Helmut Lambers

Theorien der Sozialen Arbeit

Ein Kompendium
und Vergleich

6. Auflage

utb 3775

utb.

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Helmut Lambers

Theorien der Sozialen Arbeit

Ein Kompendium und Vergleich

6., überarbeitete Auflage

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Toronto 2023

Der Autor:

Helmut Lambers (Dr. phil., Dipl.-Pädagoge und Dipl.-Sozialpädagoge) ist Professor i. R. für Fachwissenschaft Soziale Arbeit am Fachbereich Sozialwesen der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abteilung Münster. Arbeits- und Lehrschwerpunkte sind: Geschichte, Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit, Sozialmanagement, Arbeitsweltorientierte Soziale Arbeit, Erzieherische Kinder- und Jugendhilfe.

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

Gedruckt auf FSC-zertifiziertem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2023 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen & Toronto
www.budrich.de

utb-Bandnr.	3775
utb-ISBN	978-3-8252-6159-7
utb-e-ISBN	978-3-8385-6159-2
DOI	10.36198/9783838561592

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

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter www.utb-shop.de.

Satz: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Umschlaggestaltung: siegel konzeption | gestaltung

Druck und Bindung: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	9
Vorwort zur 6. Auflage	11
Einleitung	13
I. Kompendium	15
1. Erste sozialpädagogische Theorieentwicklungen	18
1.1 Paul Natorp: Aufbau einer Idealgesellschaft	18
1.2 Herman Nohl: Kulturelle Identitätsentwicklung	24
2. Erste fürsorgewissenschaftliche Theorieentwicklungen und nordamerikanische Ansätze	32
2.1 Alice Salomon: Soziale Diagnostik und soziale Gerechtigkeit	33
2.2 Mary Ellen Richmond: Soziale Diagnostik und Selbsthilfe	41
2.3 Laura Jane Addams: Demokratisierung, Friedensgestaltung und soziale Gerechtigkeit	50
2.4 Epilog: Gründungsmütter Salomon, Richmond, Addams	56
2.5 Ilse Art: Armutsbekämpfung	61
2.6 Christian Jasper Klumker: Volkswirtschaftlicher Auftrag	71
2.7 Hans Scherpner: Persönliche Hilfe und Menschenführung	80
3. Zweite sozialpädagogische Theorieentwicklungen	87
3.1 Klaus Mollenhauer: Emanzipation	87
3.2 Karam Khella: Befreiung der Arbeiterklasse	91
3.3 Hans Thiersch: Alltagsbewältigung	97
3.4 Hans-Uwe Otto und Bernd Dewe: Professionskritik	106
3.5 Michael Winkler: Subjektentwicklung	112
3.6 Lothar Böhnisch: Lebensbewältigung	123

4.	Sozialarbeitswissenschaftliche Theorieentwicklungen	131
4.1	Louis Lowy: Agogische Intervention	132
4.2	Lutz Rössner: Soziale Diagnostik und Verhaltensanpassung	136
4.3	Marianne Hege und Karlheinz A. Geißler: Verteidigung des Subjekts	141
4.4	Lieselotte Pongratz: Ideologiekritik	146
4.5	Carel B. Germain und Alex Gitterman: Bewältigung kritischer Lebensereignisse	151
4.6	Wolf Rainer Wendt: Lebensgestaltung	158
4.7	Silvia Staub-Bernasconi: Lösung sozialer Probleme	165
4.8	Heiko Kleve: Dekonstruktion und soziale Teilhabe	174
4.9	Tilly Miller: Beziehungsgestaltung	181
4.10	Dieter Röh: Daseinsmächtige Lebensführung	187
4.11	Jan V. Wirth: Individuelle und gesellschaftliche Lebensführung	193
5.	Theorien der Wissenschaft Soziale Arbeit	199
5.1	Peter Sommerfeld: Integration und Lebensführung	199
5.2	Björn Kraus: Relationale Soziale Arbeit.	206
5.3	Wilfried Hosemann und Wolfgang Geiling: Kommunikation und soziale Teilhabe	211
5.4	Wolf Ritscher: Handlungsfähigkeit	216
5.5	Bringfriede Scheu und Otger Autrata: Sozialbeziehungen und soziale Handlungen.	220
5.6	Werner Schöning: Theorierahmung	225
5.7	Michael Bommers und Albert Scherr: Soziologische Reflexion	232
II.	Theorienvergleich	247
1.	Disziplinäre Selbstbezeichnungen	249
1.1	Übersicht über disziplintheoretische Wurzeln.	250
1.2	Begriffslinie: Sozialpädagogik	253
1.3	Begriffslinie: Sozialarbeit, soziale Arbeit	257
1.4	Soziale Arbeit als Subsumtions- und Konvergenzbegriff.	258
1.5	Sozialarbeitswissenschaft und Wissenschaft Soziale Arbeit	260
1.6	Zusammenfassung	261

2.	Bezugsproblem und wissenschaftlicher Gegenstand	
	Sozialer Arbeit	263
2.1	Wozu Gegenstandsbestimmung?	264
2.2	Gegenstandsbestimmungen in der Gesamtsicht	267
2.3	Diskussion	276
2.4	Zusammenfassung	280
3.	Formen, Merkmale und Typenbildungen	282
3.1	Unterschiedliche Formen der Erkenntnisgewinnung	282
3.2	Wissenschaftliche Anforderungen an Theoriebildung	284
3.3	Geschlossenheit der Theoriebildung	289
3.4	Unterscheidung von Theorieformen	292
3.5	Probleme bisheriger Typisierungsversuche	296
3.6	Neutypisierung nach vorwissenschaftlichen Beobachtungen	299
3.7	Zusammenfassung	313
4.	Bedeutsame Bezugstheorien in der Theoriebildung der Sozialen Arbeit.	316
4.1	Hermeneutik	318
4.2	Phänomenologie	321
4.3	Dialektischer und Historischer Materialismus	324
4.4	Kritischer Rationalismus	325
4.5	Kritische Theorie	329
4.6	Chicagoer Schule, Pragmatismus, Symbolischer Interaktionismus	333
4.7	Systemtheorien	337
4.7.1	Systemtheoretisch-konstruktivistisch orientierter Zugang	337
4.7.2	Systemtheoretisch-ökologisch orientierter Zugang	341
4.7.3	Systemtheoretisch-ontologisch orientierter Zugang	346
4.8	Capability/-ies Approach	349
4.9	Bezüge der Theoriebildungen der Sozialen Arbeit zu den Bezugstheorien	354
4.10	Zusammenfassung	361
5.	Fragezeichen	363
5.1	Lebensführung	363
5.2	Empowerment	366
5.2.1	Was ist Empowerment?	368
5.2.2	Anfragen an den Empowerment-Ansatz	371

5.3	Sozialräumliche Ansätze	375
5.3.1	Sozialraum als Begriff Sozialer Arbeit	376
5.3.2	Sozialraumorientierung und Sozialraumarbeit.	378
	Ausblick: Theorievielfalt statt Theoriedilemma.	381
	Literatur	385
	Personen-/Sachregister	427

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1: Mary Richmonds „Diagram of Forces with which the Charity Worker May Co-operate“	47
Abb. 2: Hermeneutischer Zirkel.	320
Abb. 3: Phänomenologische Wesensschau	322

Tabellen

Tab. 1: Gesamtübersicht der Theorievertreterinnen und Theorievertreter	16
Tab. 2: Disziplintheoretische Wurzeln.	251
Tab. 3: Erste sozialpädagogische Theorieentwicklungen.	269
Tab. 4: Erste fürsorgewissenschaftliche Theorieentwicklungen und nordamerikanische Ansätze	270
Tab. 5: Zweite sozialpädagogische Theorieentwicklungen.	271
Tab. 6: Sozialarbeitswissenschaftliche Theorieentwicklungen, Wissenschaft der Sozialen Arbeit und Soziologie der Sozialen Arbeit	272
Tab. 7: Formen der Theoriebildung	293
Tab. 8: Typisierung nach vorwissenschaftlichen Bezugsproblemen.	300
Tab. 9: Gemeinsamkeiten nach vorwissenschaftlichen Bezugsproblemen	308
Tab. 10: Vorwissenschaftliche Bezugsprobleme und Soziale Tatsachen	312
Tab. 11: Soziale Tatsachen und Leitorientierungen der Theoriebildungen	313
Tab. 12: Grundstruktur und Grundbefähigungen der menschlichen Lebensform.	351
Tab. 13: Verortung nach wissenschaftlichen Denkkonzepten	356

