

Prange, Klaus

Alte Schwierigkeiten - neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik

Erziehungswissenschaft 7 (1996) 14, S. 63-75



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Alte Schwierigkeiten - neue Konfusionen. Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik - In: Erziehungswissenschaft 7 (1996) 14, S. 63-75 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-360051 - DOI: 10.25656/01:36005

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-360051>

<https://doi.org/10.25656/01:36005>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

<http://www.dgfe.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

KLAUS PRANGE**Alte Schwierigkeiten - neue Konfusionen****Bemerkungen zu dem Hamburger-Memorandum der universitären Sozialpädagogik****I.**

In Heft 12 dieser Zeitschrift (Jg. 6, 1995) ist unter dem Titel "Überlegungen zur Lage der universitären Sozialpädagogik" und unter Federführung von Franz Hamburger ein Memorandum zur Ortsbestimmung der wissenschaftlichen Sozialpädagogik vorgelegt worden. Es geht auf einen Auftrag der Kommission Sozialpädagogik an ihren Vorstand zurück. An den Überlegungen haben maßgebende Fachvertreter teilgenommen; herausgehoben werden Hans Gängler, Franz Hamburger, Marile Karsten und Hans Thiersch genannt; auf die Zuarbeit einer Reihe weiterer universitärer Kolleginnen und Kollegen wird hingewiesen. Das Memorandum beschränkt sich auf die Situation der universitären Sozialpädagogik (SP). Es soll den Ausgangspunkt für das Gespräch mit den Fachvertretern der Fachhochschulen bilden (S. 92). Es dürfte demnach berechtigt sein, das "Hamburger-Memorandum", wie es im folgenden kurz genannt sei, als "offizielle" Standortbestimmung des sozialpädagogischen Establishments an den Universitäten zu werten. Es formuliert den *mainstream* (S. 106 u. passim) und definiert die gegenwärtig herrschende Lehre.

Der Anspruch des Memorandums ist, eine "theoretisch-historische und wissenschafts-systematische Vergewisserung" vorzulegen, die "über den Austausch von Interessensstandpunkten hinausgeht" (S. 95). Damit erbringen die Sozialpädagogen eine bemerkenswerte und vorbildliche Leistung. Man möchte sich auch von anderen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft wünschen, daß sie in dieser Weise Farbe bekennen und sagen, wie sie sich im Gesamtfach verorten, worin sie ihre Aufgaben, ihre Mittel und ihre Grenzen, ihre theoretischen Vorgaben und ihre Beziehungen zu den anderen relevanten Praxen sehen, d.h. zur faktischen Erziehung vor Ort und zur Ausbildungspraxis, zu ihren erziehungswissenschaftlichen Nachbarn und zu anderen akademischen Disziplinen.

Darüber hinaus darf man den Ort der Veröffentlichung als Einladung dazu auffassen, auch ohne Zugehörigkeit zum "sozialpädagogischen Gesamtzusammenhang" (S. 92; auch orig. in Anführungszeichen), sondern als Mitglied einer anderen Subspecies der Erziehungswissenschaft sich an der "fortzusetzenden Diskussion" (S. 92) zu beteiligen. Das ergibt sich der Sache nach daraus, daß die SP ihr Verständnis von Erziehung, Erziehungswissenschaft und wissenschaftlicher Organisation im Blick auf das Fach im ganzen formuliert. Das Memorandum bezieht sich sowohl auf die Fachtradition wie auch auf das Verhältnis der Subdisziplinen zueinander. Deshalb hat das, was die SP dazu sagt, eine große Bedeutung auch für diejenigen, die nicht in der SP zuhause sind oder ihr aus mancherlei Gründen fernstehen. Kenntnis- und Stellungnahme sind des weiteren geboten, weil es unabhängig von den eigenen Überzeugungen gemeinsame Adressaten der Erziehungswissenschaft gibt, sowohl innerhalb des Erziehungssystems (vornehmlich die Studierenden) wie auch außerhalb (andere Fachdisziplinen und die allgemeine Öffentlichkeit), die

erwarten dürfen, daß die Erziehungswissenschaft sagt, worin sie ihre Aufgabe, ihre Leistung und ihre Grenze erkennt.

Gleichwohl mag es Bedenken geben, wenn im folgenden ein externer Beobachter der SP auf das Hamburger-Memorandum eingeht, zumal er - abgesehen von einer nur zweijährigen und zudem lediglich nebenamtlichen Tätigkeit im Bereich der Resozialisierung von jungen Straftätern und abgesehen von allgemeinpädagogischen Serviceleistungen im sozialpädagogischen Studiengang - einschlägige Praxiskenntnisse nicht vorzuweisen hat und damit erheblich unter den üblichen Standards für professionsspezifische Erfahrungen auf der Ebene direkter sozialpädagogischer Aktivitäten wie auch der Ebene akademischer Lehre bleibt, von Forschung ganz zu schweigen.

