

Prolog

Am Ende des sozialpädagogischen Jahrhunderts: Die Krise der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit und das Problem einer Theorie der Sozialpädagogik

„Wenn die grundlegende Lehrmeinung geändert oder erneuert werden muß, fühlen sich die geopfertten Generationen, in deren Mitte sich diese Veränderung vollzieht, im wesentlichen von ihr unberührt oder stehen ihr gar ausgesprochen feindlich gegenüber“

Auguste Comte, Aufruf an die Konservativen

„Die Geistesgeschichte zeigt, daß eine Wissenschaft, die *kontrovers* ist, umstritten und wahrhaftig, das heißt wissenschaftlich, konfliktgeladen, weiter fortgeschritten ist als eine Wissenschaft, in der ein Konsensus herrscht, der auf dehnbaren Begriffen, vagen Programmen und Sammelbänden beruht“

Pierre Bourdieu, Reflexive Anthropologie

Als Paul Natorp im Jahre 1899 die „sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ (Natorp 1920 [1899], S. 94) als „Thema“ einer Wissenschaft ausgab, die er mit dem seinerzeit durchaus prominenten und umkämpften Begriff „Sozialpädagogik“ bezeichnete, war dies die vermeintlich notwendige Konsequenz aus einer Denkbewegung, die ihren Ausgang von der Prämisse nahm, dass die Ermöglichungsbedingungen von Bildung und die Ermöglichungs- und Geltungsbedingungen von Erkenntnis ein und dieselben seien. Natorp fragte nicht nach dem „Sein“ von Bildung, sondern danach, wie Bildung überhaupt möglich ist, eine Frage, die er dadurch zu beantworten gedachte, dass er des „Einheitsgesetz der Vernunft“ – und dies ist durchaus wörtlich zu nehmen – zum Maß aller *Dinge* erhob (vgl. etwa a.a.O., S. 78f.). Damit lag zwar ein Reflexionsniveau in Reichweite, das es hätte gestatten können, Fragen der Bestimmung von etwas (hier: Bildung) im Horizont von Fragen der Bestimmbarkeit von etwas aufzunehmen und in der Folge das Nachdenken über Erziehung resp. Bildung um eine methodologische Komponente anzureichern. Doch der von Natorp eingeschlagene transzendentalphilosophische Weg ließ es nicht zu, die eigenen Voraussetzungen der Denkbewegung im Lichte der von ihr erbrachten Ergebnisse zu reflektieren, jedenfalls nicht derart, dass es über eine universalistische Qualifizierung ihrer Ausgangspunkte („Idee“) hinaus möglich gewesen wäre, daraus auch Konsequenzen für das eigene Vorgehen zu ziehen. Dennoch: Nie wieder danach sind innerhalb des sozialpädagogischen Diskussionszusammenhanges erkenntniskritische und gegenstandsbezogene Überlegungen in einen derart engen Zusammenhang zueinander gebracht worden.¹ Jenseits des „bloßen“

¹ Bezeichnenderweise wurde und wird diese Dimension der Natorpschen Sozialpädagogik in der Folge auch als vernachlässigbar bzw. als nicht im eigentlichen Sinne „sozialpädagogisch“ deklariert: „Die Wirkung der [Sozialpädagogik] Natorps beruht nicht auf dieser abstrakten Theorie und ihren begrifflichen Formulierungen,

Schwärmens in „Idealen“ (Nohl 1927a, S. V) – so formulierte man rückblickend an die Adresse Natorps – suchte und fand die Sozialpädagogik mit der Selbstgewissheit auch die „entscheidenden Voraussetzungen für eine zureichende Theorie der Sozialpädagogik“ (Weniger 1959, S. 11) in der historischen Notwendigkeit, mit der sie sich als Einheit von Wissenschaft und Praxis auf die Aufgabe der „individuellen Lösung“ einer „aus der Zeit geborenen“ Not (vgl. Nohl 1927a, S. V bzw. Nohl 1970 [1935], S. 133) verwiesen sah. Für ihre eigene Legitimation als Wissenschaft schien es zu genügen, in der sozialpädagogischen Praxis einen Gegenstand von besonderer Dignität zu erkennen, die es dann nur noch zu apriorisieren galt. Mit der Strategie, sich historisch zu begründen, um schließlich der Historizität zu entkommen, lieferte sie sich jedoch (wider Willen) der Ironie der Geschichte aus. Der Versuch, vom Boden der historischen Tatsachen aus in den Himmel der „pädagogischen Idee“ (Nohl) empor zu steigen, endete allem Anschein nach dort, wo er begonnen hatte: Die Sozialpädagogik stößt allmählich über die Kontingenz ihres Gegenstandes auf die Kontingenz ihrer eigenen Voraussetzungen. Die gegenwärtigen Debatten innerhalb der Disziplin liefern dafür vielsagende Anhaltspunkte.

Seit der Publikation von Natorps „Sozialpädagogik“ am Vorabend des so genannten „sozialpädagogischen Jahrhunderts“ (Thiersch 1992; Rauschenbach 1999; Kappeler 1999; kritisch dazu: Mollenhauer 1998a, S. 32f.) hat sich bekanntlich einiges getan. Eine Bilanz des Prozesses der Verwissenschaftlichung der Sozialpädagogik, so sie denn überhaupt noch zu bewältigen wäre, könnte sicherlich auf eine große Anzahl an Einzelerträgen verweisen, die im allerweitesten Sinne als Produkte einer wissenschaftlichen Erkenntnispraxis zu erachten sind. Auch rein äußerlich betrachtet weist die Sozialpädagogik die üblichen Merkmale einer „normalen“ Wissenschaft auf (vgl. z.B. Rauschenbach 1999; Rauschenbach/Christ 1994; Thiersch 1996; Thole 2001): Sie verfügt (noch?) über eine beachtliche Zahl an Lehrstühlen und Studierenden, die Fachdiskussion vollzieht sich in einschlägigen Zeitschriften und Buchpublikationen, sie ist in wissenschaftlichen Fachgesellschaften organisiert, kennt außeruniversitäre Forschungsinstitute und dergleichen mehr.² Kurzum: Die Bezeichnung „Sozialpädagogik“ steht heute nicht nur für eine Vielfalt an professionellen Praktiken, die in unterschiedlicher Weise mit Personenveränderung zu tun haben, sondern auch für einen akademisch institutionalisierten Kommunikationszusammenhang, der sich über ein breites Spektrum an Themen, Wissensbeständen und Forschungsaufgaben definiert.

Angesichts dieser vermeintlichen Erfolgsgeschichte wirkt es zunächst einmal irritierend, wenn in manchen Selbstbeschreibungen der Sozialpädagogik die „Dauerkrise eines

sondern auf den höchst konkreten Stellungnahmen zu den Nöten des Tages, die in diesen theoretischen Schriften mitenthalten sind“ (Weniger 1930, S. 750). Niemeyer konstatiert zwar, dass die „postnatorpsche Sozialpädagogik einen vergleichbaren Tiefgang nicht mehr erreicht hat“ (1989, S. 256) und argumentiert gegen die Ablehnung, die Natorps Theorientwurf deswegen erfährt, weil er als „neukantianisch“ gelesen wird. Gleichwohl versucht er ihn gerade dadurch für den zeitgenössischen Diskurs anschlussfähig zu machen, dass er seine Besonderheit nicht mit seiner erkenntniskritischen Einbettung in Verbindung bringt, sondern in erster Linie darauf verweist, dass man es hier mit einer an Kant und Pestalozzi anschließenden Variante praktischer Philosophie zu tun habe, die „pädagogische und [...] auf die [...] ‚Logik des Sollens‘ Bezug nehmende Antworten auf die gegen Ende des 19. Jahrhunderts virulent gewordene ‚soziale Frage‘“ (a.a.O., S. 244) geben wollte.

² Rein quantitativ betrachtet zählt die Erziehungswissenschaft, der die sozialpädagogischen Lehrstühle an Universitäten angegliedert sind, im Hinblick auf die Zahl der Studierenden, der Absolventen sowie der Hochschulstandorte und Professuren sogar zur „Top Ten“ der Universitätsfächer in Deutschland (vgl. Otto et al. 2000; Otto/Rauschenbach/Vogel 2002).

akademischen Faches“ oder die „Verfallsgeschichte“ einer Disziplin heraufbeschworen wird (vgl. Reyer 2002a). Beobachter, die sich an den gängigen Leitunterscheidungen von „Theorie/Praxis“ bzw. „Disziplin/Profession“ orientieren, weisen jedoch darauf hin, dass sich die Profite aus dem sozialpädagogischen Jahrhundert für die Disziplin wesentlich geringer ausnehmen, als dies für die Profession der Fall ist. „Erfolgreich als Profession, mangelhaft als Disziplin“ lautet der dazu passende Befund (Münchmeier 2004, S. 22; vgl. auch Thole/Galuske 2003, S. 886). Erklärt wird dieser Umstand wiederum damit, dass die Sozialpädagogik, während sie sich allzu sehr an den Aufgaben, Zielen und Erfordernissen einer zügig expandierenden sozialpädagogischen Berufspraxis orientierte, ihre eigene Entwicklung als wissenschaftliche (und nicht lediglich akademisierte) Disziplin vernachlässigt habe, wahrscheinlich sogar vernachlässigen musste (vgl. hierzu bereits Lüders 1989, S. 198ff.). Ganz gleich, ob man nun den pessimistischen Selbstbeschreibungen der Disziplin beipflichten mag oder nicht, sie geben doch zu erkennen, dass sich in der Sozialpädagogik allmählich eine Einsicht durchzusetzen beginnt, die man im Grunde schon Kants Abhandlungen über den „Streit der Fakultäten“ (Kant 2005 [1798]) hätte entnehmen können; die Einsicht nämlich, dass die Orientierung am „Interesse der Wissenschaft“ und der Anspruch, nützliche Lehren für eine „Praxis im öffentlichen Gebrauch“ zu liefern, wenn überhaupt, dann nur äußerst schwer miteinander vereinbar sind. Am Ende des sozialpädagogischen Jahrhunderts scheint sich zunehmend der Eindruck zu verfestigen, dass „Ihre Erfolge [als Profession] zu ihrem Problem [als Disziplin]“ werden (Münchmeier 1992, S. 33; Anpassungen und Ergänzungen S.N.).

