



Leseprobe aus Dollinger, Sozialpädagogische Theoriegeschichten,
ISBN 978-3-7799-6385-1 © 2020 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6385-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6385-1)

Inhalt

Vorwort	7
1. Theorie als Narration: Systematische Bestimmungen	12
1.1 Warum Theorien mehr sind als Theorien	13
1.2 Sozialpädagogische Theorien als Narrationen	18
1.3 Der Aufbau der einzelnen Kapitel	47
Teil 1: Historische Kernnarrative	65
2. Liberale Sozialpädagogik und das Risiko der Freiheit: Adolph Diesterweg	66
2.1 Eine ungerechte Gesellschaft veränderter Aktivbürger	70
2.2 Das in seiner Freiheit zu polizierende Individuum	74
2.3 Sozial-liberale Maßnahmen und ihre metonymische Fundierung	78
2.4 Fortschritt als Romance	83
3. Völkische Sozialpädagogik und die Harmonisierung von Gegensätzen: Herman Nohl	87
3.1 Das deutsche Volk	89
3.2 Das ohne Bindungen wertlose Subjekt	95
3.3 Historisierender Konservatismus	99
3.4 Die sozialpädagogische Comedy in der Restitution kultureller Einheit	103
4. Kritische Sozialpädagogik gegen den Kapitalismus: Siegfried Bernfeld	107
4.1 Die ungleiche Gesellschaft	110
4.2 Das sozial und psychisch geprägte Individuum	115
4.3 Sozialpädagogik (noch nicht) im Sozialismus	121
4.4 Sozial-/Pädagogik zwischen Tragedy und Comedy	126
5. Zwischenfazit: Historische Kernnarrationen der Sozialpädagogik im Vergleich	129
5.1 Tropologische Differenzen	129
5.2 Brüche der Zeit	134

Teil 2: Neuere Narrative	137
6. Die ironische Soziale Arbeit der „Zweiten Moderne“	139
6.1 Das erodierte Soziale	140
6.2 Die Ehemaligen und Überforderten	149
6.3 Flexible Ideologie in konservativem Grundton	154
6.4 Soziale Arbeit als Comedy in der tragischen Diegese	158
7. Die metaphorische Soziale Arbeit der Systemtheorie	162
7.1 Die Gesellschaft als soziales System	163
7.2 Das exkludierte Individuum	175
7.3 Implizite Ideologie	178
7.4 Soziale Arbeit als Tragedy zwischen gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion	185
8. Metonymische Soziale Arbeit: Regierung gemäß Michel Foucault	189
8.1 Das regierte Soziale	192
8.2 Der subjektivierte Mensch	198
8.3 Machtkritik als ideologische Orientierung	200
8.4 Foucault und die Tragedy der Sozialen Arbeit	203
9. Polytrope Soziale Arbeit: Die Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch	206
9.1 Kontextualistische Argumente	208
9.2 Polytrope Referenzen	213
9.3 Die sozialpädagogische Comedy in der Krise der Lebenswelten	222
10. Fazit: Die narrative Plausibilität sozialpädagogischer Theorien	227
10.1 Analysen und Zeitdiagnosen	230
10.2 Ältere und neuere Erfolgs-/Bedingungen sozialpädagogischer Theoriekonstruktion	234
Literatur	241
Glossar	254

