

Sozialpädagogische Historiographie : zwischen Identitätskrise und Legitimationsweg? : Ein geschichtswissenschaftliches Reflexionsangebot

Autor(en): **Berner, Esther**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit = Revue suisse de travail social**

Band (Jahr): - **(2009)**

Heft 6-7

PDF erstellt am: **12.07.2020**

Persistenter Link: <http://doi.org/10.5169/seals-832498>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

Esther Berner

Sozialpädagogische Historiografie: zwischen Identitätskrise und Legitimationszwang?

Ein geschichtswissenschaftliches Reflexionsangebot

Ausgangspunkt

Von der Krise der Sozialpädagogik, und zwar bezüglich Theorie, Begriff sowie Identität (Grubenmann 2007), von kollektiver sozialpädagogischer Depression (Niemeyer 1999) und dem Leiden des unverstandenen deutschen Sozialpädagogen (Andresen 2001) war vor ein paar Jahren allenthalben die Rede. Im Zuge dieses Lamentos hat die Sozialpädagogik ihre Geschichte neu entdeckt und haben historische Fragestellungen vor dem Hintergrund disziplintheoretischer und -politischer Diskussionen einen neuen Stellenwert erhalten. Einen Ausgangspunkt bildete die Forderung von Michael Winkler aus dem Jahr 1993, sich stärker den «hauseigenen» Klassikern (es werden darunter vornehmlich männliche Personen verstanden, so dass die maskuline Markierung hier angebracht scheint) zuzuwenden bzw. sich dieser überhaupt bewusst zu werden. Es scheine der Sozialpädagogik durchaus «nicht an Büchern» zu mangeln, doch abgesehen von der Frage nach dem Wert dieser Literatur fehle es an gültigen Normen hinsichtlich der Definition ihres Kerns (Winkler 1993, S. 171). Die Frage nach Klassikern dränge sich insbesondere auf, da die Sozialpädagogik über keine eigentliche Sprache der Theorie verfüge, so eine weitere Feststellung Winklers. Die Beschäftigung mit verbindlichen historischen Referenztexten sollte in dieser Sicht also der Selbstvergewisserung als wissenschaftliche Disziplin und Profession, dem Aufbau von Status und Selbstvertrauen dienen.

In dreierlei Hinsicht mag dieser Rückgriff auf Klassiker überraschen: Erstens hatte gerade damals innerhalb der Allgemeinen Pädagogik eine Problematisierung der eigenen Kanonisierungstradition sowie der einseitig ideengeschichtlich ausgerichteten Historiografie begonnen (vgl. z.B. Gonon 1999). Diese Kritik war natürlich keine genuin pädagogikgeschichtliche; vielmehr wurde sie, zweitens, vermittelt über die (verspätete)

Rezeption poststrukturalistischer Theoreme einerseits und des *linguistic turn* andererseits herausgefordert. Dabei waren es, drittens, gerade die Wissenschafts- und Disziplingeschichten, die zum bevorzugten Gegenstand neuer, dekonstruktivistischer Zugänge wurden (vgl. z. B. Müller 2004). Ob diese «Wendungen» das handwerkliche Tun des Historikers bzw. der Historikerin tief greifend und umfassend verändert haben, sei an dieser Stelle dahingestellt. Gewisse Selbstverständlichkeiten bezüglich historischer Erkenntnis wurden dennoch suspendiert, und handfeste Auswirkungen lassen sich im Aufkommen neuer, anderer Fragestellungen sowie in der Beschäftigung mit bisher wenig berücksichtigten Quellen der «mittleren Ebene» ausmachen.

Das Interesse an neuen, anderen Quellen und Quellengattungen kann man durchaus auch für die jüngere historisch-wissenschaftliche Forschung im Bereich der Sozialpädagogik feststellen. Kritik und Abwehr gegenüber dem Klassiker-Projekt verlautete schliesslich vor allem aus den Reihen der jüngeren Wissenschaftler- und Wissenschaftlerinnengeneration. So führte etwa Andresen anlässlich der von der *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* provozierten Auseinandersetzung den grundsätzlichen Konstruktionscharakter von Klassikern, deren Interpretation «aus jeweils zeitspezifischen Problemhorizonten heraus» geschieht, an (Andresen 2001, S. 99). Dieser Hinweis war kein überflüssiger, denn tatsächlich schien und scheint man sich über den Rang klassischer Autoren und ihrer Texte als zeitlich und sozial gebundene Konstrukte oder als an sich und zeitlos überragende Leistungen nicht einig zu sein. Winkler transportiert in seinem provokativen Klassiker-Plädoyer von 1993 durchaus erstere Wahrnehmung, überträgt auf diese gleichwohl das geisteswissenschaftliche Vokabular und Erkenntnischema. Das zweitgenannte Verständnis, wonach gewisse Texte deshalb zu Klassikern werden, weil ihre Autoren eine essentielle Idee in die Welt bringen, findet man in Niemeyers *Klassikern der Sozialpädagogik* (1998) vor. Die versammelten Autoren zeichnen sich durch ihre überragenden Ideen und Visionen aus bzw. repräsentieren eine Position oder «Bewegung» besonders deutlich und eindringlich. Die Beschäftigung mit ihnen besteht für Niemeyer nicht zuletzt darin, die «*Intention* des jeweiligen Klassikers kenntlich zu machen» (S. 12, Hervorh. d. Verf.). Dem Umstand, dass jede Zeit «sich ihr eigenes Bild eines bestimmten Klassikers» macht, entspringt nämlich die Gefahr des Missbrauchs (ebd.). Entsprechend sei es «die Aufgabe der klassikerorientierten Forschung», diesen «in der Wirkungsgeschichte aufweisbaren Missbrauch durch Rückgang auf die *Ursprungsgeschichte* möglichst zu vermeiden» (ebd., Hervorh. d. Verf.).

Offenbar wird die Autorintention im Verständnis Niemeyers als das Reine, Ursprüngliche betrachtet, das es von den wirkungsgeschichtlichen Verunreinigungen zu entblößen und wieder in ihr Recht zu setzen gilt. «Wirkungsgeschichte» erscheint hier als etwas dem (eigenen) Verstehensprozess äusserliches, das in dieser normativen Begriffsverwendung vielleicht eher dem entspricht, was gewöhnlich als «Rezeptionsgeschichte» bezeichnet wird.