An weiteren Beispielen für Stellungnahmen in dieser Richtung herrscht kein Mangel. So kommt etwa Christian Niemeyer zu dem Befund, dass die Sozialpädagogik als „Ausbildungswissenschaft“ (Winkler 1988, S. 53), oder wie er es nennt: die „einfache Sozialpädagogik“ sich „in eine[r] Krise der Akzeptanz, der Geltung, des Ranges, der Einheit, der Selbstachtung, des wissenschaftlichen Status und der disziplinären Anbindung“ befinde (Niemeyer 1998a, S. 69, Anpassung S.N.). Werner Thole notiert in seinem Einführungsartikel zum Handbuch der Sozialen Arbeit:

„Die ‚Ingenieure und Statiker‘ der Sozialpädagogik konnten sich zwar über die Konturen des sozialpädagogischen Gebäudes verständigen, streiten aber weiterhin mit den Innenarchitekten der unterschiedlichsten Traditionen über eine genauere Raumgestaltung. Die Identität der Sozialpädagogik scheint bis zum heutigen Tage ihre Nicht-Identität zu sein: Sie hat keinen eindeutigen, klar zu benennenden Ort in der Praxis, kein einheitliches Profil der Ausbildung, keine selbstverständliche, von allen ihren VertreterInnen geteilte disziplinäre Heimat, keine stabilen theoretischen, wissenschaftlichen und professionellen Grundannahmen. Im Kern scheint nicht einmal hinreichend geklärt, welcher Art die Theorie zu sein hat, die die Sozialpädagogik braucht“ (Thole 2002, S. 26; vgl. ähnlich bereits Rauschenbach 1991, S. 1).

Angesichts der Ubiquität der Krisenrhetorik verwundert es denn auch kaum, dass ein großer Teil der sozialpädagogischen Textproduktion, die sich hinter dem Anspruch „Theorie“ oder „theoretische Reflexion“ verbirgt³, der wiederholt angemahnten Suche nach der

³ Was innerhalb des sozialpädagogischen Diskussionszusammenhanges als Theorie verstanden wird, ist in hohem Maße unklar: „Ungeklärt ist beispielsweise, ob es sich im Falle von Theorien lediglich um ein diffuses Gegenüber zur Praxis handelt [...] oder ob Theorien nicht vielmehr eine ganz bestimmte Sorte von wissenschaftlichen Aussagen kennzeichnen müssten [...] Vorerst kann man sich innerhalb der Sozialen Arbeit

„disziplinären“ (Hornstein 1995; Dewe et al. 1996) oder – etwas gewollt akademisch ausgedrückt – „kognitiven Identität“ (vgl. Dewe/Otto 1996; 2001a) verschrieben hat. Jüngst wurde das Aufgabenspektrum einer Theorie der Sozialpädagogik mit Blick auf die Problematik gegenstandsbezogener Selbstbegründung in dieser Hinsicht einmal mehr spezifiziert: Gehen soll es nicht mehr um die „große“ Theorie des Ganzen, die gleich auch noch eine Berufsethik mitliefert, sondern um eine „sozialpädagogische Epistemologie“, die sich darauf beschränkt, die „sozialpädagogische Reflexion“ orientierend zu inspirieren und an ihr historisches Erbe zu erinnern (vgl. Winkler 2003a; 2005; im Grunde schon: Winkler 1997a). Die Auseinandersetzungen um eine Grundlegung der Sozialpädagogik beschränken sich aber keineswegs nur auf den Schauplatz der sogenannten „Theoriediskussion“.⁴ Der Drang zur Selbstbegründung scheint derart infektiös, dass die Debatte um die Sozialpädagogik als Wissenschaft inzwischen nicht mehr an einem zentralen Ort stattfindet, sondern auch in ausdifferenzierte Spezialbereiche sozialpädagogischer Wissensproduktion hineinwirkt. So hat sich etwa innerhalb der sozialpädagogischen Historiographie ein mittlerweile dominierender Forschungszweig etabliert, der sich darum bemüht, über eine Rekonstruktion des theoriegeschichtlichen Erbes der Sozialpädagogik jene einheitsstiftenden intellektuellen Grundlagen zu ermitteln, die anscheinend die Voraussetzungen für einen – freilich geschichtsbewussten – Neuanfang abgeben; ein Forschungszweig, der an die Stelle einer Geschichte der Institutionen und Handlungsfelder treten soll (vgl. hierzu etwa die Arbeiten von Füssenhäuser 2005; Gedrath 2003; Henseler 2000; Müller 2005; Niemeyer 1998 a, b; Reyer 2001, 2002a, b bzw. verschiedene Beiträge in Andresen/Tröhler 2002; Niemeyer/Schröer/Böhnisch 1997; Henseler/Reyer 2000). Stellvertretend ist hier auch die erst kürzlich als eigenständiger Typus sozialpädagogischer Wissenschaftspraxis entdeckte

jedenfalls des Eindrucks nicht erwehren, als wäre im Zusammenhang mit der Theoriefrage so gut wie nichts klar, d.h. weder was dazu und was nicht dazu gehören soll, noch, was einen ‚Text‘ zur werden lässt, also sicherstellt, dass nicht nur Theorie ‚drauf steht‘, sondern auch Theorie ‚drin ist‘“ (Rauschenbach/Züchner 2002, S. 139 bzw. S. 141). Einstweilen scheint es daher ratsam, von „Theorie“ in einem möglichst weiten Sinne zu sprechen und sich dabei an einen Vorschlag von Helmut F. Spinner anzulehnen: „Theorie wird [...] im Hinblick auf ihre Funktion im Forschungsprozess nicht lediglich als Darstellungsform von Ergebnissen, sondern in einem umfassenden Sinne verstanden: „Theorien – und sei es auch nur in der verdeckten Form implizit angewandter theoretischer Prinzipien und Perspektiven – beherrschen den Erkenntnisprozeß vom Anfang bis zum Ende, in all seinen Phasen und Dimensionen, von den letzten Voraussetzungen und ersten Prinzipien bis zum schließlich produzierten Ergebnis, das ja auch selbst Theorie ist“ (Spinner 1974, S. 1487). Demgemäß sind Theorien und Begriffe nicht in erster Linie als Ziel, sondern auch als Mittel der Erkenntnis, als Denkmittel anzusehen (vgl. auch schon Weber 1968, S. 208f.). Gleichwohl liegt das Augenmerk in dieser Untersuchung, wie später noch deutlich werden wird, vor allem auf der operativen Logik von Theorien, wie sie sich im Horizont einer bestimmten Art und Weisen der Organisation von „Wirklichkeits“-erfahrung entfaltet, weswegen ich im Folgenden in Anlehnung an Jean Clam gelegentlich auf den Begriff „Intellektion“ zurückgreife, da er mir im Vergleich zum Begriff „Theorie“ oder häufig synonym verwandten Termini wie Denken oder Wissen, dazu geeignet erscheint, das prozessuale Moment in seiner Regelmäßigkeit und Gerichtetheit hervorzuheben: „Was eine [...] Theorie produziert, sind [...] diskrete Akte des Intelligierens – und nicht ein Corpus von Aussagen, deren stringente Ableitung und interne Konsistenz für deren ‚Wahrheit‘ bürgen. [...] Theorie ist ein Geschehen – und nicht eine Sache oder eine Menge von Aussagen, sie ist ein Vollzug mit internem Objekt, eine Operation ohne externes operatum. Was in ihr geschieht, operiert wird, sind Intellektionen als Elementarereignisse der differenziellen Überraschung durch neue Helle in bisheriger amorpher (informationsloser) Selbst(Verständlichkeit)“ (Clam 2002, S. 32; vgl. auch Clam 2004). Leitend ist also eher die Frage, wie Theorien funktionieren und weniger, was sie aussagen. In Anlehnung an Watzlawick (1995, S. 9) könnte man formulieren: Es geht nicht darum, *was* Theorien über die Wirklichkeit an Wissen bereitstellen, sondern *wie* sie dazu gelangen.