1. Theorie als Narration: Systematische Bestimmungen

Der Status sozialpädagogischer Theorien hat sich in den vergangenen Jahren verändert. Im Kontext der Einführung der sog. Bologna-Reform, im Zuge eines deutlichen Ausbaus empirischer sozialpädagogischer Forschungen, bedingt durch die universitäre und hochschulpolitische Steuerung anhand statistisch messbarer Referenzgrößen (wie Drittmitteln, der Anzahl abgeschlossener Promotionen oder dem Publikationsaufkommen) usw. scheint Theoriearbeit tendenziell eher ab- als aufgewertet worden zu sein. Zumindest wurden die genannten Veränderungen nicht begleitet von einem Bedeutungszuwachs sozialpädagogischer Theorien. Substantielle Weiterentwicklungen und Innovationen im Feld sozialpädagogischer Theorie waren zuletzt eher selten zu verzeichnen. Zwar liegen mittlerweile nicht wenige Lehrbücher zu Theorien der Sozialen Arbeit vor (für die deutsche Debatte etwa Engelke et al. 2018; Hammerschmidt et al. 2017a; May 2008; May/Schäfer 2018; Sandermann/Neumann 2018). Aber Neuerungen sozialpädagogischer Theorien scheinen derzeit eher selten betrieben zu werden. Der breite Markt an Lehrbüchern leistet eine Orientierung und Kanonisierung, hinter denen aktive Theoriearbeit der Tendenz nach zurücksteht. In diesem Sinne attestieren Neumann und Sandermann (2019, 233) den Theorien der Sozialen Arbeit zwar eine hohe Relevanz; sie konstatieren gleichwohl auch, dass „die Produktion von Theorien der Sozialen Arbeit im engeren Sinn seit etwa einem Jahrzehnt weitgehend stagniert“. Eine ähnliche Diagnose treffen Dollinger und Lütke-Harmann (2019, 227), indem sie einen „Bedeutungsverlust theoretischer Selbstvergewisserung und Auseinandersetzung“ konstatieren.

Die in diesem Buch vorgenommenen Analysen verfolgen das Ziel, derartige Einschätzungen konstruktiv zu wenden. Theorien und die aktive Auseinandersetzung mit ihnen sind für das Selbstverständnis einer wissenschaftlichen Disziplin essentiell. Ohne Versuche, den eigenen Status selbstkritisch zu klären und disziplinäre Kernfragen konstruktiv zur Debatte zu stellen, steht zumindest für geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen ihre Wissenschaftlichkeit in Frage. Diese Praxis der Theorieanalyse und -entwicklung erfordert Distanz von der Handlungspraxis in sozialpädagogischen Feldern. Ohne auf Spezifika der disziplinär fundierten „*einheimischen Begriffe*“ (Herbart 1806/1983, 34) zu reflektieren, kann eine Disziplin dazu tendieren, ihre Grundlagen und selbst noch die Möglichkeit, die Unsicherheit einer Grundierung ihres Wissens als Reflexionshorizont verfügbar zu machen, aus dem Blick zu verlieren (zur Diskussion z. B. Birgmeier/Mührel 2013). Dies gilt in zentraler Weise für die Sozialpädagogik, da sie chronisch über ihre Heterogenität und ihre unklare Identität zu klagen pflegt. Die Bestimmung dessen, was die Sozialpädagogik charakterisiert, erweist sich „als prekär“ (Hornstein 1995, 14). Dies macht es erforderlich, im-

mer wieder theoretisch zu reflektieren, was Sozialpädagogik sein könnte, welche wie auch immer fragilen und umstrittenen Konturen sie aufweist und wie sich diese historisch entwickelt haben und entwickeln (Thole 2010). Erst auf dieser Basis kann dann gefragt werden, welchen Nutzen sozialpädagogische Fachkräfte von Theorie haben, während Versuche einer unmittelbaren Anleitung von Praxis durch wissenschaftliche Theorien Tendenzen einer „Praxisbevorzugung“ (Dewe/Otto 2018a, 1837) mit sich führen. Der sozialpädagogischen Theorie ist eine eigenständige Dignität zu attestieren. Sie ist ein in sich wertvoller und für die Disziplin unverzichtbarer Forschungsgegenstand.

Dass dies betont werden muss, zeigt eine gewisse Defensive, in die sozialpädagogische Theoriearbeit jüngst geraten ist. Bedeutsam ist sie dennoch; Theorien sind der notwendige Einsatzpunkt sozialpädagogischen Wissens, um disziplinäre Selbstverständnisse und -verhältnisse zu klären bzw. klärungsfähig zu machen. Theorien erfüllen die Funktion, fraglich zu machen, was praktische Routinen sowie psychologische, soziologische und andere disziplinäre Zugriffe auf die Sozialpädagogik sowie sozialpolitische Aufgabenzuweisungen als gegeben voraussetzen. Sie erlauben es der Sozialpädagogik, eigene Fragen zu stellen und vermitteln ihr die Chance, auf sich selbst zu reflektieren – und sei dies nur, um in bester Cartesianischer Tradition sicher sein zu können, dass nahezu alles unsicher ist, außer der Tatsache des Zweifels, die letztlich bestätigt, dass etwas (oder jemand) ist (Descartes 1642/2009) – und um an diese Erkenntnis konstruktiv anzuschließen.

