeiten verschaffen. Wissen wird nicht nur gewusst, sondern ist auf spezifische Weise aufgebaut und ermöglicht, während es seinerseits durch die Herstellung von Evidenzen Möglichkeitsbedingungen für Anschlusswissen bereitstellt. Und dies kann analysiert werden.

Was aber ist „Wissen“? Lediglich zwei Aspekte seien betont¹: die implizite Normativität und die Vernetztheit von Wissen. Prinzipiell ist es schlicht zu bestimmen als etwas, das mit, wenn auch noch so scheinbarer, „Gewissheit“ (Berger/Luckmann 1980, 1) gewusst werden kann. Wissen zeichnet sich durch den Anschein aus, sinnhaft und evident zu sein, so dass besonderer Wert auf die ihm zugeschriebene Legitimität zu legen ist, Sachverhalte adäquat zu bezeichnen und sie damit in einen Ordnungs- und Orientierungshorizont einzufügen. In seinen impliziten wie expliziten Spielarten erscheint Wissen mit gewisser Dauer als zutreffende und anerkannte Identifikationsmöglichkeit von Sachverhalten, als ein „plausibel“-Finden, wie es Plessner (1980, XIV) mit Blick auf lebensweltliches Wissen bezeichnet und im Folgenden allgemein auf sozialpädagogisches Wissen bezogen wird (s. Kap. 3). Entscheidend ist neben und mit einer kognitiven Klassifikationsfunktion von Wissen somit die ihm eingeschriebene „normative Struktur“ als implizite „Wertzuweisung“ (Gottschalk-Mazouz 2007, 28), denn Wissen besitzt die Qualität, als Wissen legitim zu sein.

Zu ergänzen ist die Verwobenheit von Wissen, da sie für die Sozialpädagogik von besonderer Relevanz ist. Sie gilt für Wissen insgesamt, auch im Rahmen von Wissenschaft. Wissenschaftliches Wissen ist in vielfältige Bezüge eingebunden, denn trotz aller Spezialisierung der wissenschaftlichen Tätigkeit bestehen „multi-, inter- oder transdisziplinäre Modi“ (Maasen 1999, 61) der Wissensproduktion. Dies führt weiter zu multiplen außerwissenschaftlichen Bezügen, etwa zu Politik, Medien oder Wirtschaft, mit denen Wissenschaft interagiert (vgl. Weingart 2003, 89ff). Sie kann nicht für sich verstanden werden, sondern steht in Abhängigkeit von derartigen Kontexten. Bekanntlich gilt dies in hohem Maße für die Sozialpädagogik, die ohne Nachweise ihrer Wissens- und Handlungslegitimität keine dauerhafte Existenzmöglichkeit besäße. Sie ringt – auch als Disziplin – um „ihre öffentliche Anerkennung“ (Kessl/Otto 2007). So verwundert es nicht, dass im Rahmen sozialpädagogischer Theoriediskussionen enge Anbindungen an öffentlich geführte Problemdiskurse verfolgt werden (vgl. Dollinger 2006a). Sozialpädagogik sucht sich aktiv in sie einzuschreiben und entwickelt ihre Positionen stets auch mit Blick auf öffentlich akzeptable Formen von Problemdeutungen. Die entsprechenden Auseinandersetzungen um Fragen von Nor-

1 Zur neueren, sukzessive anwachsenden Auseinandersetzung der (Sozial-)Pädagogik mit dem Thema Wissen sei exemplarisch verwiesen auf Homfeldt/Schulze-Krüdener (2000); Oelkers/Tenorth (1991b); Thiel (2007). Als Überblick zur Wissensforschung im Kontext der Wissenssoziologie seien empfohlen: Knoblauch (2005); Schützeichel (2007a); Tänzler u.a. (2006). Es sei explizit angemerkt, dass hier nicht dem in Pädagogik und Sozialpädagogik verbreiteten Trend gefolgt wird, die Reflexion von Wissen und Wissensprozessierung aus der Diagnose einer „Wissensgesellschaft“ abzuleiten (s. hierzu Kap. 5.1 und Kap. 6; kritisch zum entsprechenden pädagogischen Diskurs vgl. Bittlingmayer 2005, 199ff; Röber 2006).

malität, Abweichung, Problemverursachung und Problemlösung bilden sich in der Sozialpädagogik ab und zeigen eine Besonderheit ihres Wissens. Sozialpädagogisches Wissen, so kann gesagt werden, ist mit historisch gewachsenen und disziplinäre Referenzen übersteigenden Wissenszusammenhängen verwoben. *In ihnen* und – da sie sich distinguieren muss – *gegen* sie schält sich Sozialpädagogik als eine spezifische Wissensstruktur heraus.

Dies zu rekonstruieren, macht für eine reflexive Sozialpädagogik einen neuerlichen Umweg nötig, der in Kapitel zwei beschritten wird. Er ist notwendig, um Grundprinzipien sozialpädagogischen Wissens angeben zu können. Behandelt werden in diesem Abschnitt die in jüngerer Vergangenheit in den Sozialwissenschaften und im Besonderen in der Sozialpädagogik wieder verstärkt rezipierten Anomietheorien. Sie dienen als Beispiel, um kontrastierend die hier verfolgte Perspektive herauszuarbeiten. Die Diskussion von Anomietheorien mit ihren Hinweisen auf soziokulturelle Krisenlagen legt gleichsam die Grundlage, um Kernaspekte sozialpädagogischer Argumentation in den Mittelpunkt rücken zu können. Anhand der Relevanzsetzungen und Schwachstellen anomietheoretischer Positionen kann Sozialpädagogik verstanden werden, da sie, einem weiten Sinne nach, grundlegend durch anomietheoretische Prämissen gekennzeichnet ist. „Normalität“, in diesem Fall die sozialpädagogische, ist am deutlichsten in ihren impliziten Voraussetzungen und Widersprüchen, mithin in ihren präreflexiven Evidenzen und ihren Grenzbestimmungen zu identifizieren, und dies kann eine Analyse von Anomietheorien sichtbar machen.