Wenn er sich dennoch eine Reihe von Bemerkungen zur SP herausnimmt, dann mit der Einschränkung, daß er nur aus dem Blickwinkel der Erziehungswissenschaft oder genauer: einer selbstredend unabgeschlossenen Auffassung von Erziehungswissenschaft sein Interesse auf das Memorandum richtet und nur für sich selber spricht. Zur Einschätzung der folgenden Bemerkungen sei hinzugefügt, daß hier die von manchen Fachkollegen inzwischen für altertümlich, wenn nicht gar rückständig anmutende Position vertreten wird, daß das eine und ganze Thema der Erziehungswissenschaft nach wie vor die Erziehung (und Bildung) ist und bleiben sollte. Eben darauf beruhen seine Schwierigkeiten mit der herrschenden Lehre der SP. Nur Erziehung und Bildung? *Nihilne plus?* - In der Tat: *Nihil omnino*. Was sonst noch aus anderen Disziplinen zu lernen und an anderen Frage- und Problemstellungen zu berücksichtigen ist, hat allein durch die Beziehung auf den Sachverhalt der Erziehung eine Bedeutung. Selbstverständlich geht es jeden als Bürger und aufgeweckten Zeitgenossen etwas an, wie es um die Staatsfinanzen und die Altersversorgung, um Zuwanderungsprobleme und die Veränderung der Ökonomie in nationalgesellschaftlicher wie in globaler, weltgesellschaftlicher Hinsicht steht; aber diese und andere Fragen betreffen den Erziehungswissenschaftler nur dann und insoweit, als sich daraus angebbare Folgerungen oder zumindest hinreichend begründete Vermutungen solcher Folgerungen ergeben, die sich als Fragen der Erziehung und Bildung formulieren und sich mit den bekanntermaßen begrenzten Mitteln der Erziehungswissenschaft einigermaßen verläßlich behandeln lassen. Wie weit oder wie eng der Begriff der Erziehung im Einzelfall jeweils gefaßt werden mag: ohne einen solchen Begriff und ohne die Entfaltung seiner Konsequenzen verliert das, was unter mannigfachen Titeln und in unterschiedlichen Hinsichten als "Erziehungswissenschaft" auftritt, Kontur, wissenschaftliches Ansehen und öffentliche Resonanz. Darum ist es wichtig, was eine Fachrichtung der Erziehungswissenschaft über ihren Ort in der Gesellschaft, in dem Gefüge der Ausbildungseinrichtungen und ihres akademischen Umfeldes sagt und vor allem: wie sie ihr wissenschaftssystematisches Selbstverständnis definiert. Denn dadurch spricht sie mittelbar und öffentlich wahrnehmbar für alle anderen Fachrichtungen und fordert die Stellungnahme der Fachvertreter außerhalb der SP heraus, sofern sie nicht in gleichmütiger Resignation zulassen, daß ein Teil der erziehungswissenschaftlichen Gemeinde unwidersprochen für alle anderen spricht. In der Tat werden die folgenden Bemerkungen von der Auffassung getragen, daß es für die Erziehungswissenschaft von Nachteil wäre, wenn sie sich das von der SP im Hamburger-Memorandum artikulierte Verständnis von Erziehung, Aus-

bildung zu pädagogischen Berufen und wissenschaftlicher Reflexion zu eigen macht und die SP als Sprecherin der gesamten Disziplin gewähren läßt.

Im folgenden wird zunächst die Gedankenlinie des Memorandums nachgezeichnet (II). Das soll nachprüfbar zeigen, wie es hier aufgenommen worden ist, um dann zuerst auf das dem Memorandum zugrunde gelegte Denkschema einzugehen und dessen Problematik zu erörtern (III), ehe schließlich die Folgerungen für das Fach im ganzen aufgewiesen und Aspekte für die weitergehende Diskussion angegeben werden (IV).

II.

Wie von einem diskussionswürdigen Text nicht anders zu erwarten, spiegelt das Hamburger-Memorandum in seinem Aufbau den Grundgedanken wider, den es inhaltlich expliziert. Das Verständnis der Sache leitet sehr zum Vorteil der Erörterung den Gang der Darstellung. Unter dieser Vorgabe wird im folgenden der Gedankengang des Memorandums nachgezeichnet, auch bei Gefahr, einzelne Punkte, die der SP wichtig sind, nicht angemessen zu würdigen. - In 10 Punkten wird ein großer Bogen von der gegenwärtigen Gemengelage zu den Perspektiven und fernerer Entwicklungslinien geschlagen. Er greift von den gegebenen Verhältnissen in der sozialpädagogischen Praxis unter den Bedingungen des allemal evidenten "sozialen Wandels" (S. 93) und seiner Bewältigung u.a. durch das Institut des Diploms für Erziehungswissenschaft (Nr. 6) zurück auf die vor allem deutschen Traditionslinien der historisch gewachsenen SP und ihrer nicht unproblematischen Ehe mit der Sozialarbeit, kennzeichnet die theoretischen Antworten und Konzepte, die diese Geschichte teils begleitet, teils unterstützend initiiert haben, und kehrt zuletzt zur gegebenen Situation zurück, um deutliche Akzente für die Zukunft und ihre Möglichkeiten zu setzen.

Kein Zweifel, das ist bei aller demonstrativen Tendenz, Offenheit nach möglichst vielen Seiten zu beweisen und für die Erziehungswissenschaft insgesamt anzumahnen, ein bestechend geschlossenes Gesamtgemälde der SP, das hier präsentiert und dem Ansinnen des Wissenschaftsrats entgegengestellt wird, die SP und womöglich gleich die ganze Erziehungswissenschaft von der Universität zu den Fachhochschulen herabzustufen. Das Memorandum begegnet zugleich aber auch der fachinternen Kritik, soweit sie es sich einfallen läßt, die wissenschaftliche Dignität des sozialpädagogischen Theorie-, Ausbildungs- und Praxiskonzepts in Frage zu stellen. Insofern gibt das Memorandum auf zwei Herausforderungen eine deutliche Antwort: es reagiert nach außen auf den Wissenschaftsrat und weist seinen Vorschlag als "regressive Problemverschiebung" (S. 93 auch orig. in Anführungsstrichen) zurück: Der Problemdruck und der Bedarf wissenschaftlicher Kompetenzen "im Bereich personenbezogener sozialer Dienstleistungen" (S. 98) verlangen universitäre Lehre und Forschung. Diese Antwort, die ja auch von unserer Zunft getragen und vertreten wird, versteht sich von selbst und dürfte ganz unstreitig sein. Eine eindrucksvolle Stützung findet diese Antwort in dem Zahlenwerk und in den statistischen Aufstellungen, die über die Abschlüsse und die Personalverhältnisse Auskunft geben. Sie zeigen, welche Leistung in dem Studiengang Sozialpädagogik für die Etablierung des Faches als Grundlage einer Profession erbracht worden ist (S. 108ff.). Hier gilt, was eingangs schon allgemein gesagt worden ist: eine solche Offenlegung und Selbstüber-

prüfung ihrer realen und nicht nur vorgestellten Bedeutung und aktuellen Verfassung könnte auch anderen Subdisziplinen nützlich und heilsam sein. Was die SP angeht, duldet es keinen Zweifel: Was da entstanden ist, sich erhält und weiter entwickelt, ist beeindruckend und kann nicht umstandslos gestrichen oder exiliert werden, um loszuwerden, was gerade von der Politik einmal ausdrücklich gewollt wurde: Ausbildung von Pädagogen auf wissenschaftlicher Grundlage, und das heißt: forschungsorientierte Lehre und nicht bloß schulmäßige Vermittlung von Wissensbeständen, die an anderen Orten ermittelt worden sind. Deshalb ist die in Zahlen belegte Darstellung des laufenden Betriebs nicht eine bloße Zutat, sondern ein wichtiges Argument. Darüber hinaus freut es den lokal gebundenen Enthusiasmus, daß auf "bedeutsame Theorie- und Praxisentwicklungen" besonders in Tübingen hingewiesen wird (S. 121), auch wenn der Verfasser sich kein Verdienst daran zuschreiben darf, vielmehr in inhaltlicher Hinsicht ein eher betrüblich distanziertes Verhältnis zu dieser Bedeutsamkeit zu bekennen hat.