Vorwort zur 6. Auflage

In der nun vorliegenden 6. Auflage dieses Lehrbuches wurden die differenzierungstheoretischen Überlegungen zur Rekonstruktion der disziplinären Selbstbezeichnungen *Sozialpädagogik*, *Sozialarbeit* und *Sozialarbeitswissenschaft* herausgenommen. Da sie vornehmlich in einem historischen Kontext stehen, ist geplant, sie für eine weitere Auflage meines Lehrbuches zur Geschichte der Sozialen Arbeit (Lambers 2018) wieder aufzugreifen. Auf diese Weise ist dafür gesorgt, dass Platz für die Darstellung weiterer Entwicklungen der Theoriebildung Sozialer Arbeit geschaffen wurde. Das betrifft aktuell das Thema Sozialraumorientierte Soziale Arbeit. Dieser über viele Jahre als Handlungskonzept zu verstehende Ansatz hat sich zunehmend als eine Theoriefigur entwickelt, mit der eine Gegenstandsbestimmung der Sozialen Arbeit in den Blick genommen wird. Die Lage stellt sich aber noch etwas unüberschaubar dar. Es liegen sehr unterschiedliche Zugänge zur sozialraumorientierten Sozialen Arbeit mit unterschiedlichen theoretischen Verortungen vor. Dieser Sachverhalt wird im Kapitel II. 5.3 aufgegriffen und mit Überlegungen zur Behandlung für eine spätere, weitere Neuauflage dieses Buches verbunden. An dieser Stelle möchte ich mich bei Felix Manuel Nuss für seine wertvollen Hinweise zu diesem Themenkomplex bedanken.

Im Vorwort zur 5. Auflage wurde auf eine Videoplattform www.theorien-sozialer-arbeit.de hingewiesen. Die dort hinterlegten 18 Lehrvideos sind als ergänzendes Lehrangebot zu diesem Lehrbuch zu verstehen. Besonders die dort eingebundenen Recherchemöglichkeiten sowie die optionale Auswahl von thematisch geordneten Videosegmenten erfüllen diesen Zweck. Seit dem dreijährigen Bestehen dieser Plattform erfolgten über eine Millionen Aufrufe. Was in Zeiten von youtube vielleicht nicht viel erscheinen mag, muss mit Blick auf das hier behandelte Thema jedoch als eine Zahl gesehen werden, die alle vorher bestehenden Erwartungen deutlich übertrifft. Interessant, wenn auch statistisch nicht signifikant, sind die fünf meist eingegebenen Suchbegriffe: *Capability approach*, *Dienstleistung*, *Inklusion*, *Profession*, *Lebenswelt* bzw. *Lebensweltorientierung*. Vor drei Jahren waren dies noch: *Systemtheorie*, *Ethik*, *Lebenswelt* bzw. *Lebensweltorientierung*, *Capability approach* und *Gewalt* (Katho 2023). Dass sich besagte Lernplattform zu einer gefragten Ergänzung dieses Lehrbuches entwickelt hat, bereitet große Freude.

In den letzten drei Jahren ist viel passiert. Vor allem hat der Theoriediskurs zwei ihrer Protagonisten verloren, die aus ihrer jeweils eigenen Perspektive besonders die gefahrgeneigte Seite der Sozialen Arbeit beleuchtet haben: Hans-Uwe Otto († 2020) und Karam Khella († 2022). Ihre Werke bleiben.

Helmut Lambers

Einleitung

In diesem Lehrbuch geht es um Theorien der Sozialen Arbeit, nicht um Theorien in der Sozialen Arbeit. Letztere werden in kaum überschaubarer Präsenz über referenzwissenschaftliche Beiträge der Psychologie, Anthropologie, Theologie, Philosophie, Politologie, Soziologie, Rechtswissenschaft, Medizin und seit Längerem auch der Ökonomie beige-steuert. Dieses Buch widmet sich der Theoriebildung, die Soziale Arbeit – und, um historisch genau zu bleiben: Sozialpädagogik und Sozialarbeit – als eigenständige wissenschaftliche Disziplin(en) zu begründen versucht.

Um ein Bild über die Theorie Sozialer Arbeit zu bekommen, muss man im Plural sprechen. Die Theorienlandschaft Sozialer Arbeit stellt sich dabei eher als eine Suchbewegung nach Theoriefundierung dar. Entsprechend stehen wir vor einer Ansammlung von unterschiedlichen Theorien, Theorieentwürfen oder Theoriefragmenten, bei denen Anzeichen für das Zustandekommen eines konvergierenden, mehr oder weniger in sich geschlossenen Theoriegebäudes Sozialer Arbeit vordergründig nicht in Sicht ist. Allerdings gibt es mehr Gemeinsames als Trennendes.

Seit den Versuchen, Soziale Arbeit (Sozialpädagogik und Sozialarbeit) als wissenschaftliche Disziplin zu etablieren, ist es nicht gelungen, eine für ihre Profession einheits- und identitätsstiftende Theorie zu entwickeln (Schrödter 2007, S. 3). Für die subjekttheoretisch ausgerichtete Sozialpädagogik bleibt festzustellen, dass es bis heute nicht zu einer Einigung darüber gekommen ist, was das Soziale in der Pädagogik eigentlich sei und was als das Pädagogische im Sozialen zu verstehen und zu leisten in der Lage ist (Dollinger 2006, S. 19; 2007, S. 7f und Henseler 2000, S. 9). Auch in der relativ jungen, eher am Systembegriff ausgerichteten Sozialarbeitswissenschaft ist kein gemeinsames Theoriegebäude in Sicht. Deutlich wird dies vor allem in der sehr unterschiedlichen Inanspruchnahme systemtheoretischer Verstehenskonzepte.

Im Studium der Sozialen Arbeit stehen unterschiedliche Theorien neben- und gegeneinander. Diese Ausgangslage macht es erforderlich, sich in Ausbildung und Studium mit den verschiedenen Entwicklungen sozialpädagogischer und sozialarbeitswissenschaftlicher Theorien auseinanderzusetzen. Da es sich in der Theorieentwicklung Sozialer Arbeit um einen fortwährenden Diskurs handelt, niemals aber um ein abschließbares Theoriegebäude, gehört die Auseinandersetzung mit diesem Theoriediskurs zu den Grundlagen des Studiums der Sozialen Arbeit.

Die Theorieentwicklung der Sozialpädagogik und Sozialarbeit wird nachfolgend in fünf Stationen vorgestellt. Dabei wird unterschieden zwischen der:

- 1) ersten sozialpädagogischen Theorieentwicklung,
- 2) ersten fürsorgewissenschaftlichen Theorieentwicklung,

- 3) zweiten sozialpädagogischen Theorieentwicklung,
- 4) sozialarbeitswissenschaftlichen Theorieentwicklung und
- 5) der Theorieentwicklung einer Wissenschaft Soziale Arbeit.

Die zentralen Aussagen der Theorien werden einführend in ihren Grundzügen skizziert, vorangestellt ist ein kurzer biografischer Abriss des behandelten Theorievertreterers bzw. der Theorieverteterin. Anschließend werden in einem Diskussionsteil vertiefende und diskursive Aspekte besprochen. Der abgekürzte Weg, den ein Kompendium zur Erschließung seines Gegenstandes eröffnet, kann die Auseinandersetzung mit den Originaltexten nicht ersetzen. Zur weiteren Vertiefung folgen daher Literaturempfehlungen zu den einzelnen Theorien in einer kleinen Übersicht.

Auf eine systematische Bewertung der vorgestellten Theorien wird hier bewusst verzichtet. Das soll Studierenden mittels eigener reflexiver Auseinandersetzungen in entsprechenden Seminaren und im vertiefenden Selbststudium vorbehalten bleiben. Kommentierungen und Anfragen, die den Reflexionsprozess fördern sollen, sind hingegen häufig anzutreffen. Zudem wird Wert darauf gelegt, dass in diesem Kompendium keine Theorieentwicklung bewusst ausgeklammert wird; weder im Sinne einer Bedeutungszuschreibung für den Diskurs innerhalb der Sozialen Arbeit noch mit Blick auf eigene theoretische Vorlieben.¹

Anliegen dieses Buches ist es, die unterschiedlichen Theorien sowie ihren jeweiligen diskursiven Kontext nicht nur zeitlich und sachlich geordnet in den Blick zu nehmen, sondern auch einen Vergleich zu ermöglichen. Als Vergleichskategorien dienen begriffsgeschichtliche, gegenstandsbezogene, formaltheoretische sowie wissenschafts- und bezugstheoretische Merkmale der Theoriebildungen. Auch der Entwicklungsstand bisheriger Typisierungsversuche und die dabei auftretenden Probleme werden ausführlich in den Blick genommen und darauf bezogen ein eigener Typisierungsversuch vorgestellt. Zum Abschluss werden drei Themenkomplexe erörtert, die in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit im Fachdiskurs der Sozialen Arbeit bekommen haben. Das betrifft die Themen *Lebensführung*, *Empowerment* und *Sozialraumorientierung*. Abschließend erfolgt ein kurzer Ausblick auf die Vielfalt der Theorien der Sozialen Arbeit. Ist sie Ausdruck eines Dilemmas?