Die Erörterung der entsprechenden gesellschaftstheoretischen Zusammenhänge gibt Gelegenheit, tiefer in das zu erkundende Gebiet vorzudringen. Dazu bedarf es der Klärung der Hilfsmittel, durch die der Weg beschritten werden kann. In Kapitel drei wird dazu das Konzept einer „Deutungsstruktur“ eingebracht. Es verdeutlicht die analytische Orientierung der folgenden Ausführungen. Die analytischen Mittel müssen im Wesentlichen die Klärung von zwei Fragen zulassen: Es ist zu erschließen, wie sozialpädagogisches Wissen dauerhaft strukturiert ist, und zudem, wie es verändert wird. Struktur und Prozesshaftigkeit des Wissens sind, in ihrer inneren Verbundenheit, in einer Weise in den Blick zu nehmen, die es erlaubt, von tatsächlich *sozialpädagogischem* Wissen zu reden, und nicht von allgemeinpädagogischem, sozialpolitischem, ordnungspolitischem oder anderem.

Kapitel vier und fünf gehen dieser Intention in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen nach. Abschnitt vier analysiert Strukturdimensionen, Abschnitt fünf zentrale Wege der Prozessierung sozialpädagogischen Wissens im Sinne seiner Aktualisierung. Die Trennung der beiden Kapitel erfolgt in dem Wissen, dass Strukturen keine starren Gebilde sind, sondern nur in Abhängigkeit von

dynamischen Bedingungen der Strukturgenerierung Bestand haben². Struktur und Prozess gehen ineinander über, können aber sinnvoll differenziert werden, indem die Frage nach Strukturen schwerpunktmäßig auf langfristige Reflexionsoperatoren sozialpädagogischen Wissens bezogen wird. Demgegenüber wird in Kapitel fünf stärker der Wandel dieses Wissens als sinnmodifizierende Strukturaktualisierung thematisiert, so dass die Prozesshaftigkeit des Wissens in den Vordergrund rückt.

Entscheidend ist in den beiden Abschnitten ein jeweils anders gelagerter Fokus: Wissen besitzt eine zeitlich überdauernde Ordnung, ansonsten wäre es nicht mit der Legitimität ausgestattet, gewusst werden zu können, insbesondere nicht im disziplinären Rahmen. Es kann also erschlossen werden, welche besondere Strukturiertheit es als kommuniziertes und etabliertes Wissen aufweist, und es wird im Folgenden gezeigt, dass sozialpädagogisches Wissen tatsächlich regelhaft geordnet ist. Wissen besteht aber nicht lediglich aus Regeln und koordinierten Zusammenhängen, mit denen es nur partiell erschlossen wäre. Es ist weitergehend anzugeben, wie das Wissen als solches zusammengesetzt, an veränderte Kontextbedingungen angepasst und entsprechend neu ausgerichtet wird. Man muss fragen, wie es als Wissen zustande kommt, indem Strukturen als solche hergestellt werden, d.h. unter welchen Bedingungen die Strukturen prozesshaft konstituiert werden. In diesem Sinne sind die Kapitel vier und fünf zusammen zu denken.

Kapitel sechs beinhaltet schließlich ein Fazit, in dem auf das betretene Gelände zurückgeblickt wird. Es ist deutlich zu machen, welche Sichtweisen geöffnet und möglicherweise verschlossen werden, wenn die aufgezeigte Strecke begangen wird. Dies weist nun wieder auf den Anspruch der Reflexivität. Er bedarf einer näheren Klärung, die zunächst anhand einer Sichtung von Beispielen vorgenommen wird.

2 Die zur Verfügung stehenden Versuche, Struktur und Prozess theoretisch zusammenzudenken, seien damit nicht gelehnet (vgl. etwa Reckwitz 1997); insbesondere Bourdieus (1982) Habitus- und Feldtheorie und Giddens' (1988) Strukturierungsansatz werden in dieser Hinsicht nachgefragt. Beide Theorien legen allerdings spezifische Schwerpunkte, Bourdieu auf die feld- und klassenabhängige Habituskonstitution, Giddens auf die Intentionalität des Handelns. Es muss hier nicht diskutiert werden, ob die putative Dualität von Struktur und Prozess damit tatsächlich überwunden werden kann. Es sei lediglich konstatiert, dass es analytisch durchaus Sinn machen kann, argumentative Schwerpunkte jeweils auf Wissensstrukturen oder auf prozesshafte Wissenskonstitution zu legen, solange deren wechselseitige Abhängigkeit bedacht und respektiert wird; so ist die Angewiesenheit bestehender Strukturen von ihrer Strukturierung, d.h. von prozessualen Strukturbildungen, ernst zu nehmen und umgekehrt.

1.2 Annäherungen

1.2.1 Beispiele

Der folgende Zugang leistet den Nachweis, dass es kein einheitliches „Paradigma“ einer „reflexiven Sozialpädagogik“ gibt, sondern es liegen vielfach konträre Annäherungen vor. Drei von ihnen – eine kritisch-normative, eine historische und eine modernisierungstheoretische – seien im Folgenden dargestellt, um die Heterogenität zu beleuchten und den eigenen Anspruch ihnen gegenüber zu konturieren.

- a) Als erstes Beispiel verdient das Postulat einer „kritisch-reflexiven Sozialpädagogik“ Aufmerksamkeit, wie es von Anhorn und Bettinger (2002) bzw. Bettinger (2005) verfolgt wird. Die Autoren verbinden mit dem Attribut einer *kritischen* Reflexivität die Zurückweisung einer „*traditionellen*“ Sozialpädagogik, die in rechtlich-bürokratische Handlungsvorgaben sowie in Effektivitäts- und Effizienzpostulate eingebunden sei und eine theoretische Durchdringung ihrer praktischen Handlungsgrundlagen unterlasse (vgl. Bettinger 2005, 372). Kritische Reflexivität hingegen weist auf ein regulations-theoretisches Gesellschaftsverständnis und eine lebensweltorientierte Handlungsorientierung. Kritisch und reflexiv erscheint eine Sozialpädagogik, die sich in einer als „postfordistisch“ qualifizierten Gesellschaftsformation extremisierten Ausprägungen sozialer Ungleichheit und systematischen Vorenthaltungen von Zugangsoptionen zu sozialen Ressourcen entgegensehlt. Sie zielt auf der Grundlage des Wissens um strukturelle Problemursachen darauf ab, zu Mündigkeit anleitende Bildungsprozesse zu fördern.

