Bernd Dollinger

Die Pädagogik der Sozialen Frage

Bernd Dollinger

Die Pädagogik der Sozialen Frage

(Sozial-)Pädagogische Theorie vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik

VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage Mai 2006

Alle Rechte vorbehalten
© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von 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-10 3-531-15097-9
ISBN-13 978-3-531-15097-0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **9**

1 Bezugspunkte **11**

1.1 Das Erkenntnisinteresse *11*

1.2 Soziale Pädagogik im Krisenbezug *13*

1.3 Zum Aufbau der Arbeit *19*

2 Methodologie: Die Analyse sozialer Pädagogik **23**

2.1 Sozialität als Krisenthema *24*

2.1.1 Die „soziale Frage“ 24

2.1.2 Krisendiagnostik 32

2.1.3 Problemmuster 37

2.2 Die Objektivierung sozialer Krisen *40*

2.2.1 Objektivitätskonstruktion 40

2.2.2 Synchrone und diachrone Plausibilitätsdarstellung 44

Exkurs I: Karl Mannheim, Michel Foucault und die Perspektivität von „Wahrheit“ *45*

3 Gesellschaftliche Modernisierung im pädagogischen Diskurs **53**

3.1 Kontingenzerfahrungen am Anfang „moderner“ Pädagogik *54*

3.1.1 Rousseau 54

3.1.2 Pädagogischer Reflexionszwang 59

3.2 Herbarts Trennung von „Regierung“ und „Zucht“ *71*

3.3 „Bildung“ im Kontext politischer Reformen *86*

3.3.1 Humboldt: Individualbildung im national-menschheitlichen Bezug 86

3.3.2 Pestalozzi: Das ständisch eingefasste Subjekt 97

3.4 „Therapeutische“ Indikationen *110*

3.4.1 Konjunktive Problemerfahrungen 110

3.4.2 Schleiermachers pädagogisches Kontingenzmanagement 116

4 „Sozialpädagogik“ im Kontext politischer Restauration..... 123

4.1 Pädagogik und Industrialisierung 123

4.2 Liberale Individualität und pädagogische Sozialität 134

4.2.1 Magers und Diesterwegs Sozialpädagogik 134

4.2.2 Soziale und politische Krisenerfahrungen..... 141

4.3 Sozial-assoziative Lösungsmuster 146

4.4 Sozialpädagogik als moralisch-religiöse Integration..... 153

Exkurs II: Sozialpädagogische Familienkrisen..... 164

5 Pädagogische Sozialkonstruktionen 187

5.1 Moderne Konkurrenzerfahrungen 189

5.2 Die herbartianische Wechselwirkung..... 194

5.2.1 Zum Bedeutungsverlust des Herbartianismus..... 194

5.2.2 Herbartianische Abwehrstrategien 199

5.2.3 Sozialwissenschaftliche Perspektiven und ethische Selbstrestriktionen..... 205

5.3 „Organische“ Gemeinschaft..... 212

5.3.1 Sozialpädagogik gegen soziale Dissoziation..... 215

5.3.2 Die Auflösung des Individuums im „Sozialkörper“..... 225

5.4 Die evolutive Bewegung des Sozialen..... 238

5.4.1 Evolution als „neue“ Wissensoption..... 238

5.4.2 Herbartianische Kritik..... 245

5.4.3 Sozialpädagogische Evolution 249

5.5 Statistische Wirklichkeitskonstruktion..... 257

5.5.1 Die Option der Statistik..... 257

5.5.2 Statistisches Wissen der Sozialpädagogik..... 258

5.5.3 Defizite „exakter“ Argumentation 267

5.6 Zwischenfazit: Krisenkonstruktion als Wissenslegitimation..... 275

5.6.1 Konkurrierende Rationalitäten als Reformoptionen..... 275

5.6.2 Die Konstitution „neuen“ sozialpädagogischen Wissens..... 284

6 Synthesen und Spezifizierungen 295

6.1 Synthese: „Leben“ als Ordnung der Unordnung 295

6.1.1 Diltheys lebensphilosophischer Integrationsversuch 295

6.1.2 „Leben“ als Krisennachweis 307

6.2 Spezifizierung I: Sozialpädagogik als Sonderpädagogik 313

6.2.1 Nohls Begriffsverschiebung 313

6.2.2 Die Definition Bäumers 328

6.2.3 Die „sozialpädagogische Verlegenheit“ der Moderne 333

Exkurs III: Die sozialpädagogische Jugend, ihre Bewegung und ihre Krise 342

6.3 Spezifizierung II: Pädagogische Soziologie 367

6.3.1 Anfänge um die Jahrhundertwende 371

6.3.2 Soziologisch-pädagogische Tatsachenforschung 377

6.4 Neue Konkurrenz: Fürsorgeerziehung als Sozialpädagogik? 389

6.4.1 Ausdifferenzierungen und Einheitsreferenzen 391

6.4.2 Das Beispiel Klumkers 393

7 Die soziale Dimension der Pädagogik 403

7.1 „Sozialität“ als pädagogisches Interpretationsschema 403

7.2 Das soziale Wesen des Menschen 411

7.3 Die Möglichkeit sozialer Pädagogik 414

8 Quellen- und Literaturverzeichnis 419

Vorwort

Als Vor-Einleitungen können Vorworte den Sinn haben, eine erste Klärung dessen zu vermitteln, was im Folgenden zu erwarten ist. Dem soll hier entsprochen werden. Es geht weder um eine allgemeine Geschichte der Pädagogik noch um eine Geschichte der Sozialpädagogik, wie sie als Ausschnittspädagogik heute meist verstanden wird. Beabsichtigt ist etwas anderes: Die Freilegung einer Wissensschicht in der Pädagogik, der bislang nicht die ihr gebührende Aufmerksamkeit zuteil wurde: das „Soziale" der Pädagogik. Weder Erziehung noch die pädagogische Reflexion über sie erfolgen in einem außer-sozialen Bereich, sondern sie sind immer gesellschaftlich fundiert und begründet. Obwohl dies prinzipiell zutrifft, setzte in der Geschichte der Pädagogik erst zu einer spezifischen Zeit ein Punkt ein, an dem sich dieses Bewusstsein kristallisierte, indem man sich bewusst wurde, eine soziale Pädagogik zu vertreten, die auch als „Sozialpädagogik" formuliert wurde. Dies war eng verbunden mit dem Anspruch, soziale Probleme zu lösen, wie „Sozialität" in erster Linie als Krisenthema existierte. Die „soziale Frage" bezeugt dies in besonderem Maße, ohne dass die nachstehenden Ausführungen nur auf sie bezogen wären. Sie bildet lediglich einen Ankerpunkt der Verdeutlichung, um zu zeigen, wie eine soziale Pädagogik in einem voraussetzungsvollen Prozess „erfunden" werden konnte, und wie in Auseinandersetzungen um sie verschiedene Sozialpädagogiken entwickelt wurden. Diesen Weg und seine zentralen Gabelungen nachzuzeichnen, ist das Ziel dieser Studie.

Ohne Unterstützung hätte die Rekonstruktion dieses Weges nicht gelingen können. Die Arbeit lag in Teilen als Habilitationsschrift der Fakultät für Pädagogik, Philosophie, Psychologie der Universität Bamberg vor. Ich danke allen, die mich durch Gespräche und konstruktive Auseinandersetzungen begleitet haben. Besonders danke ich Prof. Dr. Wilhelm Brinkmann, Prof. Dr. Wolfgang Schröer und Prof. Dr. Dr. h.c. Claus Mühlfeld.

1 Bezugspunkte

„Seit ihren Anfängen ist die Pädagogik mit gesellschaftlichen Krisen konfrontiert, als Mittel zu ihrer Steuerung empfohlen und für die Bewältigung von Krisen in Anspruch genommen worden. In gewissem Sinne kann man sogar sagen, daß sie ihre Fragestellungen, Handlungstheorien und Forschungskonzepte in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Krisenerfahrungen entwickelt hat. Für die neuzeitliche Pädagogik und Erziehungswissenschaft gilt dies in besonderer Weise“ (Benner 1994, 319).

1.1 Das Erkenntnisinteresse

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist ein Beitrag zur Klärung der Frage, wie pädagogische Theorien gebildet werden. Genauer ist intendiert zu erschließen, wie eine soziale Pädagogik konstituiert und entwickelt wurde im Rahmen einer Gesellschaft, die von tiefstgehenden Veränderungen gezeichnet war. Soziale Pädagogik suchte stets engen Kontakt mit gesellschaftlicher Modernisierung zu halten, um sowohl Erziehung in der „modernen“ Gesellschaft zu gestalten als auch Erziehung für sie zu ermöglichen. In diesem Prozess veränderte sich fundamental, was über Erziehung gewusst wurde, und dies gilt es hier zu durchdringen.

Wenn ein genügend langer Zeitraum gewählt wird, so kann eruiert werden, wie die Pädagogik mit den gesellschaftlichen Strukturveränderungen umging und den Anspruch entwickelte, eine legitime Antwort auf sie zu sein. Es ist nachzuzeichnen, wie sie spezifische Zuständigkeiten übernahm und versuchte, ihnen gerecht zu werden[1]. Den Ausgangspunkt bildet die Frage nach der Mög-

1 Modernisierung war kein unilinearer Prozess, in dem eine „traditionelle“ Gesellschaft in einem klar konturierten Epochenübergang von einer „modernen“ abgelöst wurde (vgl. Riegel 1992, 403), selbst wenn entsprechende Dichotomisierungen nicht selten vertreten werden (vgl. hierzu Kraft 1992; Kippele 1998). Dennoch kann an einem langwierigen Prozess in dieser Richtung kein Zweifel bestehen. Unstrittig ist auch die vielfach krisenhafte Wahrnehmung der mit ihm verbundenen Vorgänge der Urbanisierung, der Binnenmigration, der Auswanderung, des Wandels von Familienstrukturen usw., wovon nachfolgend ausführlich die Rede sein wird, insoweit dies von pädagogischer Seite aus aufgenommen und interpretiert wurde. Um dem langfristigen Prozess gerecht zu werden und um vorschnellen Schlüssen zu entgehen, gibt es keine Alternative zu einem ebenfalls langfristig gewählten Untersuchungszeitraum. Ansonsten drohten Überzeichnungen kurzfristiger Veränderungen, die – meist als Enttraditionalisierung sozialer Bindungen oder als putativ neuartige Individualisierung wahrgenommen – mittlerweile selbst eine gewisse Tradition aufweisen (vgl. Mühlfeld 1995a, 49ff).

lichkeit pädagogischen Wissens, dessen Entwicklung historisch zu rekonstruieren ist.