1 Engelke; Borrmann; Spatscheck (2018, 2008) klammern bspw. die Theorien von Wolf Rainer Wendt und Michael Winkler mit der Begründung aus: „Beide Theorien haben nach Meinung vieler Leserinnen und Leser und auch nach unserer Meinung nicht mehr die Bedeutung im wissenschaftlichen Diskurs der Sozialen Arbeit, wie sie sie vor 10 Jahren gehabt haben“ (2008, S. 9, und 2018, S. 11). Zudem werden systemtheoretisch-konstruktivistische Ansätze der Theoriebildung bei Engelke weitestgehend ignoriert. Die „Meinung“, dass in den letzten zehn Jahren die Theorien von Winkler und Wendt von einem Bedeutungsrückgang gekennzeichnet sind, wird hier nicht geteilt. Das trifft auch auf die in dem Lehrbuch praktizierte Ausklammerung systemtheoretisch-konstruktivistischer Ansätze der Theoriebildung Sozialer Arbeit zu.

I. Kompendium

In der Zeit bis zur europäischen Aufklärung waren Armenhilfe und Armenpflege Gegenstand theologisch-philosophischer Motivation. Theoretisch begründete Ausformungen dessen, was soziale Hilfe ist und leisten soll, nehmen in der Zeit der späten Aufklärung und Industrialisierung ihren Anfang. Ihre Ausdifferenzierung in unterschiedliche theoretische Paradigmen und Gegenstände, insbesondere der Nationalökonomie, der Pädagogik und der Sozialwissenschaften, ist ein Kind der Moderne.

Im folgenden Theorieüberblick werden die Autor*innen aufgeführt, deren Theoriebeiträge im Bemühen „um eine einheitsstiftende Theorie des gesamten Handlungsfeldes“ und dies in Teilen auch „als Paradigma einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin“ (Lukas 1979, S. 181) stehen. Gemeinhin lässt sich dieser Prozess mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert und dann verstärkt mit Beginn der 1920er Jahre der Weimarer Zeit ausmachen. Wir unterscheiden folgende Theoriestränge (Tab. 1):

- 1) erste sozialpädagogische Theorien,
- 2) erste fürsorgewissenschaftliche Theorien und nordamerikanische Ansätze,
- 3) zweite sozialpädagogische (sozialwissenschaftlich aufgeklärte) Theorien,
- 4) sozialarbeitswissenschaftliche Theorien und soziologische Reflexion Sozialer Arbeit,
- 5) Theorien der Wissenschaft Soziale Arbeit.

Die Jahreszahlen in der nachfolgenden Tabelle geben an, in welchem Jahr die genannten Theorievertreterinnen und Theorievertreter erstmals mit eigenen, systematisch entfalteten Theorievorstellungen zur Fürsorge/Sozialarbeit/Sozialpädagogik in die Fachöffentlichkeit gingen. Da der Begriff *Wissenschaft Soziale Arbeit* besonders von neuen Vertreter*innen der Theoriebildung dem Begriff *Sozialarbeitswissenschaft* vorgezogen wird, werden diese in einer gesonderten Spalte aufgeführt.

Klassische Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Arbeitsfelder, beispielsweise der Kleinkindpädagogik (z.B. Maria Montessori), der Heimerziehung (z.B. August Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Vera Schmidt, Janusz Korczak, Anton S. Makarenko), der Erziehungsberatung (z.B. Alfred Adler), der Heilpädagogik (z.B. Bruno Bettelheim) und viele weitere, werden in dieser Theoriensammlung nicht behandelt, da sich ihre theoretischen Abhandlungen ausdrücklich auf bestimmte theoretische Teilgebiete Sozialer Arbeit oder darüber hinausgehend (Erziehungswissenschaft, Heilpädagogik²) mit gar keinem oder nur geringem Universalanspruch für die Soziale Arbeit beziehen.

2 Heilpädagogik versteht sich als eine wissenschaftliche Disziplin in Abgrenzung zur Sozialen Arbeit. Vgl. hierzu z.B. Gröschke 2008 und Greving 2011.

Tab. 1: Gesamtübersicht der Theorievertreterinnen und Theorievertreter

Erste sozialpädagogische Theorieentwicklung	Erste fürsorgewissenschaftliche Theorieentwicklung und nordamerikanische Ansätze
Paul Natorp (1894) Herman Nohl (1927)	Alice Salomon (1926) Mary Richmond (1899, 1917) Jane Addams (1902, 1911) Ilse Arlt (1921, 1958) Christian Jasper Klumker (1918) Hans Scherpner (1955, 1962)
Zweite sozialpädagogische Theorieentwicklung	Sozialarbeitswissenschaftliche Theorieentwicklung
Klaus Mollenhauer (1959) Hans-Uwe Otto (1971) Karam Khella (1973/74) Hans Thiersch (1977) Bernd Dewe; Hans-Uwe Otto (1980) Michael Winkler (1988) Heinz Sünker (1989)3 Lothar Böhnisch (1992) Michael Galuske (2002)4 Werner Thole (2013)5	Louis Lowy (1973) Lutz Rössner (1973) Marianne Hege (1974) Lieselotte Pongratz et al. (1979) Carel B. Germain; Alex Gitterman (1980) Wolf Rainer Wendt (1982) Silvia Staub-Bernasconi (1983) Heiko Kleve (1998) Tilly Miller (1999) Dieter Röh (2013) Jan V. Wirth (2013)
Wissenschaft Soziale Arbeit	
	Peter Sommerfeld (2011) Björn Kraus (2002, 2006, 2013) Wilfried Hosemann; Wolfgang Geiling (2005, 2013) Wolf Ritscher (2007, 2014) Bringfriede Scheu; Otger Atrata (2011) Werner Schönig (2012)
Soziologie der Sozialen Arbeit	
	Michael Bommers; Albert Scherr (1996, 2000, 2012)

- 3 „Elemente zu einer Theorie der Sozialpädagogik“ (Sünker 1989) als Instanz kritischer Gesellschaftsanalyse, auf deren Basis Subjekte bei ihrer Suche nach einem autonom gestaltbaren, gesellschaftlichen Ort mittels Bildung unterstützt werden müssen (Thole 2012, S. 42). In diesem Kompendium ist der Entwurf noch nicht enthalten.
- 4 „Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft“ (Thole 2002). In diesem Kompendium ist der Entwurf noch nicht enthalten.
- 5 Erste „Überlegungen zu einer sozialpädagogischen Theorie der Praxis“ (Thole 2013) im Sinne einer Sozialtheorie P. Bourdieus (a.a.O., S. 19–36) (Anmerkung: Nicht im Sinne einer angewandten „Praxistheorie“ (Lowy 1983, S. 103) als Handlungskonzept). In diesem Kompendium wird der Entwurf nicht vorgestellt.

Die in dieser Aufstellung vorgenommenen Zuordnungen der Theoriebildungen zur Sozialpädagogik und zur Sozialarbeitswissenschaft können auf beiden Seiten keine Auskunft über ein jeweils gemeinsames Verständnis davon geben, was unter Sozialpädagogik und Sozialarbeit verstanden wird. Sie geben unterschiedliche Traditionslinien wieder zu dem, was die einen in den Theoriebildungen als Sozialpädagogik und die anderen als Sozialarbeitswissenschaft bezeichnen. Als Konvergenzbegriff hat sich in den letzten zwanzig Jahren die Bezeichnung *Wissenschaft Soziale Arbeit* etabliert.