Aber es soll hier nicht um eine Neuaufbereitung der Klassiker-Debatte gehen. Vielmehr zielt die Argumentation des Beitrags in einem ersten Schritt (Abschnitt «Auf der Suche...») darauf zu zeigen und zu problematisieren, dass sich ein Reflex auf die von Winkler heraufbeschworene Krise weiterhin in der *historischen* Forschung beobachten lässt. Der Eindruck, die Sozialpädagogik würde auf historischem Weg und dabei mit einer Vorliebe für eine personalisierte Ideengeschichte versuchen, was aus der Gegenwart heraus nicht geleistet werden kann, bleibt somit bestehen. Eine solche Funktionalisierung historischer Forschung fällt allerdings hinter den geschichtswissenschaftlichen Stand, wie er eigentlich mit dem Historismus erreicht worden ist, zurück. Zugleich lassen sich gerade in den geforderten neueren Klassikerbänden oder auch in Theoriegeschichten Versuche festmachen, an aktuelle geschichtswissenschaftliche Methoden und Theorien anzuschliessen. So ist in Einleitungen öfters von *Kontextualisierung* die Rede und bisweilen von *Diskursgeschichte*. Allerdings tritt bei genauerem Hinsehen (Abschnitt «Kontext und Diskurs») der Verdacht auf, es handle sich dabei eher um die Verwendung Aktualität signalisierender Reizwörter und weniger um die tatsächliche Umsetzung innovativer Ansätze der Geschichtsforschung. Gegen einzelne der damit im Folgenden vorzubringenden Kritikpunkte mag man einwenden, es würden damit Fragen des Geschichtsverständnisses angesprochen, auf die es keine an sich, d.h. unabhängig vom Forschungsgegenstand und Erkenntnisanspruch richtigen Antworten gibt. Dieser Einwand befreit allerdings nicht von der Notwendigkeit, die die wissenschaftliche Forschung und Darstellung leitende Position explizit zu machen; im Gegenteil verbinden sich mit jedwelcher methodologischen und epistemologischen Position Prämissen und Implikationen, die Vorgehen, Argumente und Erkenntnisse erst ermöglichen und legitimieren. Dies lässt sich, so der zweite Schritt, anhand der häufig und nicht nur in der sozialpädagogischen Historiografie diffus verwendeten Termini «Kontext» und «Diskurs» aufzeigen. Die den beiden Begriffen in den Abschnitten «Was heisst 'Kontext'?» und «Diskurse» gewidmeten Überlegungen haben beispielhaften Charakter und wollen in einem

dritten Schritt den Sinn, die Notwendigkeit, aber auch den Reiz vertiefter geschichtstheoretischer Reflexion an prominenten Konzepten aufzeigen; die Ausführungen sind im Sinn eines Versuchs und also nicht belehrend, vielmehr als Reflexionsangebot, aufzufassen. Das Fazit fasst die Überlegungen zusammen und spricht sich bezüglich der universitären Lehre dafür aus, über der Einführung in historische Wissensbestände *über* die Disziplin nicht die Notwendigkeit der Vermittlung fundierten Theorie- und Methodenwissens *für* die gegenwärtige und zukünftige historische Forschung innerhalb der Sozialpädagogik zu vernachlässigen.

Auf der Suche nach dem sozialpädagogischen Ursprung

Die in der Klassiker-Debatte zum Ausdruck gebrachte Krise der Sozialpädagogik persistiert in der Suche nach der ursprünglichen sozialpädagogischen Idee. Neuere historische Studien und Darstellungen kündigen zwar zuweilen ein weniger essentialistisches Verständnis von Ideengeschichte an, bleiben dennoch überwiegend der traditionellen Geistesgeschichte verhaftet. Zwar ist vermehrt von «Diskurs-» und «Kontextanalyse» die Rede, doch kommt es vor, dass Nohls «geistige Energien» in die Nähe des Diskurs-Begriffs gebracht werden. Oder das Bekenntnis zu Gadammers Hermeneutik steht ohne weitere Erläuterung neben der Versicherung, es könne sich bei historischen Darstellungen immer nur um Konstrukte handeln.

Dominant ist weiterhin eine Sichtweise, wonach das wissenschaftliche Referenzsystem der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit auf problematische Weise uneinheitlich ist, was eine der besseren Orientierung dienende Grundlegung der Disziplin notwendig zu machen scheint (vgl. z. B. Hering/Münchmeier 2000). Dies gilt auch für Gottschalk, der in seiner Dissertation auf begriffsgeschichtlichem Weg an den «historischen Wesenskern von ‹Sozialpädagogik›» (Gottschalk 2005, S. 37) heranzukommen beabsichtigt, und zwar nicht zuletzt zum Zweck der Gegenstands- und Auftragsbestimmung *heutiger* Sozialpädagogik. Ein Interesse an der innerfachlichen Identitätsfindung und Selbstvergewisserung lässt auch der *Entwurf einer Theorie der Erziehung zur Demokratie aus dem begrifflichen Ursprung der Sozialpädagogik* von Carsten Müller (2004) erkennen. Sein Zugang ist ebenfalls ein hermeneutisch-begriffsgeschichtlicher und dabei ein problemgeschichtlicher, insofern beabsichtigt wird, über die Feststellung historischer Sachverhalte hinaus «vorgeblich alte, daher mutmasslich überholte Gedanken mit gegenwärtigen Problemen [...] frei zu verbinden, etwa in der Absicht, Lösungsvorschläge neu aufzugreifen» (S. 32).