Im einzelnen mag es zur Lagebeschreibung der SP manches geben, was der geneigte Beobachter zusätzlich noch wissen möchte; z.B. wie es um die Studienhintergründe des akademischen Lehrpersonals bestellt ist; wie groß etwa der Anteil der Germanisten, Theologen und Philosophen, der Soziologen, Psychologen und Sozialpsychologen an der Fachrekrutierung ist, und wie es sich mit der so betonten "Praxisnähe" wirklich verhält, d.h. über welche primärpraktischen Erfahrungen die Fachvertreter unabhängig von ihrem jeweiligen Fachhintergrund tatsächlich verfügen und ob der theoretisch so entschieden herausgestellte Theorie-Praxis-Konnex von denen realisiert wird, die ihn so nachdrücklich vertreten.

Doch das sind Nachbesserungen und wünschenswerte Ergänzungen, die den nicht-negierbaren Tatbestand unberührt lassen, daß SP eine institutionell und apparativ "normale Wissenschaft" geworden ist, die man nicht einfach kassieren und wie einen Waggon auf dem Verschiebebahnhof der Finanz- und Wissenschaftspolitik herumstoßen darf. Auch wäre das ein schwerer Verstoß gegen den unabdingbaren Vertrauensschutz, den die Bemühungen um die Etablierung neuer Studienprogramme und Berufsprofile mit vollem Recht erwarten dürfen. Schließlich sind auch die alten, akademisch wohleingerichteten Professionen nicht in fertiger Gestalt wie Pallas Athene dem Haupte des Zeus entsprungen, im Gegenteil: wie man an den Problemen der Juristen und Mediziner sehen kann, tragen gerade sie an der Erblast festgefahrener Strukturen, ohne daß jemand ernsthaft den Vorschlag machte, sie deshalb aus der Universität zu vertreiben. Ihre Probleme sind Probleme *in* der Universität und müssen auch da behandelt werden. Sie werden ja nicht dadurch im Handstreich beseitigt, daß man flugs neue Einrichtungen schafft, von deren längerfristigem Nutzen man noch nichts weiß, ganz zu schweigen von den nach aller Erfahrung eintretenden Folgeproblemen, die der Schleier der Zukunft allemal über Innovationen breitet.

Über all dies ist unter Verständigen kein Streit: Anders steht es bei der zweiten Antwort, mit der das Memorandum auf "gegenläufige Tendenzen" reagiert, die "fachintern" bestehen und deshalb zur "reflexiven Selbstvergewisserung der SP" nötigen (S. 96). Hier geht es um die zentrale Frage, wie sich die SP in der Erziehungswissenschaft plaziert, wie sie also ihr Verhältnis zu anderen Subdisziplinen definiert und sie damit teils beschränkt, teils mit Aufgaben oder Erwartungen konfrontiert, von denen zu prüfen ist, ob

sie einlösbar und an welcher Stelle im Wissenschaftssystem oder im engeren Fachsystem sie zu erfüllen sind. Um es alltäglich zu sagen: wenn jemand sich allzu breit macht, kann es nicht ausbleiben, daß sich die anderen zur Wehr setzen und gegenhalten, bevor sie sich ergeben und mit dem Platz begnügen, der ihnen zugedacht ist oder gerade noch übrig bleibt.

Das Gewicht der SP ergibt sich fraglos daraus, daß sie den Ausbildungsbetrieb dominiert; sie verwaltet faktisch das Diplom als den maßgebenden, grundständigen Studiengang, in dem das Fach alleinbestimmend auftritt und nicht die Ansprüche und gelegentlichen Unverschämtheiten anderer Disziplinen zu dulden braucht (wovon die Service-Pädagogik in den Lehramtsstudiengängen ein Lied zu singen weiß). Aber daraus folgt nicht ohne weiteres, daß die SP dem Thema "Erziehung" auch in der Weise gerecht wird, wie es unabhängig von den Qualifikationserfordernissen und Berufsinteressen künftiger Sozialpädagogen und Sozialarbeiter aus wissenschaftsinternen Gründen geboten ist. Das ergibt sich aus dem Disziplinaspekt der Erziehungswissenschaft, und zwar ausdrücklich dann, wenn aus gutem Grund ein universitäres Heimatrecht und nicht ein beliebig widerrufbarer Gaststatus eingefordert wird. Es wäre in sich widersprüchlich, einerseits auf der Forschungsorientierung der Lehre zu insistieren, um sie andererseits und gleichzeitig in maßgebender Weise an etwas auszurichten, was mit dem Leit- und Forschungsthema wenig zu tun hat, ihm oft sogar widerstreitet, und es gestattet, gewissermaßen an der Forschungspraxis vorbei zu studieren.

In der Tat erwecken die zuströmenden Aspiranten des Universitätsdiploms, die schon an anderer Stelle ein Fachdiplom oder sonst eine pädagogische Ausbildung erhalten haben, gelegentlich den Eindruck, es komme ihnen nur auf eine Art Ehrendiplom an, in der unerschütterlichen Zuversicht, aus der "Praxis" schon alles zu wissen und zu können, was für die Sache relevant ist. Das Universitätsdiplom ist nur eine letzte Impfung, um für die rauhe Praxis den nötigen Immunschutz zu erhalten, den Urkunden und Orden nun einmal gewähren. Bei solcher Disposition genügt es, über das, was man ohnehin schon sicher weiß, mit anderen zu "reflektieren". Eine Disziplin, die dem nicht energisch entgegentritt und die die Imperative ihrer eigenen Praxis, die andere sind als die der erzieherischen Praxis, nicht zur Geltung zu bringen weiß, gerät in die Gefahr, als Briefkopf für eigentlich gewerkschaftliche Interessen zur Statusanhebung einer befreundeten Berufsgruppe zu fungieren.