Dies bedeutet eine selektive Inanspruchnahme des in Texten kristallisierten pädagogischen Wissens[2], das nur in Abhängigkeit von spezifischen Blickrichtungen historisch erschlossen werden kann (vgl. Böhm 2004, 7). Selektivität ist hier um so mehr zu bedenken, als nachfolgend nur ein Teil dieses Wissens betrachtet wird. Der Blick richtet sich auf einen Teilbereich der Pädagogik, der nicht beliebig gewählt ist, sondern von dem aus die soziale Pädagogik insgesamt rekonstruierbar ist. Gleichwohl müssen bei der Länge des zu betrachtenden Zeitraums, der sich vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik erstreckt, Details und diskursive Seitenlinien z.T. unberücksichtigt bleiben, um die relevante Fragestellung im Blick zu behalten. Es geht, wie Böhm (ebd., 8) zur „Geschichte der Pädagogik" feststellt, um bedeutsame pädagogische Zusammenhänge.

Gemäß des Themas richtet sich der Blick auf die Pädagogik insoweit, als sie sich als gesellschaftliche Reforminstanz positionierte und sich schließlich in dem Anspruch, soziale Probleme zu lösen, als „soziale Pädagogik" verstand. Dabei wurde von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis gegen Ende der 1920er Jahre und noch bis in die 1960er Jahre synonym von „sozialer Pädagogik" und „Sozialpädagogik" gesprochen (vgl. Kronen 1978, 228). Seit den 1920er Jahren setzte sich allmählich ein anderes Begriffsverständnis durch: Die Sozialpädagogik wurde auf einen Ausschnitt der Erziehungswirklichkeit bezogen, in dem spezifische Formen normabweichenden Verhaltens betreut werden, die als soziale Probleme gelten. Nicht mehr die Gesellschaft insgesamt und auch nicht das gesamte pädagogische Wissen sollte nun „sozialpädagogisch" reformiert werden, sondern es ging in diesem Bereich um die Erziehung sozialer Randgruppen.

Mit den inhaltlichen Vorbemerkungen sind die temporären Eckpunkte und Grenzen der Untersuchung abgesteckt: Der Einstiegspunkt liegt am Anfang des 19. Jahrhunderts, als sich die Pädagogik – unter Vorleistung Rousseaus und anderer, die das 18., „pädagogische" Jahrhundert bestimmt hatten – als gesellschaftskritische und -reformatorische Instanz auswies. Insbesondere Schleiermacher entwickelte ein hohes Bewusstsein um die Komplexität und Perspektivität der Möglichkeiten, Erziehung angesichts dieser Aufgabe zu reflektieren, und

2 Wissen ist, was dem Anschein nach sicher gewusst wird. In den Worten von Berger und Luckmann: „‚Wissen' definieren wir als die Gewißheit, daß Phänomene wirklich sind und bestimmbare Eigenschaften haben" (1980, 1; zur Auseinandersetzung im pädagogischen Kontext vgl. Oelkers/Tenorth 1991). Zumindest etwas konturschärfer kann der Begriff der „Theorie" definiert werden als „ein System von intersubjektiv überprüfbaren, methodisch gewonnenen, in einem konsistenten Zusammenhang formulierten Aussagen über einen definierten Sachverhalt" (Dewe/Otto 2001, 1968; hierzu Zima 2004).

Herbart, Humboldt und Pestalozzi legten maßgebliche Versuche einer entsprechend verorteten Pädagogik vor. Damit soll nicht einer Personalisierung pädagogischer Theoriebildung gehuldigt werden, sondern diese Namen stehen für diskursive Positionen, in denen die Pädagogik auf unterschiedliche Weise mit Blick auf die hier relevante Thematik aufgestellt war; sie erschließen die Divergenz von Optionen der pädagogischen Bearbeitung gesellschaftlichen Wandels.

Für die Analyse einer „sozialen" Pädagogik sind dies wichtige, aber dennoch nur Vorarbeiten. Denn sie entwickelte sich erst mit Einsetzen der Industrialisierung und der Formulierung einer „sozialen Frage", und dieses Soziale in der Pädagogik soll hier im Vordergrund stehen. Es erlaubt Aufschlüsse über die Pädagogik als Reforminstanz im Modernisierungsprozess und über die Art und Weise, wie sie sich im Kontext gesellschaftlichen Wandels modifizierte bis hin zu den angedeuteten disziplinären Verschiebungen in der Weimarer Republik. Deren Ende markiert den Abschlusspunkt des zu betrachtenden Diskurses, da die „soziale" Pädagogik und die „Sozialpädagogik" sich zu diesem Zeitpunkt auseinander entwickelten und Formen annahmen, die bis heute gültig sind. Zudem drängten an dieser Stelle immer stärker totalitäre politische Entscheidungen in den pädagogischen Diskurs, die seinen Verlauf bestimmten, ohne dass noch mit Recht von einem tatsächlich pädagogischen Diskurs zu sprechen wäre[3]. Der Zeitraum, den die Studie zu untersuchen hat, ist folglich zu datieren vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik.

1.2 Soziale Pädagogik im Krisenbezug

Fragt man nach den Spezifiken einer „sozialen" Pädagogik im Kontext von Modernisierungsprozessen, so wird man mit der Erkenntnis konfrontiert, derzufolge sie sich als Mechanismus zur Problemlösung konstituierte. Soziales wurde vorrangig als Krisenthema formuliert, „eigentlich alle sozialphilosophischen bzw. soziologischen Großentwürfe aus der Gründungsära von Gesellschaftstheorie gehen von Zerfallsbefürchtungen in der Moderne aus" (Möller/Sander 2001, 153). Dies gilt neben der Sozialphilosophie und Soziologie auch für die soziale Pädagogik. Die allgemeine Relevanz von Krisenthemen sei einleitend an drei pädagogischen Referenzen beschrieben: An allgemeinpädagogischen Überlegungen, an der Sozialpädagogik im weiten Sinne einer sozialen Pädagogik sowie

3 Dies bedeutet freilich nicht, dass sich in der Pädagogik nicht einschlägige Tendenzen gezeigt hätten, die der späteren nationalsozialistischen „Pädagogik" nahe standen und sie vorbereiteten bzw. unterstützten (z.B. Berg/Ellger-Rüttgart 1991; Gatzemann/Göing 2004; Herrmann 1985; Langewiesche/Tenorth 1989; Reyer 1988; 1999).

an der enger konzipierten Sozialpädagogik, die Probleme bestimmter Individuen bearbeitet.

Erstens verweist Dietrich Benner in der einleitend zitierten Passage auf den Krisenbezug allgemeinen pädagogischen Wissens. Im Vordergrund steht eine reaktive Sichtweise, derzufolge Krisen gegeben sind und die Pädagogik zu ihrer Regulierung „in Anspruch genommen" wird. Ein aktives Moment in diesem Prozess findet sich in der Anspielung auf eine „Auseinandersetzung" der Pädagogik mit den Krisenthemen und dem später folgenden Hinweis auf die Entwicklung pädagogischer „Konzepte und Erfahrungen aus einem reflektierenden Umgang mit Krisen und Modernisierungserfahrungen" (Benner 1994, 319). In diesem Sinne unterscheiden Benner und Kemper (2003a, 17f) in der Geschichte der Pädagogik Phasen der Normalisierung von solchen der Reformierung, „in denen Gesellschaften in Krisen geraten, die mit traditionellen Mitteln nicht mehr bewältigt werden können". Weder staatliche Krisenbearbeitung noch Interventionen mit tradierten pädagogischen Mitteln können in diesen Problemphasen genügen: „Alsdann bedarf es besonderer pädagogischer und politischer Anstrengungen, deren Theorie und Praxis nicht schon fertig ausgearbeitet vorliegt, sondern allererst entworfen, legitimiert und erprobt werden muss" (ebd., 18). Nach Benner und Kemper zeigt die Geschichte der Pädagogik in der modernen Gesellschaft drei entsprechende Reformpädagogiken: Die erste fiel in pointierter Form in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts, in der philanthropische Versuche der Erziehungsreform unternommen wurden und aus deren Reflexion und Kritik „grundsätzliche Einsichten in die unverzichtbaren Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Bildungsreform gewonnen wurden" (ebd., 19). Die zweite begann an der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert als Kritik am öffentlichen Schulsystem, als Alternativen zu den zwischenzeitlich normalisierten ersten Reformbestrebungen gesucht wurden (vgl. Benner/Kemper 2003b, 17f; s.a. Herrmann/Oelkers 1994, 542f). Eine dritte Phase bezeugen die Bildungsreformversuche in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten (vgl. Benner/Kemper 2003b, 20). Gesellschaftliche Krisen führten zur pädagogischen Suche nach alternativen Handlungsmöglichkeiten, die bestehende „normalpädagogische" Institutionen und Praxisformen transformierten, um selbst gegebenenfalls wieder in ein Stadium der Normalität überzugehen.