An die Voraussetzung einer genuin sozialpädagogischen Idee schliesst sich die Suche nach deren ursprünglichem Gehalt und damit die Frage nach dem «Anfang» der Sozialpädagogik an. Dass dieser Anfang nicht unbestritten ist, hat sich bereits im Zusammenhang mit der Klassiker-Diskussion gezeigt. Im Allgemeinen wird er aber nach der Mitte des 19. Jahrhunderts bzw. kurz vorher am Auftauchen des Begriffs bei Mager und Diesterweg (1840 bzw. 1844) festgemacht. Nun gibt es disziplingeschichtliche und -theoretische Studien, die entgegen einer solchen begriffspositivistischen Auffassung und mit Rückgriff auf bisher unbeachtet gebliebene (Archiv-) Quellen die Notwendigkeit einer Rückdatierung der modernen Sozialpädagogik zu plausibilisieren versuchen. Gemäss den Befunden von Gedrath (2003, S. 58) etwa sind die «Voraussetzungen für die gegenwärtige Sozialpädagogik» sowie der «gesellschaftlichen Grundlagen unserer Moderne» bereits in der «Übergangsphase» des Vormärz, allerdings vielmehr in der bürgerlichen statt in der industriellen (Mollenhauer 1987) Gesellschaft gegeben. Folgt man der Argumentation Gedraths, so dürfte in Zukunft der Name Karl Preusker als Begründer der bürgerlichen Sonntagsschule in keinem Buch zu den Klassikern der Sozialpädagogik mehr fehlen. Dass die These und die von Gedrath aus den Ergebnissen «gezogenen Schlüsse[] für die Entwicklung einer modernen Sozialpädagogik» gemäss Vorwort des Herausgebers der Publikationsreihe als «provokativ» (im positiven Sinn) gedeutet werden müssen, bestärkt die Wahrnehmung der (historischen) Sozialpädagogik als im besonderen Mass ansprechend auf Anfangskonstruktionen (vgl. Tröhler 2002).

«Kontext» und «Diskurs»: Neue Ansätze oder blossе Schlagworte?

Wendet man den Blick weg von jenen Einzelstudien auf Überblicksdarstellungen aktuellen Datums, so lassen sich in deren Programmen durchaus Rückgriffe auf innovative Forschungsansätze herauslesen. Zu nennen wäre hier etwa Dollingers (2006a) *Klassiker der Pädagogik*¹, die der Herausgeber mit einer kritischen Erörterung verschiedener Klassiker-Zugänge einleitet (Dollinger 2006b). Während Dollinger dem Typus des «zeitlosen Klassikers» ebenso wie dem «klassifizierten Klassiker» eine Absage erteilt, spricht er sich tendenziell für den «qualifizierten Klassiker» aus. In diesem Verständnis, beispielhaft vertreten von Tremml (1997), wird der Rezeptionsgemeinschaft, welche einen Klassiker überhaupt als solchen auszeichnet, eminente Bedeutung zugesprochen. Im Gegensatz zur ahistorischen Exegese sollen Klassiker sukzessive kontextualisiert werden. *Kontextualisierung* meint hier den Einbezug der Relation von Werk, Person des Klassikers

und Rezipienten und findet sich in den einzelnen Beiträgen umgesetzt mit den biografischen Abrissen und dem Aufweis der gegenwärtigen Wahrnehmung, manchmal auch der Rezeptionsgeschichte. Dabei wird leider nicht in jedem Fall klar, inwiefern und wie die Rezeption(en) zur Formierung des Klassiker-Status beigetragen hat/haben. Im Fall von Rousseau erschöpft sich die Antwort auf die Frage der Rezeption im Aufweis rousseauscher Prämissen und Theoreme, welche in der gegenwärtigen pädagogischen Reflexion noch als «brauchbar» gelten können. Oder Schleiermacher wird die Rezipierbarkeit in der heutigen Sozialpädagogik kurzerhand abgesprochen; erstens weil die Kenntnis der grundlegenden theologischen Problemstellungen seiner Zeit, also der theologische Kontext, bei dem/der heutigen Leser/in nicht vorausgesetzt und eine Auseinandersetzung mit diesem von ihm/ihr auch nicht verlangt werden kann; zweitens weil die Lektüre seiner Texte «mühsam» und «anstrengend» sei, zumal er selbstständiges Denken herausfordere (Winkler 2006, S. 97).

Ist von «Kontext» die Rede, so scheint meist Langewands (1999) Konzept gemeint zu sein, das als spezifisch *geisteswissenschaftlich* bezeichnet werden kann. Die Eigenart dieses Ansatzes zeigt sich, auch in Abgrenzung zu Gadammers Applikations-Begriff, indem der Kontext bzw. die Kontexte nicht als – selber in den Interpretationsprozess einbezogenes – Interpretament fungieren; vielmehr vermittelt die Operationalisierung² innerhalb seines Modells den Eindruck, der historische Textsinn sei dem Interpreten bzw. der Interpretin ebenso unmittelbar verfügbar wie die Wirkungsgeschichte. Kontextualisierung setzt damit eine Distanzierungsleistung voraus (vgl. Bellmann 2004), die erkenntnistheoretisch jenseits des hermeneutischen Zirkels im gadammerschen Sinn anzusiedeln wäre.

Dezidiert von der herkömmlichen Institutionen- wie Ideen- und Begriffsgeschichte absetzen möchten Niemeyer, Schröer und Böhnisch ihre *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik* (1997). Im Auge haben die Herausgeber eine *Diskursgeschichte*, und auch hier ist die Rede von *Kontextualisierung* der Sozialpädagogik, nämlich in den massgeblichen sozialen und pädagogischen Bewegungen ihrer Entstehung zur Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Wiederum wird die «Heterogenität des sich in der Geschichte dieser Disziplin ausdifferenzierenden Handlungs- und Institutionengefüges» in Anschlag gebracht, was die Ausweitung des Blicks auf Nachbardiskurse und ihre Bezüge zur Sozialpädagogik umso dringlicher mache. Es besteht ein Stück weit der Verdacht, dass die Öffnung gegenüber ausserpädagogischen Diskursen einem Ressentiment entspringt und einem Abgrenzungsversuch gegenüber der (Allgemeinen)

Pädagogik geschuldet ist. Der einführende Beitrag von Niemeyer verweist das Projekt der «Grundlinien» denn sogleich auf die Diskussion um die disziplinäre Verortung der Sozialpädagogik (Niemeyer 1997). Der Autor setzt sich dezidiert gegen ein Ansinnen der (Allgemeinen) Pädagogik zur Wehr, sich als Grundlagentheorie der Sozialpädagogik auszugeben (vgl. auch Niemeyer 1999). Entgegen der eingangs vorgenommenen Abgrenzung lässt sich aber seine eigene Argumentation weitgehend als ideengeschichtlich charakterisieren. Dies gilt für verschiedene andere Aufsätze, nicht nur für Winklers unter dem Titel «Hermann Nohl: Sozialpädagogik im Horizont der Geisteswissenschaften», sondern ebenso für weitere Beiträge der Herausgeber³.