Daß es sich hier nicht um bloße Vermutungen oder die Befunde eines rückständig bornierten "Wissenschaftsverständnisses" handelt, dem das Bewußtsein von praxisrelevanter Theorie fehlt, wird durch akademisch aufgeputzte, im Kern tagespolitische Veranstaltungen, Tagungen und Kongresse bekräftigt, die sich deklamatorisch auf den Boden sozialpolitischer Tagesfragen stellen und den von Max Weber zu Recht so innig verabscheuten Kathederpropheten durch den neuen Typus des bloßen Organisators und Moderators von "sozialen" Belangen im Gestus volkspädagogischer Besorgtheit ersetzen. Innerhalb der Disziplin wird die gelehrte Arbeit darauf beschränkt, die Forschungsbeiträge anderer vorzulegen, ohne dabei die Früchte der eigenen Gelehrsamkeit der akademischen Öffentlichkeit zu unterbreiten und zugänglich zu machen. Die Fachvertreter sind dann - zumindest nach außen - nicht einmal mehr die "Depositäre der Wissenschaft", wie Kant so treffend in der Einleitung zu seiner Schrift über den "Streit der Fakultäten"

bemerkt, geschweige denn "Gelehrte", die unter der Voraussetzung lehren und publizieren, ihre Ergebnisse demnächst durch neue Einsichten und Beweise überholt zu sehen: sie sind nur noch Organisatoren von Wissenschaft, die andere vortragen lassen und im übrigen den Kontakt zu anderen Organisationen pflegen.

Die Preisgabe des wissenschaftlichen Anspruchs ist naturgemäß da am stärksten zu gewärtigen, wo sich aus der Klientel ein deutlicher Druck auf die Wahl der Themen und die Form ihrer Behandlung ergibt. Auch unter diesem Gesichtspunkt ist es von entscheidender Bedeutung, daß und auf welche Weise die SP ihr fachliches Selbstverständnis artikuliert, eben weil sie nicht nur eine Leitfunktion in der Professionsfrage hat (vor allem auch in der fachexternen und der allgemeinen öffentlichen Wahrnehmung: Pädagogen sind Sozialpädagogen), sondern weil ihr auch eine Pilotfunktion für die Entwicklung der Fachthematik, für die Akzentuierung der maßgebenden Fragestellungen und die konzeptionelle Struktur der Erziehungswissenschaft zugefallen ist, die sie bei allen Versicherungen hierarchisierender Abstinenz (vgl. S. 95) voll in Anspruch nimmt.

III.

Wie dieser Anspruch ausdrücklich und unausdrücklich reklamiert wird, kann an drei Argumentelementen gezeigt werden: 1. der Berufung auf die Fachtradition der Pädagogik; 2. dem Verständnis von Erziehung; 3. dem "Theorie-Praxis"-Paradigma und dem Verständnis des "Sozialen".

Es sind nicht die einzigen Elemente, die einer sorgfältigen Prüfung bedürften, bevor sie als Maß aller pädagogischen Dinge akzeptiert werden könnten. Aber sie reichen aus, schwere Bedenken anzumelden. Auch ist an anderer Stelle schon auf die Ungereimtheiten und Unzulänglichkeiten des Ausbildungsverständnisses hingewiesen worden (Prange 1991), die in der Konzeption des Diploms wirksam sind, ohne indes einer Antwort aus dem Kreise der herrschenden Lehre gewürdigt zu werden, allerdings auch ohne den Autor in selbstquälerische Zweifel zu stürzen. Dieser Punkt soll hier als vorläufig erledigt angesehen und nicht noch einmal ausgekratzt werden.

Ad 1: Die Berufung auf eine eindeutige Tradition findet sich zusammen mit einer Art Definition von Erziehung in dem Abschnitt Nr. 8 über "Institutionelle Entwicklungsperspektiven", obwohl sie sachlich besser in den Abschnitt Nr. 7 zur "Forschungssituation" gepaßt hätte. Doch darüber soll hier nicht gerechtet zu werden. Die einschlägige Passage lautet: "Voraussetzung eines integrativen Konzepts der Erziehungswissenschaft (unter Einbeziehung der Sozialarbeit, ja als Inbegriff von sozialer Arbeit überhaupt. K.P.) ist, daß sie sich in ihrer eigenen Tradition den neu sich stellenden Aufgaben öffnet, also sich versteht als (sozialwissenschaftlich fundierte) Theorie der modernen Sozial- und Sozialisationsgesellschaft mit ihren vielfältigen, differenzierten Problemen der Lebensbewältigung und der Hilfen zur Lebensbewältigung. Daß dies weiterhin eine Entwicklungsaufgabe ist, ist kein Einwand gegen ein solches Konzept" (S. 123).

Zunächst: Daß überhaupt die "eigene Tradition" des Faches berücksichtigt wird, ist durchaus naheliegend. Doch was nun als die "eigene" und offenbar auch in Zukunft bestimmende Tradition angesehen wird, ist alles andere als naheliegend. Tatsächlich wird wie selbstverständlich *eine* von vielen Linien ausgezeichnet, deren Platzmacht und

wirksame Berufungspolitik zwar nicht zu leugnen sind, aber was beweist das? Bestenfalls dies, daß eine machtvollte Schulrichtung mit einer höchst stilisierten Konstruktion der Fachgeschichte ihre besondere Position auf Dauer stabilisieren möchte und sich als "die" Pädagogik inthronisiert. Das kann nicht unbesehen übernommen werden. Die Konstruktion selber besteht darin, daß die Reflexion auf den Sachverhalt der Erziehung gewissermaßen als verzögerte Parallelaktion präsentiert (103ff.) wird. Sie entspricht dem Gang der Realgeschichte, begleitet ihn und bringt ihn auf den Begriff, sozusagen eine unausweichlich gegebene Großbewegung, die den Hintergrund für das "sozialpädagogische Jahrhundert" ausmacht (Thiersch 1992) und verbindlich zu dem führt, was jetzt vorliegt und als unverzichtbares Erbe zu bewahren ist. Es liegt vor Augen, daß diese Interpretation eine Reprise des in der Dilthey-Nachfolge von der Göttinger Schule Nohls und Wenigers vertretenen Gedankens ist, daß die Erziehungswissenschaft als Artikulation einer "deutschen (allzu deutschen) Bewegung" aufzufassen ist; ein Theoriekonzept, dessen Brüchigkeit und Anfälligkeit für Zeitkompromisse nicht eigens ausgeführt zu werden braucht (Pfeiffer 1994).