Der Anspruch auf Reflexivität wird durch die charakteristische Verbindung mit einem Motiv der Kritik in entscheidender Hinsicht spezifiziert. Soziale Spaltungen und systematische Teilhabebeschränkungen werden als unerwünschte Gegebenheiten vorausgesetzt, so dass dem sozialpädagogischen Wissensgehalt eine normative Bezugsgröße vorgegeben ist. Es sei dabei außer acht gelassen, ob die These einer in den vergangenen Jahrzehnten grundlegend veränderten, sozial ungleicher aufgebauten Gesellschaftsform aus empirischer Sicht zu bestätigen ist oder nicht. Analytisch maßgeblich ist demgegenüber das zugrunde gelegte Reflexivitätsverständnis: Es wird von den Autoren mit ihm eine normative Argumentationsbasis implementiert. Wachsende soziale Spaltungen werden im Medium der Kritik zum sozialpädagogischen Topos. Es scheidet „traditionelle“ und kritisch-reflexive Annäherungen, so dass Reflexivität mit Kritik identifiziert wird und als Übernahme einer spezifischen Zeitdiagnose auftritt: Sozialer Wandel scheint in

seiner aktuellen Form ein nicht zu akzeptierendes Ausmaß von Ungleichheiten, von unterlassenen solidarischen Umverteilungen und systematisch vor enthaltenen Entfaltungsoptionen von Individualitätschancen hervorzubringen. Dies kommuniziert moralische Entrüstung und fordert eine reaktive Gegen-Positionierung der Sozialpädagogik.

Der kritische Reflexivitätsanspruch fußt folglich auf einer markanten Reflexivitätsbeschränkung, die Anschlussinterpretation und -handlungen für diejenigen ermöglicht, die entsprechende Bewertungen teilen. Als *kritisch-reflexiv* wird die Vorgaben nur anerkennen, wer neben den expliziten argumentativen Ausführungen auch ihre normative Grundierung und Zielrichtung anerkennt. Deren Ablehnung dürfte hingegen zu einer Zurückweisung des Etiketts „reflexiv“ führen. Extremisierte Formen sozialer Ungleichheit würden dann, wenn sie konsensuell empirisch nachweisbar sind, entweder nicht als skandalisierbares Gesellschaftsproblem anerkannt, oder sie würden, was wahrscheinlicher wäre, nicht als genuin oder primär sozialpädagogisches Problem rezipiert. In diesem Fall würde möglicherweise auf sozialpolitische, bildungspolitische, ökonomische oder religiöse Handlungsaufforderung hingewiesen.

Das Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, den Reflexivitätsanspruch insbesondere in seinen gesellschaftstheoretischen und normativen Voraussetzungen zu klären und sichtbar zu machen. Eine sich reflexiv verstehende Sozialpädagogik ist – um die hier verfolgte Perspektive damit anzudeuten – aufgerufen, nicht nur ihre gesellschaftstheoretische Positionierung in den Blick zu nehmen, sondern darüber hinaus ihre Standortspezifität zu reflektieren. Sie muss angeben, welche normativen Prämissen ihren Begriff von Gesellschaft kennzeichnen und ihn für sie plausibel werden lassen. Ansonsten bliebe ausgeblendet, dass die Sozialpädagogik und das als reflexiv bzw. kritisch-reflexiv attribuierte Wissen selbst Teil der Skandalisierung spezifischer Erscheinungen der Gegenwart sind. Der Skandalisierende involviert in seine Betrachtungen Vorstellungen von Sozialität und wertet sie, und dies darf dem reflexiven Zugriff nicht verschlossen bleiben, denn in die Distinktionsbestimmung von „traditionellen“ und „kritisch-reflexiven“ Entwürfen fließen normativ gehaltvolle Prämissen ein. Die Kombination eines kritischen und eines reflexiven Anspruchs wirft deshalb gewisse Unklarheiten auf, da eine radikalisierte analytische Sicht die scheinbare Evidenz des Kritikmotivs legitimationsbedürftig werden lässt, ohne es freilich hinfällig werden zu lassen³.

³ Es sei erwähnt, dass Appellationen einer kritischen Reflexivität in der Sozialen Arbeit auch anderweitig verfolgt werden. So benennt die Redaktion der Zeitschrift „Widersprüche“ anlässlich des

- b) Nicht selten wird mit dem Reflexivitätsanspruch assoziiert, aktuelle Theorievarianten zu vertreten. Es ist vor diesem Hintergrund nicht uninteressant, kontrastierend auf eine Begriffsverwendung hinzuweisen, wie sie Christian Niemeyer (1999; 2003) unternimmt. Er unterscheidet eine „einfache“ und eine „reflexive Sozialpädagogik“, ohne sie – eingedenk der Warnung, ein Kritiker seiner Zeit könne leicht selbst im Strom der Zeit aufgehen (vgl. Niemeyer 1999, 223) – als unkritische oder kritische zu polarisieren. Vielmehr ist die Differenzierung eingebettet in die historische Spezifizierung der Sozialpädagogik: Ausgehend von dem allgemeinen Verständnis Natorps sei es zu einer engeren Begriffsverwendung zu dem der „sozialpädagogischen Bewegung“ der 1920er Jahre und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gekommen, mithin zu einem praxis- und ausbildungsbezogenen Wissenschaftsverständnis. Dieser Tendenz gegenüber war bereits mit Natorp – und, so ist zu ergänzen, mindestens tendenziell mit Auslassungen Magers (vgl. Kronen 1980; Müller 2005) und Diesterwegs (vgl. Winkler 2004; Dollinger 2006a, 123ff) – die Erkenntnis assoziiert, dass eine sich sozial verstehende Pädagogik ihre gesellschaftlichen Handlungsvoraussetzungen und -folgen zu eruieren und nicht unmittelbar eine der Theoriebildung vorausgehende Praxisform zu fokussieren hat (vgl. Niemeyer 1999, 63ff). Reflexivität wird in diesem Sinne einer Partikularisierung des sozialpädagogischen Projekts entgegen gestellt, da nur eine allgemein ausgerichtete Sozialpädagogik, die sich ihres Standortes auf der Basis selbstreflexiver Vergewisserung bewusst wird, ein angemessenes Komplexitätsniveau zu erarbeiten weiß und nicht in die Gefahr einer praktizistischen Verkürzung gerät. Man kann dies weiterführen zu der Kritik, dass die geisteswissenschaftliche Begrenzung der Sozialpädagogik auf eine „Theorie der Jugendhilfe“ (Mollenhauer 1968, 12) zumindest vorübergehend dazu führte, die Konstitutionsbedingungen der sozialen Felder, durch die und in denen sozialpädagogisches Handeln realisiert wird, aus dem Blick zu verlieren. Dies war der Fall, wo diese Felder faktisch