Wie schon eingangs angemerkt, kann und soll der hier vorgelegte Theorieüberblick die Auseinandersetzung mit der Originalliteratur nicht ersetzen. Vielmehr geht es darum, die Türen mit einer kurzen Einführung in die Theorien und Diskursen dazu zu öffnen und Interesse für die Auseinandersetzung mit ihnen zu wecken. Zur Vertiefung werden nach jeder Einführung entsprechende Originaltexte empfohlen. Die kurzbiographischen Angaben zu den Theorievertreter*innen wurden, soweit sie nicht durch gesonderte Quellenangaben kenntlich gemacht worden sind, aus den Werken Dollinger (2008, c2006), Engelke (1992), Engelke et al. (2014, c1998), Füssenhäuser (2005), Maier (1998), Niemeyer (2010, c1998), Raithel; Dollinger; Hörmann (2009) und Thole et al. (1998) sowie dem Biographisch-Bibliographischen Kirchenlexikon und *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* zusammengestellt und miteinander abgeglichen. Weiterhin wurden die Kurzbiografien der gegenwärtigen Theorievertreter*innen von diesen persönlich gegengelesen und auf der Basis der zurückgemeldeten Hinweise aktualisiert.

1. Erste sozialpädagogische Theorieentwicklungen

Die ersten sozialpädagogischen Theorieentwicklungen sind in der Zeit vom 19. Jahrhundert bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts auszumachen. Eine Auswahl der Protagonisten fällt schwer. Man bewegt sich hierbei im Feld solcher Klassiker der Pädagogik, die den Aufstieg der Sozialpädagogik zu einer wissenschaftlichen Disziplin inspirierten. Hier ist besonders Siegfried Bernfeld (1892–1953) zu nennen. Bernfelds Kinderheim Baumgarten gilt als einer der „klassischen Texte der modernen Sozialpädagogik“ und als „disziplinhistorischer Grundstein für das heutzutage gängige Verständnis einer alltagsorientierten Jugendhilfe und Sozialarbeit“ (Niemeyer; Naumann 2008, S. 281). Quellen der Theorieentwicklung sind in der Zeit der Geburtsstunde der Sozialpädagogik auszumachen, so bei Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Johann Hinrich Wichern (1808–1881), Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866), Karl Volkmar Stoy (1815–1885), Otto Willmann (1839–1920), Paul Natorp (1854–1924), John Dewey (1859–1952), Herman Nohl (1879–1960), Aloys Fischer (1880–1937), Wilhelm Polligkeit (1876–1960), Karl Hermann Wilker (1885–1980), Siegfried Bernfeld (1892–1953) und Carl Mennike (1887–1959)⁶. Allein die Vielzahl, aber auch die Uneinigkeiten innerhalb des disziplintheoretischen Diskurses, wer von den Genannten in den Kreis der Klassiker aufgenommen werden soll, erschwert die nun vor uns liegende Aufgabe, sich auf die prominentesten Vertreter sozialpädagogischer Theoriebildung zu konzentrieren. Für die Anfänge sozialpädagogischer Theoriebildung sind unstrittig zwei Protagonisten zu nennen: Paul Natorp und Herman Nohl.

1.1 Paul Natorp: Aufbau einer Idealgesellschaft

Person: Paul Natorp (*1854; †1924) wurde in Düsseldorf als Pfarrerssohn der Eheleute Adalbert Natorp und Emilie Keller geboren. 1887 heiratete er seine Cousine Helene Natorp. Mit ihr hatte er fünf Kinder. Natorp studierte von 1871 bis 1876 Musik, Geschichte, klassische Philologie und Philosophie in Berlin, Bonn und Straßburg.

⁶ Zu Pestalozzi und Wichern siehe Niemeyer 1998, S. 19–51 und S. 52–87. Zu Diesterweg siehe Dollinger 2008, c2006, S. 127–149. Zu Stoy und Willmann a.a.O., S. 151–177. Zu Natorp a.a.O., S. 179–195 und in Thole; Galuske; Gängler 1998, S. 91–98 sowie in Niemeyer 1998, S. 89–112. Zu Dewey siehe in Dollinger 2008, c2006, S. 221–246. Zu Nohl siehe a.a.O., S. 247–264 und in Thole; Galuske; Gängler 1998, S. 121–130 sowie in Niemeyer 1998, S. 139–181. Zu Fischer siehe in Thole; Galuske; Gängler 1998, S. 99–119 und in Niemeyer 1998, S. 113–137. Zu Polligkeit siehe Stein 2009. Zu Wilker und Bernfeld siehe Niemeyer 1998, S. 180–191 und S. 192–211. Zu Mennike siehe in Thole; Galuske; Gängler 1998, S. 177–197.

Staatsexamen und Dissertation legte er 1876 in Straßburg ab. 1881 habilitierte sich Natorp mit einem Thema zu Descartes und war danach bis 1885 als Privatdozent an der Universität Marburg tätig. Die Jahre davor verdiente er seinen Lebensunterhalt als Hauslehrer in Dortmund, Straßburg und Worms sowie als Hilfsbibliothekar in Marburg. Nach seiner Habilitation und Tätigkeit als Privatdozent erhielt Natorp 1885 eine außerordentliche Professur an der Universität Marburg. 1893 erhielt er das Ordinariat für Philosophie in Marburg. Dieses Ordinariat war mit der Auflage verbunden, auch Vorlesungen in Pädagogik durchzuführen. Natorp hielt das Ordinariat bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1922. 1924 wurde ihm die Ehrendoktorwürde der Theologie verliehen, einige Wochen vor seinem Tod. Natorp war Sozialdemokrat, ein Gegner von Rassenideologie und nach dem Krieg engagierter Pazifist (Reulecke 2003, S. 202). Natorp trat auch als Komponist von Kammermusik hervor. Von ihm sind eine Cello- und eine Violinsonate, ein Klaviertrio, etwa 100 Lieder und Liederzyklen sowie einige Chorwerke und Klavierstücke bekannt. Der berühmte Komponist Johannes Brahms riet Natorp allerdings davon ab, sein Brot als Komponist zu verdienen. „Paul Natorp konzentrierte sich daraufhin auf die Philosophie“ (Bertz 2015).

Theorie: Der erstmals 1844 von dem Schulpädagogen Karl Wilhelm Eduard Mager (1810–1858) verwendete Begriff „Social-Pädagogik“ und die von dem Pädagogen Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1799–1866) im selben Jahr eingebrachte Rede von „sozialen Pädagogen“ wurde in der Theoriebildung besonders von Paul Natorp entfaltet. Natorp entwickelte 1907 seine theoretische Konzeption von Sozialpädagogik nicht allein als Antwort auf die durch die Industrialisierung entstandene „soziale Frage der Arbeiterschaft“. Vielmehr bezog er sich in seiner theoretischen Konzeption auf die ganze Gesellschaft (Henseler 2008, S. 182. Müller 2008, S. 21. Niemeyer 1997, S. 40f. Schröder 1999). Unter *sozialer Frage* versteht man allgemein die spätestens mit Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) aufgekommene pädagogische Reflexion auf das Armutsproblem. Mit der Industrialisierung stellt sich das Armutsproblem als soziale Frage von Pädagogik nun aber endgültig als gesellschaftliche Frage nach der Überwindung der zerstörerisch wirkenden Galtherrschaft des Kapitals auf die kapitallose Arbeit. Natorps Vorstellung von Sozialpädagogik zielte weniger auf die Neugestaltung von Erziehungspraxis als vielmehr auf die disziplin- und grundlagentheoretischen Fragen von Sozialpädagogik und ihre Etablierung außerhalb von Wohlfahrt und Fürsorge. Natorps Theoriebildung war eine Absage an jegliche Individualpädagogik, die seinerzeit mit der maßgeblich von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) entwickelten wissenschaftlichen Pädagogik tonangebend war (Pippert 1983, S. 17).

Natorp stellte die soziale Frage in Bezug auf die Idee einer Idealgesellschaft, wie sie schon in der Antike vom griechischen Philosophen Plato entworfen wurde (Natorp 1895). Den Zustand der deutschen Nation sah Natorp hiervon weit entfernt. Deutlich wird das in seiner Kritik an der modernen Großstadtzivilisation und an den

„Formen einer – wie er zu beobachten glaubte – rasch um sich greifenden ‚Verwüstung des sexuellen Lebens‘ (Reulecke 2003, S. 203). Mit einer „allgemeinen Gesundung des sexuellen Lebens“ verband er eine „Rettung vom (drohenden) physischen und seelischen Untergang der deutschen Nation“ (Natorp 1913, zit. a.a.O.).