Zweitens wird aus Sicht der Sozialpädagogik, die verstanden wird als grundlegende Frage nach der pädagogischen Ermöglichung einer Vermittlung von Individuum und Gemeinschaft in der modernen Gesellschaft, ebenfalls auf die Relevanz von Problemen und Krisen hingewiesen. Diese Sozialpädagogik entstand durch den *Problem*-Zusammenhang, mit dem sich die Pädagogik konfrontiert sah in der selbstverantwortlichen Etablierung von Individualität und ihrer Integration in überindividuelle soziale Figurationen. Die Problemerfahrun-

gen waren spezifisch mit der Entstehung moderner Gesellschaftsstrukturen verbunden; die Sozialpädagogik entstand „in der Übergangskrise von der traditionalen zur modernen Gesellschaft“ (Reyer 2002, 5). Die Krisenwahrnehmung brachte eine Polarisierung von Individualität und Sozialität mit sich, in deren Folge Pädagogen jeweils als Individual- und Sozialpädagogen interpretiert werden konnten (vgl. Budde 1913) – was freilich selten eine wertneutrale Kategorisierung war, sondern von sozialem Reformengagement aus wurden „Individualpädagogiken“ diskreditiert und Individualität tendierte zu einem Risiko für die gesellschaftliche Integration, als dessen bekannteste Bearbeitungsstrategie der sozialpädagogische Gemeinschaftsbegriff eingerichtet wurde (vgl. Henseler/Reyer 2000). Er kann analysiert werden, wenn man die sozialen Probleme und Krisen beachtet, die er zu lösen versprach und die sich weit über Schule und Unterrichtsmethodik hinaus erstreckten. Zwar gratifizierte die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts etablierende Institution Schule der Pädagogik einen Krisenschutz, da das gesellschaftliche Leben außerhalb der Schule im Rahmen der sich etablierenden Lehrerbildung zumindest für gewisse Zeit ignoriert werden konnte (vgl. Oelkers 1999, 40f). Die soziale Pädagogik aber teilte diese Resistenz nie. Sie suchte nach Lösungen für Probleme der gesellschaftlichen Integration durch das Mittel „Erziehung“, und so war die Sozialpädagogik in ihrer Betonung des Sozialen erheblich mit Krisenthemen behaftet – was nicht gleichbedeutend ist mit einem Desinteresse an der Schulpädagogik. Im Gegenteil war die Sozialpädagogik die längste Zeit des hier betrachteten Zeitraums eine allgemeinpädagogische Perspektive und damit auch an die Schule gebunden.

Drittens steht die im engeren Sinne verstandene Sozialpädagogik nicht weniger in Beziehung zu Krisenvermutungen. Sie erscheint als „Inbegriff einer Gruppe von neuen pädagogischen Maßnahmen und Einrichtungen als Antwort auf typische Probleme der modernen Gesellschaft“ (Mollenhauer 1959, 16). In dieser Hinsicht wird die gesellschaftliche Rolle der Sozialpädagogik mit der der Sozialarbeit parallelisiert und auf Anomieansätze als theoretische Referenzpunkte hingewiesen. Denn „das sozialpädagogische Grundthema“ tritt auf „gleichsam als pädagogisches Korrelat der sozialen Frage“ (Böhnisch 1999, 264), da mit ihr Probleme erkannt wurden, die eine sozialpädagogische Antwort einforderten. Die soziale Frage symbolisiert eine gesellschaftliche Anomiekonstellation, deren Rekonstruktion – so die unterstellte These – eine Aufklärung der Sozialpädagogik zu leisten vermag. Anomietheoretisches Erklärungspotential erstrecke sich in der Folge auf die Erhellung gesellschaftstheoretischer Zusammenhänge und auf die Begründung der Normabweichungen bestimmter Personengruppen, mit denen die Sozialpädagogik in Kontakt steht (vgl. Böhnisch 2001). Somit wird in der Theorie der Sozialpädagogik bewusst an ältere soziologische (Anomie-) Ansätze angeschlossen, um sie in Verbindung zu bringen mit neueren krisenbe-

zogenen Modernisierungskonzepten (vgl. Bohle u.a. 1997; Böhnisch 1994; Heitmeyer u.a. 1995). Die „Geschichte der Sozialen Arbeit“ wird interpretierbar im Sinne „einer ‚historischen Arbeitsteilung’ zwischen Sozialer Politik und Sozialer Pädagogik“, in der jene sich auf Absicherungsleistungen materieller Lebensrisiken fokussierte, während diese sich als „Sozialpädagogik/Sozialarbeit auf personenbezogene pädagogisch-psychologische Dienstleistungen wie z.B. Beratungen, Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit, Erziehungshilfen, Resozialisierungsmaßnahmen und anderes mehr konzentrieren“ konnte (Münchmeier 1997, 273). In der „‚Pädagogisierung’ der Armut“ (Münchmeier 1981, 65) sei es zu Interpretationen gekommen, durch die sozialpädagogische Antworten auf soziale Probleme nahe gelegt wurden. „Krise“ wird dabei in mehrfacher Hinsicht zu einem „Schlüsselbegriff“ (Peukert/Münchmeier 1990, 4)[4], da Krisen im historischen zeitgenössischen Kontext Optionen bereit hielten für neue Reflexionen auf angezeigte Problemlösungen. Zudem zeigten sie für die historische Aufarbeitung langfristige Entwicklungen, die zur Neujustierung von Unterstützungsleistungen führten (ebd.).

Die These, soziale Probleme und Krisen besäßen einen hohen Stellenwert für die Pädagogik und insbesondere für die Sozialpädagogik, kann nach dieser kurzen Sichtung als gesichert gelten. Krisenthematisierungen des Zustandes der Gesellschaft leisten „Modernisierungseffekte“ (Oelkers 1994, 577) pädagogischen Wissens.

Die dargestellten Überlegungen weisen mit der Krisensemantik auf einen wichtigen Punkt, allerdings besitzen sie auch eine Schwachstelle: Sie beschreiben die Sozial-/Pädagogik in erster Linie als Krisen-*Reaktion*. Pädagogik und Sozialpädagogik leisten ihnen zufolge eine Bearbeitung anomischer Konstellationen und entwickeln pädagogisches Wissen durch auf sie bezogene praktische Erziehungsversuche und theoretische Diskussionen. Damit wird auf zentrale Erkenntnisse hingewiesen. Es ist aber dort über sie hinauszugehen, wo sie auf der reaktiven Argumentationslinie verbleiben. *Denn pädagogisches Wissen war keine Reaktion auf sozialen Wandel, zumindest nicht nur. Es wurden zahlreiche Deutungsangebote zur Interpretation des Wandels vorgelegt, die mit kulturellen Haltungen assoziiert waren, die in sie eingriffen und sie veränderten.* So ist für sich genommen „der Bezug von Krisensemantik und pädagogischer Innovation weder einheitlich noch ungebrochen. Was als Krise der Moderne erscheint, hatte zahlreiche philosophische und literarische Facetten“ (Oelkers 2003, 11). Und, so ist zu ergänzen, es kamen je nach implementierter Krisensemantik unterschiedli-

4 An dieser Stelle bezogen auf das für diesen Sozialpädagogikbegriff maßgebliche Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Zu beachten ist die über gewisse Strecken unterstellte Identität der „Geschichte der Sozialen Arbeit“ (Münchmeier 1997) mit den Ausführungen über „Historische Entwicklungsstrukturen und Grundprobleme der Deutschen Jugendhilfe“ (Peukert/Münchmeier 1990).

che pädagogische wie nicht-pädagogische Lösungsmuster von Krisen in Frage. Aus den jeweiligen Lösungsvorstellungen wurden spezifische normative Bewältigungskompetenzen als Erwartungshorizont an die Gesellschaftsmitglieder weitergegeben.

Dies wird am Beispiel der „sozialen Frage“ deutlich und nachfolgend näher erörtert (s. Kap. 2). Sie sei hier exemplarisch genannt, da sie zu illustrieren vermag, dass sie als „Arbeiterfrage“ durchaus so verstanden werden konnte, dass eine pädagogische Lösung ausgeschlossen blieb. Erkannte man sie als „wirthschaftliches Leiden“, so merkte Buß (1843, VIII) kritisch an, dann ordnete man „ihr auch blos wirthschaftliche, oder doch blos materielle Ursachen“ zu. Es gab aber, um in der Terminologie von Buß zu verbleiben, daneben andere „Fraktionen“ (ebd.). Gemäß ihrer Ursachenkonstruktionen kamen differente Lösungen in Betracht; Interventionsbestrebungen waren, wie Aloys Fischer (1954a, 189) anlässlich einer Klärung des Begriffs „Sozialpädagogik“ ausführte, „auf verschiedene Punkte gerichtet“. Rein wirtschaftlich-ökonomische Ätiologien ließen sozialpädagogische Ansätze kaum zu, da politische, rechtliche und eben insbesondere ökonomische Lösungen angezeigt schienen. Die Sozialpädagogik bezog ihre Legitimität dagegen nicht unwesentlich von einer Sicht, wie sie prononciert Schmoller (1964/65; 1874) repräsentierte. Die soziale Frage erschien ihm als Problem, das neben der Ausgleichsfunktion konkurrierender Interessen durch einen neutralen Staat wesentlich die durch Bildung zu fördernde Sittlichkeit des Einzelnen tangierte.

Es kam also nicht auf „die“ soziale Frage an, ihr Kerngehalt blieb stets umkämpft und eine Einigung auf ihre genaue Fassung und Bearbeitung war ein unerreichtes Wunschbild. Entscheidend ist nicht die essentialistische Annahme eines ihr zuzuschreibenden Kerngehalts, sondern die Art und Weise, wie die Frage interpretiert wurde und wie in diesen Interpretationen spezifische Anschlussbearbeitungen ermöglicht wurden. Nicht zuletzt musste gegen Indifferenz angegangen werden, denn „offenbar überleben Staaten und Gesellschaften nämlich auch, wenn sie die gravierendsten sozialen Probleme ungelöst lassen“ (Groenemeyer 2001, 1700). Man musste also zunächst gegen die vorgehen, die meinen, „daß es immer so gewesen sei, ewig so bleiben werde, weil Abhilfe im großen und ganzen zu den Undingen gehöre“, wie Diesterweg (1890a, 182) in seinen „Lebensfragen“ schrieb, um seine Mitbürger zur Bekämpfung frühindustriellen Elends aufzurufen. Weiter musste man nach der Sicherstellung einer Problemerfahrung deren Richtung bestimmen, um Lösungsmöglichkeiten zu figurieren. Erst dann war der Satz möglich: „Die soziale Frage ist (…) in erster Linie eine pädagogische Frage“ (Trüper 1890, 233).