Was heisst «Kontext»?

«Kontext» und «Diskurs» sind, wie erwähnt, zwei gleichermassen beliebte wie diffus verwendete Termini der Geschichtswissenschaft. So hatte etwa Andresen 2001 in ihrem bereits zitierten Diskussionsbeitrag eingeworfen, Klassiker könne man (genauso wie andere historische Texte) gar nicht diskutieren, ohne ihren Kontext zu berücksichtigen. Allerdings wird mit «Kontext» in der Geschichtsforschung Vieles und Unterschiedliches bezeichnet. Je nach Ansatz wird darunter der diskursive Kontext, der soziale (materielle, reale) oder der sprachliche Kontext begriffen, teilweise wird schwergewichtig die (Psycho-)Biografie eines Autors im Sinne eines Kontextes in die Interpretation einbezogen; schliesslich wurde der von Langewand verwendete hermeneutische Kontextbegriff erwähnt. Sofern die Erschliessung des Kontextes wiederum auf textualisierte Überbleibsel der Vergangenheit angewiesen ist, stellt sich natürlich die Frage nach der Unterscheidung zwischen Text und Kontext. Mit den Worten Hayden Whites (1988): Die Erkenntnis «dass sich dieser Kontext nur durch das Medium sprachlicher Artefakte fassen liess und dass diese aufgrund ihrer *Textualität* denselben Verzerrungen unterlagen wie das Belegmaterial, das mit dem Kontext kontrolliert werden sollte» (S. 166), überträgt die Schwierigkeit, Ideologien in Texten dingfest zu machen auf den Begriff des Kontextes selber. Was also als Lösung des Interpretationsproblems präsentiert wird – Kontextualisierung –, muss unter Umständen selber als Problem formuliert und erforscht werden. Die Differenzierung von Text und ihm *äusserlichem, immer schon gegebenem* Kontext stellt sich als zu simpel dar, und es muss sich auch die Frage stellen, *welcher* Kontext in welchem Fall produktiv bzw. relevant ist.

LaCapra (1988) verweist (in nicht abschliessender Absicht) auf sechs «Kontexte», «deren Beziehungen variabel und problematisch sind

und deren Verhältnis zum untersuchten Text schwierige Interpretationsfragen aufwirft» (S. 54). Die Text-Kontext-Relation lässt sich demnach auffassen als Beziehung zwischen *Intentionen* des Autors und Text, als Beziehung zwischen Leben und Werk (*Motivationen*), Beziehung zwischen *Gesellschaft* und Text bzw. zwischen *Kultur* und Text oder als Beziehung eines Textes zum *Korpus* des Autors; schliesslich nennt er die Beziehung zwischen Diskursformen und Texten (*Struktur*). Zwar lassen sich mit jedem einzelnen der genannten Kontext-Begriffe spezifische geschichtswissenschaftliche Zugänge mitsamt ihren hervorragenden Vertretern bzw. Vertreterinnen in Verbindung bringen, mit LaCapra erscheint die Berufung auf *den* Kontext jedoch wenig plausibel. Immerhin knüpfen sich an jedes Kontext-Verständnis bestimmte erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Prämissen, die einer vorgängigen Explikation bedürfen, und zwar weil Fragestellung und Erkenntnisanspruch ebenso wie die Auswahl und Anordnung des Quellenmaterials von dieser Positionierung abhängen. Vor allem implizieren die unterschiedlichen *epistemologischen Grundannahmen* je eigene *Subjektverständnisse*. Dies lässt sich im Folgenden anhand des prominenten kontextualistischen Ansatzes Quentin Skinners beispielhaft darstellen. Hier kommt der Intention des historischen Autors zentrale Bedeutung zu, was ihn dem Subjektverständnis des Strukturalismus und Poststrukturalismus diametral entgegensetzt. Damit lässt sich dieser Zugang, wie zu zeigen sein wird, denn auch nicht ohne weiteres mit dem poststrukturalistischen Diskurs-Begriff etwa Michel Foucaults zusammenbringen. Dass dies dennoch geschieht, liegt vermutlich einfach daran, dass in beiden Theorien und heutzutage mit Bezug auf eine Reihe sozial-, geistes- und sprachwissenschaftlicher Methoden von Diskurs/Diskursanalyse bzw. *discourse/discourse analysis* gesprochen wird. Die daraus resultierende Verwirrung zeigt sich etwa am Beispiel Tröhlers (2001) damit, dass Foucault bzw. der französische Poststrukturalismus mit der anglophonen *history of ideas* insofern gleichgesetzt wird, als beide gemeinsam die Hauptströmungen der kontextuellen Diskursanalyse bezeichnen sollen.

Kontext als Autorintention bei Quentin Skinner

Zu jener terminologischen Verwirrung kommt, dass sich die Forderung nach kontextualisierender Interpretation von Ideengeschichte ausgehend von sehr verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen national und sprachräumlich auf ganz unterschiedliche Weise artikuliert hat. Seit den 1960er Jahren kamen entsprechende Impulse ebenso aus der Sozialgeschichte wie aus dem Bereich der Linguistik und strukturalistischen Semiotik, wobei

diese in Frankreich und Deutschland in unterschiedliche Projekte einer «Sozialgeschichte der Ideen» mündeten. Eine andere Linie entspringt der angloamerikanischen *intellectual history* und lässt sich unter dem Titel *Cambridge School*, zu deren Exponenten Quentin Skinner gehört, fassen.