1.1 Warum Theorien mehr sind als Theorien

Theorien sind zunächst schlicht Beobachtungen oder Anschauungen, die angestellt werden unter den Bedingungen der Handlungsentlastung, d. h. es muss nicht realisiert werden, was sie als ‚richtig‘ oder ‚wahr‘ identifizieren. Der deutsche Begriff „Theorie“ wurde im 16. Jahrhundert geprägt, nachdem in der Antike Theorie als Schau und Erkenntnis bestimmt worden war, deren Zweck in sich liegt (König/Pulte 2017).¹ Im Verlauf des 18. Jahrhunderts, so Winkler (2017, 71), wird Theorie eine Form des Wissens, „das durch Verstand und Vernunft gewonnen wird.“ Sie wird von diesem Punkt aus sukzessive als „wissenschaftliche Erkenntnis“ (Zima 2004, ix) konzipiert, die sich von anderen Arten von Erkenntnis und Wahrnehmung unterscheidet. Theorien sind in diesem Sinne eine besondere, selbstkritische Art der Erkenntnisgewinnung. Sie

1 Bei Platon begründet sich ein Verständnis von Theorie als „höchste Lebensform, wie sie in der Schau der Ideen und Dinge gewonnen wird, die in reiner Erkenntnis den Ursachen und Prinzipien nachgehe“ (Winkler 2017, 71).

sind Modellierungen von Realität, die Aufmerksamkeit auf distinkte Zusammenhänge zu richten erlauben. Theorien reduzieren Komplexität, aber sie lassen Komplexität auch zu, indem sie Relevanzen markieren, Verbindungen herstellen und Neues thematisierungsfähig machen. Damit dies erfolgen kann, ist bloßer Zweifel nicht ausreichend; eine Theorie ist mehr als Skepsis oder selbstkritische Aufmerksamkeit. Als ein „generalized set of ideas that describes and explains our knowledge of the world around us in an organized way“ (Payne 2014, 5) müssen wissenschaftliche Theorien Komplexität auf eine für eine Disziplin spezifische Weise strukturieren. Wie dies oftmals konzeptualisiert wird, lässt sich anhand einer Definition von Dewe und Otto (2018a, 1835) näher ausführen:

„Eine Theorie kann aufgefasst werden als ein System von intersubjektiv überprüfbaren, methodisch gewonnenen, in einem konsistenten Zusammenhang formulierten Aussagen über einen definierten Sachbereich.“

Diese Definition stimmt mit ‚klassischen‘ Theorie-Definitionen überein. ‚Klassisch‘ sind sie, da primär eine spezifische Struktur betont wird, die Theorien auszeichne. Zima (2004, 7) spricht vom Idealtyp eines *strukturellen* Verständnisses von Theorien, das „auf ihre formale Beschaffenheit oder ihre Struktur“ abstellt. Während Payne (2014, 5) relativ allgemein von einem „organized way“ spricht, in dem Theorien Wissen bereitstellen, ist die Definition von Dewe und Otto konkreter: Theorien sind in einem „System“ organisiert, das Aussagen „in einem konsistenten Zusammenhang“ aufeinander bezieht. Die Merkmale der intersubjektiven Überprüfbarkeit und der methodischen Gewinnung betten die Definition in die Scientific Community ein, da sie nur auf disziplinar anerkannte Formen der Überprüfbarkeit und der Methodik Bezug nehmen können. Der definierte „Sachbereich“ weist auf Bezugspunkte hin, die hinreichend konturiert und in etablierten Diskursen als legitimes Proprium einer Disziplin verankert sind. Entscheidend sind für diese vorrangig „strukturell“ ausgerichtete Theoriedefinition damit wissenschaftliche bzw. spezifische disziplinäre Referenzen. Dies mag wenig überraschend sein; dennoch ist es lohnenswert, näher auf die genannten Punkte einzugehen. Zu fragen ist nicht, ob eine Definition wie die genannte falsch sein könnte, denn Definitionen können nicht richtig oder falsch sein. Entscheidend ist, ob eine derartige Definition für die Sozialpädagogik zweckdienlich und angemessen ist.