Bedenkt man die damit angedeutete Voraussetzungshaftigkeit der Rede von der Pädagogik als Lösungsinstanz sozialer Probleme, so ist zu bemerken, dass

„die Sozialpädagogik als Wissenschaft noch längst nicht mit der notwendigen Intensität und im notwendigen Umfang gerade die aus dem sozialen Wandel resultierenden und in diesem Kontext sich stellenden Probleme zum Gegenstand ihrer Arbeit gemacht hat, also noch längst nicht ausreichend erforscht hat“ (Hornstein 1999, 8f). Um Erkenntniszugewinn zu erzielen, ist es angezeigt, Reflexionsmöglichkeiten nicht zu verschließen, indem gesellschaftliche Probleme und Krisen als objektive Data vorausgesetzt und so der historischen Analyse implizit bestimmte Lösungen vorgegeben werden. Anomietheorien sind in diesem Sinne zu eingeschränkt, da sie von einem objektiv bestehenden Krisengeschehen ausgehen, das spezifische Lösungen als per se „richtige“ erscheinen lässt. Von pädagogischer Sicht aus bedeutete dies, die Pädagogik oder einzelne pädagogische Entwürfe als geeignete Antworten auf gesellschaftliche Probleme zu konzipieren. Vorentscheidungen dieser Art drohen die historische Analyse einer maßgeblichen Reflexionsebene zu entheben, und zwar der Ebene, auf der die Frage zu behandeln ist, wie von Seiten der Sozial-/Pädagogik Krisensemantiken im Anschluss an öffentliche Diskurse kommuniziert wurden, um spezifische pädagogische Lösungsmuster legitimieren zu können. Krisendiskurse mussten auf eine bestimmte Art geprägt und Pädagogiken in korrespondierender Weise ausgerichtet sein, um Erziehung – in welcher spezifizierten Form auch immer – als Lösung auszuweisen und um, darauf aufbauend, den Institutionalisierungsprozess der Pädagogik zu stützen[5]. Weder Krisen noch pädagogisches Wissen sind folglich konstant zu setzen, sondern es ist ein dynamisches Verhältnis der sozialen Realität, des pädagogischen Wissens und ihrer Relation zueinander anzunehmen; sie setzen sich gegenseitig in Bezug, objektivieren „richtige“ Lösungen für angemahnte Problemlagen und definieren pädagogische Handlungsfelder.

Obwohl ein Bezug auf Anomietheorien in diesem Sinne problematisch ist, da sie dazu tendieren, einzelne, nicht näher hinterfragte Vorstellungen gesellschaftlicher Integration als einzig mögliche vorzustellen, wurden entsprechende Deutungen im Diskurs der sozialen Pädagogik immer wieder unternommen. Will man die Konstruktion pädagogischen Wissens analysieren, so ist die damit verbundene Selbstdarstellung und Selbstpositionierung reflexiv einzubinden (vgl. Dollinger 2004); man muss einen Standpunkt radikaler Skepsis einnehmen, der hinterfragt, was „als Beweis- oder Wissens- oder Forschungsunterlage usw. stets im Spiele ist“ (Fischer 1993, 17). Konkreter ausgedrückt: Während Pädagogik und Sozialpädagogik sich selbst systematisch in eine passive Lage der Reaktion auf gesellschaftliche Krisen brachten, um sich als per se „richtige“ Lösung auf sie auszuweisen, wird in dem hier zugrunde gelegten Verständnis von Problemen

5 Zu diesem Begriff von Institution und Institutionalisierung vgl. insbes. Lepsius (1995).

und Krisen *die Aktivität betont, durch die sozial-/pädagogische Ausführungen an Krisendiskursen partizipierten, um sich selbst zu positionieren.* In diesem Sinne agiert und reagiert pädagogisches Wissen gleichzeitig. Dieser Vorgang der legitimatorischen Positionsbestimmung rückt in den Mittelpunkt des Interesses, da er Aufschluss zu geben vermag über die Art und Weise, wie pädagogisches Wissen institutionalisiert wird. Dies betrifft auch die mit diesem Wissen verbundenen Schlüsse über „richtiges" Leben in der Moderne und in ihr erforderliche Kompetenzen, also die praktische und normative Vermittlung von Normalitätsentwürfen, die Erziehungsprozesse begleiten.

1.3 Zum Aufbau der Arbeit

Die Frage nach dem Sozialen in der Pädagogik weist damit auf einen Krisenbezug, in dem nicht von Phasen der Reformierung und der Normalisierung ausgegangen werden kann, wie dies in der dargestellten Weise bei Untersuchungen reformpädagogischer Bewegungen möglich ist. Als die „Sozialpädagogik" in der Mitte des 19. Jahrhunderts konzipiert wurde, schloss dies an extensive Diskussionen an, in denen die Pädagogik als gesellschaftliche Reforminstanz eingerichtet worden war. Die Sozialpädagogik wurde in der Folgezeit nicht „normalisiert" im Kuhnschen Sinne einer „normalen Wissenschaft", in der sich Fachleute auf ein bestimmtes Paradigma[6] einigen, mit dem sie „erfolgreicher sind als die mit ihnen konkurrierenden" (Kuhn 1995, 37). War die Sozialpädagogik bereits zum Zeitpunkt ihres Auftretens umstritten, da sie mit spezifischen politischen Ideen verbunden war, so kam es auch in der Folge nicht zu einer Einigung über das, was das „Soziale" in der Pädagogik eigentlich war. Und neben dem Sozialen differierte auch das, was als „Pädagogisches" im Sozialen zu verstehen und zu leisten war. So blieb die Sozialpädagogik im Krisenbezug umkämpft und schließlich wurde sie, wie angedeutet, am Ende der Weimarer Republik auf den bezeichneten Ausschnitt fokussiert. Erst ab diesem Zeitpunkt begann die Sozialpädagogik,

6 Der Paradigmabegriff Kuhns bleibt unklar und, wie Kuhn (1995, 187) selbst anmerkt, „zirkulär", da ein Paradigma einer Gemeinschaft von Forschern eigen sei und die Gemeinschaft durch die Anerkennung eines Paradigmas begründet wird. In dieser Richtung gibt Kuhn (ebd.) Hinweise für eine Definition: Unter Paradigma „verstehe ich allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die für eine gewisse Zeit einer Gemeinschaft von Fachleuten maßgebende Probleme und Lösungen liefern". Könnte man für die Sozialpädagogik noch mit mehr oder weniger großem Recht von einer Einigung auf bestimmte Probleme sprechen, so bestand sie für die Lösungen nicht. Zudem ist der gesellschaftlichen Rückbindung pädagogischen Wissens besondere Beachtung zu schenken, die im Konzept Kuhns nur peripher zur Geltung kommt (vgl. Plake 1991, 10) und die Kuhn im Gegenzug zur Betonung „der individuellen Errungenschaft" (Schäfer/Schnelle 1980, XIX) im Forschungsprozess führte. Die Annahme eines Paradigmas wird deshalb hier nicht weiter verfolgt.

ihren Anspruch einer Reformierung des allgemeinen pädagogischen Wissens zu verlieren.

In den bis dahin andauernden Auseinandersetzungen wird ersichtlich, dass die Sozialpädagogik als Reforminstanz auftrat, ohne identisch zu sein mit reformpädagogischen Bewegungen, die ihrerseits ein zeitlich und inhaltlich heterogenes Spektrum an Sichtweisen beschreiben (vgl. Oelkers 1996; 2004). Neben dem expliziten Thema des Sozialen, das Reformpädagogiken nur teilweise aufnahmen, zeigen sich Divergenzen in zwei Richtungen: Während, erstens, Reformpädagogiken internationale Bewegungen darstellten (vgl. Röhrs 1986; 2001; Seyfarth-Stubenrauch/Skiera 1996), ist eine Rekonstruktion der Sozialpädagogik vorrangig verwiesen auf den deutschsprachigen Raum, in dem die pädagogische Vermittlung von Individuum und Gesellschaft in spezifischer Weise als Problem erfahren wurde (vgl. Reyer 2002, 9). Dies betrifft ebenso die Abhebung der „Gemeinschaft" von der „Gesellschaft" wie die spezifisch deutschsprachige Herausbildung einer von der Tradition der „social work" unabhängigen Sozial*pädagogik*.

Die Sozialpädagogik war, zweitens, eine Perspektive zur Reformierung pädagogischen Wissens, und hinter ihre sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse konnte nicht dauerhaft zurückgegangen werden. Es hatte sich ein uneinheitlicher Kreis von Pädagogen und interessierten Praktikern gebildet, in dem – gemäß der wissenssoziologischen Beschreibung Flecks (1980) – entsprechende Fragestellungen immer wieder diskutiert, neu aufgenommen und transformiert wurden. Eine Zuschreibung zu bestimmten Epochen, wie sie für reformpädagogische Bewegungen mehr oder weniger stringent denkbar ist, ist deshalb für die soziale Pädagogik nicht möglich. Es gab Phasen, in denen besonderes Interesse an sozial ausgerichteter Erziehung vorherrschte – aber Erziehung als sozialen Prozess mit gesellschaftlicher Referenz zu konzipieren, war eine früh erkannte und nicht hintergehbare Erkenntnis. Die soziale Pädagogik identifizierte demnach, im Anschluss an Vorarbeiten, ein pädagogisches Krisenthema, das kontinuierlich pädagogischen Reformbedarf postulierte.

Dessen genauere inhaltliche Festlegung blieb umstritten. Formal ging es um die prinzipielle Frage nach der Ermöglichung sozialer Integration nach der Freisetzung des Individuums aus ständischen Bindungen. Eine weitergehende inhaltliche Bestimmung dessen, was „sozial" war, war ebenso unsicher wie das, was ein „Individuum" war. Nicht nur das Soziale, sondern auch der Mensch im Sozialen war, wie Karl Mager als Wortschöpfer der „Sozialpädagogik" ausführte, in beständigem Wandel begriffen (vgl. Kronen 1980, 48).

Diesem als krisenhaft empfundenen Wandel und seiner pädagogischen Bearbeitung wird nachfolgend in mehreren Stufen nachgegangen. Die Frage nach dem Sozialen in der Geschichte der Pädagogik macht besondere methodologi-

sche Vorbemerkungen nötig, die im anschließenden Kapitel vorgestellt werden. Die Erörterung der Theorien der sozialen Pädagogik folgt hierauf. Zunächst wird im dritten Kapitel die erwähnte Vorgeschichte analysiert, die verschiedene Antworten und Positionen der Pädagogik bezüglich gesellschaftlicher und politischer Strukturveränderungen thematisiert. Die weiteren Abschnitte widmen sich dem Einsatz der „Sozialpädagogik“, ihren Anschlussdiskussionen und den Verschiebungen des „Sozialen“ in der Pädagogik bis zum Ende der Weimarer Republik.

2 Methodologie: Die Analyse sozialer Pädagogik

„Können wir denn nicht ohne ein ‚Fixum' auskommen?
Beide sind veränderlich: Denken und Tatsachen"
(Fleck 1980, 69).