Entscheidend für die Interpretation ist für Skinner der Sprachkontext und damit – gemäss der Unterscheidung von LaCapra – die *Handlungsintention* eines Autors. Er grenzt sich mit diesem Kontext-Verständnis sowohl gegen die traditionelle, textimmanent verfahrenende Ideengeschichte ab wie gegen die Vorstellung, der *soziale* Kontext biete eine eindeutige Deutungskategorie, auf den sich der Historiker bzw. die Historikerin stützen könne. Vielmehr ist es der umfassende *linguistische* Kontext, der die Absicht eines Autors bestimmbar macht (vgl. Skinner 2002). Im methodologischen Ansatz Skinners (und der *Cambridge School* insgesamt) kommt der Sprache generative Bedeutung im Sinn des *linguistic turn* zu.

Zwei Prämissen sind grundlegend für Skinners Position. Erstens führt der Zeitenabstand zwischen dem Moment des Verfassens eines Textes und dessen Interpretation zu einem späteren Zeitpunkt zu einem unhintergehbaren Dilemma und wird nicht, wie in Gadamers Hermeneutik vermittelt über Tradition und Wirkungsgeschichte, zum tragenden Grund des Verstehens. Dies hat kognitionspsychologische Ursachen, wie Skinner ausführt: “By our past experience ‘we are set to perceive details in a certain way’, and when this frame of reference has been established, ‘the process is one of being *prepared* to perceive or react in a certain way’” (ebd., S. 58, Hervorh. i. O.). Unsere “preconceptions” werden zu Hindernissen unmittelbaren Verstehens, weil “[w]e must classify in order to understand, and we can only classify the unfamiliar in terms of the familiar” (ebd., S. 58f.). Ist ein Interpret sich dieser für die Erkenntnis fundamentalen Paradigmen nicht bewusst und kann diese also nicht kontrollieren, resultieren «exegetische Absurditäten». Skinner bringt damit verschiedene «Mythologien» in Verbindung, denen traditionelle Ideenhistoriker anhängen würden; dazu gehört die Vorstellung einer unbedingten doktrinären Einheit des Gesamtwerks eines Autors oder der Präexistenz von “unit ideas” mit essentieller Bedeutung, deren Entfaltung es dann in den Texten grosser Autoren nachzuzeichnen gilt.

Semiotisch betrachtet bedeutet dies, zweitens, dass Sprachäusserungen Referenten zugewiesen werden, die für den Autor (noch) gar nicht existent waren, ihm nicht zur Verfügung standen. Anders ausgedrückt, werden dem Autor Antworten auf Fragen zugesprochen, die sich jenem so gar nicht stellten bzw. stellen konnten. Grundsätzlich besteht a priori keine

fixe Relation zwischen Zeichen und Bezeichnetem, diese wird vielmehr im Sprachgebrauch *situativ* handelnd, allerdings im Rahmen der historisch gültigen Konventionen, hergestellt. Deshalb muss es dem Historiker bzw. der Historikerin in Anlehnung an den späteren Wittgenstein und John L. Austins Sprechakttheorie, wonach Sprache Handeln ist, darum gehen, die *Intention* des Autors und die damit bei den zeitgenössischen Rezipienten beabsichtigte (und überhaupt mögliche) Wirkung zu rekonstruieren. Dies wiederum gelingt erst auf der Grundlage der Analyse des normativen Vokabulars einer Gesellschaft zur in Frage stehenden Zeit. Dieses bestimmt die Grenzen des Sagbaren, aber auch des von den Adressaten Verstehbaren und damit die überhaupt in Frage kommenden Intentionen und Wirkungen einer Äusserung.

Wie die vorangehenden Ausführungen gezeigt haben, rechnen Autoren der neueren angloamerikanischen Ideengeschichte wie Skinner durchaus mit den *Intentionen* historischer Subjekte. Die Plausibilität von Absichtszuschreibungen durch den Interpreten oder die Interpretin hat sich allerdings immer am kollektiven Sprachhandlungsrepertoire einer bestimmten Gesellschaft zur betreffenden Zeit zu erweisen. Wie beim Schachspiel – so die bekannte Analogie – kann ein Sprecher, will er seine Absicht erfolgreich verwirklichen, nur bestimmte, konventionelle, d. h. von den Adressaten deutbare «Züge» ausführen. Damit ist zugleich der Punkt bezeichnet, an dem Ansätze wie derjenige Skinners hauptsächlich Kritik erfahren, nämlich mit Bezug auf ihren (sprachlichen) Determinismus.

Die Beziehung zwischen Intention, Text, dessen Rezeption und schliesslich Interpretation hat in der Tat seine Selbstverständlichkeit eingebüsst. Die Absicht des Autors wurde im 20. Jahrhundert ausgehend von teilweise sehr unterschiedlichen Positionen in ihrer Funktion als rekonstruierbare Instanz gültiger Interpretation in Frage gestellt; beispielsweise, weil diese Absicht aufgrund des Zeitenabstandes nicht zugänglich ist oder weil das Subjekt als Zentrum der Sinnproduktion eine «Dezentrierung» erfuhr. Mit der Dekonstruktion sämtlicher überkommener Subjektbegriffe verband sich in der poststrukturalistischen Theorie auch eine Argumentation gegen die Reduktion von Texten auf die Absicht des Autors. Unter ganz anderen epistemologischen Voraussetzungen stellte sich aber auch Gadamer im Anschluss an Heidegger gegen die «hermeneutische Reduktion auf die Meinung» des Urhebers eines Textes bzw. «auf die Absicht der Handelnden» (Gadamer 1986, Bd. 1, S. 379). Wenn Gadamer die Unmöglichkeit postuliert, die eigenen historischen Verstehensvoraussetzungen zu hintergehen, sich in eine andere Person zu versetzen und ihre Absichten gleichsam

nachzuerleben, grenzt er sich gegen Schleiermacher und den Historismus ab; für Strukturalisten und Poststrukturalisten wäre ein solcher Akt von Grund auf irrelevant.

Foucault setzt das ursprüngliche Projekt der *Annales* dort fort, wo er sich weigert, nach Massgabe traditioneller Geschichtsschreibung Ereignisse zu berichten, die durch *intentionale* Akte von Individuen oder Gruppen zustande gekommen sind. Sein «Diskurs»-Verständnis steht dabei ebenso für eine Strategie der *Entpersonalisierung* wie die Begriffe «Archäologie», «Monument» und «Archiv». Der Diskurs löst das Subjekt und die Idee als Themen der Geistesgeschichte ab; untersucht wird nicht «Bedeutung», eine «Absicht» oder ein «Ursprung», sondern Aussagen, ihre materielle Streuung, Häufung und Seltenheit. Und vor allem gilt es festzustellen, dass Diskurse *nicht* Ausdruck von Ideen sind.