Um dies zu beurteilen, ist ein zweiter Idealtyp von Theoriedefinitionen zu nennen, den Zima (2004, 9 ff) als *funktional* bezeichnet. Dieser Typ fokussiert nicht eine strukturelle Aussagenspezifität von Theorien, sondern deren ‚Funktionieren‘ in kontextuellen Bezügen. Am Beispiel Pierre Bourdieus führt Zima (2004, 10) aus: „ ‚Theorie‘ erscheint hier einerseits als Erkenntnisinstrument, andererseits als Strategie, die im Kampf um die Vormachtstellung im wissen-

schaftlichen Feld eingesetzt wird“ (Zima 2004, 10). Bourdieu (1993, 108) bezieht sich auf ein Feld der Wissenschaft, in dem anerkannte AkteurInnen mit einem ‚legitimen‘ Habitus tätig sind. Dieses Feld wird durch „immanente(.) Gesetze“ strukturiert und zeichnet sich durch „Interessenobjekte“ (Bourdieu 1993, 107) aus, die mit der offiziellen Programmatik wissenschaftlicher Arbeit nicht deckungsgleich sind. Nicht nur die genuin wissenschaftliche Suche nach Wahrheit – begründet u. a. in Theorien, wie sie strukturelle Theoriedefinitionen konzipieren –, sondern z. B. das Streben nach akademischer Reputation, nach der Akquise von Drittmitteln, nach einer hohen Zahl an Publikationen in anerkannten Fachzeitschriften oder nach einer guten Ausgangsbasis in Verhandlungen mit Universitätsleitungen bei Gehalts- und Ausstattungsfragen sind in diesem Kontext relevante Referenzen wissenschaftlicher Praxis.

Ein anderes Beispiel gibt Michel Foucault (1981), der wissenschaftliches Wissen in diskursive Wissenszusammenhänge einbettet. In der „Archäologie des Wissens“ bezieht er wissenschaftliches Wissen auf diskursive Praktiken, welche in einer „Episteme“ fundiert sind. Ohne Spezifika wissenschaftlichen Wissens aufzulösen, wird es in einer Episteme verortet als die „Gesamtheit der Beziehungen, die in einer gegebenen Zeit die diskursiven Praktiken vereinigen können“ (Foucault 1981, 272). Wissenschaft wird so als ein strukturiertes Konglomerat von Praktiken verstanden, das sich nicht über eine bloße Suche nach Wahrheit oder als genuin akademisches Wissen in Distanz zu kulturellen Rahmenbedingungen konturieren kann. Vielmehr tritt es relational in Erscheinung durch permanent aktualisierte, inhärente Verbindungen zu einem kulturellen Wissen (bzw. zu Wissenspraktiken), zu dem es in der Wissenschaft keine eindeutige Grenze gibt. Die Gültigkeit von Wissen als Wissenschaft kann nur im Horizont der diskursiven Praktiken einer Zeit verstanden werden; wissenschaftliches Wissen ist „notwendig ‚unrein‘“ (Balke 2008, 249). Es ist affiziert von außer-wissenschaftlichen kulturellen Wissensformen, denen gegenüber sich zu distinguieren stets auch eine Frage von Macht und Wissenskontrolle ist (Foucault 1991; 1998).