Erscheinens der 100. Ausgabe eine „alte (kritische, reflexive) Sozialpädagogik“ (Redaktion Widersprüche 2006, 10). Es wird auf die Gefahr verwiesen, dass diese durch eine zunehmend technologisch ausgerichtete Soziale Arbeit verdrängt werde. Es zeigten sich Trends wie die Auflösung tradierter gesellschaftlicher, ökonomischer und sozialpolitischer Rahmenbedingungen der Sozialen Arbeit und eine institutionen- und professionsbezogene sowie disziplinäre Engführung anhand effizienz- und ökonomiebehafteter Denkmuster. Diese führten zu einer Erosion kritisch-reflexiver Perspektiven. Im Vergleich zur kritischen Reflexivität nach Anhorn und Bettinger dreht die Redaktion der „Widersprüche“ (2006) die Zeitreferenz damit gleichsam um: Kritische Reflexivität scheint eingelöst gewesen zu sein und werde nun in Frage gestellt. Die Vielfalt von Kritikmotiven ist u.a. der Tatsache geschuldet, dass nicht nur der Anspruch des Kritischen (vgl. Benner u.a. 2003), sondern auch der des Reflexiven (vgl. Winkler 1999) mit Blick auf eine inflationäre Inanspruchnahme und auf eine wachsende Unklarheit konsensueller Bezugs- und Orientierungspunkte klärungsbedürftig geworden ist.

als bestehende Objektivitäten vorausgesetzt wurden, aber nicht in ihrer spezifischen Ausrichtung und ihrer interessengeleiteten Hervorbringung reflexiv eingeholt wurden, so dass dieser Art von Sozialpädagogik eine Perspektivität eingeschrieben war, die der Analyse kaum zugänglich war⁴.

Reflexivität bezeugt in diesem Verständnis eine frühe Stufe sozialpädagogischer Theoriebildung, während spätere Positionen zurückfielen. Dies ist mit der Aufforderung verbunden, sich der älteren Offerten wieder verstärkt bewusst zu werden und sich vor Augen zu führen, dass die Sozialpädagogik mit der Klärung basaler Voraussetzungen ihrer Wissens- und Handlungsmöglichkeiten befasst sein muss. Eine Partikularisierung ihrer Erkenntnis- und Aktionswege – sei es z.B. als Motivation zu unmittelbar praktischer Wirksamkeit oder als effizienzfokussierte Verwertungsorientierung – kontrastiert diesen Anspruch. Dieses Verständnis muss nicht auf Kritik verzichten, aber entscheidender als die Kritikoption ist die zunächst einzulösende Forderung, Wissensvoraussetzungen bewusst zu machen und im Reflexivitätsmodus auf normative Axiomaten, soweit möglich, zu verzichten.

- c) Schließlich ist auf Thesen einer „reflexiven Modernisierung“ aufmerksam zu machen, die in jüngerer Vergangenheit von der Sozialpädagogik breit nachgefragt wurden (vgl. Baader 2004, 18f; s.a. Kap. 4.1.2; 5.1). Folgt man ihnen, so besteht ein herausragendes Kennzeichen des aktuellen Lebens in einem gesellschaftlichen Schub zunehmender Reflexivität. Die Annäherung Niemeyers wird dabei, neben anderer inhaltlicher Schwerpunktsetzung, in zeitlicher Hinsicht revidiert: Reflexivität erscheint aktuell als angezeigte Wissensoption, während frühere Epochen in dieser Hinsicht zurückstünden. Sozialpädagogik werde reflexiv, aber vorrangig nicht aus sich heraus oder aufgrund einer der Reflexivität an sich eingeschriebenen Option sozialpädagogischer Selbstvergewisserung, sondern aufgrund einer fortgeschrittenen

4 In diesem Zusammenhang kann an Aufforderungen erinnert werden, wie sie Karl Mager (1848/1989) der Sozialpädagogik als Aufgabe mitgab, ihr Verständnis des Sozialen zu explizieren und dabei die Relationierung analytischer und normativer Aussagen bewusst zu halten. Er hatte zwar eingestanden, diese in seinen eigenen Ausführungen zu vermengen, aber gleichzeitig deren Differenzierung postuliert, um zu einer tragfähigen Aufklärung über den sozialen Standort der sozialpädagogisch bearbeiteten Institutionen – in seinem Falle: der Schule – zu gelangen. Neben deskriptiven und postulatorischen waren dazu seiner Ansicht nach historische Dimensionen zu bedenken, um die Pädagogik, die er als „ethische Wissenschaft“ (Mager 1842, 302) und in ihrer konkreten kulturellen Ausformung als Sozialpädagogik betrachtete, zu komplettieren. Sozialpädagogik, so lässt sich dies pointieren, bedarf der Selbstaufklärung über ihren gesellschaftlichen und ethischen Standort und über die Herkunftsbedingungen ihrer institutionellen Kristallisation – eine Sicht, die in ihrer Wirkung auf den frühen Otto Willmann wohl zu Versuchen der Erarbeitung einer sozialwissenschaftlich aufklärten Pädagogik beigetragen hat (vgl. hierzu Gerner 1975).

Reflexivwerdung des gesellschaftlichen Daseins in toto. Sozialpädagogische Reflexivität wird demnach etabliert, um externe Reflexivität einzuholen und sich ihr gemäß auszurichten. Folgt man den Annahmen, so ist in den Jahrzehnten nach dem zweiten Weltkrieg ein historischer Bruch erfolgt, der aus einer „einfachen“ eine „reflexive“ Moderne habe werden lassen. Diese sei mit den Folgewirkungen und den nicht eingelösten Versprechungen vorausgehender Zeitabschnitte konfrontiert und behaftet (vgl. Beck 1996).