Mit der historischen Entwicklung der sozialen Pädagogik wird ein Ausschnitt dessen zum Untersuchungsgegenstand, was als „Geschichte der Pädagogik" diskutiert wird. Selbst eine solche allgemeine Geschichte zu verfassen, ist nicht auf rein deskriptive Weise möglich. In der Geschichtswissenschaft wurde im Verlauf des 20. Jahrhunderts immer deutlicher, dass divergente Optionen der Geschichtsschreibung mit je differenten Ergebnissen zur Verfügung stehen (vgl. Goertz 1998; Iggers 1993; Raphael 2003; Sabrow u.a. 2003). Auch die Wissenschaftssoziologie wies darauf hin, wie zwingend selektiv organisiert jedes, auch geschichtliches, Wissen zustande kommt (vgl. Weingart 2003). Die Wissenschaftsgeschichte zog dabei selbst die „vormals so fest gefügten tektonischen Schichtungen der ‚harten' Tatsachen in den Morast des kulturellen Untergrunds" (Daniel 2002, 362). Damit ist die Aussage berechtigt: Geschichte wird in wissenschaftlicher Kommunikation stets perspektivisch konstituiert, und demgemäß werden in der Pädagogik unterschiedliche Arten der Konzipierung von pädagogischer Geschichte diskutiert (vgl. Böhme/Tenorth 1990). Dies ist notwendig, da nicht Tatsachen als objektive Gegebenheiten beschrieben, sondern Beziehungen zwischen Aussagen erschlossen und Interpretationen von – in der Regel – Texten angestellt werden. Folglich sind die Kategorien zu spezifizieren und zu reflektieren, unter denen eine historische Analyse erfolgt.

Eine selbstreflexive Ebene ist hier von prinzipieller Bedeutung, da der Blick auf einen Teilbereich der pädagogischen Geschichte fokussiert wird. In ihm geht es um „das" jeweils sehr unterschiedlich konzipierte Soziale, das als Krisenthema pädagogisch fruchtbar gemacht wurde. Längere Zeit stand im Mittelpunkt des zu betrachtenden Diskurses[7] nicht eine gleichsam neutrale Analyse von Er-

7 Diskurse lassen sich mit Keller verstehen als „themenbezogene, disziplin-, bereichs-, oder ebenenspezifische Arrangements von (Be-) Deutungen (…), in denen je spezifische Handlungsvoraussetzungen und -folgen (Institutionen, Praktiken) impliziert sind" (Keller 1997, 317; s.a. Keller u.a. 2001).

ziehung als sozialer Vorgang im gesellschaftlichen Kontext, also die sozialen Implikationen von Erziehung, sondern der Einsatz von Erziehung zur Lösung sozialer Probleme. Diese mussten selbst entsprechend definiert sein, um Erziehung als Lösung zuzulassen, da ansonsten eine soziale Pädagogik nicht hätte entstehen können. Das Erkenntnisinteresse sozialer Pädagogik war demnach auf besondere Weise ausgerichtet. Um dies aufzuarbeiten, ohne in die historisch gegebene Perspektivität erneut einzugehen, ohne aber auch im anderen Extrem den historischen Diskurs nur von der Gegenwart aus zu lesen, ist Aufklärung darüber zu geben, unter welchen methodologischen Prämissen die folgende Studie verfasst ist. Sie sollen im Folgenden offen gelegt werden. Zunächst wird beschrieben, wie Soziales in der Pädagogik als Krisenthema kommuniziert werden konnte, und es werden die damit verbundenen Konsequenzen für die historische Analyse sozialer Pädagogik erörtert. Danach wird der Frage nach der Objektivität von Krisendiagnosen nachgegangen, da Krisenfeststellungen nicht einer alternativlosen Beschreibung der Realität folgen, sie aber, zumindest im wissenschaftlichen Diskurs, nicht anerkannt wären, würden sie als nur beliebige, subjektive Wertung gelten.

2.1 Sozialität als Krisenthema

2.1.1 Die „soziale Frage“

In Deutschland wurde die Rede vom „Sozialen“ in den 1840er Jahren verbreitet, nachdem seit Ende des 18. Jahrhunderts unter Bezug auf die lateinische und französische Sprache sporadisch von ihm gesprochen worden war (vgl. Geck 1963, 27, 33). Die allgemeine Verwendung des Begriffs war begründet durch eine sozialpolitische Motivation, die an Autoren wie Baader, Buß, Bretschneider, Diesterweg oder Heine deutlich wird (ebd., 33ff). So war das Soziale charakteristischerweise mit der Thematisierung allgemeiner Problemlagen verbunden, und als solche dominierte die „soziale Frage“ (vgl. Ritter/Gründer 1995, 1118).

Bereits für die „Gesellschaft“ galt, dass die Pädagogik sie vor allem als Krise kannte. Von ihr im modernen Sinne zu sprechen wurde nahe gelegt, weil Menschen aus tradierten Bindungen freigesetzt wurden (vgl. Titze 1992, 101). Nachdem die Rede vom Sozialen etabliert war, wurde nicht immer systematisch zwischen den Bedeutungsfeldern der „Gesellschaft“ und des „Sozialen“ unterschieden; die Begriffe und Begriffsfelder wurden trotz etymologischer Spezifi-

ken nicht trennscharf verwendet (vgl. Geck 1963, 23f)[8]. Allerdings wurde in der Pädagogik erst später, nachdem die „Gesellschaft“ als Problem identifiziert war, in der Mitte des 19. Jahrhunderts von einer sozialen Pädagogik, einer „Sozialpädagogik“, gesprochen. Mit ihr wollte man sich systematisch von einem allgemeineren Bezug auf die Gesellschaft unterscheiden, denn dass Erziehung ein Prozess war, der an der Herstellung einer gesellschaftlichen – und nicht nur politischen – Ordnung beteiligt war, war seit längerer Zeit anerkannt. Um dies zu erschließen, ist auf beides einzugehen, auf die Pädagogik als Instanz, die die Gesellschaft zu reformieren beanspruchte (s. Kap. 3), und auf die folgende, spezifisch gelagerte „Sozialpädagogik“ (s. Kap. 4), die aus diesem gesellschaftsbezogenen pädagogischen Diskurs extrapoliert und erarbeitet wurde. Auf dieser Basis kann die weitere Entwicklung der sozialen Pädagogik beschrieben werden.

Es ist nun näher und prinzipiell darauf einzugehen, was aus der Krisenhaftigkeit folgt, denn Gesellschaft und Sozialität kannte die Pädagogik vor allem als Krisen und sie stellte sich zu ihnen in ein Verhältnis der Reform[9]. Angesichts des Krisenbezuges ist die Entwicklung der sozialen Pädagogik mit Blick auf die angezeigten methodologischen Überlegungen exemplarisch an der „sozialen Frage“[10] aufzuzeigen. Sie verdeutlicht eine besondere Sensitivität für die Eigen-

8 „Sozial“ entstammt dem lateinischen „sequi“, also folgen, begleiten, bzw. „socius“, also Genosse, Verbündeter (vgl. Geck 1963, 23). „Gesellschaft“ verweist demgegenüber auf das Althochdeutsche und die ursprüngliche Bedeutung eines Raumes oder einer Wohnung mit Bezug auf das gemeinsame Zusammensein von Personen darin (vgl. Riedel 1975, 801).

9 Die einzelnen pädagogischen Reformvorschläge des sozialen Lebens differierten in der Art und Weise, wie es in dieser Arbeit dargestellt wird. In allgemeiner Hinsicht hatte Lorenz von Stein auf der Basis einer Zeitdiagnose, die der von Marx und Engels nicht unähnlich war (vgl. Kaufmann 2003a, 25), eine reformorientierte Lösung der sozialen Frage durch staatliche Ausgleichsfunktionen gefordert (zum Konzept des „sozialen Königtums“ und weitergehend zu Stein vgl. Huber 1965, 136ff; Kaufmann 2003a, 24ff; Pankoke 1970, 75ff). Politische Reformkonzepte weisen zwar eine längere Geschichte auf, vermutlich bis in das frühe 18. Jahrhundert (vgl. Dipper 1992, 323), dennoch ist der Begriff der Sozialreform eng mit der sozialen Frage gekoppelt. Nachdem infolge des Scheiterns der Revolution von 1848 die Aspiration politischer Reform zunächst in den Hintergrund gedrängt wurde, geriet die „soziale Reform“ „zunehmend zur im politischen Sinne konservativen Programmformel einer die politischen Rechte der Untertanen aussparenden Reform“ (Kaufmann 2003a, 35). Die zunehmende Desavouierung des Begriffes im radikalen linken politischen Spektrum war dem koordiniert (vgl. Dipper 1992).

10 Der erstmalige Gebrauch der Termini „soziale Frage“ verweist auf Heinrich Heine und das Jahr 1840 (vgl. Geck 1963, 35), wobei Heine zuerst den Plural, später den Singular verwendete. Vermutlich wurden die für die deutschen Begriffe vorbildhaften französischen Termini „question sociale“ geprägt durch Napoleon I. (vgl. Pankoke 1995, 1129), in gesellschaftskritischer Absicht auf Deutschland angewendet wurden die Begriffe etwa seit 1848 (vgl. Pankoke 1970, 49). Definitorische Fassungen und mögliche Lösungen der sozialen Frage blieben umstrittener Gegenstand in politischen Auseinandersetzungen und wurden geführt in den Bezugsperspektiven des Konservatismus, Liberalismus und Sozialismus (vgl. Fischer 1977; Pankoke 1970; Prisching 1986).

ständigkeit einer Dimension des interpersonellen Lebens und war für die längste Zeit des hier betrachteten Diskurses ein vorrangiger thematischer Bezugspunkt.