⁴ Das, was man heute als Theoriediskussion bezeichnet, ereignete sich in seinen Anfängen und dann bis weit in die 1960er Jahre hinein im wesentlichen als Begriffsdiskussion. Im Umfeld der Debatte um Sozialpädagogik vs. Sozialarbeitswissenschaft erlebte die Begriffsdiskussion in der jüngeren Vergangenheit eine Renaissance (vgl. etwa Dewe et al. 1996; Merten 1996; Merten 1998 sowie zuletzt mit deutlichem Bezug zu dieser neu aufgelegten Debatte: Gottschalk 2004).

empirische Forschung zu nennen: Um sie herum rankt sich inzwischen eine Diskussion, in der man kurioserweise weniger an den Ergebnissen von Forschung, als an der Funktion (im Sinne eines Beitrags) interessiert ist, die ihr im Hinblick auf die Konsolidierung der Sozialpädagogik als Wissenschaft zukommt (vgl. zu dieser Diskussion Schewpe/Thole 2005; sowie ferner Lüders/Rauschenbach 2001; Schraper 2004, Otto/Oelerich/Micheel 2003; Rauschenbach/Thole 1998; Schefold 2002; Schewpe 2003; Thole 1999).⁵

In den sozialpädagogischen Selbstthematisierungen wird mit dem Begriff der „Krise“ ein spezifischer Topos moderner Gegenwartsdeutung aufgegriffen. Als solcher markiert er „die anhaltende Neuheit [einer] Epoche, die als Übergang gedeutet wird“ (Koselleck 1982, S. 648). In Krisenerfahrungen vereindeutigen sich Kontingenzen des Gegenwärtigen auf eine Weise, welche die Aussicht auf sichere Zukünfte schwinden lässt. Die Benennung von Zuständen als „Krisen“ bringt „Zeiterfahrungen“ (a.a.O., S. 617) zur Sprache und greift auf solche vor, die – getragen vom Eindruck der „Unangemessenheit des Seins zum Sollen“ (Hegel) – eine Diskrepanz oder Divergenz von Erwartetem und Beobachtetem, von Wissen und Gewusstem registrieren. „Krise“ ist in diesem Sinne zunächst einmal kein analytisches Konzept, sondern eines, das auf der Folie von Normalitätsvorstellungen anomische Zustände zur Anzeige bringt und zu deren Überwindung aufruft (vgl. Narr 1973). Krisen artikulieren sich als Wirklichkeitsperspektiven und setzen solche voraus, die immer mit Bestimmtheiten rechnen. Der Topos der Krise bildet Entwicklungen und Problemlagen nicht einfach nur ab, sondern entfaltet mit der Einbettung von singulären Erscheinungen in übergeordnete Zusammenhänge von epochaler Qualität sowie der Verdichtung von vorausblickendem Entwurf von Möglichkeitshorizonten und Szenarien, die einen glücklichen Ausgang im Jenseits des Prekären simulieren, Narrationen von hoher Plausibilität (vgl. hierzu Steil 1993). Krisenbezogene Beschreibungsmuster sind immer Teil des Beschriebenen (vgl. Luhmann 1991). Objektivierte Krisen können daher mindestens genauso sehr als Moment wie als Darstellung krisenhafter Veränderungen begriffen werden. Anders gesagt: Die Beobachtbarkeit von Krisen manifestiert sich, wenn Krisen zur Aussprache gelangen. Stellt man dies in Rechnung, so lassen sich Konsequenzen für die Analyse von Krisen ziehen. „Krise“ erscheint dann nicht länger als Zustand der Welt, sondern als eine Form der Wahrnehmungsbewertung, die an einer spezifischen Weltbedeutsamkeit partizipiert. Die „Rhetorik der Krise“ verweist auf sich selbst als Symptom, ist aber gerade deswegen keine Beschreibung einer Krise. Es ist also nicht zwangsläufig so, dass man sich bei der Thematisierung einer Krise auf die „Rhetorik der Krise“ einlassen und in die Krisendiagnostik einstimmen müsste. Im Gegenteil: Die Analyse von Krisen wird diese nicht jenseits der Bestimmtheiten erfassen können, die bei der Artikulation von Krisenerfahrungen immer schon vorausgesetzt werden und in diese eingelassen sind.

Schon die hier noch recht selektiven Zugriffe auf den disziplinären Selbstverständigungsdiskurs lassen den Schluss zu, dass sich die Sozialpädagogik nicht mit

⁵ Selbst solche Werke, die sich primär als „Einführung“ verstehen, kommen offenbar nicht ohne den Versuch aus, eine Darstellung der Grundlagen der Sozialpädagogik mit einem eigenen konzeptionellen Neuentwurf dieser Wissenschaft zu verschmelzen. So hat Hans Thiersch (vgl. Thiersch 2004) im Hinblick auf die von Franz Hamburger (2003) verfasste „Einführung in die Sozialpädagogik“ angemerkt: „Hamburger gibt eine Einführung in Grundfragen der Sozialpädagogik und entwirft dabei – gleichsam als Subtext – ein breites Panorama der gegenwärtigen Fachdiskussion, dies verbindet er mit einem eigenen systematischen Entwurf“ (Thiersch 2004, S. 30).

dem gleichen Maß an Selbstverständlichkeit wahrnimmt, wie man dies vielleicht zunächst erwarten würde. Wir wollen uns – diese Beobachtung zum Anlass nehmend – im Folgenden danach erkundigen, was es damit auf sich hat. Wir werden dabei sehen, dass das „Krisengerede“ bestimmte Voraussetzungen in Anspruch nimmt und zugleich verdeckt, die möglicherweise auf die Ursprünge der Krisenerfahrung, mithin: auf die eigentliche Form der Krise hindeuten. Daran anschließend wird es – im Horizont von ersten Erläuterungen, die das hier gewählte Vorgehen betreffen – um die Frage gehen, ob und, wenn ja, unter welchen Bedingungen eine Theorie der Sozialpädagogik heute noch möglich ist.

Der Zusammenbruch der „Erziehungswirklichkeit“

Die Beobachtung, dass sich die Sozialpädagogik auf der Suche nach ihrem Gegenstand befindet, ist weder neu (vgl. schon Mollenhauer 2001 [1964]), noch – gemessen etwa an den Einsichten der postpositivistischen Wissenschaftsforschung – besonders besorgniserregend. An den Selbstbeschreibungen der Sozialpädagogik zeichnet sich jedoch ab, dass dieser Umstand mit mehr und mehr Unwille wahrgenommen wird. Offenbar hat sich aus ihrer Sicht die Lage zu Beginn der 1990er Jahre deutlich zugespitzt. Alle Begriffe von Sozialpädagogik scheinen, folgt man den einschlägigen Diagnosen, ihre Gültigkeit verloren zu haben (vgl. etwa Winkler 1995a; 2005).

Im Grunde begann alles mit einer aus sozialpädagogischer Sicht durchaus erfreulichen Nachricht: Als Christian Lüders und Michael Winkler sich 1992 nach dem Stand des sozialpädagogischen „Projekts“ erkundigen, kommen sie zu dem Ergebnis, dass das „Vorhandensein und die Inanspruchnahme von Sozialpädagogik mittlerweile auf allen Ebenen und in jeder Hinsicht zur Normalität geworden ist bzw. wird“ (Lüders/Winkler 1992, S. 364). Sie belegen dies u.a. mit einer Veränderung der quantitativen und qualitativen Nachfrage nach Sozialpädagogik, die sich darin dokumentiert, dass die sozialpädagogische Praxis es nicht mehr nur mit so genannten schwierigen Jugendlichen zu tun habe und eine enorme Ausdehnung und Ausdifferenzierung ihrer institutionellen Landschaft zu beobachten sei. Kennzeichnend für den Normalisierungsprozess ist überdies, so wurde von ihnen seinerzeit angemerkt, dass sich im Zuge struktureller Differenzierung und quantitativer Ausweitung das Aufgabenverständnis und die gesellschaftliche Funktion sozialpädagogischer Praxis gewandelt haben, und zwar von einer vormals rein reaktiven Kontrollinstanz hin zu einem präventiven, personenbezogenen und infrastrukturellen Dienstleistungsangebot: Sozialpädagogik ist zu einer „Regelpädagogik“ (Hamburger 1995) herangereift.

Schon bald darauf werden die „unerwünschten“ Nebenfolgen dieser Entwicklung thematisch. „Während sich auf der einen Seite zwar eine gesellschaftliche Verstetigung von Sozialpädagogik beobachten lässt, muss auf der anderen Seite ein eigentümlicher Zerfall von Institutionen, pragmatischen Regeln und sozialpädagogischer Kompetenz konstatiert werden“ (Winkler 1999a, S. 89; vgl. auch Winkler 2006a, S. 55). Dass die Sozialpädagogik nunmehr die Funktion einer sozialstaatlich flankierten Infrastruktur einnimmt und mehr und mehr als solche nachgefragt wird, gilt gemeinhin als Indiz für eine als problematisch wahrgenommene „Entgrenzung“ (vgl. a.a.O., S. 95). Zugleich entsteht der Eindruck, dass die

sozialpädagogische Praxis im Begriffe sei auch im Hinblick auf die im Fachdiskurs verhandelten Praxiskonzepte zu implodieren. Das „Sozialpädagogische“ wird nicht mehr als identisch mit institutionalisierten Orten erfahren, sondern als ein Dispositiv, das sich in ganz unterschiedlichen Systemkontexten realisiert und stabilisiert (vgl. Lüders 1994). Expansion, Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des „Praxisfeldes“ erscheinen auf dem Monitor der sozialpädagogischen Beobachter zugleich als Entkonturierung, Zerfaserung, Substanzverlust, Amorphie, schließlich: Deontizität (vgl. etwa Winkler 1999a, S. 99; 1994a). Unterdessen sieht sich die Disziplin ihrer letzten, ohnehin schon äußerst prekären Gewissheiten hinsichtlich ihres Gegenstandsbereichs beraubt (vgl. etwa Hornstein 1995). Sie leidet darunter, die sich daraus ergebende Spannung theoretisch-systematisch kaum mehr bewältigen zu können (vgl. Honig 2001, S. 290; Brumlik 2000, S. 204). Die traditionellen Kodierungen der Sozialpädagogik, wie etwa das Diktum vom „doppelten Mandat“, greifen nicht mehr, sondern scheinen an einer neuen Form der „Diffusität“ (Hornstein) abzuprallen. Der vermeintliche Zerfall greift auf die Disziplin über; der ständig anwachsende Import theoretischer Konzepte und rhetorischer Moden aus anderen Disziplinen, die „Entdeckung“ immer neuer gesellschaftlicher Entwicklungstrends und gesellschaftspolitischer Probleme, die sich ständig erneuernde Proklamation programmatischer Leitideen und das rastlose Auswechseln argumentativer Topoi, aber auch die sich verselbständigende und vervielfältigende Forschungspraxis geben keine einheitliche Gestalt des sozialpädagogischen Diskussionszusammenhangs und keine paradigmatische Orientierungen mehr zu erkennen.