Diskurse

Während im englischsprachigen Raum die Ideengeschichte durch Skinner, Pocock und andere einer Revision unterzogen wurde, erteilte Foucault ihr, «die insgeheim, aber völlig, auf die synthetische Aktivität des Subjekts bezogen war» (1994, S. 26), mit seinem Programm einer *Archäologie des Wissens* eine *völlige* Absage. Mit Blick auf die kritische Abgrenzung gegenüber der traditionellen Ideengeschichte lassen sich bei Foucault und Skinner durchaus Übereinstimmungen festmachen. Hinsichtlich der den Neansätzen zugrunde liegenden Epistemologien entziehen sich beide Autoren allerdings einem Vergleich fast vollständig, wie sich an der je eigenen Prägung des Diskursbegriffs aufzeigen lässt.

Die Karriere des Diskursbegriffs beginnt in den 1950er Jahren, wobei die Rezeption der strukturalistischen Sprachtheorie Ferdinand de Saussures einen Ausgangspunkt bildete (vgl. Keller 2005). Gemäss dieser besteht ein Zeichen innerhalb des abstrakten Systems der *langue* aus der Verknüpfung von Zeichenausdruck (*signifiant*, Signifikant, in Form von Laut oder Schriftzeichen) und Zeicheninhalt (*signifié*, Signifikat). Mit «Struktur» ist die Struktur der Signifikanten gemeint, «die durch das Netz ihrer Differenzbeziehungen die Dinge und Verhältnisse in der Welt der Menschen erst hervorbrachten» (Sarasin 2007, S. 200). Die «Signifikate», die Dinge in der Welt, *insofern sie uns im Raum der Sprache erscheinen*, sind nur Effekte dieser Signifikantenstruktur (ebd.). Damit wird die Vorstellung von Sprache als Repräsentationssystem im Sinn des semiotischen Dreiecks, bestehend aus Zeichen, Bezeichnetem und Konzept, zugunsten des dyadischen Modells, das ohne «Aussenbezug» auskommt, verabschiedet.

Gegen die strukturalistische Sprachkonzeption wurden bereits früh Einwände erhoben. Diese bezogen sich, erstens, auf den wissenschaftlichen Objektivismus sowie die Ahistorizität und fehlende Dynamik des strukturalistischen Modells, wie es sich bereits in de Saussures Bevorzugung der *langue* und der synchronen gegenüber der diachronen Sprachbetrachtung abgezeichnet hatte. Wandel und dessen Zustandekommen blieben somit ausgeklammert (Keller 2005, S. 104). Kritisiert wurde, zweitens und unterstützt durch pragmlinguistische Modelle, die weitgehende Ausblendung der *parole*, das heisst der konkreten Sprachereignisse in ihrer situativen Bedingtheit. Und drittens wurde schliesslich zusammen mit der Ausblendung von Kontextbedingungen die mangelnde Berücksichtigung von Interpretationsleistungen im Sprachgebrauch angeführt. Semiologisch führte dies zur Einbeziehung des Zeichenbenutzers in das Zeichenmodell, linguistisch zu einer Orientierung an realen Sprechakten, etwa in der *Oxford-Ordinary Language Philosophy* Wittgensteins und Austins. Hier schliesst unter dem Label *discourse⁴ analysis* einerseits die angelsächsische bzw. anglo-amerikanische Linie von historischer Diskursanalyse an, andererseits ein breites Spektrum an pragmatisch-sprachwissenschaftlicher Forschung, die sich beide parallel zu Strukturalismus und poststrukturalistisch beeinflussten Geistes- und Sozialwissenschaften entwickelten.

Zwar ist bei Foucaults Verwendung des Diskursbegriffs eine gewisse Inkonsistenz vorhanden bzw. finden sich verschiedene (Neu-)Definitionen. Während in der *Archäologie* das statische Moment überwiegt, tritt mit dem genealogischen Interesse der Prozesscharakter in den Vordergrund. Auf den Ausdruck «Diskursanalyse» stösst man erstmals 1972 in der deutschen Übersetzung von *Naissance de la clinique* (1963), und zwar für «analyse structurale du signifié» (vgl. Sarasin 2007). Im Gegensatz zum strukturalistischen Modell handelt es sich also gerade *nicht* um eine Analyse der Zeichen- bzw. Sprachstruktur, sondern um eine strukturelle Untersuchung auf der Ebene des «Gemeinten» und damit der «Dinge» (ebd., S. 201). Doch nicht nur der strukturalen Sprachauffassung de Saussures mit ihrer Unterscheidung zwischen *langue* und *parole* hat Foucault eine Absage erteilt; im Hintergrund seiner Untersuchung steht weder die Sapir-Whorf-Hypothese noch vollzieht Foucault einen *linguistic turn*, von dem er seine Diskursanalyse in der *Archäologie des Wissens* abgesetzt hat. Zwar sind auch Diskurse «sprachförmige Ordnungsstrukturen», aber ihre Logik gehorcht nicht einfach den *linguistischen* Regeln – wenngleich eine erklärende Bestimmung dieser Regeln offen bleibt. Die Diskursanalyse betrifft die Oberfläche der Texte und die Feststellung dessen, was faktisch gesagt

wurde (ebd., S. 206). Und: Diskursanalyse ist anti-hermeneutisch; Ziel kann nicht sein, die Intention des Autors zu eruieren, Texte auf der Basis der «Kontinuität des Herkommens und der Tradition» (Gadamer 1986, Bd. 2, S. 63) zu «verstehen».