Der Sozialpädagogik scheint sich durch eine „reflexiv ausgerichtete modernisierungstheoretische Grundlegung“ (Thole 2003, 46) eine übergeordnete, integrative Möglichkeit theoriebezogener Orientierung anzubieten. Ohne die Thesen hier im Einzelnen darstellen oder analysieren zu können, sei angedeutet, dass mit ihnen die Unterstellung übernommen wird, eine „erste Moderne“ sei weniger reflexiv, weniger der Nebenfolgen des modernen Lebens bewusst und in ihren problematischen Lebenserscheinungen in höherem Maße sozial bzw. sozialmoralisch abgefedert gewesen als eine „zweite“ bzw. „reflexive“. Es handelt sich um eine weit reichende zeitdiagnostische Hypothese, die dem gegenwärtigen Leben einen umfassenden, letztlich erzwungenen Reflexivitätsgewinn attestiert. Historische Arbeit wird zur Rekonstruktion epochaler Brüche, deren Existenz vorausgesetzt wird und die überbrückt und gegengelesen werden durch die vermutete Etablierung eines Zugewinns an Reflexivität.

Was die Annahmen für die Sozialpädagogik attraktiv erscheinen lässt, ist die Tatsache, dass einerseits normativ gehaltvolle Fortschrittshoffnungen artikuliert werden können, die mit einem Zuwachs an Reflexivität assoziiert sind: Der Einzelne wird in der entsprechenden Gesellschaftsform zum reflexiven Akteur seiner selbst und seines Lebenslaufs (vgl. D’Cruz u.a. 2007, 75ff). Ihm können erweiterte Autonomiegrade zukommen. Aber dies weist andererseits als Kehrseite Verfalls- und Krisenszenarien auf, durch welche sozialpädagogisches Handeln, insbesondere in seiner personenorientierten Ausrichtung, plausibilisiert wird. Da vermittelt wird, die „reflexive Moderne“ sei mit Nebenfolgen der „ersten Moderne“ behaftet und es komme zu einer Extremisierung ihrer Schattenseiten, kann die Sozialpädagogik von dieser Ambivalenz profitieren. Es scheint, als werde das gegenwärtige Leben nicht nur chancenreicher, sondern auch voraussetzungsvoller, potentiell überfordernder, problembehafteter und stärker vom Scheitern bedroht als frühere Lebensformen und Lebensstile: Es bedarf deshalb einer Interventionsinstanz, die eine Problembearbeitung einlöst, durch die Menschen als Einzelne angesprochen und je nach ihrer konkreten Lebenslage sozialintegrativ unterstützt werden.

Reflexivität wird in dieser dritten Ausdeutung nicht wie in den beiden zuvor dargestellten Anschlüssen als Zugewinn genuin eigenständiger Analysepotentiale oder als Abwehr vereinseitigender Zugriffe auf Soziale Arbeit gesehen. Vielmehr wird die Sozialpädagogik in eine spezifische Relation zu gesellschaftlichen Kontexten und zu ihren Adressaten gestellt, denn ihr werden „Modernisierungsverlierer“ überantwortet, die als „Reflexionsverlierer“ auftreten. Diese Defizitattribuierung, die sich an bestimmte Gruppierungen oder an die Gesamtbevölkerung richten kann, leitet sich aus einer verbreiteten sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnose ab, die zur Konturierung sozialpädagogischer Adressatenbilder und Handlungschancen führt.

Inwieweit diese Reflexivitätsform sozialpädagogischer Erkenntnis zu-träglich ist, bleibt zu begründen. Für eine Analyse sozialpädagogischer Wissensoptionen jedenfalls wäre es unbefriedigend, eine spezifische Gegenwartsdiagnose zu favorisieren, ohne basal nach dem Stellenwert entsprechender Diagnosen im Kontext sozialpädagogischer Wissenskonstitution zu fragen (s. Kap. 5.1). Es ist für diesen Zweck erforderlich, gerade die Zeitdiagnosen in besonderem Maße zu hinterfragen, die scheinbar selbsterklärende sozialpädagogische Evidenzen transportieren. Es besteht die Gefahr, normative Konstruktionen und partikulare Weltdeutungen in Anspruch zu nehmen, die sozialpädagogischem Denken entgegen kommen, es aber implizit weltanschaulich ausrichten, d.h. der Reflexion entziehen. Nähere Analysen der Zeitdiagnosen belegen nicht selten eine komplexe gesellschaftliche Lage, in der „die Eindeutigkeit der Diagnose untergraben und infrage“ (Thole u.a. 2007, 127; am Beispiel von Thesen einer „Zweiten Moderne“) gestellt wird. Zeitdiagnostik bedarf aus diesen Gründen der besonderen Vorsicht, da die Sozialpädagogik zwar kaum auf sie verzichten kann, durch sie aber in ein für Reflexivitätsansprüche prekäres Gebiet geführt wird. Reflexivität und Zeitdiagnostik sind demnach sorgsam zu trennen. Reflexivität muss Zeitdiagnostik analysieren, sie kann sich nicht auf diese gründen.

1.2.2 Abgrenzungen

Die Liste der Beispiele ließe sich leicht ausbauen. Aber dies wäre unnötig, denn es wird bereits deutlich, dass die Rede von Reflexivität angesichts differenter Angebote die Sozialpädagogik nicht nur verwirren, sondern implizite Wissens-tendenzen favorisieren kann, die besonderer Reflexionsarbeit bedürfen. Es ist also in hohem Maße klärungsbedürftig, von „Reflexivität“ zu sprechen, und man sollte mit gewisser Vorsicht vorgehen. Zwei Abgrenzungen können hilfreich sein, um einen Schritt weiter zu gelangen; sie sollen verdeutlichen, dass die

Form von Reflexivität, an die hier appelliert wird, weder als per se gegebene Qualität sozialpädagogischer Theorien noch als beliebig zu spezifizierende Anstrengung einzelner Forscher (oder Professioneller) zu denken ist. Sie ist eine besondere, auf konkrete Wissensbestände gerichtete Anstrengung, die zur Institutionalisierung einer kollektiven Unternehmung bedarf.