Schlagworte wie jene von der „Normalisierung der Sozialpädagogik“, der „Entgrenzung“ bzw. „Universalisierung des Pädagogischen“ (vgl. Kade/Lüders/Hornstein 1991; Lüders/Kade/Hornstein 1996; Winker 1992a) oder auch der „Ökonomisierung“ der Sozialpädagogik (vgl. hierzu Kessl 2002) bzw. der „neo-sozialen Programmierung Sozialer Arbeit“ (vgl. etwa Kessl/Otto 2003; Kessl/Otto 2005; Kessl 2005a; Ziegler 2004) stehen nicht nur für zeitdiagnostische Einschätzungen, sondern auch für Irritationen der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit. Genauer: In den Befunden von der Dispersion, dem Zerfall bzw. der Transformation spricht immer auch die Irritation mit (ohne je zur Aussprache zu kommen), die durch das vermeintliche Undeutlichwerden oder auch der grundlegende Wandel der Erscheinungsformen des Sozialpädagogischen auf der Seite ihrer Beobachter hervorgerufen wird. Erfahren wird nicht nur die Auflösung des Gegenstandes, sondern auch das Ungültigwerden der Kategorien, mit denen er bislang zur Darstellung gebracht wurde. Die von den Vertretern einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik in historisch-systematischer Reflexion errungene Einheit von „Begriff“ und „Sache“, die darin zum Ausdruck kam, dass sie für den Ausdruck „Sozialpädagogik“ einen vom „pädagogischen Grundgedanken“ durchzogenen, institutionell ausdifferenzierten Objektbereich berufsförmiger erzieherischer Hilfen reservierte, vermag den Gegenstand in seiner Dynamik nicht mehr begreiflich zu machen. Die Sozialpädagogik droht – man bemerke die Paradoxie – mit ihrer Gegenstandsauffassung dem Wandel ihres Objektbereichs hinterherzulaufen, ohne ihn jemals einholen zu können, oder jedenfalls doch „von der Komplexität des Feldes überrannt“ zu werden (Winkler 2005, S. 289; vgl. ähnlich Bommers/Scherr 1996, S. 107). Die Obsoleszenz des „pädagogischen Grundgedankens“ tritt mit jeder neuen Beobachtung von Diversität und Unstetigkeit des Objekts deutlicher hervor. Das „Sozialpädagogische“ wird nicht mehr als identisch mit jenen institutionalisierten Orten erlebt, die sich z.B. in einer „Theorie der Jugendhilfe“ ordnen und systematisieren lassen, sondern als etwas, das sich in ganz unterschiedlichen Kontexten *einfindet* und wieder *verschwindet*. Begriff und Sache, Disziplin und Profession lassen sich im Blickfeld des sozialpädagogischen Beobachters nicht mehr

vereinheitlichen, wie dies das Konzept der „Erziehungswirklichkeit“ suggeriert (vgl. hierzu Neumann 2003).

Damit scheint für die Sozialpädagogik eine Theorie ihres Gegenstandsbereichs in weite Ferne gerückt, wenn nicht sogar unmöglich geworden zu sein (vgl. etwa Mollenhauer 1998b; Winkler 2003a). Das ist inzwischen fast so etwas wie ein „truism“ in der sozialpädagogischen Theoriediskussion. Weder Gesellschaftstheorie oder Kindheits- und Jugendforschung, noch Institutionen- oder Handlungstheorie wird zugetraut, das sich verflüssigende und dislozierende Sozialpädagogische beschreibbar bzw. beobachtbar machen zu können (Winkler 1999a, S. 87).⁶ Der Verlust an Gewissheit hinsichtlich manifestiert sich zudem sich in veränderten Auffassungen darüber, was über Sozialpädagogik gewusst werden kann. Sozialpädagogik erweist sich vermeintlich nur noch bestimmbar als reflexive Gestalt, die sich als eine „Art Hypertext“ in die immaterielle Struktur gesellschaftlicher Kommunikation einnistet, ohne als Konkretum in den Blick genommen werden zu können. Scheinbar folgerichtig wird bisweilen davon ausgegangen, dass die Einheit der Differenz von Erkennendem und Erkanntem nur noch über die Annahme einer Intelligibilität des Gegenstandes zu sichern sei, welche die materialen Erscheinungsweisen des Stoffes dominiert bzw. allenfalls noch exemplarisch und spekulativ einen Bezug zur materiellen Realität und ihren konstitutiven Bedingtheiten unterhält. Daraus folgt wohl: Wenn überhaupt, so scheinen es alle Fakten zu beweisen, dann lässt sich über Sozialpädagogik nur noch kontrafaktisch sprechen.

Postontologische Theorie

In solchen sich als Gegenstandsbeschreibung maskierenden Selbstbeschreibungen der Disziplin, die eine Distanz zum „Objekt“ vortäuschen, über die sie nicht verfügen, gerät nicht nur die eigentümliche Diskontinuität von „praktischem“ und „diskursivem Bewusstsein“ (vgl. Giddens 1988), also zwischen dem, was getan wird, und dem, was darüber erzählt wird, aus dem Blick. Vielmehr beruht allein bereits die These von der angeblichen Deontizität des Sozialpädagogischen auf einem performativen Selbstwiderspruch, weil die Beobachtung ihrer Unbestimmtheit noch auf Bestimmtheit referiert. Winkler deutet unfreiwillig selbst diesen performativen Selbstwiderspruch an, wenn er feststellt, dass „gleichzeitig mit allen benutzten Vorstellungen von Pädagogik die von diesen erfasste Wirklichkeit [...] undeutlich [wird]“ (Winkler 1999b, S. 271). Mit der These vom Zerfall, dem Verschwinden oder wie auch immer, die sich obendrein noch mit allem garniert, was an postmodernem *radical chic* zur Verfügung steht, wird stillschweigend die Identität des Gegenstandes vorausgesetzt, um sie dann am „Gegenstand“ zerbrechen zu lassen. Der Ausbruch aus der Erziehungswirklichkeit wird hier höchstens geprobt. Die „Sache“ wird an der „Sache“ bemessen, die selbst als erreichbar postuliert wird. Im Unterschied zur neueren Kulturwissenschaft (vgl. hierzu etwa Reckwitz 2000, 2004a; Appelsmeyer/Billmann-Mahecha 2001) verlieren die „Dinge“ in der sozialpädagogischen Betrachtung nicht dadurch ihre Bestimmtheit, dass Wirklichkeit kontingent gesetzt, sondern dadurch, dass ihr Beliebigwerden bzw. ihre Amorphie am Gegenstand „erfahren“ wird. Prägnant: Die Deontizität des Sozialpädagogischen ist immer noch eine ontologische Erfahrung. Die Krise der Sozialpädagogik offenbart sich im Lichte

⁶ Nicht zuletzt drückt sich in dieser Misstrauensäußerung auch der Unmut über die zunehmende Vermassung heterogener Ansätze zur theoretischen Umschreibung des Gegenstandes aus.

dessen als eine Krise der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit,⁷ wie sie sich paradigmatisch im Konzept der Erziehungswirklichkeit zeigt, in dem „Begriff“ und „Sache“, Beobachtung und Objekt, Sinn und Tatsache der Erziehung miteinander verschmolzen wurden, einer Weltbedeutsamkeit, die sich immer noch am „Zuhandenen“ orientiert, wärmend sie sich am „Vorhandenen“ (Heidegger) buchstäblich „festzumachen“ sucht, in der Hoffnung, dass sich in ihm vielleicht doch die höhere wesensmäßige Objektivität des Ganzen offenbart. Kurz und bündig kann man formulieren: Die Krise ist hausgemacht. Was die sozialpädagogische Weltbedeutsamkeit „verungültigt“, ist ihre Bindung an ontologische bzw. proto-ontologische Erfahrungsregister.

In diesem Sinne lässt sich kaum übersehen, dass alle theoretischen Aussagen über „Sozialpädagogik“, ganz gleich ob sie nun von Beobachtungen der Sozialpädagogik oder ihrer Unbeobachtbarkeit handeln, sozialpädagogische Aussagen sind. Dies gilt selbst noch für jene, Anfang der 1970er Jahre auf der Höhe des Zeitgeistes argumentierenden kapitalismuskritischen Studien zur Funktion von Sozialpädagogik und Sozialarbeit, die die herrschaftssichernde Rolle der „sanften Kontrolleure“ bei der Reproduktion der kapitalistischen Gesellschaftsformation zur Anzeige brachten (vgl. etwa Danckwerts 1978, Giesecke 1973, Hollstein/Meinhold 1973, Khella 1974/1978, Peters/Cremer-Schäfer 1975), und zwar insofern, als sie mit dem Programm einer solidarischen Professionalität an bessere Möglichkeiten appellieren, das hinsichtlich seiner Plausibilität von der Konfrontation der Realität mit dem stillschweigend vorausgesetzten Eigentlichen von Sozialpädagogik zehrt.⁸ Die in jüngster Zeit die Theoriedebatten in der Sozialpädagogik beherrschenden machtanalytischen und gouvernementalitätstheoretischen Studien (vgl. etwa Kessl 2005a; Ziegler 2004; für einen Überblick über erziehungswissenschaftliche Adaptionen von Foucaults Konzept der „Gouvernementalität“ vgl. Weber/Maurer 2006) lassen sich gleichsam als Fortschreibung dieser Intellektionslogik mit anderen gegenstandstheoretischen Basiskonstruktion lesen, gravitieren sie doch um die gleiche Figur wie ihre kapitalismuskritischen Vorläufer.⁹ Selbst wenn sie auf den ersten Blick die gewohnten Muster

⁷ Dies heißt nicht, dass sich die sozialpädagogische Weltbedeutsamkeit in einer Krise befindet. Es heißt lediglich, dass die besagte Krise im Horizont sozialpädagogischer Weltbedeutsamkeit ereignet. „Krise“ ist ein Moment, nicht ein Zustand sozialpädagogischer Weltbedeutsamkeit. Historisch gesehen spielt die Objektivierung von „Krisen“ eine entscheidende Rolle bei der Etablierung des sozialpädagogischen Diskurses und der Plausibilisierung der Notwendigkeit einer neuen, „sozialen Pädagogik“ (vgl. Dollinger 2006; s. auch Kapitel 2.2. dieser Arbeit). Die Tatsache, dass der Topos der Krise auch die jüngsten disziplinären Selbstthematisierung durchzieht, deutet darauf hin, dass das Beschreibungsmuster der Krise nach wie vor konstitutiv ist für die sozialpädagogische Wirklichkeitserfahrung und sich nicht allein auf Vorgänge der „Aneignung“ eines aus Problemen bestehenden Gegenstandsfeldes beschränkt. Erkennbar wird damit aber auch, dass die Selbstthematisierungen sich noch im Medium einer historisch-diskursiv kultivierten sozialpädagogischer Weltbedeutsamkeit vollziehen.