Für Natorp war Sozialpädagogik nicht als Individualpädagogik innerhalb eines eigenständigen Erziehungsbereiches denkbar; er knüpfte eher an die volkserzieherischen Gedanken Pestalozzis und weniger an die individualpädagogischen Ideen eines Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) an. Auch die pädagogischen Erfahrungen mit Waisenkindern, die das große Vorbild Pestalozzi in seinem *Stanser Brief* hinterlassen hatte, interessierten Natorp wenig. Vielmehr waren für ihn die volkserzieherischen Gedanken Pestalozzis von Bedeutung, die in seinem Volksroman *Lienhard und Gertrud* zu finden waren. Für Natorp stand der Gemeinschaftsgedanke im Vordergrund. „Sozialpädagogik“ war der Begriff jeglicher Erziehung und Bildung zur Gemeinschaft durch Gemeinschaft. Sozialpädagogik bezeichnet für Natorp den „Charakter der ganzen Pädagogik“ (Natorp 1907, S. 606). Insofern ist für Natorp Sozialpädagogik letztlich der Versuch einer Neuorientierung der Disziplin Pädagogik einerseits und der Etablierung von Sozialpädagogik außerhalb von Wohlfahrt und Fürsorge andererseits. Der Begriff *Sozialpädagogik* wird für Natorp zum Lösungsbegriff eines noch durchzusetzenden Verständnisses von Pädagogik:

Erst wenn die Sozialpädagogik auf der ganzen Linie gesiegt hätte, dürfte sie sich schlechtweg Pädagogik nennen; solange dagegen um die volle Anerkennung der Rolle der Gemeinschaft in der Erziehung noch zu kämpfen ist, ist jener Name, gleichsam als Lösung in diesem Kampf, nicht zu entbehren (Natorp 1907, S. 606).

So bilden denn für Natorp die Wechselbeziehungen zwischen Erziehung und Gemeinschaft das Thema der Sozialpädagogik:

Ihre Frage ist die doppelte: Was bedeutet die Gemeinschaft für die Erziehung und was die Erziehung für die Gemeinschaft? Und ihr Fundamentalsatz lautet: dass die entscheidenden Bedingungen der Erziehung in der Gemeinschaft, die entscheidenden Bedingungen der Gemeinschaft in der Erziehung liegen (a.a.O., S. 601).

Individuum und Gemeinschaft betrachtet Natorp als zwei Seiten einer Form. Sie lässt sich folglich nicht in Individualpädagogik und Gemeinschaftspädagogik aufspalten. Sozialpädagogik als Wissenschaft muss sich nach Natorp mit den „sozialen Bedingungen der Bildung und den Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, und zwar unter der [...] Voraussetzung, dass sie der Entwicklung unterworfen sei“ (Natorp 1894, S. 62f), auseinandersetzen und erforschen. Zum Ersten ist damit der Zugang zu Bildung für alle Menschen gemeint, zum Zweiten eine Art Erneuerung des Ge-

meinschaftslebens und der sich damit auf das Individuum auswirkenden Bildungserfahrungen und wirkungen. Natorp „verband sozialistische Ideen mit der Theorie der Bildung, indem er die soziale Frage wie die Kathedersozialisten als eine pädagogische auffasste“ (Henseler 2008, S. 183). Der Mensch, so Natorp, wird Mensch nicht nur durch Erziehung (so hatte es noch Kant formuliert), sondern durch Gemeinschaft. Erziehung und „Bildung des Menschen zum Menschen“ (Natorp 1985, S. 151) kann es ohne Gemeinschaft nicht geben. Natorp unterscheidet zwischen Gemeinschaft und Gesellschaft. Er bezieht sich hierbei auf Ferdinand Tönnies (1855–1936). Gesellschaft bezeichnet nach Tönnies den rationalen Zusammenschluss von Menschen und ist damit bloße Organisation von Zwecken. Gemeinschaften hingegen vereinen Menschen als Mittel für kollektive Zweckerreichungen (z.B. Familien) oder Wertegemeinschaften (z.B. Beruf, Kunst, Wissenschaft, Religion). Gemeinschaft kennzeichnet Gemeinschaftshandeln. Durch die Erziehung in Gemeinschaften findet der Mensch schließlich einen gemeinschaftsorientierten Zugang zur Gesellschaft und zu gesellschaftlichem Handeln.

Weitere Ausgangspunkte Natorp'scher Theoriebildung sind die Begriffe *Trieb*, *Wille* und *Vernunft*. Unter *Trieb* versteht Natorp Arbeitstrieb. Arbeitstrieb ist unmittelbar verknüpft mit dem bewussten, verstandesgeleiteten Willen für das Schaffen und Ausgestalten eigener Werke. Der mit Bewusstsein und Verstand ausgestattete Wille erfährt jedoch erst durch die Vernunft den entsprechenden Bezugsrahmen für das Ermessen von Einsicht in das, was sein soll. Der Verstand muss durch Vernunft in seine Schranken gewiesen werden. Individuum, Volk, Menschheit sind Vernunftbegriffe, also Ideen und damit Endziele des Denkens. Mit dieser Kant'schen Vorstellung eines „Vernunftwillens“ sucht Natorp die von Platon entfaltete Idee der Gerechtigkeit über das Individuum hinaus in Beziehung zur Gemeinschaft zu bringen. Die Tugend der Gerechtigkeit – bei Platon noch als individuelle Haltung gedacht – bestimmt Natorp als vernunftbestimmtes Verhalten gegenüber anderen, getreu dem von Kant festgestellten „Kategorischen Imperativ“. Dieser besagt, dass jeder Mensch die Fähigkeit und damit auch die Pflicht besitzt, Handlungsintentionen zu reflektieren, um auf diese Weise zur Einsicht zu gelangen, ob sie mit einem allgemeingültigen Handlungsprinzip vereinbar oder, falls nicht, zu unterlassen sind. *Trieb* und individueller Wille bedürfen im Sinne der Ausbildung von „Vernunftwillen“ (Willensbildung) der „Willenserziehung“. Natorp verortete die Willensbildung in der Stufenfolge von a) häuslicher bzw. familiärer, b) schulischer Erziehung und c) Erziehung durch die bürgerliche Gemeinschaft. Dies waren die pädagogischen Orte zur Herausbildung der Tugenden von „Reinheit“ im Sinne von Sittlichkeit (Hauserziehung als Gemeinschaftsort von Trieberziehung), „Tapferkeit“ (Schulerverziehung als Gemeinschaftsort von Willenserziehung) und „Wahrheit“ (bürgerliches Leben als Gemeinschaftsort von Vernunftverziehung). Natorp war zudem „ein entschiedener Befürworter der Einheitschule“ (Henseler 2008, S. 185). Dabei ging es ihm nicht um eine Verstaatlichung des Menschen, sondern um eine Vermenschlichung des Staates mit seinen kulturellen

Werten wie Solidarität und Gerechtigkeit – „Einer für alle, alle für einen“ (Natorp 1907, S. 53). Nicht die ungleichen Besitzverhältnisse, sondern die Bildungsgegenstände, nicht die Armut auslösenden gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern die Verarmung des sozialen Zusammenlebens waren für Natorp die eigentlichen Ursachen und Themen sozialer Not. Diese Analyse legte für Natorp das Streben nach einer Einheit nationaler Bildung nahe. So war Sozialpädagogik im Sinne Natorps Volksbildung bzw. Volkserziehung. Praktisch gewendet entfaltete sich Natorps Konzept von Sozialpädagogik in den Entwicklungskontexten von Volksschulen, Volksschullehrerbildung und Volkshochschulen (Henseler 2000, S. 120).

Diskussion: Natorp verbindet die Tugendlehre Platons (um 428–348 v. Chr.) mit der Pflichtethik Immanuel Kants (1724–1804). Aus heutiger Sicht könnte man Natorps Position als „idealistischen Sozialismus“ (Pippert 1983, S. 17. Niemeyer 2010, S. 100. Henseler 2008, S. 182f) oder „pädagogischen Sozialismus“ (Buchka 1998b, S. 425) bezeichnen. Natorp kritisierte die durch Klassenspaltung hervorgerufenen Ungerechtigkeiten und forderte tiefgreifende Reformen für den „Aufbau eines neuen Deutschland“ (Natorp, zit. in Jegelka 1992, S. 114). Es ist die Idee der Volksgemeinschaft, deren Umsetzung Natorp in Verbindung mit einer sozialistischen Demokratisierung für möglich hielt (a.a.O.). Deutlich muss man dabei feststellen, dass Natorp mit seinem Gemeinschaftsbegriff und seiner ethischen Begründung weit von einer Gemeinschaftsideologie entfernt war, wie sie später durch den Nationalsozialismus eingeführt wurde (Tenorth 2010, S. 230). Vielmehr beschwor er das kulturelle, friedliche „Handinhandarbeiten der Kulturvölker des ganzen Erdenrunds“ (Natorp 1913, zit. in Reulecke 2003, S. 203).