Damit steht Foucault in einem deutlichen Gegensatz zu Skinner, dem der zu analysierende Text Medium der Kommunikation bewusster Ideen bleibt. Überhaupt machen die schlaglichtartigen Ausführungen deutlich, dass zwischen den angeführten Ansätzen, (Post-)Strukturalismus, Diskursanalyse im Anschluss an Foucault einerseits und Skinner bzw. *Cambridge School* andererseits, kaum Übereinstimmungen, weder in Bezug auf das Subjekt noch das Erkenntnisobjekt, bestehen. Wie erwähnt treffen sich beide als Kritiker an der geistesgeschichtlichen Tradition. Deren Orientierung an Kategorien wie Einfluss und Wirkung basiert, mit den Worten Skinners, auf mythologischen Kohärenzvorstellungen. Foucault spricht von einem «Kohärenzkredit», den die Ideengeschichte dem Diskurs, den sie analysiert, gewöhnlich gewährt (Foucault 1994, S. 213). Trifft sie auf Unvereinbarkeiten und Widersprüche, «so macht sie es sich zur Aufgabe, auf einer mehr oder weniger tiefen Ebene ein Kohäsionsprinzip zu finden, das den Diskurs organisiert und ihm eine verborgene Einheit wiedergibt» (ebd.). Ideengeschichte ist «die Disziplin der Anfänge und der Enden, die Beschreibung der dunklen Kontinuität und der Wiederkehr, die Rekonstruktion der Entwicklung in der linearen Form der Geschichte», und ihre grossen Themen sind Genese, Kontinuität und Totalisierung (ebd., S. 196 f.). Weitere Gemeinsamkeiten lassen sich aufzeigen, etwa indem sich beide gegen die gängige am Gesamtwerk eines Autors ausgerichtete Textinterpretation wenden, die die Einheit des Werkes in Rückführung auf die Einheit des Subjekts und dessen Konsistenz über die Zeit voraussetzt.

Fazit

Das Interesse an der Geschichte der Sozialpädagogik, so die Argumentation in diesem Beitrag, war in den 1990er und Folgejahren geprägt von einer innerdisziplinären Krisenwahrnehmung. Stand die Definition und Legitimation der Sozialpädagogik als eigenständiger Gegenstands- und Theoriebereich zur Debatte, so machte der Rückgriff auf die Geschichte lediglich eine Strategie neben anderen aus (vgl. Grubenmann 2007). Klassiker gewannen an Attraktivität, insofern ihnen traditionsstiftende Funktion zukommt. Es besteht dann allerdings die Gefahr, das Werk eines Klassikerkandidaten auf die ihm damit zugewiesene Funktion hin zu lesen, unter Umständen auch Widersprüche und Sperrigkeiten zu harmonisieren und

auszublenden. So kann Rousseau, dem bereits die Erfindung der Kindheit zugeschrieben worden ist, zum Begründer sozialpädagogischen Denkens avancieren (vgl. Hornstein 2000)⁵, ohne dass noch geklärt werden müsste, auf welches Werk bzw. welche Werke sich die Zuschreibung bezieht.

Während auf der einen Seite durchaus Einwände gegen das Klassiker-Projekt erhoben wurden, haben sich jene Bemühungen um eine historische Begründung der (Teil-)Disziplin gerade auch in neueren, aus dem Kreis der jüngeren Wissenschaftlergeneration stammenden Studien niedergeschlagen. Diese und andere zum Teil quellengesättigte Arbeiten mögen gewiss zur Bereicherung des materialen Forschungsstandes beitragen, zugleich lässt sich gemessen an den methodologischen und epistemologischen Diskussionen der vergangenen Dezennien ein eher geringer historisch wissenschaftlicher Reflexionsstand anführen. Daneben wird in Einzelstudien und Sammelbänden zuweilen auf den historischen Kontext als Interpretationskategorie verwiesen oder für eine Diskursgeschichte als Alternative bzw. Ergänzung zur herkömmlichen Ideen-, Begriffs- oder Sozialgeschichte plädiert. Zugleich ist der Umgang mit diesen Konzepten ein eher unbekümmert undifferenzierter und die Fragestellungen und Zugangsweisen unterscheiden sich oftmals kaum von der kritisierten ideen- bzw. geistesgeschichtlichen Forschung.

Setzt man voraus, dass die Beschäftigung mit Geschichte einer eigenen Erkenntnislogik bzw. einem eigenen Erkenntniszweck folgt und nicht als Beiwerk mit präsentistisch-legitimatorischer Funktion oder zur Bestimmung zukünftiger Aufgaben einer Disziplin zu betrachten ist, ergibt sich somit eine ganz andere Defizitdiagnose, als es die hier zum Ausgangspunkt genommene darstellt. Die damit vertretene Position widerspricht dabei weder dem Ansinnen der Sozialpädagogik, ihren wissenschaftlichen Status zu profilieren noch ihrem Anspruch auf eine «eigene» Geschichte.

Es gilt zum Schluss zu bemerken, dass einige der in der Argumentation kritisch angeführten Klassikerbände, historischen Überblicks- und Einführungswerke sich als Texte deklarieren, die gleichsam der Initiation der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen in die Sozialpädagogik und ihre Theorie(n) dienen wollen. Damit unterstehen sie, zumindest mit Bezug auf die universitäre Lehre und in ähnlicher Weise wie dies für entsprechende Werke in anderen akademischen Disziplinen ebenfalls gilt der Aporie, angehende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einerseits in ein Fach einzuführen und ihnen somit ein «So-Sein» zu präsentieren, andererseits aber zugleich eine forschend-hinterfragende Haltung zu vermitteln. Ob Geschichte mit Schwergewicht auf ersterer Tendenz dem

professionellen Bewusstsein dienlich ist, sei dahingestellt. Dass Letzteres unter Umständen die Konfrontation mit methodologischen und wissenschaftstheoretischen Grundfragen voraussetzt, ist sicher.