⁸ Auch in diesen Positionen verstecken sich ontologische Motive; dies gilt zumindest insoweit, als sie bei ihren Beobachtungen die Rechnung ohne die eigene Beobachtung machen. Sie unterstellten immer schon, das falsche „Sehen“, z.B. den Verblendungszusammenhang, richtig zu sehen und zugleich das „Richtige“ zu kennen, etwa weil sie sich moralisch im Vorteil wähnen, was ihnen wiederum den legitimen Anspruch auf den totalen Durchblick durch die Totalität der Gesellschaft verschafft. Die ontologische Präntention verbindet sich mit der Vorstellung, dass alles, was der Fall „ist“ durch etwas bestimmt wird, das dahinter steckt, was aber eben nur von wenigen Auserwählten gewusst werden kann. Eine Selbstanwendung dieses Schemas ist darin gerade nicht vorgesehen (vgl. hierzu Luhmann 1991; 1993). Anders: Es wird grundsätzlich ausgeschlossen, dass hinter dem einmal erbrachten Wissen darüber, was *eigentlich* der Fall ist, ebenfalls noch etwas stecken könnte. Letztlich ist dann der Fall, was der Fall ist.

⁹ Nur am Rande bemerkt: Diese Studien, die anhand aktueller Programmatiken, etwa im Feld der Kinder- und Jugendhilfe, die These von der neosozialen Transformation der Sozialen Arbeit zu belegen suchen, unterliegen,

der theoretischen Aneignung des „(Sozial-)pädagogischen“ zu unterlaufen und zu diskreditieren scheinen, argumentieren sie doch in der Spannung von Sein und Sollen, kalkulieren mit Skandalisierungseffekten, wenn sie den professionellen Akteur in die Nähe eines „Klempners der Macht“ rücken, greifen dabei – man möchte fast sagen: reflexartig und intuitiv – auf diskursive Einvernehmlichkeiten über Wert und Wesen von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit zurück, um daraufhin disziplin- bzw. professionspolitische Strategien der Einmischung und Autonomisierung sowie theoretisch-normative Alternativen im Horizont der weitgehend unhinterfragten Annahme zu plausibilisieren, dass eine Subjektivierung der Adressaten, die diesen Namen verdient, nur über ein Zu-Sich-Selbst-kommen der professionellen Praxis erreicht werden kann.

Will man nicht in das gleiche Horn wie die selbstwidersprüchlichen Verlustanzeigen und ihre epistemischen Geschwister stoßen oder sich gar mit ihnen zufrieden geben, so erscheint es ratsam, über die Möglichkeit einer Theorie der Sozialpädagogik probeweise unter veränderten Vorzeichen nachzudenken. Die folgenden Überlegungen gehen entsprechend von der heuristischen Annahme aus, dass die Dispersion, der Verlust bzw. die Entartung des Gegenstandes „Sozialpädagogik“ kein Problem des Gegenstandes ist, sondern ein Problem seiner Beobachtung. Damit rückt man zwar wieder näher an das Natorpsche Theoriendesign heran, gleichwohl wäre es wenig vielversprechend wieder bei und mit Natorp anzufangen. Eine Theoriestrategie, die stillschweigend voraussetzt einen geheimen Dialog mit dem Reich der Ideen zu unterhalten, ist heute nicht mehr satisfaktionsfähig. Mit dem Offenbarwerden des „Endes der Meta-Erzählungen“ (Lyotard 1986) ist auch die „unsichtbare Standleitung zum Absoluten hin“ (Sloterdijk), die schon bei Natorp eine mehr oder minder gestörte war, unwiderruflich gekappt. Nach dem bisher Gesagten wäre vielmehr eine Theorie gefragt, die nichts voraussetzt, was sie nicht beobachten kann. Das müsste dann auch für ihre eigene Beobachtungen gelten. Gemeint ist mit dieser ontologischen oder auch transzendentalen Epoché nicht ein empiristisches Vorgehen, das gerade umgekehrt darauf hinausläuft, das Beobachtete als Gegebenes zu repräsentieren, um damit wieder von der eigenen Beobachtung abzulenken. Die folgenden Überlegungen sind vor allem getragen von einem grundsätzlichen Misstrauen gegenüber jeder Form von ontologischer Intellektion, ganz gleich, ob sie sich als solche nun durch das „Beobachtete“ oder das „Unbeobachtbare“ decken lässt, metaphysisch oder präsenzalistisch verfasst ist. Dafür gibt es mehrere gute Gründe (vgl. Clam 2002, S. 17ff.). Der wichtigste und plausibelste ist der, dass Ontologien stets in der Gefahr stehen, von ihren eigenen Voraussetzungen eingeholt zu werden, oder aber: dass die Zeit diese einholt.¹⁰ Wenn im Folgenden nun vorzugsweise vom „Sozialpädagogischen“ statt von „der“ Sozialpädagogik die Rede ist, so spricht sich darin auch nicht etwa eine besondere Bescheidenheit des Vorhabens aus. Vielmehr soll damit der Vergleichgültigung gegenüber

wie der interdisziplinäre Forschungszweig der governmentality studies insgesamt, der methodologischen und konstitutionstheoretisch bedingten Schwäche, dass ausgehend von der Analyse des impliziten Wissens, dass sich hinter den Programmatiken verbirgt, von der Rhetorik der Programme auf die Verwirklichung der Programme kurzgeschlossen werden muss. Als ob den Programmen selbst eine Handlungsmacht zugeschrieben werden könne, werden sie als immer schon geronnene Realisierung ihrer selbst gelesen (vgl. hierzu mit Bezug auf governmentality studies etwa Bührmann 2004; Opitz 2004). Sie verbleiben damit selbst im Proklamatorischen.

¹⁰ Um dies zu umgehen, dürfte es kaum ausreichen, den in der sozialpädagogischen Reflexion so beliebten zeitdiagnostischen Topos des Wandels zu bemühen (vgl etwa Konrad 2005; Schweppe/Sting 2006), setzt doch die Thematisierung von Diskontinuität im Kontinuierlichen, also die Erreichbarkeit von Wandel für die Beobachtung immer schon etwas voraus, das sich wandelt, sich darin aber selbst treu bleibt. Einher geht dies mit der impliziten Unterscheidung von Wesen und Zustand, die als Kontrastfolie dient, indem sie einen stabilen „Kern der Sache“ unterstellt, an dem Wandel akzidentiell abgetragen wird.

allen umlaufenden ontologischen Prämissen ein besonderer Nachdruck verliehen werden, auch gegenüber denjenigen, die auf präsentische Virulenz setzen. Es geht darum, schon zu Beginn jenen Vorstellungen und Assoziationen keinen Raum zu geben, die in Gestalt der Vorentscheidung, das „Sozialpädagogische“ als „die“ Sozialpädagogik zu bestimmen, es immer schon mit mehr oder minder eindeutig in der Topographie des Wirklichen lokalisierbaren Entitäten identifizieren, die Bereiche oder Sektoren als Formen repräsentieren (Institutionen, Organisationen, Einrichtungen o.ä.), in der sich sein Wesen objektiviert hat oder an denen sich seine „an sich“ vermeintlich unsichtbare Substanz wenigstens doch sinnfällig machen lässt. Die Rede vom „Sozialpädagogischen“ markiert die Umstellung auf ein „Denken ohne Geländer“ (Arendt 1995, S. 85), ohne Rückhalt in einem „Was“, ohne ein wie auch immer gebautes gegenständliches Gerüst. In analytischer Hinsicht kommt ihr die gleiche Funktion zu, wie jener Gegenüberstellung von „Politik“ („la politique“) und „Politischem“ („le politique“), wie sie im Kontext einer radikal-demokratischen und antifundamentalistisch konzipierten Theorie des Politischen in Anschlag gebracht worden ist und dort dazu genutzt wird, nicht etwa das verloren gegangene Eigentliche der Politik „zurückzuholen“, sondern um die theoretische Betrachtung des Politischen aus ihrer quasi-räumlichen Bindung an eine separate Sphäre institutionalisierter Settings, an „das“ politische System zu lösen (vgl. hierzu etwa Laclau/Mouffe 1991; Lefort/Gauchet 1990; Žižek 1991, S. 193f.). Die Herauslösung „des Politischen“ aus „der Politik“ geht jedoch mit dem Bestreben einher, es mittels seiner Universalisierung für eine nicht-essentialistische „Ontologie des Sozialen“ (Laclau 1990, S. 295) zu gewinnen und im Zuge der theoretischen Verallgegenwärtigung des Politischen als konstitutivem Moment, als einer „Seinsweise“ des Sozialen die Vorstellung von einer Totalität des Gesellschaftlichen zu absurdisieren. Würde man sich im Rahmen der analytischen Umstellung auf das „Sozialpädagogische“ eine solche Strategie zu eigen machen, so liefe das darauf hinaus, die auf der Folie ontologischer Erfahrungsregister evidierende Universalisierung von Sozialpädagogik dadurch abschließend zu ratifizieren, dass einem theoretischen Universalismus des Sozialpädagogischen das Wort geredet wird. Hier ist freilich etwas anderes beabsichtigt. Mit der analytischen Präferenz für das Sozialpädagogische anstelle „der“ Sozialpädagogik soll in erster Linie die Theoretisierung wieder für die Auseinandersetzung mit Wie-Fragen geöffnet werden, die sich auf den Modus der Beobachtung richten, die sie instruiert. Ist dieser Vorgang erst einmal dechiffriert, dann ist auch der Weg für seine Methodologisierung frei. Mit anderen Worten: Es geht um eine Theorie die sich Potentiale der Beobachtung ihres Gegenstandes im Medium einer Selbstbeobachtung erschließt.