- a) Fokussierung versus Unspezifität. Es ließe sich mit Recht anmerken, Reflexivität sei jeglicher wissenschaftlicher, zumindest sozialwissenschaftlicher, Analyse eingeschrieben. Ansonsten handelte es sich um alltägliche und pragmatische, nicht um genuin wissenschaftliche Wissensformen. Während es für alltägliches Wissen ausreichend ist, praktikabel und ohne nähere Überprüfung evident zu sein (vgl. Berger/Luckmann 1980), verhält es sich mit wissenschaftlichem Wissen anders. Es bedarf der permanenten Hinterfragung und bewussten Begründung, ansonsten wird es ideologieverdächtig. Folglich ist in der Wissenschaft eine „reflexive und selbstkritische Haltung unentbehrlich“ (Zima 2004, 4); wissenschaftliches Arbeiten ist gegen Evidenz gerichtet, insofern es seine eigene Geltungsbasis nicht dauerhaft unberührt lassen und das involvierte Wissen nicht vor skeptischen Zugriffen bewahren kann. Eine Irritierbarkeit ist ihm, wie Thiel (2007, 155) anmerkt, „quasi eingebaut“. Damit ist Wissenschaft in einem allgemeinen Sinne per se reflexiv. Sie kontrolliert Wissensbestände und gibt systematisch Auskunft über Notwendigkeiten der Wissensveränderung.

Dies ist an sich richtig und dennoch verweisen diachron und synchron angelegte Vergleichsstudien auf systematische Perspektivierungen wissenschaftlichen Wissens. Sie zeigen die Notwendigkeit, in einem enger gefassten Sinne von Reflexivität zu sprechen und den Begriff nicht in der allgemeinen Tätigkeit wissenschaftlichen Arbeitens aufgehen zu lassen. Zur Verdeutlichung sei das zentrale sozialpädagogische Bezugsproblem der Differenzierung von Konformität versus Devianz, von Normalität versus Problembehaftung genannt: Diese fundamentale Zäsur sozialer und subjektiver Lebensbedingungen unterlag Veränderungen, die von der Sozialpädagogik im Zeitverlauf rezipiert wurden, z.T. ohne dass die den Zäsurbehauptungen immanenten Handlungsaufforderungen, Adressatenbilder und Gesellschaftsentwürfe reflexiv eingeholt worden wären. Diese wurden, im Gegenteil, in der Sozialpädagogik zuweilen sublim unterhalb der Schwelle bewusster Wahrnehmung übernommen und reproduziert. Prinzipiell ausgedrückt: Mit der zeitdiagnostischen Qualität sozialpädagogischen Wissens korrespondiert eine in Abhängigkeit von kulturellen Zäsurbestimmungen variierende Binarisierung von Normalitäten/Anormalitäten – und dass sich diese systematisch verändert, steht außer Frage. Neben interkulturell deutlich schwanken-

den Devianzkonstruktionen (vgl. Lamnek 2007, 34ff) ist von einer historischen Abfolge der Festlegung unterschiedlicher Arten von Normabweichungen auszugehen. Marschalck (2002, 108) rekonstruiert sie als differente „wissenschaftlich-politische Einschätzungen der jeweiligen ‚nationalen‘ Situation“ von etwa 1800 bis um das Jahr 2000 mit je spezifischen Konzeptualisierungen von Fremdheit; Groenemeyer (2003; 2008) greift historisch noch weiter zurück und konstatiert einen Wandel von ständischen Gesellschaften mit theologischen oder moralistischen Devianzkonstruktionen bis hin zu aktuellen Risikogesellschaften mit Repräsentationen von Normbrüchen anhand von Kalkulationen sozialer Risiken und individueller Gefährlichkeiten. Es handelt sich um jeweils unterschiedliche Typisierungen von Devianz, in denen individuelle Verantwortlichkeiten bewertet und gesellschaftliche Umgangsweisen organisiert werden (vgl. Groenemeyer 2008, 86). Es werden vielfältige kulturelle Schwerpunkte von Devianzdeutungen sichtbar, die jeweils wissenschaftlich verarbeitet und gestützt wurden.

In der Kriminologie werden divergente Formen der Personalisierung von Normabweichungen besonders eindeutig kenntlich. Sie reichen von der „klassischen“ Annahme eines rational handelnden Akteurs über die These eines „geborenen Verbrechers“, weiter zum sozial deprivierten Übeltäter bis hin zum Modernisierungsverlierer (vgl. Kunz 2004, 85ff, 101ff; Schwandt 2007, 85ff). Es handelt sich dabei nicht nur um wissenschaftliche Deutungsfolien, sondern sie waren und sind „deeply embedded within the main patterns of social relationships in a given society in a given period“ (Melossi 2000, 296). Die kulturelle Verankerung zeigt, dass die wissenschaftlich kommunizierten Devianzinterpretationen kontextabhängig plausibel waren. So machte das Konstrukt eines geborenen Verbrechers „Sinn“ in einer Zeit, die klare Grenzziehungen sozialer Zugehörigkeiten konstituieren wollte und durch das Interesse geprägt war, „Andersartige“ durch positives Wissen auszugrenzen und zu kasernieren⁵. Auf ähnliche Weise wurde es im Zuge der Entwicklung einer aufgeklärten, industrialisierten Gesellschaft akzeptabel, Verhaltens- und Erlebnisformen als „Sucht“ zu interpretieren und bestimmte Konsumhandlungen zu skandalisieren, da den Einzelnen ranghohe Anforderungen an Selbstkontrolle und rationale Steuerung abverlangt wurden (vgl. Levine 1979). In diesen und weiteren Fällen nahmen sich wissenschaftliche Positionen kultureller Grenzziehungen an, die spezifische disziplinäre und professionelle Anschlüsse erlaubten.

⁵ Ein nicht nur historischer Trend (vgl. hierzu Peters 2005).