Die Referenz der Sozialpädagogik ging insgesamt auf die Frage nach Optionen sozialer Ordnungsbildung durch Erziehung und auf den Einfluss von Sozialordnungen auf Erziehungsmöglichkeiten; die soziale Frage als „zusammenfassende Formel" (Pankoke 1970, 49) für verschiedenartige Problemerfahrungen zeigt genau diese breite Referenz, da sie eine gesellschaftsweite Orientierung einforderte. Sprach man von der „Pädagogik (als; B.D.) ein Teil der großen sozialen Frage" (Ziegler 1901, 3), so war die systematische Einbindung gesellschaftstheoretischen Wissens in die Pädagogik postuliert, um sie an der Bearbeitung des sozialen Lebens zu beteiligen. Setzt man sich also damit auseinander, wie die soziale Frage als wissenschaftliches Problem gestellt werden konnte, so bekommt man ein Bild davon, welche Voraussetzungen unterstellt wurden, um vom Sozialen überhaupt zu sprechen. Denn die soziale Frage illustriert die Konstruktion eines sozialen Problems, das die soziale Ordnung insgesamt betraf (vgl. Groenemeyer 2001, 1694). Dies sei an den Aspekten eines überindividuellen Systembezugs, einer säkularen Zeitstruktur und an dem Krisenbezug verdeutlicht.

Erstens zeigt sich die soziale Frage als eine *Systemfrage*. Obwohl sie inhaltlich ganz unterschiedlich konzipiert war[11], wurde mit ihr das Soziale als ein Problem wahrgenommen, das von Menschen bearbeitet werden konnte. Marx sprach von „künstlicher Armut" (zit.n. Pankoke 2001, 1676) und künstlich „erschien vor allem das im System angelegte Risiko, als Arbeiter ohne Arbeit zu sein" (ebd.)[12]. Der Systembezug leitete dazu über, für individuelle Notlagen – zumindest wo es sich nicht um bloße „Taugenichtse" (Diesterweg 1890a, 190), vielmehr um „wahre" Not handelte – nicht den Betroffenen verantwortlich zu machen, sondern überindividuelle soziale Strukturen in die Verantwortung zu ziehen. Für die Pädagogik war dies entscheidend, denn über eine ethische Interpretation der sozialen Frage als Ent-Sittlichung des „Pöbels" oder der Arbeiter wurden pädagogische relevante Lösungen denkbar (z.B. Dörpfeld 1900a; Trüper

11 Einen Überblick zu einzelnen Annäherungen ermöglichen Schraepler (1964; 1996) sowie Pankoke (1970). Die soziale Frage bezog sich zunächst vor dem umfassenden Einsetzen der Industrialisierung auf vorindustrielle Armut; zu entsprechenden Deutungen des Pauperismus vgl. Jantke/Hilger (1965).

12 Es macht hier nachdrücklich Sinn, mit Pankoke von einem Risiko zu sprechen, wenn man unter einem Risiko eine Konsequenz versteht, die – im Unterschied zu einer Gefahr – hervorgerufen wird durch soziale Strukturen, die also im weiten Sinne abhängig ist von Entscheidungen (vgl. Luhmann 1991, 30f). Von einem sozialen Risiko ist im Sinne Luhmanns zu sprechen, wenn ein Sachverhalt abhängig gesehen wird von sozialen und prinzipiell veränderbaren Bedingungsfaktoren, die für sein Auftreten verantwortlich gemacht werden, d.h. er wird nicht als rein individuelles Missgeschick oder als unabwendbares Schicksal verstanden.

1890a). Dies bedeutete aber nicht, *einzelne* Arme oder Arbeiter sittlicher Defizite anzuklagen, sondern sie waren zunächst als Stand oder Klasse gemeint – was natürlich dann auf den Einzelnen zurückfiel. Wäre man bei der Zurechnung eines singulären Sittlichkeitsdefizits geblieben, hätte es weder eine soziale Frage noch eine soziale Pädagogik geben können. So beschrieb Schmoller, dessen einschlägigen Ausführungen am Ende des 19. Jahrhunderts für die Sozialpädagogik programmatische Bedeutung gewannen, sowohl die unzureichenden „sittlichen Zustände der Arbeiter" (1864/65, 525) als auch den Umstand, dass der Einzelne „unter der Herrschaft der gesellschaftlichen Zusammenhänge" stehe (ebd., 409). Es handelte sich somit gleichzeitig um eine ethische Anschuldigung und Entschuldigung der Arbeiter mit einem Einfallstor für pädagogische Lösungen des Problems. Schließlich hatte die Pädagogik seit längerer Zeit das Thema der Herstellung einer gerechten Ordnung bei gleichzeitiger Ermöglichung eigenständiger Handlungsfähigkeiten bei Personen, die als noch Unmündige angesehen wurden, für sich beansprucht. Dies wurde im Kontext der sozialen Frage aktualisiert, und Schmoller lieferte eine Argumentationsgrundlage, mit der „die soziale Frage als im Grunde eine sittliche und daher Bildungsfrage" (Geck 1950, 270; s.a. Ziegler 1899) zu verstehen war, nachdem bereits vor vollem Inkrafttreten der Industrialisierung – in Deutschland etwa seit den 1840er Jahren (vgl. Wehler 1987, 26) – für die Behandlung pauperistischen Elendes dessen „*pädagogische* Seite" ins Spiel gebracht wurde (Diesterweg 1890a, 175). Auch bei Diesterweg betraf dies nicht nur die Erziehung unterer Klassen, sondern den angemahnten Verfall der Gesamtgesellschaft, die bewusst als „Gesellschaftsorganismus" (ebd., 173) angesprochen wurde und die durch ein breites Gesamtprogramm zu reformieren war.

Es handelte sich also um moralische Kommunikation in gesellschaftsweiter Bedeutung. Alle Teile der Gesellschaft waren von der sozialen Frage betroffen, da sie für eine umfassende Revision gesellschaftlicher Strukturen einstand (vgl. Böhnisch u.a. 1999, 27). Man forderte vor ihrem Hintergrund, wie etwa Ludwig Stein (1923, 11) formulierte, eine „*gesellschaftliche Organisation*", in der sich „*alle Glieder dieser Gesellschaft möglichst* (in einem; B.D.) *zufriedenstellenden Gleichgewicht*" befinden sollten. Selbst die „weit voneinander entfernten Schichten, Stände, Klassen eines Volkes" (Tönnies 1989, 7) wurden durch sie in einem gemeinsamen Bezugsrahmen gedacht. Dieser Rahmen meinte die „Frage des friedlichen Zusammenlebens und Zusammenwirkens" der Menschen in einer sich auf alle auswirkenden „allgemeinen Kulturentwicklung" (ebd.), wobei die Pädagogik laut Tönnies (ebd., 1) eine Seite des Gesamtproblems bearbeitete.

Die Menschen waren in der sozialen Frage zusammengerückt und sie wurden auf eine allgemeine Problematik hin einheitlich referenziert. In diesem Sinne sprach der Sozialpädagoge Karl Fischer von einer „Erkrankung des Volksorganismus" (Fischer 1892, III), um zu betonen, alle Glieder der Gesellschaft befän-

den sich in gegenseitiger Abhängigkeit und seien von der „Erkrankung“ betroffen. Man war zur Solidarität aufgerufen und musste sich zum Wohl der Gesamtheit fügen – eine Gedankenfigur, deren sozialorganische Basis eine Lösungsvorstellung implizierte gegen die gesellschaftliche Ausdifferenzierung, die in der Rede vom Sozialen vorausgesetzt war. Entsprechendes Problembewusstsein hatte Hegel verdeutlicht (vgl. Kaufmann 2003, 18ff)[13]. In der Anerkennung dieser Ausdifferenzierung lag bereits eine Einschränkung der Lösbarkeit der sozialen Frage, da man mit mehr oder weniger eigengesetzlichen gesellschaftlichen Bereichen konfrontiert war.

Weniger offensichtlich als der Systembezug ist, zweitens, der in der sozialen Frage liegende Verweis auf eine *zeitliche Struktur*, die *säkular*, also von Menschen gemacht, war. Die Frage an sich nahm einen Verlauf, der ausging von der pauperistischen Armenfrage, um in die Arbeiterfrage überzugehen (vgl. Kaufmann 2003a, 260f), um dann weiter in mehrere soziale Fragen zu zerfallen und schließlich in die Wahrnehmung einzelner sozialer Probleme zu münden[14]. So wurde in wachsender Resignation der Singular der sozialen Frage (Groenemeyer 2001, 1694) seit Mitte des 19. Jahrhunderts zum Plural, zu „sozialen Fragen“ (Pankoke 1970, 55f; 2001, 1677; s.a. Schwartz 1997), später zu einzelnen sozialen Problemen. Ohne dass frühere Probleme gelöst worden waren, wurde in stärkerem Maße die Abarbeitung einzelner Missstände fokussiert und umfassende Ansprüche an Strukturreformen und -revisionen wurden abgeschwächt[15].

Die Zeitstruktur bezieht sich des Weiteren auf die Konfrontation der Menschen mit einer Geschichte, die von ihnen selbst gemacht war und die Möglichkeit von Fortschritt implizierte wie zugleich hinterfragte. Im Bewusstsein um die Gestaltbarkeit des sozialen Lebens wurden zeitliche Rahmungen konstituiert, die Auskunft gaben über Hintergründe und regulierbare Prognosen der Gestaltung (vgl. Koselleck 1972; 1977; Luhmann 1987). Man konnte produktive Zeit realisieren und „aus dem Material der Vergangenheit etwas Neues, Unvergleichba-

13 Hegel blieb allerdings einem Ordnungsmodell verpflichtet, das in der Differenzierung die integrative Kraft des Objektiven in den Mittelpunkt stellte und den Staat dementsprechend betonte (s. Kap. 3.1.2). Eine Kritik aus soziologischer Sicht schon in Mohl (1851, 18ff).

14 Erst in den 1970er Jahren wurde in Deutschland der aus den USA stammende „social-problems-approach“ etabliert (vgl. Groenemeyer 2001, 1696), u.a. infolge der Expansion sozialstaatlicher Absicherungen und der damit verbundenen Verblassung der sozialen Frage als gesellschaftstheoretisches Thema nach dem Zweiten Weltkrieg sowie der darauf folgenden, durch soziale Bewegungen reklamierten Missstände, die nun an einzelnen Randgruppen festgemacht wurden.