Die de-ontologisierende Ausrichtung hat Konsequenzen für die Art von Theorie, welche mit den folgenden Überlegungen angestrebt wird. Sie folgen der Auffassung, dass *eine Theorie der Sozialpädagogik nur als nicht-sozialpädagogische Theorie* formuliert werden kann. Die vorliegende Arbeit wird vor allem die Voraussetzungen zu schaffen versuchen, die dazu nötig sind. Sie ist daher eher als ein „discours de la méthode“ zu verstehen. Es geht nicht in erster Linie um die Darstellung des „Sozialpädagogischen“, sondern um die Frage seiner Darstellbarkeit. Zugleich beansprucht sie aber für sich, einen methodologischen Zugang zu entfalten, dem es nicht lediglich auf eine Rekontingenzierung des Sozialpädagogischen ankommt, also auf seine Darstellung im Horizont seiner Nicht-Notwendigkeit, sondern auch darauf, es aus seiner gegenständlichen Amorphie zu heben. Die Methodologie wird entsprechend soweit zu entwickeln versucht, dass sie eine erfahrungswissenschaftliche Erschließung des Sozialpädagogischen ermöglicht. Die Beschäftigung mit der Frage, wie eine Theorie des „Sozialpädagogischen“ überhaupt möglich sei, wird als Problem der

Gegenstandskonstruktion begriffen. Es geht sozusagen, mit Bernfeld gesprochen, um die „wissenschaftliche Gesinnung“ des „Beobachters“ (Bernfeld 1973 [1925], S. 36), die in einer Gegenstandstheorie immer schon operativ wirksam geworden ist als eine Theorie der Beobachtung des Gegenstandes, welche Beobachtbarkeit mittels einer sich der Beobachtung entziehenden Beobachtung organisiert. Entsprechend rücken die Voraussetzungen sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung in den Mittelpunkt.

Damit wird ein neuartiger Weg innerhalb der sozialpädagogischen Theoriediskussion verfolgt: Eine Theorie des „Sozialpädagogischen“ kann keine Theorie in dem Sinne mehr sein, dass sie die in der Theorie des Objektes verborgene Theorie der Erkenntnis des Objektes im Unbedachten belässt. Sie wird vielmehr auf einer Methodologie der Objektkonstruktion aufbauen müssen, die in die Theorie des Objekts eine Kritik der sozialpädagogischen Beobachtung des Sozialpädagogischen einschreibt. Dies macht eine reflexive oder auch „autologische“ Theorieanlage erforderlich, also eine Theorie, die ihre eigenen Voraussetzungen in ihrer eigenen Begrifflichkeit thematisieren kann. Vor diesem Hintergrund verfolgt die Arbeit das Ziel ausgehend von einer Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen sozialpädagogischer Objektivierungsformen, zunächst die im Verhältnis des Beobachters zum Objekt immer schon vorstrukturierten „Theorien“ des Sozialpädagogischen zu ermitteln, um sodann einen gegenstandskonstituierenden Zugang zu entfalten, der es erlaubt, über eine reflexive Methodologisierung, den Akt der Objektkonstruktion am „Objekt“ zu empirisieren. Eine Schlüsselrolle spielt dabei jene „Theorie der Felder“, wie sie von Pierre Bourdieu entwickelt worden. Aufgegriffen und reformuliert wird diese jedoch nicht im Sinne eines gegenstandstheoretischen, sondern eines methodologischen Konzepts, in dem Momente wissenschaftstheoretischer Reflexivität mit einem spezifischen Modus der Objektkonstruktion konvergieren, der eine Beobachtungsstrategie informiert, die an der Dynamik von Ordnungen deren empirisches Profil gewinnt.

Die dazu notwendigen Schritte werden in *drei Kapiteln* vollzogen. Im *ersten Kapitel* wird zunächst ein Konzept einer reflexiven sozialwissenschaftlichen Methodologie entwickelt und diskutiert, das es gestattet einen Modus der Objektkonstruktion in Gang zu setzen, der Objekt- und Selbsterkenntnis aufeinander bezieht und eine empirische Kontrolle der Voraussetzungen objektivierender Intellektion ermöglicht. Im *zweiten Kapitel* wird es darum gehen, dieses Konzept auf die sozialpädagogischen Objektivierungsformen des Sozialpädagogischen anzuwenden und deren erkenntnisverhindernde Momente ausfindig zu machen. Entfaltet wird dies im Horizont einer Sozioepistemologie sozialpädagogischer Wirklichkeitserfahrung. Im *dritten Kapitel* wird die reflexive Methodologie zu einer Forschungsstrategie ausbuchstabiert, die auf Objekterkenntnis ausgerichtet ist, dabei aber die Anforderungen an eine postontologische Theorie nicht unterbietet. Im Horizont der leitenden Fragestellung der Untersuchung, wie eine erfahrungswissenschaftliche Theorie des „Sozialpädagogischen“ möglich ist, geht es vor allem darum, ein Beobachtungsarrangement zu ermitteln, auf dessen Basis eine Empirisierung der gegenstandskonstituierenden Annahmen am „Gegenstand“ vorgenommen werden kann. Im Anschluss daran wird schließlich zu zeigen sein, dass es gerade auf diese Weise gelingen kann, das Sozialpädagogische tatsächlich als Sozialpädagogisches zur Darstellung zu bringen. Die im Rahmen dieser Arbeit angefertigten Studien leisten auf dem Wege einer wissenschaftstheoretischen und methodologischen Reflexion einen ersten Beitrag zu einer postontologisch reformierten „Theorie der Sozialpädagogik“. Als solche bleiben sie, wenn auch in einem vornehmlich propädeutischen Sinn, stets an Aussagen über den „Gegenstand

Sozialpädagogik“ interessiert. Dies allerdings, nicht ohne sich zugleich danach zu erkundigen, wie dieser „Gegenstand“ zu seiner gegenständlichen Evidenz gelangt.

Aggiornamento

Die Sozialpädagogik nach dem Ende des sozialpädagogischen Jahrhunderts

„Forschung ist die Kunst, den nächsten Schritt zu tun.“
Kurt Lewin

Die wohl beste Art und Weise, die mit dieser Arbeit vorgelegten Überlegungen einer Zusammenfassung zuzuführen, wäre wohl – entgegen der Gewohnheit, dem Leser damit in einer Art Verbeugung vor seiner Autorität nochmals einen besonderen Service zu bieten –, sie in einer Studie zu beschließen, die die feldtheoretische Methodologie um eine Theorie des sozialpädagogischen Feldes vervollständigt. Es ist müßig, die Gründe dafür anzuführen, warum es dazu jetzt nicht kommen kann. Ergo verzichte ich darauf. Stattdessen werde ich einige skizzenhafte Überlegungen vortragen, welche die eingangs unternommene Lagebeschreibung im Lichte von Entwicklungen reflektieren, die sich im Horizont der gegenwärtigen Bildungsreformdiskussion abzeichnen, nicht zuletzt, um mich damit wieder der Gegenwart zuzuwenden.

Meine Überlegungen zu dieser Arbeit haben – fast möchte man sagen: wie das im Fach so üblich ist (vgl. hierzu bereits Winkler 1995b, S. 155) – mit der Diagnose einer Krise begonnen; der Krise der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit, wie es so schön generalisierend heißt. Krise bedeutet Wendepunkt, und diese Arbeit wäre nicht geschrieben worden, wenn an einer möglichen Wende kein Interesse bestanden hätte. Krisengerede vermeint manchmal mehr, manchmal weniger, als das Wort verträgt. In den Selbstbeschreibungen der Disziplin wird die Krise schnell zur Dauerkrise. Nun, das ist professionell und trägt, wenn es symbolisch effizient gehandhabt wird, vielleicht mehr als alles andere zur Besitzstandswahrung bei (vgl. ebd.). Wer weiß. Man sollte nicht vergessen: Die Entdeckung der Gesellschaft bzw. des Sozialen *als* Krise und die Erfindung von Sozialpädagogik fallen zeitlich zusammen (vgl. Dollinger 2006, S. 24f.). Sozialpädagogik ist „Krisenpädagogik“ (Honig 2005a; Konrad 1998 [1993]). Sie hat also schon einmal von einer Krise profitiert, doch wird man das Gefühl nicht los, dass sie das teuer bezahlen musste, befand sie sich doch kurze Zeit später und seither offenbar ohne Unterlass selbst in der Krise. Bekommt sie noch eine zweite Chance?

Wenn es nach ihren moralischen Standards ginge, könnte man dies sicher bejahen. Aber darüber hat sie nicht selbst zu befinden. Anhaltspunkte gibt es trotzdem. Da wäre zum Beispiel der gesellschaftsweite Siegeszug der Krisenrhetorik. Solange diese nicht in die Krise gerät, darf man schon allein der historischen Erfahrung wegen guter Dinge sein. Aber mehr als von einer gesellschaftlichen Krise, von der sie ja immer auch selbst in Mitleidenschaft gezogen wird, darf sie sich vielleicht von einer Krise in der Nachbarschaft erhoffen. Wenn es einen Bereich gibt, der in einer Krise ist, wie seit über 30 Jahren nicht mehr, dann ist es – die Schule. Und die krisengeschüttelte Krisenpädagogik ist schon zur Hilfe geeilt. Sozialpädagogik – „*Da werden Sie geholfen!*“ (Feldbusch).