Aber nicht nur in Hinsicht auf eine besondere Schulrichtung, sondern unter einem allgemeineren Gesichtspunkt ist die Berufung auf Geschichte und auf die vermeintlich eindeutigen Traditionslinien "der" Pädagogik alles andere als überzeugend. Das *argumentum ad historiam* ist in sich höchst fragwürdig und in Wahrheit auf Sand gebaut. Was hier vorliegt, unabhängig davon, wie zutreffend die Pädagogikgeschichte als verstrickt in Zeitgeschichte erfaßt wird oder auch anders gelesen werden könnte, ist ein genetischer Fehlschluß als Variante des bekannten naturalistischen Fehlschlusses. Aus dem Verlauf und Ergebnis eines Geschehens wird auf die Geltung auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen geschlossen. Aus dem, was so geworden ist, wie es ist, läßt sich jedoch auf keine Weise entnehmen, daß es so in Ordnung ist und zu bleiben hat und bloß noch fortzuschreiben ist. Es sind stärkere Gründe erforderlich, um zu sagen, was vernünftigerweise zu erhalten ist und was nicht. Züge können auch in die falsche Richtung fahren, so daß es ratsam ist, die Richtung zu prüfen und den Zug eventuell auf ein anderes Gleis zu setzen. Die Mittel zur Prüfung dieser Frage können nicht dem entnommen werden, was man dabei prüft: sie müssen selber untersucht werden, und die Untersuchung kann auch nicht dadurch für abgeschlossen erklärt werden, daß es nun einmal sei, wie es sei, und alle hätten im *mainstream* mitzuschwimmen. Man möchte schon wissen, wohin die Reise geht. *Goettingia locuta, causa finita?* Das kann ja wohl nicht der Sinn einer Bemühung um Ortsbestimmung sein, die sich ausdrücklich als "wissenschaftssystematisch" präsentiert.

So gesehen enthüllt der anfangs begrüßte logische Aufbau des Memorandums den Defekt des vorliegenden Arguments: bruchlos wird ein Übergang von der Darstellung der Entwicklung auf die Unverzichtbarkeit des Gegebenen und seine Fortschreibung vollzogen, statt beides zu trennen und die inskünftig gewollte Entwicklung, soweit sie die Wissenschaft und den Spielraum von Theorieentscheidungen betrifft, entweder eigens zu begründen oder besser offen zu lassen, denn schließlich geht es um wissenschaftliche Theorie und nicht um Mehrheiten in Gremien, Kommissionen, Instituten und Institutionen. Diese historisch-genetische Selbstpositionierung hat zwei Konsequenzen, auf die jetzt eingegangen werden soll: Das eine ist ein völlig überdimensionierter Begriff von Erziehung, das andere das "Theorie-Praxis-Paradigma" der Altgöttinger Schule.

Ad 2: "Hilfen zur Lebensbewältigung" bzw. zur "Bewältigung von Problemlagen" auf der "weiten Skala von Erziehen, Bilden, Beraten, Unterstützen über Ressourcen-Organisieren bis hin zur Gestaltung von Strukturen im Kontext von Sozialpolitik" (S. 107): so werden die Formen der sozialen Arbeit, Sozialarbeit, sozialpädagogischer Praxis (das ist alles irgendwie dasselbe und zugleich wohl doch nicht dasselbe) begrifflich bestimmt. Die angeführte Formulierung ist im übrigen wörtlich wie auch andere Passagen von H. Thiersch (1994, S. 141) übernommen worden, ohne die Quelle anzugeben. Das widerspricht dem Usus wissenschaftlicher Texte und anderer lehramtlicher Kundgaben; auch in Enzykliken pflegen Zitate aus dem Schrifttum der approbierten Kirchenlehrer und aus der Heiligen Schrift getreu belegt zu werden, so daß man weiß, mit welcher Autorität man sich auseinanderzusetzen hat, um von der herrschenden Lehre abzuweichen. Doch auch dies beiseite: die angegebene Bestimmung ist weit, weiter geht's wirklich nicht. Es fehlt jede Spezifikation und Einschränkung, die die soziale Arbeit (Erziehung inklusive) von anderen Formen der Hilfe abgrenzt, wie sie z.B. auch von Zahnärzten, Steuerberatern, Tankwarten oder der Armenrechtshilfe erbracht werden. Die betroffenen Berufsgruppen dürften sich sehr wundern, wenn sie ihre Bemühungen als genuin erzieherisch oder auch nur als sozialpädagogisch gekennzeichnet fänden; mehr noch: sie dürften sich dagegen verwahren. Das Mindeste wäre hier eine Einschränkung auf Lernhilfe zur *künftigen* Bewältigung von Problemlagen aus eigener Kraft. Doch es scheint gerade die Pointe dieses weiten "Sozial"-Verständnisses zu sein, schlechthin alles "Soziale" einzuschließen, um die Zuständigkeit für Hilfen aller Art für die SP zu requirieren. Die demonstrative Grundgebärde des Hamburger-Memorandums ist offen-umarmend; ihre wirkliche Bedeutung ist besitzergreifend-imperatorisch. Die Frage ist, mit welchen Gründen und mit welchen Theoriemitteln das geschieht. Die kurze Antwort: die Stützung liefert die Theorie vom "Theorie-Praxis"-Konnex und das merkwürdige, um nicht zu sagen: unheilvoll konfuse Verständnis dessen, was "sozial" genannt wird.