15 So war dann zu bemerken: „Nur Prophetengeister oder Apostelnaturen können sich bei der unendlichen Kompliziertheit jenes Problems, welches uns in der Form des abgekürzten Schlagworts ‚die soziale Frage’ entgegentönt, der Zuversicht hingeben, als gäbe es eine glückliche, entscheidende Formel, dieses verwickelten Problems endgültig Herr zu werden“ (Stein 1923, 1).

res“ machen (Weniger 1928a, 144)[16]. Es konnte eine Geschichte als „Vorstellung von Geschichte überhaupt, als hochabstrakter Allgemeinbegriff“ formuliert werden, der mit dem Projekt der Aufklärung auf die Idee des Fortschritts verpflichtet war (Titze 1992, 103). In der Konsequenz wurde von der Sozialpädagogik nicht nur soziologisches, sondern auch geschichtliches Wissen nachgefragt. Paul Barth (1899, 708) ging so weit zu behaupten, die Soziologie sei „identisch mit der Philosophie der Geschichte“; Natorp (1908, 7) forderte immerhin „die doppelte allgemeine Grundlage der Soziologie und Geschichte“, um systematisch nach den konstitutiven Voraussetzungen von Erziehung und Bildung zu fragen.

Als menschliches Produkt musste in der Geschichte dabei eine Selbstreflexivität liegen. Als säkulares Projekt verwies sie zwingend auf den Ertrag dessen, was im Zeitverlauf erreicht wurde. Insofern lag in der Erkenntnis, dass die soziale Frage auf einer Bewusstheit der sozialen Ordnung und auf einer zeitlichen Struktur beruhte, ein selbstreflexives Prinzip. Lorenz von Stein (1921, 3), der selbst nicht an eine plötzliche Lösung der sozialen Frage glaubte, formulierte entsprechend: „Das ist nun der eigentliche Charakter, die geistige Stufe unserer Zeit, daß sie zum Bewusstsein des Daseins einer gesellschaftlichen Ordnung gekommen ist und die Herrschaft dieser Ordnung über Staat und Recht zu begreifen anfängt“. Damit war nicht nur die diskursive Abgrenzung eines eigenständigen Lebensbereichs des Sozialen formuliert, sondern es war als Schauplatz eines Kampfes vor Augen geführt, in dem über Probleme zu diskutieren war und in dem Ergebnisse von Lösungsversuchen zu verantworten waren. Andere, etwa theologische, Kausalattributionen für soziale Probleme wurden ausgeschlossen, wenn man als Funktionsprinzipien des sozialen Lebens Gesetze erkundete, durch die Menschen ihr Zusammenleben selbst organisierten. Fortschrittshoffungen und Verfallsängste waren dadurch systematisch verbunden. Neben den Fortschritt trat der „Dämon der Zeitangst“ (Spranger 1924, 307). Man konnte sich selbst als Individuum mit eigener Bestimmung konstituieren, war dazu aber auf gleichberechtigte Realisierungschancen angewiesen, und vor diesem Hintergrund

16 In frühen sozialpädagogischen Texten ist noch deutlich spürbar, wie um diese Weltsichten gerungen wurde und in welcher Konkurrenz sie zu anderen Deutungen standen. Es sei auf Diesterweg (1890a, 174ff) hingewiesen, der in seinen Studien zur „Lebensfrage der Zivilisation“ die übermäßig ungleiche Verteilung von Besitz als basales Unglück für die Gesellschaft interpretierte, ohne dabei eine völlige Revision von Ungleichheiten zu fordern. Er musste darauf insistieren, dass eine aktive Behandlung des Problems gefordert sei, denn, so könne irrigerweise gefragt werden: „Hängt nicht der Ablauf der Geschichte der Menschheit entweder an unsichtbaren Fäden, oder liegen nicht wenigstens die Bedingungen dieser Geschichte über dem Einflusse der einzelnen Sterblichen“ (ebd., 175)?

> „erscheint die Geschichte als Wachstum und *Fortschritt* von einer Vergangenheit, die durch Enge, Unwissenheit und Knechtschaft bestimmt war, durch eine Handlungsgegenwart in eine befreite und aufgeklärte Zukunft, die durch Beherrschung der Natur die Handlungsräume des einzelnen öffnen wird. Individuum, Gesellschaft und Natur werden sich nicht mehr erst im Jenseits vervollkommnen, sondern sind schon in der Geschichte perfektibel. Die Vorstellung vom Fortschritt in eine bessere Zukunft ist jedoch häufig von der Angst begleitet, daß dieser Prozess in einen katastrophischen Abgrund entgleitet, daß die Welt durch ein zu schnelles Fortschrittstempo aus den Fugen gerät“ (Giesen 1986, 368)

Eine Gesellschaft, die soziale Sachverhalte in metaphysischen Begründungsstrukturen verortet, die in diesem Sinne „ihre“ Zeit zur systematischen Lösung von Problemen nicht nutzen kann, könnte keine soziale Frage stellen. Im umgekehrten Fall konnte die Erkenntnis der Gesellschaft als Produkt menschlichen Zusammenlebens zu „Anhöhen (…) führen, von denen man die großen Linien des historischen Zusammenhangs überblickt“ (Schmoller 1874, 323), um durch das gewonnene Wissen „umbildend, reformirend, bessernd“ auf die soziale Frage zu wirken (ebd., 337)[17]. Die Anhöhen ließen auf Erfolge und auf Misserfolge blicken. Die Zeit war in einer Bewegung, die Auskunft gab über das Handeln von Menschen und den historischen Prozess der Erneuerung der Gesellschaft mit spezifischen Folgewirkungen für die Herstellung einer sozialen Ordnung. In der Pädagogik spiegelte sich dies in der Frage nach Generationenbeziehungen wider. Waren die Schienen[18] der Tradierung von Lebensinhalten und -formen unsicher geworden, so musste man explizit danach fragen, wie Heranwachsende als eigenständige soziale Konstellation in die Gesellschaft eingebunden werden konnten und wie die Gesellschaft in diesem Vorgang der Erneuerung ihr Überleben sicherte. So meinte der Schleiermacher-Experte Dilthey: „Was heißt geschichtliche Bewegung? Das Arbeiten einer Generation für die folgende, das Aufgehen

17 Ein Beispiel dafür, wie man sich in der Annahme eigener Modernität der Überlegenheit des „modernen“ Standpunktes versichern konnte, selbst wenn man auf Probleme blickte, gibt der Volkswissenschaftler und „Kathedersozialist“ Gustav Friedrich von Schönberg (1876, 7), der schreibt: „Und weil die socialen Probleme aus höherer Humanität, aus höherem Rechtsbewusstsein, aus höheren Culturaufgaben, aus höheren Volksidealen, aus der Forderung größerer sittlicher Pflichten der Einzelnen und der Gesammtheit entspringen, bekundet ihre Existenz einen Fortschritt unserer Zeit und sind die practischen vernünftigen Reformbestrebungen nur ein Beweis dafür, dass die Völker der Gegenwart gesunder, kräftiger, lebensfrischer dastehen, als die Völker der Vergangenheit“. Schon die Möglichkeit, eine soziale Frage zu stellen, diente als Beleg der eigenen, positiven Modernität. In der Folge musste die Erkenntnis dieser Frage zur Darstellung der Notwendigkeit führen, die Modernität weiter zu führen. Über den Erfolg sollte dann die Geschichte ein Urteil erlauben, die damit als Geschichte des Fortschritts vordefiniert war.

18 Hierzu das bekannte, auf die Jugendfürsorge bezogene Schienenbild Nohls (1965a, 48).

des Individuums in inhaltvolle gesellschaftliche Bezüge, welchen es dient“ (zit.n. Weniger 1960, XII).

Drittens ist damit *die Krisenhaftigkeit* des Sozialen angesprochen. Der Begriff des Sozialen zielt „auf die *Ordnung menschlicher Beziehungen* (…), die mit dem kulturellen Wegfall einer göttlichen Bestimmung und Gewährleistung solcher Ordnung im Zuge der Aufklärung *zum Problem wurde*“ (Kaufmann 1997, 43). Als der Zustand der Gesellschaft und ihre Entwicklung fraglich geworden waren, wurde über die Möglichkeiten von Reformen gestritten. Systembezug und säkulares Geschichtsbewusstsein führen unmittelbar zur Uneinigkeit, zur *krisenhaften Kontingenzerfahrung*, und damit verbunden auch zu der pädagogisch relevanten Frage, wie und womit kommende Generationen in die bestehende Ordnung eingebunden werden können (vgl. Mannheim 1964).

Dies ist ein entscheidender Punkt: Die Frage nach der sozialen Ordnung war zwingend assoziiert mit der Frage, wie diese Ordnung reguliert und im zeitlichen Verlauf zu beeinflussen war. Im sozialen Bewusstsein war dadurch die Drohung des Relativismus als fehlende letzte Gewissheit einer möglichen Orientierung schon immer mitgegeben, und sie wurde in der Pädagogik wiederholt zum zentralen Thema. Am deutlichsten gilt dies für Schleiermacher und Dilthey. Konnte sich Schleiermacher diesbezüglich noch mit einer Fortschrittshoffnung abfinden (s. Kap. 3.4.2), so stand Dilthey dieser Hoffnung zwar nicht fern, er war aber doch „zwiespältig“ (Rodi 2003, 25). Die Relativismusvorwürfe, die gegen Dilthey gerichtet waren, z.B. durch seinen Schüler Herman Nohl (1960, 69), zeigen den Zusammenhang, der für die soziale Pädagogik in der Moderne stets relevant blieb: Sensibilität für den historischen Wandel von Formen sozialen Zusammenlebens ging parallel mit einer Relativismusdrohung und der Aufforderung, aufgebrochene Kontingenzen in neue Sinnbezüge zu transformieren.

In der sozialen Frage und der Unfähigkeit, eine allgemeinverbindliche Formulierung für sie zu finden, zeigte sich die Relativismusdrohung besonders prägnant; schon die Möglichkeit, die Frage zu stellen, bezeugte divergente Optionen, Sozialität zu erfahren. Die soziale Frage war abhängig von der heterogenen „Interessen- und Wertperspektive *moralischer Unternehmer*“ (Pankoke 2001, 1677), und Pädagogen traten als solche auf, indem sie versuchten, gegen die grundlegende Relativismuserfahrung Beruhigungs- und Orientierungsformeln einzubringen.