Literatur

- Andresen, Sabine (2001). Der deutsche Mann und die Klassikerdebatte in der Sozialpädagogik. Ein Kommentar. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 7, S. 99–105.
- Bellmann, Johannes (2004). Kontextanalyse versus Applikationshermeneutik. Reflexionsprobleme pädagogischer Historiographie. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 80, S. 182–195.
- Dollinger, Bernd (Hrsg.) (2006a). *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollinger, Bernd (2006b). Klassiker der Pädagogik. Einleitende Anmerkungen zu einer eigentümlichen Spezies. In: Dollinger, Bernd (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–24.
- Foucault, Michel (1994). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gadamer, Hans-Georg (1986). *Wahrheit und Methode*. Gesammelte Werke, Bd. 1 u. 2. Tübingen: Mohr.
- Ged Rath, Volker (2003). *Vergessene Traditionen der Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Gonon, Philipp (1999). Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, S. 521–530.
- Gottschalk, Gerhard Michael (2004). *Entstehung und Verwendung des Begriffs Sozialpädagogik. Extrapolation systematischer Kategorien als Beitrag für das Selbstverständnis heutiger Sozialpädagogik*. Eichstätt: BPB.
- Gottschalk, Gerhard Michael (2005). «Sozialpädagogik». Systematische Kategorien eines historischen Begriffs. In: Konrad, Franz-Michael (Hrsg.), *Sozialpädagogik im Wandel. Historische Skizzen*. Münster: Waxmann, S. 35–53.
- Grubenmann, Bettina (2007). *Nächstenliebe und Sozialpädagogik im 19. Jahrhundert. Eine Diskursanalyse*. Bern: Haupt.
- Hering, Sabine/Münchmeier, Richard (2000). *Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim/München: Juventa.
- Hornstein, Walter (2000). Auf der Suche nach konsensfähigen Bezugspunkten für ein Paradigma der Sozialpädagogik. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 6, S. 46–51.
- Keller, Reiner (2005). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LaCapra, Dominick (1988). Geistesgeschichte und Interpretation. In: LaCapra, Dominick/Kaplan, Steven L. (Hrsg.), *Geschichte denken. Neubestimmung und Perspektiven moderner europäischer Geistesgeschichte*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 45–86.
- Langewand, Alfred (1999). Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, S. 505–519.
- Mollenhauer, Klaus (1987). *Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Müller, Carsten (2004). «Wir alle sind Aristen... weil Bürger». Entwurf einer Theorie der Erziehung zur Demokratie aus dem begrifflichen Ursprung der Sozialpädagogik. Diss. Phil. der Heilpädagogischen Fakultät der Universität Köln (CD-ROM).
- Müller, Philipp (2004). Geschichte machen. Überlegungen zu lokal-spezifischen Praktiken in der Geschichtswissenschaft und ihrer epistemischen Bedeutung im

19. Jahrhundert. Ein Literaturbericht. In: *Historische Anthropologie*, 12, S. 415–433.
- Niemeyer, Christian (1997). Sozialpädagogik und der Zwang der disziplinären Verortung. In: Niemeyer, Christian/Schröer, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (Hrsg.), *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse*. Weinheim/München: Juventa, S. 33–42.
- Niemeyer, Christian (1998). *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Weinheim/München: Juventa.
- Niemeyer, Christian (1999). «Allgemeine Sozialpädagogik» als Perspektive der Zukunft? Ein polemischer Zwischenruf angesichts von Yvonne Ehrenspecks Versuch, die Sozialpädagogik als eine der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bedürftige Teildisziplin auszulegen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, S. 115–120.
- Niemeyer, Christian/Schröer, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (Hrsg.) (1997). *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse*. Weinheim/München: Juventa.
- Sarasin, Philipp (2007). Diskursanalyse. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Geschichte. Ein Grundkurs* (3., rev. u. erw. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 199–217.
- Skinner, Quentin (2002). Meaning and Understanding in the History of Ideas. In: Skinner, Quentin, *Visions of Politics*, Bd. 1: Regarding Method. Cambridge u. a.: Cambridge University Press, S. 57–89.
- Tremml, Alfred K. (1997). *Klassiker. Die Evolution einflussreicher Semantik*, Bd. 1: Theorie. Sankt Augustin: Academia.
- Tröhler, Daniel (2001). Pädagogische Historiographie und Kontext. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 7, S. 26–34.
- Tröhler, Daniel (2002). Die Anfangskonstruktionen der deutschsprachigen Sozialpädagogik. In: Andresen, Sabine/Tröhler, Daniel (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 25–37.
- White, Hayden (1988). Methode und Ideologie in der Geistesgeschichte: Der Fall Henry Adams. In: LaCapra, Dominick/Kaplan, Steven L. (Hrsg.), *Geschichte denken. Neubestimmung und Perspektiven moderner europäischer Geistesgeschichte* [amerikan. Original: 1982]. Frankfurt am Main: Fischer, S. 159–189.
- Winkler, Michael (1993). Hat die Sozialpädagogik Klassiker? In: *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 23, S. 171–185.
- Winkler, Michael (2006). Friedrich Schleiermacher (1768–1834). In: Dollinger, Bernd (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75–99.

Anmerkungen

- 1 Dieser Band nimmt jenseits der Unterscheidung von (Individual-)Pädagogik und Sozialpädagogik auch klassische Vertreter der Letztern auf.
- 2 Langewand (1999) unterscheidet vier Aspekten der Kontextanalyse: 1. historische Vorgeschichte, 2. historische Gegenwart, 3. Wirkungsgeschichte und 4. Entstehungsgeschichte eines Werkes, einer Theorie, eines Argumentes etc.

Hinter jedem Aspekt steht eine «differenzerschliessende» Operation, die Sinn vermittelt: 1. als Differenz zwischen «objektiver» Vorgeschichte eines Textes und selbstkonstituierter Vergangenheit, 2. zwischen Zeitgenossenschaft und Selbstkontextualisierung, 3. zwischen historischem Textsinn und Wirkungsgeschichte und schliesslich 4., zwischen dokumentierter Entwicklung eines Textes

- tes und seinen historisch verfügbaren Alternativen.
- 3 Unter den symptomatischen Titeln «Sozialpädagogik unter dem *Einfluss* der Jugendbewegung», und «Die Schlacht um die Jugendfürsorge oder *Intention* und *Wirkung* Wicherns».
- 4 *Discourse* lehnt sich dabei am alltäglichen englischen Sprachgebrauch an,
- also der Bedeutung von „Gespräch“ als einer Unterhaltung zwischen verschiedenen Personen.
- 5 Gemäss Hornstein findet man die «Ursprungssituation», in der «das Soziale für die Pädagogik und in der Pädagogik thematisch» (S. 49) wurde, in prägnanter Weise «bei Rousseau» (Hornstein 2000, S. 49f.).