Reflexivität als allgemeine Tugend wissenschaftlichen Wissens ist folglich unbefriedigend, wenn sie der Annahme der kulturellen Unabhängigkeit wissenschaftlicher Erkenntnis verpflichtet bleibt. Gegen diese rationalistische Unterstellung ist genauer nachzufragen und der Blick auf die jeweils attraktionsfähigen Beziehungen zu richten, die zwischen unscheinbarer kultureller Plausibilität und spezifischen wissenschaftlichen Anschlussoptionen generiert werden. Es ist eine fokussierte Art von Reflexivität zu verfolgen, die nicht als allgemeine wissenschaftliche Kompetenz angelegt sein kann. Vielmehr ist im Interesse der Rekonstruktion sozialpädagogischer Wissensmöglichkeiten besondere Aufmerksamkeit denjenigen Wissensregionen zu gewähren, die für subtile Ausrichtungen von Wissen verantwortlich zeichnen. Auf welche Foki sich dies bei der Sozialpädagogik beziehen kann, wird im Laufe dieser Arbeit verdeutlicht.

- b) Überindividuelle versus „narzisstische“ Reflexivität. Reflexivität als Analyse basaler Wissensstrukturen ist mühsam. In dem hier geforderten Sinne vermehrt sie den ohnehin aufrecht zu erhaltenden Zweifel an eigener wissenschaftlicher Erkenntnis, denn sie postuliert gesteigerte Aufmerksamkeit und besondere Sensitivität gegenüber unscheinbaren Orientierungen von Wissens- und Praxisformen. Um Wissensvoraussetzungen zu rekonstruieren und ihre disziplinäre Funktion zu explizieren und verständlich zu machen, bedarf es einer Haltung, die Forderungen nach einer radikalen Skepsis nahe kommt (vgl. Fischer 1993). Es handelt sich um eine Skepsis, die nicht nur die Ergebnisse eigener Arbeit in Frage stellt, sondern auch die Konstitution der eigenen Position und ihrer Prämissen hinterfragt (s.u.), insofern die Fundamente einzelner Standpunkte den Forschenden in vorgeprägte Richtungen blicken lassen, ohne dass diese Aufmerksamkeitsausrichtung bewusst sein mag. Da dieser Einzelne allerdings einen möglicherweise sicheren Stand hat, auf den er angewiesen ist, wäre er als Einzelperson nicht in der Lage, die Konstitutionsbedingungen seiner grundlegenden Wissensorientierungen aufzuschließen. Es bedarf deshalb einer über ihn hinausreichenden Anstrengung.

Eine spezifisch auf systematische Wissensperspektivierungen ausgerichtete Reflexionsarbeit wäre nicht denkbar, wenn sie nicht in einer disziplinären Kultur verortet ist, die diese ermöglicht und als Option zulässt – und man kann feststellen, dass in der Sozialpädagogik diese Voraussetzung gegeben ist. Auslassungen über die unklare Identität der Sozialpädagogik sind zwar berechtigt. Aber sie provozieren „ständig neue Überlegungen zum Begriff, zu den Aufgaben, Strukturen, Bezugspunkten, allgemeiner: zu dem, was wir als Gegenstand der Sozialpädagogik bezeichnen können“ (Thole

2002, 26), und folglich sind sie produktiv. Es handelt sich nicht um ein Hindernis für konstruktive Fragen nach sozialpädagogischem Wissen, sondern im Gegenteil um die Chance, suchende Zugänge zu unternehmen, wie sie Winkler der Sozialpädagogik angesichts notorisch und letztlich zwingend unklarer Gegenstandsorientierungen anempfiehlt, z.B. in Richtung ihrer Geschichte (vgl. Winkler 1993). Dieser intendierte Erkenntnisgewinn durch tastende, sukzessive Konturbestimmungen kann nicht voraussetzen, was Sozialpädagogik „ist“, sondern muss es in diskursiv verfassten Konkretisierungen aufsuchen. Klarheiten über den Gegenstand von Sozialpädagogik liegen nicht vor dieser Suche, sondern werden in ihr ausgebildet, so dass an ihrem Beginn die Klärung der Verfahrensweisen stehen muss, durch die Sozialpädagogik kontextabhängig durch stets neue Sinnverschiebungen und -relationierungen ermöglicht wird. Um diese Verfahrensweisen zur Geltung bringen zu können, werden ein Raum, an dem die Suche durchzuführen ist, und ein erkenntnisleitendes (Forschungs- und Analyse-)Programm benötigt, wie sie hier als reflexive Sozialpädagogik bezeichnet werden.

Eine nur singuläre Leistung könnte in dieser Richtung zwar durchaus erbracht werden, aber ihre Ingeltungsetzung und Institutionalisierung weisen Voraussetzungen auf, wie sie in einer gleichsam „reflexionsfreundlichen“ wissenschaftlichen Orientierung zu finden sind. Ist Reflexivität nicht in einer Fachkultur rückgebunden, so droht sie, zum illusionären Prestigeprojekt zu werden, wie Bourdieu (1993a) dies mit dem Attribut der „narzisstischen Reflexivität“ belegt. Gemeint ist eine Art der Auseinandersetzung, die vorrangig nicht den systematischen und objektiv zugänglich zu machenden Wissensvoraussetzungen der Tätigkeit eines Forschers nachgeht, sondern diese ausblendet und den Wissenserwerb sowie dessen Darstellung als individualistische Errungenschaft markiert, indem Reflexivität auf einen Einzelnen konzentriert wird. Diese Gefahr droht in besonderem Maße, wenn die distinktiven Qualitäten reflexiver Haltungen bedacht werden: Sie markieren Absetzungsbewegungen von – in welchem näher spezifizierten Sinne auch immer – präreflexiven, nicht-reflexiven, standortabhängigen, alltäglichen oder anderen Wissensformen. In dieser Distanzierung, die ihre eigenen Voraussetzungen negiert, kann Reflexivität zum „aparten Verkaufs-Gag“ (Steinert 2007, 246) werden: Sie offeriert scheinbar neue Wissensmöglichkeiten, deren Verstrickungen unkenntlich bleiben.

Entsprechende Haltungen können durchaus Erkenntniszugewinn bereitstellen, aber zunächst distinguieren sie lediglich den sich reflexiv Gebenden, der mitteilt, sich qua Reflexivität in einer spezifischen Position zu wähen, sei dies auf der Grundlage einer „kritischen“, vom „Mainstream“ distanzier- ten oder einer anderen Position. Deshalb ist mit Bourdieu (1993a, 365) fest-

zuhalten, dass es nicht genügt, „die erlebte Erfahrung des wissenden Subjekts zu explizieren; man muss die sozialen Bedingungen dieser Erfahrungsmöglichkeit und, genauer gesagt, des Aktes der Objektivierung objektivieren“.