Führt man sich die drei Aspekte vor Augen, so zeigt sich die Komplexität der Ausgangslage. Es wäre einfacher, im Besitz einer Definition der Sozialpädagogik oder des Sozialen zu sein, um die Geschichte der Sozialpädagogik entsprechend fundieren zu können. Diese Möglichkeit ist nicht gegeben; die Sozialpädagogik kann nur in ihrer diskursiven Verfasstheit verstanden werden (vgl. Winkler 1988; 1995), wobei das Soziale als Krisenthema seinerseits diskur-

siv konstituiert wurde. Es muss also darum gehen, diskursive Verschränkungen zu bestimmen, um zu sehen, wie sozialpädagogische Theorien in Krisendiskursen immer wieder „ihren" Gegenstand konstituierten. Damit ist differenzierter der Frage nachzugehen, wie soziale Krisen diagnostiziert werden.

2.1.2 Krisendiagnostik

Die Thematisierung des Sozialen verweist auf einen Systembezug, d.h. auf eine Ebene des Lebens, die von Menschen gemacht ist und von ihnen beeinflusst werden kann. Diese Ebene ist nicht statisch, sondern sie gibt eine dynamische zeitliche Struktur wieder. Darin verweist sie auf das, was Menschen geleistet haben, welche Ideen sie im Projekt der „Moderne" realisiert haben; sie zeigt also die Licht- und Schattenseiten des sozialen Lebens, mithin seine Krisenhaftigkeit. Um sie ging es im Diskurs der sozialen Pädagogik, die an einer Reform des Sozialen ausgerichtet und damit auf die Fehler fokussiert war, die sie an ihm wahrnahm. Somit ist zu fragen, wie die Pädagogik die Probleme und Krisen[19] dieses Sozialen aufnahm. Was bedeutet es, ein soziales Problem oder eine soziale Krise zu diagnostizieren?

Man kann zwar nicht angeben, wo Probleme des Sozialen „objektiv" liegen, da diese Objektivitätsbestimmungen dem Diskurs selbst überlassen werden müssen. Aber man kann immerhin fragen, wie Krisendiagnosen formal erfolgen und welche Wissensebenen bei der Diagnose sozialer Krisen kommuniziert werden (vgl. Dollinger 2002, 94ff), um so zu erschließen, wie sich Theorien sozialer Pädagogik positionierten. Zunächst strengt jede Diagnose eine Wertung an; sie hängt ferner ab von theoretischen Vorstellungen über soziale Ordnungsbildung, die wiederum der Prozesshaftigkeit sozialen Lebens Rechnung tragen:

a) Krisenfeststellungen zeigen stets *Wertungen*. Die umfassende Krisendiagnose der sozialen Frage kann nur verstanden werden, wenn man den mit dem Weltbild der Moderne verbundenen universalistischen Anspruch auf Gleichheit der Men-

19 Es kann hier gleichzeitig von sozialen Problemen und Krisen gesprochen werden, da Krisen zwar als besondere Zuspitzungen von Problemen zu verstehen sind, sie aber nicht weniger als diese definitionsabhängig sind (vgl. Dollinger 2004). Immerhin aber konnte diese Zuspitzungsbehauptung eine besondere rhetorische Rolle spielen; über sie konnte besonderer Handlungsbedarf mobilisiert und versucht werden, Einigung über strittige Situationsdeutungen zu erzwingen, indem im Extremfall mit „Reform oder Revolution" gedroht wurde (Massow 1895). Krisen waren in diesem Sinne eine Art Krankheit, die bei Nichtbehandlung zum Tode führte. Diese medizinisch-etymologische Dimension des Krisenbegriffs (vgl. Koselleck 1982, 619ff; s.a. Starn 1973) war im 19. Jahrhundert ausgeweitet und konnte auf soziale Zustände angewendet werden. Eine Krise war demnach eine Phase der Entscheidung über den weiteren Verlauf einer kulminierten (pathologischen) Entwicklung.

schen in Betracht zieht (vgl. Giesen 1986, 367). Damit werden nicht Ungleichheiten insgesamt negiert, sondern es wird behauptet, dass Menschen *im Prinzip* die gleichen Chancen haben, in die Gesellschaft und deren Teilsysteme Inklusion zu finden (vgl. Luhmann 1997).

Soziale Ungleichheit konnte vor dem Hintergrund des Gleichheitsanspruchs als Krise definiert werden, was abhängig war von der Bewertung tolerierbarer Ausmaße und Gründe von Ungleichheiten. Als Gegenpol zum Gleichheitsprinzip erschien nicht nur Armut, sondern auch übermäßige Konzentration von Reichtum war problematisch, wenngleich die Armut im Zentrum der Sorge um die neue Ordnung stand: Die wahrgenommene Faktizität – im ursprünglichen Sinne einer Gemachtheit – der Armut belegte im Verbund mit Sorgen um revolutionäre Bestrebungen die defizitäre moralische Tragfähigkeit der Sozialordnung, da sie Menschen die Chancen vorenthielt, sich als moralisch handlungsfähige Subjekte hervorzubringen und auszuweisen. Hegel (1986, 389f; Hervorhebung B.D.) fasste diese strukturelle Verursachung der Armut in die Erkenntnis, dass erst mit der Einsicht in die gesellschaftliche Bedingtheit sozialer Ordnung, erst im „Zustande der Gesellschaft", es die „Form eines Unrechts" gewinne, „was dieser oder jener Klase angetan wird. Die wichtige Frage, wie der Armut abzuhelfen sei, ist eine vorzüglich die *modernen* Gesellschaften bewegende und quälende". Entscheidend und prekär für den Ordnungsbestand sei nicht eine objektive Qualität, sondern das „Subjektive der Armut und überhaupt der Not aller Art" (ebd., 388), denn aus den Armen werde durch ihre „Gesinnung" erst der „Pöbel" (ebd., 389)[20]. Bis heute werden in Gesellschaftstheorien entsprechende ungleichheitsbezogene Wertungen dargestellt, freilich auf divergenter theoretischer Basis (überblickshaft zu neueren Ansätzen vgl. Bieling 2000); es werden normative Wertungen auf der Basis unterschiedlicher Normalitätsvorstellungen implementiert[21]. Dem eignet eine „nicht abschüttelbare Parteilichkeit der Krisenbetrachtung" (Narr 1973, 224) auch dort, wo es sich um scheinbar neutrale Indikatoren handelt. Krisenhafte Sozialkonstellationen werden nicht primär empirisch diagnostiziert, sondern wertend zugeschrieben (vgl. Möller/Sander 2001, 153), und es kann auf die Sozialpädagogik übertragen werden, wenn Gephart (1982, 19) für den Entstehungszusammenhang der europäischen Soziologie auf ein „Lebensgefühl der Krise" hinweist. Dieses Gefühl wurde pädagogisch in Subjektqualitäten und in Bedrohungen von Identitätsoptionen transferiert, woraus im

20 Grundlegend für Hegels Wertung war die Vorenthaltung der Möglichkeit, sich durch Arbeit zu erhalten. Dies symbolisierte das „Böse" der Armut (Hegel 1986, 390). Für die Garantie der Option, die eigene Existenz in der bürgerlichen Gesellschaft durch Arbeit zu sichern, stand für Hegel der Staat ein als „das an und für sich Vernünftige" (ebd., 399).

21 Zur Unterscheidung von Normalität und Normativität in der Sozialen Arbeit vgl. Otto/Seelmeyer (2004); grundlegend Link (1999).

Umkehrschluss pädagogische Interventionsaufforderungen resultierten. Exemplarisch Schleiermacher (2000, 64) im Jahre 1826: „Je vollkommener die Organisation der großen Lebensgemeinschaften, und je größer die Harmonie zwischen dem Ganzen und den einzelnen Gliedern ist, desto weniger wird die Erziehung Gegenwirkung zu üben haben; und umgekehrt. Unsere Aufgabe und der Gesamtzustand jener sittlichen Lebensgebiete stehen also in der genauesten Beziehung". Bei Auftreten einer sozialen Krise scheinen besondere pädagogische Anstrengungen gefordert; die Sozialpädagogik selbst resultierte aus einer entsprechenden Krisenwahrnehmung.

b) Die Wertungen sind *abhängig von theoretischen Ausgangspunkten* bezüglich der Frage, wie soziale Ordnung im Normalfall auszusehen habe. Krisen definieren mindestens implizit eine gewünschte Normalität (vgl. Narr 1973, 225) – unabhängig davon, ob die Ordnungskrise als Normalität oder Anormalität betrachtet wird (vgl. hierzu Luhmann 2001, 8). Zugrunde gelegt wird eine mehr oder weniger klare Grenzziehung zwischen Normalität und Krise, die jeweils in Abhängigkeit von den Ordnungsvorstellungen unterschiedlich konzipiert werden. Dies ist an Beispielen zu illustrieren, die den sozialpädagogischen Diskurs nachhaltig prägten:

Emile Durkheim insistierte auf der Notwendigkeit moralisch-normativer Integration der Gesellschaft, wobei er ein zunehmend pessimistischer getöntes Verständnis vom Zustand der gesellschaftlichen Gegenwart zeigte. Zwar blieb das Individuum für ihn konstitutives Element der Vergesellschaftung in ihrer evolutiven Entwicklung; allerdings bekam die Rückbindung der individuellen Bestrebungen und Aspirationen durch gesellschaftliche Autorität in seiner Argumentation sukzessive deutlicheres Gewicht (vgl. Durkheim 1996 gegenüber 1973). Eine nachlassende Bindungswirkung sozialer Normen, schon die Bewusstheit ihrer Strittigkeit, musste nach Durkheim zu Krisen führen, da die integrative Kraft des moralischen Kollektivbewusstseins in einer Negativspirale geschwächt werde (am Beispiel der Scheidung vgl. Durkheim 1973, 312f). Krisen erscheinen als Bestandteil „moderner" gesellschaftlicher Integration, allerdings als negative Folgewirkungen einer geschwächten moralischen Kohäsion, nicht als integratives Element eigenen Rechts[22].

Georg Simmel argumentierte stärker konflikttheoretisch. Die Freisetzung des Individuums aus traditionalen Bindungen wird als ambivalenter Vorgang

22 Von dieser Tradition setzte sich im differenzierungstheoretischen Rahmen der oben erwähnte Luhmann ab, der funktionale Differenzierung als Kristallisationskern gesellschaftlicher Integration bestimmte und im Gegenzug teilsystemübergreifende moralische Wertungen zu einem Krisensymptom erklärte (vgl. Luhmann 1997, 618). Zur Kritik vgl. Kreckel (1992, 30f); Herkommer (1999, 62f); Bieling (2000, 56).