Wenngleich Natorp einer der ersten war, der den Begriff *Sozialpädagogik* wissenschaftstheoretisch entfaltete, wird er überwiegend nicht zu den geistigen Vätern der Sozialpädagogik gezählt, die sich bis heute durchgesetzt hat. Natorps Grundlegung von Sozialpädagogik hat sich nicht durchgesetzt, und was geblieben ist, ist der zufällige Gleichklang des Namens Sozialpädagogik (Pippert 1983, S. 30). Durchgesetzt hat sich vielmehr der etwas später von Herman Nohl (I. 1.2) transportierte und von Gertrud Bäumer (1873–1954) umrissene Begriff einer Sozialpädagogik als „Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt“ (Bäumer 1929a, S. 1*).

Natorp gilt als einer der „vergessensten Sozialpädagogen“ (Niemeyer 2010, S. 88 und Henseler 2000, S. 206). Grund hierfür mag sein, dass Natorps Sozialpädagogik als Kollektiverziehung missverstanden wurde (Henseler 2000, S. 85). Ein anderer Grund mag sein, dass Natorps Theorie alsbald auf eine Zeit traf, in der sich Sozialpädagogik angesichts des Aufbaus der Wohlfahrtspflege als praxistauglich deklarieren und erweisen musste. Das wiederum ließe sich durch den zunehmenden Bedarf an überfälligen Antworten der Pädagogik auf die mittlerweile etablierte konfessionelle Anstaltserziehung und das zunehmende staatliche Interesse an Steuerung durch

rechtliche Regulierungen (1. Reichsjugendwohlfahrtsgesetz) erklären (Niemeyer 2010, S. 107–111). Natorps Entwurf von Sozialpädagogik blieb schließlich für die erziehungspraktischen und fürsorgepolitischen Problemstellungen zu abstrakt und letztlich ahistorisch (Reyer 1999, S. 31 und Pippert 1983, S. 30).

Eine gewisse Reaktualisierung Natorp'scher Theorie finden wir in Beiträgen von Hans Gängler, Gerhard M. Gottschalk, Joachim Henseler, Christian Niemeyer, Jürgen Reyer und Wolfgang Schröer sowie in vielen weiteren Beiträgen der historischen Sozialpädagogik (Schröer 2000). Reyer analysiert ein „Dilemma“ sozialpädagogischer Theoriebildung. Dies macht er im Sozialpädagogikbegriff Herman Nohls aus. Die Anknüpfung der modernen Theorieentwicklung der Sozialpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg an die geisteswissenschaftliche Tradition Nohls habe schließlich zum endgültigen Vergessen des Natorp'schen Verständnisses von Sozialpädagogik beigetragen. Reyer betont, dass der Begriff *Sozialpädagogik* in seiner ursprünglichen, von Natorp entworfenen Bestimmung, nicht als Reflexion auf Hilfen für pauperisierte Erwachsene und verwaiste Kinder und Jugendliche entstanden sei, sondern als Problematisierung der naturrechtlichen Konzeptionen des Individuums und als übergeschichtliche Frage nach dem Verhältnis von Vergesellschaftung und Individuierung (Reyer 2009, S. 255–272 und Niemeyer 2010, S. 107–111 und Pippert 1983, S. 11–35). Aufgezeigt wird, dass sich mit Nohl Sozialpädagogik fortan als „Bereichspädagogik“ bzw. Sammelbezeichnung für diverse pädagogische Felder der Kinder-, Jugend- und Familienfürsorge und damit schließlich als „Ausbildungswissenschaft“⁷ und Nothilfe etabliert hat. Hierdurch, so Reyer, sei Sozialpädagogik letztlich in den Sog einer Leitorientierung von „Hilfe und Kontrolle“ geraten, von ihren Theiewurzeln abgeschnitten worden und damit schließlich in Sozialarbeitswissenschaft aufgegangen (Reyer 2009, S. 258, 265). Sozialpädagogik als ein Vorhaben der sozialwissenschaftlichen Modernisierung von Pädagogik im Sinne Paul Natorps sei durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik Herman Nohls und seiner Nachfolger (Weniger, Mollenhauer, Thiersch, Böhnisch) zurückgedreht worden und tauche schließlich als eigenständiger Disziplinbegriff nicht mehr auf (Reyer 2009, S. 266). Das Vergessen der Natorp'schen Sozialpädagogik sei damit historisch als verpasste Chance zu werten, Sozialpädagogik als disziplinautonome Theoriegestalt weiterzuführen. Somit habe moderne Sozialpädagogik umso mehr die sozialen Kategorien von Gemeinschaft und Gesellschaft in ihr Selbstverständnis zu verankern (Gottschalk 2004, S. 347). Allerdings hat Lothar Böhnisch bereits 1994 das Thema des „Gemeinschaftlichen“ in seinen Überlegungen zum „Milieubegriff“ (Böhnisch 1994, S. 163–258) weiterentwickelt und damit eine kreative Weiterentwicklung des historisch befangenen Begriffs *Gemeinschaft* vorgelegt.

Natorp wird also wiederentdeckt. Das trifft auch im Kontext der Reflexion der normativen Bedeutung der Menschenrechte und Demokratisierung für die Theorie-

7 Winkler, zit. in Niemeier 2005, S. 110. Vgl. hierzu auch Reyer 2009, S. 257.

bildung der Sozialen Arbeit zu. So zeigt z.B. Eric Mührel auf, dass das Natorp'sche Theorieangebot einer Sozialpädagogik „als ein gesellschaftspolitisches Programm für eine Soziale Demokratie“ aktualisiert werden kann (Mührel 2017, S. 134–139).

Literatur für das Vertiefungsstudium

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

Natorp, Paul: Der Platonische Staat und die Idee der Sozialpädagogik. Berlin 1895

Natorp, Paul: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik. In: Die Deutsche Schule, 11/1907, S. 601–622

Natorp, Paul: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. 3 Bände. Stuttgart 1907

Natorp, Paul: Der Deutsche und sein Staat. Erlangen 1924

Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart 1974, c1899

Natorp, Paul: Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet. Paderborn 2013, c1909

1.2 Herman Nohl: Kulturelle Identitätsentwicklung

Person: Herman Nohl (*1879; †1960) war ein Kind des strengen deutschen Bürgertums. Er wurde in Berlin als das älteste von drei Kindern geboren. Sein Vater, Hermann Nohl, war Gymnasiallehrer für alte Sprachen, und seine Mutter, Gabriele Nohl, geborene Doepke, Tochter eines Bürgermeisters aus einem kleinen ländlichen Ort. Herman Nohl wuchs in Berlin auf und verbrachte dort auch seine gesamte Studienzeit. Auch seine ersten beiden Ehejahre verlebte er in Berlin. Herman Nohl heiratete bereits im Alter von 25 Jahren die Wienerin Bertha Oser, eine Cousine des österreichischen Philosophen Ludwig Wittgensteins. Herman Nohl hatte eine enge Bindung an seinen Vater; seine Mutter verlor er bereits in frühen Kinderjahren. Bis zu seinem vierzehnten Lebensjahr wuchs Herman Nohl mutterlos auf. Sein Vater heiratete ein zweites Mal. Aus dieser Ehe mit Elise Simon gingen zwei Mädchen, Lotte und Hilde, hervor, die später durch ihre praktische sozialpädagogische Arbeit etwas bekannt wurden.⁸ Um sich von seinem Vater namentlich zu unterscheiden, strich Herman Nohl später das zweite N in seinem Vornamen.

Nohl studierte zunächst Medizin und wechselte nach kurzer Zeit in Berlin zum Studium der Geschichte, der deutschen Literatur und der Philosophie (1898–1904). Von Anfang an suchte Nohl die Nähe zu dem Philosophen Wilhelm Dilthey, bei dem

⁸ Vor allem Hilde Nohl bei der Einrichtung und Entwicklung von Schulkinderergärten (vgl. Nohl in Scheibe 1960, S. 294–296).

er auch mit einer Arbeit über: *Sokrates und die Ethik* promoviert wurde. Vier Jahre später folgte seine Habilitationsschrift an der Universität Jena. 1919 trat Nohl als Gründungsmitglied der Jenaer Volkshochschule auf, eine Schule, die bald Modellcharakter gewann. 1919 erhielt Nohl eine außerordentliche Professur und 1922 eine ordentliche Professur für Pädagogik an der Universität Göttingen. Er lehrte bis 1937 und nach dem Krieg von 1945 bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1949 als Professor für praktische Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik. Nohl war – wie er selbst gern betonte – mit dem neu geschaffenen Lehrstuhl der Nachfolger Johann Friedrich Herbart (1776–1841) (Wollenweber 1983, S. 38).