Ad. 3: Von Konfusion zu reden, mag überzogen erscheinen. Aber es hilft nichts: sie ist mit Händen zu greifen und an ihrer Beseitigung müßten gerade die Vertreter der SP ein Interesse haben, wenn sie nicht gegen ihre Absicht Argumente dafür liefern wollen, die SP zu den Fachhochschulen zurückzusetzen. - Es beginnt wie meist bei Konfusionen bei sprachlich-terminologischen Großzügigkeiten. Ohne Zweifel darf man von der "Sozial"-Pädagogik eine eindeutige Auskunft darüber erwarten, was im Rahmen ihrer Theoriebildung mit dem Ausdruck "sozial" gemeint ist und was nicht, welche Differenzierungen maßgebend sind und worin deren Gemeinsamkeit gegenüber anderen Kennzeichnungen liegt. Das Hamburger-Memorandum spricht vom "sozialen Wandel" (S. 93), will aber keine "Gesellschaftsanalyse" (ebd.) vorlegen; es gibt "Soziale Arbeit" (S. 94: Sozial großgeschrieben); es gibt aber auch "Sozialarbeit" und - kleingeschrieben - "soziale Arbeit" und "soziales Arbeiten" (S. 99); des weiteren "soziale Pädagogik" (S. 95) und neben der SP generell die "Sozialpädagogik als Wissenschaft" (ebd.); schließlich "die Reflexion auf den Gegenstand des 'Sozialen'" (ebd.) usw. usw. Eine gewisse Formulierungshöhe wird mit der Rede von der "Sozial- und Sozialisationsgesellschaft erreicht" (S. 123).

In diesem Gewusel sich zurechtzufinden, fällt schwer, auch wenn der Kontext und eine gewisse liberale Gutherzigkeit von Fall zu Fall helfen mögen. Der übliche Hinweis auf

die Unübersichtlichkeit vielfältiger Lebenslagen richtet hier nichts aus. Man treibt noch nicht Chaosforschung, wenn man selber chaotisch verfährt. Also: was - bitte - ist eine "Sozialgesellschaft", und was wäre ihr Gegenstück? Eine Gesellschaft von Asozialen oder eine Gesellschaft, die keine ist? Was unterscheidet soziale Arbeit begrifflich von Sozialarbeit und beides wiederum von Sozialer Arbeit? Denn daß ein Sozialarbeiter neben organisationssoziologischen, juristischen und anderen Kenntnissen auch noch pädagogische Kompetenzen einsetzt, schafft noch nicht die Grundlage für eine Erziehungswissenschaft oder Wissenschaft der Sozialen Arbeit, die dann rückwirkend einen Begriff des Erziehens "im weiteren Sinn" (S. 105) begründen könnte. Ist der Gegenstand des 'Sozialen' alles, was als *fait social* sich zeigt oder so definiert wird, oder sollen die Anführungsstriche etwas Besonderes anzeigen, was aber nicht gesagt wird? Üblicherweise wird ja in den vom Memorandum der Erziehungswissenschaft so dringlich angeratenen Sozialwissenschaften der Prädikator "sozial" mit dem Prädikator "gesellschaftlich" synonym verwendet; wenn nicht, dann bedarf es einer Erläuterung. Eine Straßengang ist nicht weniger sozial als das Kardinalskollegium oder der Vorstand der Ebertstiftung oder anderer "sozialer" Einrichtungen. Im Sprachgebrauch des Memorandums und der SP scheint es indes anders zu liegen, ohne daß die Differenz markiert und erörterungsfähig gemacht würde. Vermutlich geht man nicht fehl, wenn man alles, was "sozial" genannt wird, für irgendwie gut und begrüßenswert hält, während das Gesellschaftliche auf die andere, die bedenkliche und zu beklagende Seite gehört. So "entwickeln die gesellschaftlichen Teilsysteme eine gewaltige Eigendynamik" - mit "sozialen Folgen", wie früher schon die "Industrialisierung" (S. 94). "Gesellschaftlich" wird offenbar deskriptiv benutzt, "sozial" an dieser Stelle bewertend; denn es ist unwahrscheinlich, daß ein "wissenschaftssystematisches" Memorandum sich zu dem leeren Satz verstehen könnte, "dynamische soziale resp. gesellschaftliche Teilsysteme" hätten "soziale resp. gesellschaftliche Folgen".

Wenn es so ist, daß "sozial" für die normative und "gesellschaftliche" für die tatbeständliche Seite von Lebensverhältnissen steht, bedarf es schon der Aufklärung, wie sich das faktisch Gegebene zum Erwünschten verhält, wie der Übergang zu denken und innerhalb der Wissenschaft, als die sich die SP versteht, zu artikulieren ist. Stattdessen begegnet ein diffuses Oszillieren zwischen Tatsachen und Normen, wie es in der alltäglichen Berufspraxis eines Sozialarbeiters vorkommen mag, nicht aber als Betriebsprämisse wissenschaftlicher Reflexion zu akzeptieren ist. Andernfalls ist SP nicht mehr als eine Art moralisierender und kommentierender "Sozialwissenschaft" im Sängerkettstreit auf der ohnehin mit Urbi-et-Orbi-Ansichten reichlich besetzten politisch-gesellschaftlichen Bühne, präsentiert als Stimme der wissenschaftlichen Pädagogik in volkerzieherischer Absicht oder zu dem eingeschränkteren Zweck der Wahrnehmung von quasi-gewerkschaftlichen Interessen praktizierender Sozialarbeiter und Sozialpädagogen. In der Tat dürfte genau diese Identifizierung mit der Lage und den Aspirationen vor Ort der Grund für die angegebenen Konfusionen sein, theoretisch unterfüttert mit der Berufung auf die Bestimmung der "Erziehungswissenschaft (...) als praktische, pragmatische Wissenschaft, als Wissenschaft also, für die das Theorie-Praxis-Verhältnis zentral und die Aufklärung von Praxis und auf die Vorbereitung auf Praxis (...) konstitutiv ist" (S. 107). Diese der "Tradition" (ebd.) entnommene Konzeption von Wissenschaft mag im ersten

Drittel des 20. Jahrhunderts einen gewissen Stellenwert gehabt haben, um die Pädagogik durch den Hinweis auf bildungs- und gesellschaftspolitische Dringlichkeiten wenigstens im Ausbildungsbereich des Wissenschaftssystems zu etablieren, aber als Grundlage für heute ist sie angesichts des Differenzierungsgrads der Wissenschaften viel zu simpel, um auch nur beschreibend den Zustand der wissenschaftlichen Praxen zueinander und ihr Verhältnis zu anderen sowohl außerwissenschaftlichen wie wissenschaftsbasierten Praxen auch nur annähernd zu erfassen.