Die beiden prominenten Beispiele Bourdieu und Foucault mögen an dieser Stelle genügen, um in der Terminologie Zimas funktionale Verständnisse von Theorien zu illustrieren.² Von einer weitergehenden Auseinandersetzung sei an dieser Stelle abgesehen. Bezogen auf sozialpädagogische Theorien machen die Beispiele unmittelbar deutlich, dass Theorien nicht nur Theorien im Sinne distinkter, rein akademischer Wissensformen sind, wie eine strukturelle Theoriedefinition nahelegt. Sozialpädagogische Theorien (aber natürlich nicht nur

2 Zu weiteren Ansätzen aus einer umfangreichen wissenschaftstheoretischen und wissenschaftssoziologischen Diskussion z. B. Knoblauch (2010); Moses/Knutsen (2012); Schützeichel (2007a); Weingart (2003).

diese) zeichnen sich konstitutiv durch eine Einbettung in besondere, u. a. kulturelle Zusammenhänge aus; ohne die Berücksichtigung einschlägiger Kontextbedingungen können sozialpädagogische Theorien nur unzureichend verstanden werden (Healy 2005).

Nachfolgend gilt es näher zu erschließen, wie die Kontextbindung bestimmt werden kann, indem auf das Konzept der „Narration“ eingegangen wird. Zunächst ist aber festzuhalten, dass sozialpädagogische Theorie maßgeblich kontextuell geprägt ist. Im Sinne Foucaults sollte dies nicht dazu führen, die Spezifik wissenschaftlichen Wissens und speziell akademischer Theorien zu negieren; Theorien sind etwas anders als bspw. Alltagswissen, künstlerische Betrachtungen oder feuilletonistische Deliberationen und Meinungsbekundungen. Dennoch sind sie nicht unabhängig von breiteren Kontexten.³

Um dieser Einbettung gerecht zu werden, beschreiben Schülein und Reitze (2002) ein Theorieverständnis, das auf Kontexte wissenschaftlicher Kommunikation abstellt und das sie als „konnotativ“ bezeichnen:⁴ Konnotative Theorien seien letztlich überfordert mit dem Anspruch, eine komplexe Realität unzweideutig zu repräsentieren. Sie seien notwendigerweise partikular und – angesichts konkurrierender Theorieangebote, deren Legitimität nicht ausgeschlossen werden kann – kontingent. Sie seien ferner durch eine oftmals unklare Begrifflichkeit charakterisiert, die Wirklichkeit nicht nur wiedergibt und analysiert, sondern (ko-)konstituiert – obwohl diese Theorien selbst dennoch darauf insistieren, Realität abbilden zu können. Und, was für den hier verfolgten Zusammenhang zentral ist: Konnotative Theorien sind „nicht allein von ihrem Thema her begründbar“; vielmehr „spielen themenfremde Faktoren eine wichtige Rolle: Sie beeinflussen die Entscheidungen, welche Prämissen genutzt werden, welche Paradigmen akzeptiert werden und welche nicht. Es sind also auch kulturelle und institutionelle Faktoren, die konnotative Theorien konstituieren und steuern“ (Schülein/Reitze 2002, 199 f). Während *denotative* Theorien laut Schülein und Reitze eine gegebene Wirklichkeit in ihrem So-Sein erfassen und

3 Gemäß Mannheim (1925/1984, 67): Im Unterschied zu naturwissenschaftlichem Denken ist kultur- und geisteswissenschaftliches Denken „im Alltag bereits erfassbar“; die „historischen Kulturwissenschaften sind nur verfeinerte, konsequenter ausgestaltete Erkenntnisse“ und alltäglichen Erfahrungen verwandt sowie stets in die Veränderungen der komplexen sozialen Welt rückgebunden. Dieser Befund vermindere nicht „den Erkenntniswert dieses Denkens“, sondern beschreibe eine wichtige Besonderheit.

4 Schülein und Reitze (2002) leiten die Unterscheidung von denotativen und konnotativen Theorietypen von distinkten Wirklichkeiten ab, mit denen sie befasst sind: nomologische Realität (denotative Theorien) versus autopoietische Realität (konnotative Theorien). Ich teile diese Ableitung nicht, insofern sie hinter das wissenschaftstheoretische Argument der Autoren zurückfällt, demzufolge gegenwärtige Wissenschaftstheorie angesichts eines fehlenden unmittelbaren Zugangs zur Realität „das *Schicksal konnotativer Theorien*“ (Schülein/Reitze 2002, 206) teile.