Hilfe ist Hilfe zur Selbsthilfe. Noch so ein sozialpädagogisches Bonmot. Wenn man sich da mal nicht fragt, wer hier wem auf die Sprünge hilft. Die Sozialpädagogik der Schule oder die Schule der Sozialpädagogik? Geht es um „Geld“ oder „gute Worte“ (Dießenbacher)? Leidet etwa die Disziplin am Helfersyndrom? Oder handelt es sich nur um einen jener Fälle von „Entkonturierung“, in denen das vermeintlich mit sich selbst Identische wieder einmal über sich selbst hinaus zu gelangen versucht? Beides falsch: Bildung, nicht Hilfe ist das Thema.

Das desolatte Abschneiden deutscher Schüler/-innen bei der PISA-Studie, die so genannten Skandalschulen mit ihren anarchischen Zuständen, die steigende Zahl von Schulverweigerern, aber vor allem der nach allen Reformbemühungen der Vergangenheit so enttäuschende Befund, dass der Bildungserfolg in Deutschland in einem deutlichen Zusammenhang zur sozialen Herkunft steht, haben dafür gesorgt, dass nunmehr Bildungsgelegenheiten entdeckt werden, die das staatlich organisierte Unterrichtswesen offenbar bislang vernachlässigt hat. Defizite, die scheinbar auf verpasste Bildungsgelegenheiten zurückgehen, die in der Schule nicht „vorkommen“, kann auch die Schule allein nicht beseitigen. Die Bildungsfrage wird zu einer sozialen Frage, und zwar in allen denkbaren Varianten dieses Ausdrucks. Die Sozialpädagogik kann sich also an der Bildungsdiskussion beteiligen, ohne das heimische Terrain verlassen zu müssen.

Der Hilferuf der Schulen, sollte er denn je vernommen worden sein, scheint möglicherweise die Wirkung jenes Weckrufs zu entfachen, den vor kurzer Zeit Christian Niemeyer (vgl. Niemeyer 2002) als Reaktion auf Reyers ominösen Nachruf an die Mitglieder der wissenschaftlichen Zunft adressierte. Die Disziplin, die Thiersch (1990) einst mit „Aschenputtel“ verglichen hat und die danach in einen Zustand gepflegter Larmoyanz auf hohem Niveau verfallen ist, steht möglicherweise am Vorabend einer unverhofften Fortsetzung ihres Aufstiegsprojekts, das sie bislang gekonnt semantisch zu organisieren weiß. Die Sozialpädagogik hat sich als Akteur innerhalb der gegenwärtigen Bildungsdiskussion sowohl neue, als auch traditionsreiche Begriffe (wie etwa den der „Aneignung“ (vgl. Deinet/Reutlinger 2004) (wieder-)beschafft und kann sich bei alledem noch an ihre eigenen akademischen Wurzeln – zumindest diejenigen, die bis zu Natorp oder gar Pestalozzi zurückreichen – erinnern fühlen (vgl. Hamburger 2005). Mit der in der Machbarkeitsstudie zu einem Nationalen Bildungsbericht entfalteten schlagkräftigen Begriffstrias „formale, non-formale und informelle Bildung“ (vgl. Rauschenbach et al. 2004; Otto/Rauschenbach 2004) hat sie sich einen Thematisierungsraum erobert, innerhalb dessen sich spezifische Alleinvertretungs-ansprüche nicht nur unter Verweis auf die disziplinären Wissensbestände, sondern auch die denkbaren institutionellen Flankierungen wie etwa „außerschulische Jugendbildung“ oder sozialpädagogisch strukturierter „Ganztagsbildung“ (Otto/Coelen 2004) „plausibel“ und vor allem: wirkungsvoll vertreten lassen (vgl. hierzu kritisch: Winkler 2006c, insbes. S. 199). Die Kindertageseinrichtungen, das Sozialisationsfeld, dem zur Zeit neben der Schule die wohl größte Aufmerksamkeit im Kontext der Bildungsreformdiskussion entgegen gebracht wird, identifizieren sich von ihrem Selbstverständnis her inzwischen ja bekanntlich mit großer Selbstverständlichkeit als Bildungsinstitutionen und weniger als Betreuungs- und Erziehungsangebot, ohne sich dabei jedoch strikt an „formaler Bildung“ auszurichten.

Während „Non-formale“ Bildung sich auf jene Bildungsprozesse bezieht, die nicht in einen schulischen Kontext eingebettet sind, bezeichnet informelle Bildung Bildungsprozesse

besonderer Art, die sich gleichsam unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle intentionaler oder geplanter pädagogischer Intervention oder auch jenseits derselben vollziehen. Insbesondere das Konzept der „informellen Bildung“ bietet die strategische Basis, von der ausgehend die Sozialpädagogik eine altehrwürdige, wenn auch weitgehend vergessene Tradition der Kritik eines schul- und unterrichtstheoretisch verengten Bildungsverständnisses (vgl. hierzu Konrad 1998 [1993]) aktualisiert. Sie kann in diesem Zusammenhang nicht nur darauf verweisen, dass Bildung mehr als schulisches Wissen ist, – eine Banalität – sondern zugleich auch darauf, dass informelle Bildung an Orte oder doch zumindest Gelegenheitsräume gebunden ist, die die Schule gerade nicht bereitstellen kann, und die mitunter auch Erfahrungen vermitteln, die sich nicht, um es harmlos auszudrücken, curricular „darstellen“ lassen. Zugleich erlaubt er es, Voraussetzungen schulischen Lernerfolgs zu thematisieren, die das Bildungswesen selbst nicht vermitteln kann.

Es sticht nicht erst auf den zweiten Blick ins Auge, dass die Unterscheidung von „formaler“, „non-formaler“ und „informeller“ Bildung noch den Geist des alten institutionenbezogenen Sozialpädagogikverständnisses atmet, wie es dereinst paradigmatisch in Gertrud Bäumers Definition zum Ausdruck kam. Während der Begriff „formale“ Bildung primär für schulisch organisierte Formen der Wissensvermittlung reserviert bleibt, bezieht sich „non-formale“ Bildung gerade negativ auf jene Institutionen, die nicht Familie und nicht Schule sind. Entsprechend weisen Rauschenbach u.a. die Kinder- und Jugendhilfe als einen Kontext non-formaler Bildung aus. Demgegenüber tritt mit dem Begriff der „informellen Bildung“ eine Kategorie hinzu, die in erster Linie *Prozesse* des Lernens markiert, die sich zwar nicht jenseits aller möglichen Kontexte vollziehen, aber doch in ihrer Logik von diesen weitgehend unangetastet bleiben oder sie derart in sich aufsaugen, dass von Kontextgebundenheit bestenfalls im übertragenen Sinne die Rede sein kann. Informelle Bildung kann im Grunde überall (auch in Institutionen), muss jedoch nirgends von statten gehen. Sie scheint sich in translokalen Sonderwelten abzuspielen, die über ihre Situiertheit in unterschiedlichen Kontexten hinweg eine relative Autonomie für sich beanspruchen können.

Im Horizont der Entdeckung informeller Bildung kommt das ohnehin in eine Krise geratene institutionenbezogene Verständnis von Sozialpädagogik an sein Ende. Unterdessen wird die Bereichsontologie durch eine Universalontologie von Bildung ersetzt. Die entglittene „Erziehungswirklichkeit“ weicht der „Bildungswirklichkeit“ – gegenstandstheoretisch wie epistemologisch. Damit wird nicht nur sprichwörtlich Wasser zu Wein transsubstantiiert, sondern auch der Grundstein für eine Expansion der sozialpädagogischen Weltbedeutsamkeit gelegt. Die Sozialpädagogik tritt damit nicht nur in Konkurrenz zur Schulpädagogik, sie entledigt sich auch der paradoxen und schmerzhaften Erfahrung des nicht mit sich selbst Identischseins. Informelle Bildung ist nicht professionalisierbar (auch wenn sie ganz offensichtlich mehr und mehr professionelles Interesse auf sich vereint). Der semantische Aufstieg von der „Hilfe“ zur „Bildung“ (vgl. hierzu Manhart/Rustemeyer 2004) nährt zugleich die mutmaßlich berechtigte Hoffnung, einen sozialen Aufstieg im erziehungswissenschaftlichen Feld nach sich ziehen zu können. Drastisch ausgedrückt: Über Bildung lässt sich allemal gebildeter sprechen, als über Pflege, Betreuung oder Straßensozialarbeit, die „Bildungsfernen“ sind, zumal, wenn es sich um Kinder handelt, allemal prestigeträchtiger und womöglich auch zahlreicher zu vertreten als die Prostituierten, Drogenabhängigen, Gewalttäter, Unwilligen, Arbeitslosen oder, um mit den Worten eines

sozialpädagogischen Klassikers zu sprechen: die „Verwahrlosten“ (Nohl 1927b).¹¹ Kurzum: Die sozialpädagogische Weltbedeutsamkeit steht vor einem Neuanfang. Es sind die „Welten der Bildung“ (Liegle/Treptow 2002), deren Erweckung es zukünftig als „Feld“ zu entdecken gilt.