Die Vorstellung, "Wissenschaft" sei Theorie und alles andere drumherum "Praxis", deren Impulse, Probleme und Aufgaben aufzunehmen und in wechselseitiger Beratung zu berücksichtigen seien, erkennt, daß jede Praxis - die des Sozialarbeiters vor Ort wie die des Dozenten an einer Ausbildungseinrichtung und auch die des Forschers - in sich schon die Unterscheidung enthält, deren Relata hier auf Wissenschaft und "Leben" verteilt werden. Doch die "Praxis der Theorie" (Luhmann 1970) ist eine andere als die der Lehrvermittlung unter didaktischen Gesichtspunkten, und beide unterscheiden sich von der Versorgung alkoholabhängiger Jugendlicher. Was sie voneinander lernen, wie sie sich wahrnehmen und woran sie vorbeigehen: darüber befinden sie je nach den Imperativen und der Logik ihrer eigenen Praxis. Das ist aber etwas ganz anderes als der immer wieder beschworene "Theorie-Praxis"-Konnex der Göttinger Schule. Sie behandelt im Gegenteil die differenten Praxen als substantiell ungeschieden, als ob es noch möglich sei. Problemlagen der Erziehungspraxis umstandslos in Theorie abzubilden und zu "reflektieren"; mit der Folge, daß schon für wissenschaftliche Praxis gehalten wird, wenn man darüber reflektiert, was einem beim Erziehen und bei diesem Reflektieren so alles zustößt (vgl. S. 115). Unterschiedlos wird, was irgend mit Erziehung zu tun hat, in den einen und einzigen Integrationstopf einer Pädagogik ohne Grenzen geworfen. Sie sieht sich dann aber auch genötigt, alles was draußen und was "Leben" ist oder als Lebenssachverhalt sich bemerkbar macht, noch einmal in sich als "Theorie" zu spiegeln, mit der absurden Folge, daß die Pädagogik zu einer Wissenschaft vom "Leben" werden müsste, die damit aber nicht nur die Probleme des "Lebens", sondern zugleich und unvermeidlich - unter dem Titel der Integration - alle auf das Leben bezogenen Theorien (welche sind das nicht?) sich einzuverleiben und in sich zu repräsentieren hätte. Weil das nicht geht - das "Leben" ist ein Grenzbegriff, kein Gegenstand möglicher Erkenntnis -, bleibt auf der oberen Ebene des Establishments nur die Beschwörung von Richtungs- und Prozeßformeln und auf der unteren Ebene des Studiums eine punktuelle Handwerkelei, die sich einbilden darf, über sporadische Expeditionen in die Lebenswelt "exemplarisch" (S. 127) in sozialpolitisch motivierten Projekten jenen Theorie-Praxis-Konnex herzustellen, den sie illusorisch für das Ganze postuliert (S. 115). Der Rekurs auf das Exemplarische ist ein Notbehelf, wenn Themen nicht mehr vollständig bewältigt werden können: an die Stelle ausgebreiteter, wohlfundierter Kenntnisse tritt Themenselektion zum Zwecke der Erzeugung redlicher Gesinnungen.

Die im Memorandum nur angedeutete Idee einer Spezialfakultät, in der die Disziplinen anderer Fakultäten in erziehungswissenschaftlicher Zurichtung noch einmal erscheinen (S. 123), zeigt die ganze Verlegenheit der zugrunde gelegten Konzeption. So funktioniert wissenschaftliche Praxis nun wirklich nicht, sondern bestenfalls hilfswise für Aufgaben der Ausbildung. Die Wissenschaften gehen den Weg der Differenzierung und der Koope-

ration des deutlich Geschiedenen, nicht den Weg der Entdifferenzierung, um dadurch "lebensnah" zu sein. Demgegenüber wird im Hamburger-Memorandum der Wunsch nach "einer klar strukturierten und präzise abgegrenzten Wissenschaft" als "sachlich (nicht) begründet" ausdrücklich zurückgewiesen (S. 128). Auch entspreche er nicht der "Situation anderer Wissenschaften" (ebd.). Beides dürfte falsch sein und das Gegenteil richtig: Man sehe zum Vergleich auf die Rechtswissenschaft, auf die als Beleg (ebd.) verwiesen wird. Auch sie hat es mit dem "Leben" zu tun, insofern als jeder irgend denkbare, im Leben auftauchende Sachverhalt unter dem Gesichtspunkt des Rechts erscheinen kann und z.B. vor Gericht zu entscheiden ist. Die Juristen sind gleichwohl bisher nicht darauf verfallen, deshalb auch Physik und Sexualwissenschaft, Biologie und Tiefenpsychologie in das Rechtsstudium zu "integrieren", weil später in der "Praxis" über Ehescheidungen und Wiederaufbereitungsanlagen, über die korrekte Feststellung des Todes Eintritts und das Recht zur Erhebung von Straßenbenutzungsgebühren rechtlich zu befinden ist. Sie tun das, was in einer differenzierten Wissensgesellschaft jeder andere auch tut: im Zweifel holen sie den Rat von Experten ein, die das Fach richtig studiert haben und immer noch weiter studieren. Die SP will etwas anderes und rät dem ganzen Fach zum Gegenteil: das, was zu wissen wäre, um alle Umstände der Erziehung zu berücksichtigen, soll Element eines "integrierten" Curriculums der Pädagogik werden und der künftige Erziehungsexperte zugleich auch noch im Vorbeigehen ein Experte des Rechts, der Wirtschaft, der Sozialpsychologie, der Psychiatrie und anderer Disziplinen mehr, um der Lebenspraxis wissenschaftlich gewachsen zu sein. Kein noch so "gedehnter Begriff" von SP" (S. 125) vermag die Gründe auszuweisen, mit denen eine solche Position und dieser recht deutsche Sonderweg der Pädagogik zu verteidigen wäre.