Es wird später am Beispiel von Professionalität auf den damit angesprochenen Feldbezug zurückzukommen sein (s. Kap. 5.2). Zunächst ist zu konstatieren, dass Reflexivität begründungsabhängig ist; sie kann nur dann glaubhaft als sinnhafte Orientierung verfolgt werden, wenn sie als produktive Option in eine selbstkritische Fachkultur eingefügt wird und dort zur Objektivierung der disziplinspezifischen Arten der Hervorbringung von Wissen beiträgt. Um dies zu realisieren, bedarf es der Auseinandersetzung mit vorliegenden Wissensbeständen. Ihr soll auch hier nicht aus dem Weg gegangen werden. Es wird mit ihrer Hilfe zu verdeutlichen gesucht, dass es sich lohnt, eine fokussierte, überindividuelle Reflexivität als disziplinäre sozialpädagogische Haltung einzufordern und sie am Problemkreis sozialpädagogischer Wissenskonstitution auszurichten.

1.3 Von Perspektiven und Wissensstrukturen

Reflexivität im hier gemeinten Sinne postuliert eine disziplinär rückgebundene, skeptische Haltung, die „nur“ insofern kritisch ist, als sie den Wissensvoraussetzungen misstraut, die ihr angeboten werden. Dies verweist auf Zurückhaltung gegenüber dominanten Gegenwartsdeutungen und den ihnen innewohnenden Perspektivierungen der Wahrnehmung sozialer und subjektiver Sachverhalte – dies aber zunächst nicht, um sie zu kritisieren oder abzulehnen. Es ist nach dem sozialpädagogischen Gehalt, den involvierten Ambivalenzen, Normalitätspostulaten und Adressatenbildern zu suchen. Reflexivität erfordert eine Aufarbeitung dessen, was als normal und evident auftritt und Beziehungen zur und in der Umwelt mit sozialpädagogischer Blickrichtung herstellt.

Diese Skepsis beschreibt Soeffner (2003, 168) im Kontext sozialwissenschaftlicher Hermeneutik als „Einstellung des prinzipiellen Zweifels an sozialen Selbstverständlichkeiten“. Sie führt zu Versuchen, weitestgehend unabhängig von Konventionen und Verstehensnormierungen zu einem methodisch kontrollierten Nachvollzug von Sinnbezügen zu gelangen. Angewendet auf sozialpädagogisches Wissen kommen die in ihm kommunizierten Plausibilitätsbedingungen ins Spiel, wenn spezifische Qualitäten (psycho-)sozialer Sachverhalte und Prozesse thematisch werden; das Beispiel der Anomietheorien zeigt dies sehr deutlich (s. Kap. 2): Der objektive Anspruch von Aussagen über soziale Realität („Anomie“) und über mit ihr verbundene Subjektqualitäten („Überforderung“)

informiert darüber, welche gesellschaftlichen Kontexte sozialpädagogischen Handelns gegeben sind, ohne dass diese Behauptungen letztgültig beweisbar wären. Anomie kann nicht als soziale Tatsache belegt werden, drängt aber auf Anerkennung als gültige Beschreibung sozialpädagogischer Wirklichkeit. Um diese Anerkennung bereit zu stellen, beinhalten sozialpädagogische (Anomie-) Theorien insbesondere Krisendarstellungen und Appellationen inakzeptabler Formen von Devianz, die sozialpädagogische Gegenmaßnahmen angeraten erscheinen lassen. Die Theorien weisen somit gleichsam in sich „hermeneutische Qualitäten“ auf, da sie als Anleitungen fungieren, wie soziale Sachverhalte auszudeuten sind. Die Theorien setzen Verständlichkeiten voraus, die theoretisch nicht eingelöst werden können, sondern die akzeptiert werden sollen, und ist dies der Fall, so werden Verstehensleistungen in theoriekonformem Sinne perspektiviert.

Hierauf kann sich eine reflexive Analyse einlassen, indem sie danach fragt, welche Möglichkeiten des Verstehens in sozialpädagogischen Theorieofferten implizit nahe gelegt werden und zur Verbindlichkeit drängen – was sich im Übrigen auch auf das Analyseobjekt einer hermeneutischen Sozialpädagogik beziehen kann, insofern in ihr klärungsbedürftige Sichtweisen von Welt präsent sind (vgl. Dollinger 2006a, 295ff). Im Unterschied zu einem hermeneutischen Vorgehen, das „von der grundsätzlich vertrauten, schon verstandenen Welt“ (Marquard 2003, 91f) zumindest tendenziell ausgeht, zielt das reflexive Interesse nicht auf die Plausibilisierung von Fremdverstehen und die Einfügung eines Textes oder lebenswirklichen „Falles“ in einen Gesamthorizont, um es in ihm einem Verstehensprozess zuzuführen. Es gibt keinen faktisch erklärenden Kontext, mit dem ein einheitlicher Sinn als Verstehensobjekt in Verbindung zu bringen wäre, sondern „Sinn“ wird jeweils in heterogenen Kontexten in Differenz zu früheren Kontextualisierungen konstituiert (vgl. Derrida 1988). Es geht deshalb spezifischer darum, theoretisch vorliegende Verstehensaufforderungen zu objektivieren und sie als systematische Strukturen sozialpädagogischen Wissens sichtbar zu machen – Strukturen wohlgemerkt, die ihrerseits strukturierungsabhängig sind und tendenziell ephemeren Charakter aufweisen. Theorieimmanente hermeneutische Gehalte müssen kenntlich gemacht werden, in spezifische Kontexte – die an sich „nie absolut bestimmbar“ (ebd., 293) sind – ein- und rückgebettet werden, um so zu verdeutlichen, welche Art von Beziehung sie mit diesen Kontexten in Richtung besonderer Sinnzuweisungen unterhalten, und dies insbesondere dort, wo dieser Prozess unausgesprochen bleibt. In den Vordergrund rückt somit die Beziehungsstruktur sozialpädagogischen Wissens, deren Analyse Zugänge erfordert, wie sie in Kapitel drei geöffnet werden.