1937 wurde Nohl wegen seiner politischen Haltung von den Nationalsozialisten seines Lehrstuhls enthoben. Herman Nohl zählt zu den bedeutendsten Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In seinen theoretischen Arbeiten hat er grundlegende Beiträge geliefert zu Fragen der ästhetischen Bildung, der Schul- und Sozialpädagogik, der Frauen- und Erwachsenenbildung, der Kindergarten- und schulischen Tagesheimpädagogik sowie Theorie der Bildung. Nohls praktisches Interesse galt besonders der Entwicklung von „Tagesheimschulen“ (Kurt Hahn), Schulkindergrärten für schulpflichtige aber noch nicht schulreife Kinder, der Gesamtschule sowie dem Pestalozzi-Fröbel-Verband und den von dort initiierten Mütterschulen (Blochmann 1969, S. 195).

Theorie: Nohl griff auf die philosophische Pädagogik von Friedrich Schleiermacher (1768–1834) und Wilhelm Dilthey (1833–1911) zurück, eine Pädagogik, die als erste und einzige ihrer Zeit die Geschichtlichkeit von Pädagogik erkannte (Wulf 1978, S. 15f). Dilthey war der Ideengeber einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Er protestierte gegen den zunehmenden Positivismus in der Pädagogik und wandte sich gegen die Gefahren einer „Vernaturwissenschaftlichung“. Aufgaben und Probleme der Pädagogik waren nach Diltheys Auffassung nicht mit den Methoden naturwissenschaftlichen Erklärens, sondern nur mit den Mitteln geisteswissenschaftlichen Verstehens zu lösen. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik setzte sich von einer normativen, überzeitlichen Erziehungswissenschaft auf der einen und einer ebenso überzeitlichen Überzeugung der Reformpädagogik auf der anderen Seite ab. Nohls Verständnis von Pädagogik und dem Verhältnis von Bildung und Erziehung wird in seiner Theorie der Bildung deutlich:

Die Erziehung endet da, wo der Mensch mündig wird, das heißt nach Schleiermacher: wenn die jüngere Generation auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkend der älteren Generation gleichsteht, die Pädagogik hat so das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen und zur Selbsterziehung zu werden, die dann bis zu unserem Tode fortreicht, aber damit ist gerade die Grenze der Pädagogik nach oben ausgedrückt, wo sie in Ethik übergeht (Nohl 1933, S. 21).

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik wurde schließlich die Impulsgeberin für die theoretische Orientierung der sozialpädagogischen Bewegung der Weimarer Zeit und der späteren, modernen sozialpädagogischen Theoriebildung. Nohls Verständnis von „Selbsterziehung“ ist heute z.B. in der modernen Programmformel von der *Hilfe zur Selbsthilfe* wiederzuerkennen. Sie ist im Ansatz der heutigen lebensweltorientierten Sozialpädagogik von Hans Thiersch (I. 3.3) ebenso enthalten, wie in dem Professions- und Methodenkonzept von *Empowerment* (II. 5.2). Auch die sich von der Sozialpädagogik entfernt entwickelnde Fürsorgetheorie – in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem bei Hans Scherpner (I. 2.7) – ging davon aus, dass Fürsorge von der Hilfe zur Selbsthilfe und einer sich selbst überflüssig zu machenden Hilfebeziehung zu bestimmen sei.

Herman Nohl war der erste Lehrstuhlinhaber in Deutschland, der sich dem Bereich der Jugendhilfe in Theorie und Praxis widmete. Seine Analyse über die Entstehung der Sozialpädagogik – aus den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Einflüssen heraus – ermöglichte es ihm, die auf Schulfragen verengte Pädagogik für gesellschaftliche Entwicklungen und damit für die „soziale Frage“ zu öffnen. Die Idee der „Volkserziehung“, die bei ihm auch die Familien-, Schul- und Sozialpädagogik umfasste, konnte er auf diese Weise weiterentwickeln. Nohl selbst hat den Gegenstandsbereich der Sozialpädagogik aber nie explizit benannt. Dennoch kann man davon ausgehen, dass er die von der Politikerin und Frauenrechtlerin Gertrud Bäumer (1873–1954) in seinem 1929 herausgegebenen *Handbuch der Pädagogik* veröffentlichte Diktion teilte. Demnach war Sozialpädagogik nicht ein Prinzip, dem die gesamte Pädagogik unterstellt ist. Vielmehr bezeichnete sie einen Ausschnitt von Pädagogik, in der Form „öffentliche Erziehungsfürsorge“ zunächst „als Nothilfe“ (Bäumer 1929a, S. 1*): „[...] alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeute hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt“ (a.a.O.). Bäumer reduzierte Sozialpädagogik jedoch nicht auf Nothilfe. Sie leugnete zwar nicht die Funktion als „Lückenbüßer“ (a.a.O.), sah Sozialpädagogik aber vor allem als „ein neues System“ (a.a.O., S. 4), dass sich „außerhalb der Schule“ (a.a.O.) als zusätzliche, staatlich legitimierte Erziehungsinstitution zu etablieren begann.

Nohl bestimmte den Begriff „Sozialpädagogik“ in seinen Werken jedoch nicht einheitlich. Verschiedentlich kennzeichnete er Sozialpädagogik als einen gleichwertigen Bereich neben der Normalpädagogik, mit seinen unterschiedlichen Ausprägungen wie zum Beispiel der Schul-, der Familien- und der Berufspädagogik, dann wieder als nachgelagerte Notstandspädagogik im außerschulischen Bereich. Die außerschulischen Bereiche, auf die sich Nohl in seinen Schriften bezog, waren insbesondere die Jugendfürsorge- und -wohlfahrt, die Jugendpflege sowie die Pädagogik der Straffälligen und Verwahrlosten (Wollenweber 1983, S. 43. Henseler 2000, S. 149, S. 151).

Im Gegensatz zu Paul Natorp sah Nohl die Bestimmung jeglicher Pädagogik und damit auch der Sozialpädagogik, zunächst als Individualpädagogik. Auch wenn

Nohls Pädagogik die individuelle Lage eines Menschen als Ausgangspunkt von Erziehung betont, lässt sie sich nicht auf reine Individualpädagogik reduzieren. Vielmehr ging es Nohl darum, den Gegensatz von Individual- und Sozialbildung aufzuheben. Dies sah er im Begriff *Volksbildung* gegeben (Wollenweber 1983, S. 48). Dass Nohl in der Erziehung den Schlüssel für die Einheit von Individual- und Sozialbildung sah, verdeutlicht sein Vorwort zu seinen „pädagogischen und politischen Aufsätzen“ von 1918: „Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unseres Volkes als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung“ (Nohl 1918, zit. in Wollenweber 1983, S. 39).

Wie bei Natorp – allerdings mit anderen Konsequenzen – hat auch für Nohl der Gemeinschaftsbegriff eine große Bedeutung. In den vielfältigen sozialen und politischen Bewegungen seiner Zeit – der Inneren Mission, der bürgerlichen Frauenbewegung, der Jugendbewegung, der reformpädagogischen Bewegung und der sozialistischen Bewegung – machte Nohl gemeinsame Züge („geistige Energien“) aus, die auf je unterschiedliche Weise, aber doch von einem einheitlichen Sinn getrieben seien: der Erfüllung „eines neuen Ideals vom deutschen Menschen und von einer höheren geistigen Volkskultur“ (Nohl 1949, c1926 S. 21. 2002, S. 3–130). Die Unterschiedlichkeit der gesellschaftlichen Bewegungen sah Nohl als Ausdruck einer „Krise unserer Kultur“, die wiederum Folge eines Übersehens des Subjekts als ganzen Menschen sei. Die pädagogisch angestrebte „letzte Einheit“ wurde also von Nohl bereits als anthropologisch gegeben gedacht. Pädagogik habe als „pädagogische Bewegung“ (geistige Gemeinschaft) demnach die Aufgabe, die durch die Orientierungsnöte im gesellschaftlichen und kulturellen Wandel verschüttete „Gestalt des Menschentums“ – ähnlich dem Erschaffungsprozess eines großen Kunstwerkes – zu einem „höheren Leben“ zum Vorschein zu bringen (Dollinger 2008b, S. 256–260).

Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziele, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als getrenntes, sondern als ein einheitliches: aus diesem Kinde machen, was aus ihm zu machen ist, das höhere Leben in ihm entfachen und zu zusammenhängender Leistung führen, nicht um der Leistung willen, sondern weil in ihr sich das Leben des Menschen vollendet (Nohl 1966, S. 23. 1961, S. 135f).

Folglich war alle Pädagogik, auch die Sozialpädagogik, auf die „Höherbildung der Menschheit“ gerichtet. Wohlfahrtspflege sollte nach dem Verständnis Nohls einer „autonomen sozialpädagogischen Idee“ folgen, „deren inhaltlicher Kern Erziehung zur Kraft und zum Mut der Selbsthilfe in der Gemeinschaft ist“ (Nohl 1949, c1926, S. 188).

Der Begriff „geistige Gemeinschaft“ ist zentral für Nohl. Der Gemeinschaftsbegriff erscheint hier als geistige Idee. Nohl hatte die Vorstellung, dass Pädagogik – ähnlich der Kunst – eine eigenständige Kulturfunktion wahrnimmt und dem „deutschen

Volk“ (wieder) eine kulturelle Identität verleihen könne. Die Funktion von Pädagogik sei nun jedoch nicht mehr wie im 18. Jahrhundert die „Aufklärung“ oder wie im 19. Jahrhundert die „Bildung“, sondern vielmehr „Lebenshilfe“ (Nohl 1967c, 1952, S. 86f). In diesem Kontext ging es Nohl auch um die Einführung des „männlich-väterlichen Wesens“ in die Sozialpädagogik. Der insbesondere durch die bürgerliche Frauenbewegung – hier in erster Linie die durch Alice Salomon in Gang gesetzte Leitfigur der „geistigen Mütterlichkeit“ als Grundprinzip sozialer Arbeit – stellte Herman Nohl die „Ritterlichkeit“ als Pendant und männliches Gestaltungsprinzip zur Seite, stellenweise auch darüber (kritisch hierzu Kuhlmann 2000, S. 281ff). Nohl übertrug die familiäre Funktion des Mannes als Beschützer von Frau und Kind auf die soziale Gemeinschaft (Nohl 1949, c1926, S. 151–160; 1967, c1952, S. 92). Das Pathos, mit dem Nohl seine Überzeugung der Erzieher Tätigkeit ausstattete, wird in einem Satz deutlich, den er zu dem in seiner Zeit verabschiedeten § 1 des Reichsgesetzes für Jugendwohlfahrt (RJWG) formuliert hatte. Mit dem RJWG wurde erstmalig das Recht eines Kindes auf Erziehung⁹ festgeschrieben und damit für Nohl die Bedeutung von Pädagogik als Beruf unterstrichen:

Die gesunde Dogmatik des Pädagogen beginnt mit einer radikalen Gläubigkeit an das Gesetz seiner Lebensarbeit. Der Mut, es jeder Macht der Welt gegenüber zu vertreten, auch wenn man ihr gleichzeitig in Ehrfurcht ergeben ist, ist das Herz jedes echten Erziehers der Gegenwart (Nohl 2002, c1933, S. 130).

Wie bereits festgestellt wurde, verwendete Nohl den Begriff *Sozialpädagogik* im Zusammenhang der Jugendwohlfahrtsarbeit, der Jugendfürsorge und der Jugendpflege. Sozialpädagogik sollte neben Familie und Schule einen eigenständigen Erziehungsauftrag übernehmen. Sozialpädagogik war die außerhalb von Schule liegende gesellschaftliche und staatliche Erziehungsfürsorge. Dem Jugendamt kam eine neben Schule und Familie eigenständige Erziehungs- und Bildungsfunktion zu. Nach Nohls Verständnis sollte zum Beispiel das Jugendamt nicht nur eine helfende, sondern eine sozialisierende Funktion entfalten. Diese Vorstellung von Sozialpädagogik hat ihr Verständnis und ihre weitere Entwicklung bis in die heutige Zeit entscheidend geprägt. Hierzu zählt besonders auch das von Herman Nohl eingeführte Prinzip des „pädagogischen Bezuges“ (zf. Klafki 1980, S. 55–91), für Nohl die Grundstruktur von Erziehung schlechthin. Hier wird deutlich, dass Nohl stärker die individualpädagogische Seite Pestalozzis rezipierte, bezog er sich doch auf pädagogische Erfahrungen mit Waisenkindern, die Pestalozzi in seinem *Stanser Brief* hinterlassen hatte. Ganz im Gegensatz übrigens zu Paul Natorp, der sich stärker auf die volkserzieherischen Aspekte Pestalozzis bezog (Henseler 2000, S. 97–100, S. 162–166).

9 „Abschnitt I, Allgemeines, § 1. Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ (Reichsgesetzblatt, Teil I vom 29.07.1922. Berlin, Nr. 54).

Das Prinzip des „pädagogischen Bezuges“ durchzieht Nohls gesamtes Werk (Nohl 1967a, c1929, S. 49; 1967b, c1948, S. 69; 1952, S. 88.) und gehört zu den zentralen Themen geisteswissenschaftlicher Pädagogik:

Alle Wirkung des Erziehers setzt aber voraus, dass in ihm selbst lebendig ist, was er in seinen Zöglingen wecken soll, das Leben und seine Gestalt. Die Wirklichkeit seiner eigenen Existenz und Bildung ist wichtiger als alles Reden und alle Theorie, sie inspiriert und formt schweigsam ohne alle Worte durch ihr bloßes Dasein mit einer wunderbaren Gewalt (Nohl 1956, zit. in Blochmann 1969, S. 194).

Im Kern geht es dabei um die Vorstellung, dass Pädagogik in erster Linie ein interpersonales Geschehen ist. Anlage- und Milieufaktoren spielen im Verständnis Nohls keine übergeordnete Rolle für die Frage nach den pädagogischen Veränderungsmöglichkeiten. Vor diese Faktoren setzt er die „geistige Energie“, die sich im „pädagogischen Bezug“ (Nohl 1933, S. 21) und in der „Selbsterziehung“ (a.a.O., S. 20) entfaltet, deren Ziel die Erreichung „sittlicher Geistigkeit“ sei. Um dies zu verstehen, muss man Nohls anthropologische Grundannahmen beachten. Für Nohl war – von der Lehre Platons ausgehend – die Seele in drei vertikale Schichten aufeinander aufgebaut: Die untere Schicht bildet die Triebsschicht, die darauf liegende Schicht ist die Schicht der vitalen Willensenergie (*thymos*) und die obere Schicht ist die Schicht der freien Geistigkeit (*nus*). Gemäß dieser von Nohl aufgestellten pädagogischen Menschenkunde muss Pädagogik immer von unten nach oben verfahren. Zunächst müssen die elementaren Bedürfnisse befriedigt werden, danach die höheren geistigen. Obwohl der Mensch immer in seiner Individualität zu begreifen sei, so sei er nicht darauf reduzierbar, sondern immer als Teil einer Allgemeinheit und somit auch als eine sinnhafte Ganzheit zu verstehen. Jeder Mensch trägt „das System des Menschen in sich“ (Nohl 1963, S. 23). Pädagogik habe entsprechend die Anerkennung aller Schichten der Seele zu beachten, um so schrittweise das Individuum als (sittliche) Einheit entwickeln zu können. Zentral hierbei: Der Erzieher soll von der Schaffung eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen ihm und seinem Zögling angetrieben werden. Diese Beziehung erhält ihre pädagogische Dimension in den vom Erziehenden dem Zögling gegenüber erbrachten Haltungen, wie „Liebe, Vertrauen und Achtung“ einerseits sowie Aufforderung zur bildsamen Selbsttätigkeit angesichts der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben andererseits. Erst auf diese Weise – der „Hingabe an den Lehrer“ (Nohl 1933, S. 21) – wird nach Nohl die Anerkennung von Autorität und Gehorsam möglich. Nohls Forderung nach Individualisierung in der Erziehung erfüllte die Funktion, beim Kind die nötige Aufmerksamkeit für den Pädagogen und ein höheres Interesse für das auf Gemeinschaft orientierte Gesamtgeschehen von Erziehung zu wecken. Klassisch ist der von Nohl geprägte Satz, dass Erziehung nicht von den Schwierigkeiten auszugehen habe, die das Kind macht, sondern von denen, die das Kind hat (Nohl 1949, c1926, S. 157). Der Erzieher erscheint als eine Art An-