Wenn man will, was das Memorandum programmatisch vorschlägt, dürfte etwas ganz anderes fällig und zu erwarten sein; nämlich genau das, wogegen das Hamburger-Memorandum Front macht: ein neuerliches Votum für die Versetzung zumindest der SP in Fachhochschulen.

IV.

Der Grund dafür ist nicht schwer zu sehen. Das übliche und allbekannte Verfahren, in einer Vielzahl von unterschiedlichen Fächern in begrenzter Zeit und im Blick auf Berufserfordernisse sachverständig zu werden, bietet die Schule, nämlich unter dem Primat der Lehre gegenüber dem zumindest gleichgewichtigen Rang der Forschung, der zur Universität gehört, wenigstens solange diese die Forschung nicht auch an eigene Institute ausgliedert, von der Lehre abkoppelt und selber zur höheren Berufsfächerschule wird. Was es der Schule möglich macht und ja auch so sein soll, um viele Gebiete im gleichen Zeitraum, aber nach Fächern getrennt voneinander zu vermitteln, verdankt sich der didaktischen Reduktion: es ist die Schulmathematik, die wir da lernen, und die Geschichte des Geschichtsbuchs, besorgt von den "Depositoren der Wissenschaft" in ihrer Vielzahl, die vormals selber etwas erforscht haben (und vielleicht auch für sich weiterforschen), im wesentlichen aber jetzt vermitteln, was zum Fach gehört.

Darin liegt die Aufgabenstellung der Fachhochschulen und sie erlaubt es ihnen, in der Frage der Qualifikation von Pädagogen einerseits und Sozialarbeitern andererseits viel

beweglicher und sachgerechter zu operieren (vgl. Engelke 1996). Sie entsprechen damit einem Motiv, das von der universitären SP mit einer konfusen "Sozial"-Semantik nur in organisatorischen Programmformeln traktiert werden kann. Wir haben den kuriosen und instruktiven Zustand, daß die Fachhochschulen auf dem Weg zu einer der gegenwärtigen Entwicklung des Wissenschafts- und Disziplinverständnisses viel besseren und zeitgemäßen Lösung sind, und zwar unter dem Gesichtspunkt der professionellen Qualifikation, während die in der Reputationshierarchie "oben" platzierten universitären Sozialpädagogen unter dem Druck des Ausbildungsproblems mit einem Konzept aus dem Museum der Erziehungswissenschaft zu Rande kommen wollen.

Es ist schwer vorstellbar, daß dies dem Wissenschaftsrat verborgen bleiben wird. Eher ist zu erwarten, daß er sich zum Nachteil der Erziehungswissenschaft insgesamt des Hamburger-Memorandums bedienen wird; dessen Argumente sprechen für die Fachhochschullösung, weil die Form, wie Wissenschaft konzipiert wird, bestenfalls eine respektable Vergangenheit, aber keine Zukunft hat. Dabei liegt ein anderer Lösungsvorschlag vor aller Augen, ohne daß ihn das Memorandum mehr als nur kursorisch behandelt hat: das ist der Magisterstudiengang (S. 117). Er gilt als zweite Wahl und scheint irgendwie nicht mit der Praxis- und Sozialluft des Diploms zu vereinbaren. Am Titel kann und sollte es nicht liegen; der läßt sich ändern oder neu erfinden. Auch das Zahlengewicht der Diplomspiranten ist bei einer "wissenschaftssystematischen Vergewisserung" kein stichhaltiges Argument.

Worin besteht der Vorzug des Magisteriums und seine größere Affinität zum wissenschaftsorientierten Lernen an der Universität? Kurz gesagt: es erlaubt, die Fächer getrennt und unter der jeweils für sie maßgebenden Fragestellung zu studieren, in freier Kombination und unter individueller Berücksichtigung künftiger Absichten, ohne daß sich die Erziehungswissenschaft die Disziplinlast anderer Wissenschaften aufbürdet und darüber das Hauptthema: Erziehung in Beziehung auf das Lernen, zum Randthema gerät, während die "integrierten" Disziplinen zu bloßen Subunternehmern einer unerfüllbaren Lebenspädagogik degradiert werden.

Solche Überlegungen kommen in dem Hamburger-Memorandum allerdings nicht zur Geltung. Angesichts des Umstands, daß es wenig Sinn hat, nur Pädagogik zu studieren - auch die Schulpädagogik kann das Lehrstudium nicht allein tragen, sondern es müssen noch "Fächer" hinzutreten - votiert die SP für das "Leben" und die "Lebenspraxis" als Quasi-Zweifach, aber das führt unausweichlich in die Differenzierungen der Wissenschaften, denen kein Studium je gewachsen sein kann, man mag die Integrationsfonnein fassen, wie man will. - Gelegentlich versteht sich die SP als Aschenputtel im Reich der Wissenschaften (Thiersch 1990). Vielleicht wäre der universitären SP eine andere Märchenfigur zur Orientierung zu empfehlen: nämlich Dornröschen. Es dürfte weniger darum gehen, von allen endlich gewürdigt zu werden, als vielmehr darum, zuerst einmal aufzuwachen.

Literatur

- Engelke, E. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Ausbildung. Freiburg 1996.
 Luhmann, N.: Die Praxis der Theorie. In: Soziologische Aufklärung. Bd. I, Opladen 1970 u.ö.

Pfeiffer, St.: Pädagogik als Politikersatz. Diss. Tübingen 1994.

Prange, K.: Pädagogik im Leviathan. Versuch über die Lehrbarkeit der Erziehung. Bad Heilbrunn 1991.

Thiersch, H.: Aschenputtel und ihre Schwestern. In: ZfPäd. 36 (1990), S. 711 ff

Thiersch, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Hrsg. v. Th. Rauschenbach/H. Gängler, Neuwied 1992.

Thiersch, H.: Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Hrsg. v. H.-H. Krüger/Th. Rauschenbach, München 1994.