Was sich darin anbaut, hätte durchaus den Namen „sozialpädagogische Bildungsforschung“ (Honig 2005b; Betz/Honig 2006) verdient. Doch im Umgang mit dieser Bezeichnung ist Vorsicht geboten, denn sie kommt vermutlich etwas zu prominent daher, als dass man nicht befürchten müsste, sie bald in den „falschen“ Händen wiederzufinden. In Zeiten, in denen landauf landab über die zweite Bildungskatastrophe debattiert wird und alles, was unter dem Label „empirische Bildungsforschung“ firmiert, auch auf große öffentliche und wissenschaftliche Anerkennung hoffen darf, in Zeiten, in denen sich die Konkurrenz um Ressourcen im akademischen Feld verschärft, in einer Gegenwart, in der die Erziehungswissenschaft, so scheint es, erstmals ernsthaft das darzustellen sich bemüht, was sie immer schon gerne gewesen wäre, nämlich *Erziehungswissenschaft*, droht ein solcher Ausdruck bei denen, die ihn sich schließlich zu eigen machen werden auf Antrieb jene missverständlichen Assoziationen wach zu rufen, die am Ende zu seinem Missbrauch Anregung geben könnten. Sei es, das er unterschwellig suggerieren mag, auch die Sozialpädagogik solle sich dienstfertig geben, auf den bereits rollenden Zug aufspringen und sich darum bemühen, das öffentlich Erwartete und politisch Versprochene in ihren wissenschaftlichen Problemhorizont aufzunehmen. Sei es, dass, gerade umgekehrt, der Eindruck entsteht, als spräche sich in dieser Bezeichnung die Empfehlung aus, die Sozialpädagogik solle sich nicht „durch Mitmachen zum Täter erklären“ (Winkler 2006c, S. 199) und stattdessen etwa den szientifischen Universalismen der Neurowissenschaften und der pädagogischen Psychologie mit einem pädagogischen Universalismus beantworten, der vermeintlich erst dem „Begriff und de[m] Sachverhalt von Bildung in seinem vollen Sinne“ (a.a.O., S. 198) Ausdruck verschafft, auch wenn dieser dann letztlich auf Erziehung verweist. Sozialpädagogisch wäre eine solche Bildungsforschung insofern, als sie mit der „anderen Seite der Bildung“ deren eigentliche Seite zu repräsentieren beansprucht und darin die sozialpädagogische Weltbedeutsamkeit zur vollen Geltung bringt, zugleich aber in Kauf nimmt, ihrem „Objekt“ symbolische Gewalt anzutun. Was hier mit sozialpädagogischer Bildungsforschung gemeint ist, muss also mindestens präzisiert werden, soll das damit verbundene Programm nicht im Schwall der aktuellen Debatten und Sonntagsreden über Krise und Zukunft der Bildung untergehen.

Eine sozialpädagogische Bildungsforschung wird gut daran tun, nicht zuletzt in Erinnerung an Natorp, die Frage nach dem „Sein“ von Bildung sein zu lassen. Aber sie wird auch gut daran tun, anders als Natorp, die Frage nach den sozialen Bedingungen der Möglichkeit von Bildung im Horizont der Frage nach den sozialen Bedingungen der Möglichkeit ihrer Beobachtung aufzunehmen und es nicht dabei zu belassen, diese ins Unbeobachtbare zu verschieben. Im Grunde kann man Aloys Fischer zu denjenigen zählen, die dies schon früh erahnt haben. Auch wenn er in seiner Kritik an Natorps Sozialpädagogik nicht bis zur Abgründigkeit der transzendentalphilosophischen Figur vordrang, so kann man diese doch,

¹¹ Vgl. hierzu auch Klaus Prange: „[F]ür den öffentlichen diskurs über Erziehungsfragen scheint die Bildungssemantik unentbehrlich. Sie sorgt dafür, die Akzeptanz amtlich-öffentlicher Erziehung zu erleichtern. Mit dem Gütesiegel „Bildung“ verliert Erziehung den Nimbus der Bevormundung und präsentiert als Offerte, was der Sache nach eben doch Erziehung ist [...] Was unter der Flagge der Bildung segelt, verschafft [...] auch akademischen Argumentationen eine Art Reputationsvorsprung [...]“ (Prange 2006, S. 4/5).

zumindest wenn man Fischers Empirismus gegen den Strich liest, als Versuch betrachten, Natorp vom Kopf auf die Füße zu stellen.¹² Geht es darum, die „Ordnung der Bildung“ (Ricken 2006) zu erschließen, wird man also mit einer Sozioepistemologie des sozialpädagogischen Bildungsdiskurses beginnen und diesen selbst als Moment der Realisierung dieser Ordnung in den Blick nehmen müssen. Zu fragen wäre beispielsweise, nach den disziplinpolitischen Motiven, die sich hinter dem Eingreifen der Sozialpädagogik in die aktuelle Bildungsdebatte verbergen, nicht zuletzt, um in Erfahrung zu bringen, in welcher Weise diese sich in den gegenstandsbezogenen Auffassungen von Bildung manifestieren. Zu fragen wäre auch nach den spezifischen Effekten des sich selbst verschleierns Eingriffs in die „Welten der Bildung“, wie sie sich im Windschatten des suggestiven Essentialismus vom „Sinn der Bildung“ einstellen, mithin danach, wie sich die Sozialpädagogik als ein mit dem Nimbus wissenschaftlicher Autorität versehener Beobachter dort zum Richter im Kampf um die Durchsetzung und Verobjektivierung von legitimen Erwartungen und Ansprüchen an „gute“ Bildung macht, in dem sie selber Partei ist. Doch die Sozioepistemologie wäre nicht der Rede wert, würde sie nicht den Weg zu einer Forschungsstrategie weisen, in der Selbst- und Objekterkenntnis konvergieren. Im feldtheoretischen Modus der Objektkonstruktion findet der Bruch mit der „Neigung zur Investition in das Objekt“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 294) seinen methodologisch-pragmatischen Ausdruck. Eine sozialpädagogische Bildungsforschung, die sich durch den feldtheoretischen Modus der Objektkonstruktion inspirieren lässt, nutzt die darin angelegte Logik postontologischer Intellektion, um sich jenseits der Emphasen einer zutiefst modernen Bildungstheorie der bürgerlichen Moderne, aber auch jenseits des Pathos der Kritik an einer entarteten Bildungswirklichkeit, die so gar nicht dem Seinsollenden entsprechen will, danach zu erkundigen, was die Ordnung der Bildung notwendig macht. Sie heftet sich dabei an die Fersen jener operativen Vollzüge, in denen diese Ordnung immer wieder aufs Neue entsteht. Dabei erschließt sie sich die Herstellung einer Ordnung der Wirklichkeit als Moment feldspezifischer Logiken der Unterscheidungsbewertung. Als die zwei Seiten einer Medaille kann dann beschrieben werden, was gewöhnlich in den Theorien sozialer Differenzierung und den Theorien sozialer Ungleichheit getrennt voneinander verhandelt wird. Die Produktion von Ungleichheit könnte

¹² Fischer unterschied bekanntlich dezidiert zwischen „praktisch orientierten“ Begriffen von Sozialpädagogik, die auf die Gestaltung des sozialen Zusammenlebens gerichtet sind, und solchen, die „für die Bedürfnisse“ der Theorie entstanden sind (vgl. Fischer 1954a (1924), S. 207ff.; vgl. hierzu auch Döpp-Vorwald 1964). Diese Unterscheidung zwischen einem auf Gestaltung und einem auf theoretische Reflexion gestützten Begriff hat er 1924 in seinem Aufsatz „Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik“ expliziert. Das auf den „Betrieb der Wissenschaft“ eingegrenzte Verständnis von Sozialpädagogik thematisiert „die Berücksichtigung der sozialen Seiten, die alle Erziehungen tatsächlich hatten und haben [...] Die so verstandene Sozialpädagogik ist wesentlich eine Schul- und Forschungsrichtung, die sowohl in der historischen wie auch in der systematischen Pädagogik den Einfluß sozialer Faktoren nicht übersehen oder verwischt haben will“ (a.a.O., S. 208f.). Im Lichte dieser Unterscheidung gewinnt Fischer der Natorpschen Sozialpädagogik zwei Seiten ab: Zum einen das primär wissenschaftliche Unternehmen, Tatsachen der Erziehung als soziale Sachverhalte zu betrachten, das er positiv würdigt (vgl. a.a.O., S. 209), und zum anderen, wie in der „Pädagogischen Soziologie“ wiederum mit kritischem Blick auf Natorp herausgestellt wird, eine gestaltende Aufgabe, die in einer normativen „Philosophie der Gemeinschaftsidee“ ihre Grundlagen hat (vgl. Fischer 1954b [1932], S. 114), also jene Variante, die er später in einem Komplementärtext zur „Pädagogischen Soziologie“ als „Soziologische Pädagogik“ bezeichnete (vgl. Fischer 1954c [1932]). Im Grunde warf Fischer Natorp vor, beide Varianten miteinander vermengt zu haben, so dass in der Natorpschen Sozialpädagogik für die Beantwortung der Frage, „wie die Erziehung im ganzen auf die Erfüllung von Forderungen des Gemeinschaftslebens eingestellt werden kann“ (Fischer 1954b [1932], S. 158), ein „empirische[r] Unterbau“ (Fischer 1954d [1923], S. 363) als entbehrlich erschien. Dieser Vorwurf jedoch übersieht, dass sich für Natorp die Frage nach der Empirie von Gemeinschaft gar nicht erst stellt, da mit der Apriorisierung von Gemeinschaft als „Idee“, diese bereits aus dem Reich des Erfahrbaren hinausgetreten ist.

sich zu erkennen geben als der empirische Grund des Daseins in Differenz, nicht etwa, weil die Welten der Bildung dadurch erst in den Funktionszusammenhang von Gesellschaft integriert werden, sondern weil die Welten der Bildung sich und ihren Akteuren nichts bedeuten können, wenn sie sich nicht durch eine Logik des simultanen Unterscheidens und Bewertens von anderen Welten unterscheidbar machen. Wenn daraus eine Kritik der Bildungswirklichkeit erwachsen sollte, dann eine, die weder vom Willen zur Kritik gespeist wird, noch eine, die um der Kritik willen geschieht.