

1 Einleitung

Das ehemalige Mitglied des Vorstands der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) Peter Weiß (SJD - Die Falken) äußert in dem Sammelband „Einheit der Jugendhilfe“, der 1998 zum 50-jährigen Gründungsjubiläum der AGJ erschien, die These, dass die *Einheit* der Jugendhilfe die Grundlage für ihre *Eigenständigkeit* sei. Sie „war der Erkenntnis geschuldet, daß die ‚Allgemeine Förderung‘ junge Menschen unmittelbarer und wirkungsvoller in der Erwachsenengesellschaft unterstützen kann, als eine nur ordnungspolitisch-interventionistisch ausgerichtete Jugendhilfe“ (Weiß 1998, S. 73). Würde die Jugendhilfe durch eine Verschärfung repressiver Maßnahmen und finanzieller Kürzungen im Bereich der allgemeinen Förderung auf frühere Verhältnisse reduziert werden, bekäme sie erneut die Rolle einer sozialpolitischen Feuerwehr zugewiesen. Zunehmende soziale Belastungen verlangten stattdessen „neben der Notwendigkeit z.B. die Arbeitslosigkeit zu bekämpfen, auch die Angebote der allgemeinen Förderung durch Jugendhilfe zu verstärken“ (a.a.O., S. 75f.). Die Begründung der Einheit der Jugendhilfe sei von der Erkenntnis getragen, dass der „gesellschaftliche und politische Gehalt der ‚Allgemeinen Förderung‘ [...] in erster Linie den Erziehungs- und Bildungsauftrag aus[macht]“ (a.a.O., S. 73). Die Erweiterung der Jugendfürsorge um Erziehung und Bildung stehe äquivalent zu dem Begriff der Einheit der Jugendhilfe.

Klaus Wedekind (1971) hält in Bezug auf die Bestimmungen im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 fest, dass die *Jugendpflege* (die „allgemeine Förderung“, die heute als *Jugendarbeit* bezeichnet wird) als Teil der öffentlichen *Jugendhilfe* nur dann vorgesehen gewesen sei, wenn der Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt werde. Auch die Jugendpflege werde damit zur „Ersatzerziehung in besonderen Fällen“ – wenn die Eltern es alleine nicht schafften – und sei nicht mehr bestimmt als allgemeiner öffentlicher Erziehungsbereich, verstanden „als Angebot und Anspruch an die Gesamtheit der jungen Generation“, wie noch in den preußischen Erlassen von 1911 und 1913 (vgl. Wedekind 1971, S. 238). Mit der Zusammenfassung von „Schutz und Pflege“ in der Einheit der Jugendhilfe und der Unterordnung der Pflege unter den Fürsorgebegriff habe die Jugendpflege die Aufgabe der „Bewahrung“ und „prophylaktischen Fürsorge“ zugeschrieben bekommen (vgl. a.a.O., S. 236).

Mitte der 2000er Jahre stellt die Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfe-statistik (AKJStat) der TU Dortmund im Jubiläumsheft der „Kommentierten Daten der Jugendhilfe“ (KomDat) anlässlich des Jugendhilfetags 2008 die Frage, ob die Einheit der Kinder- und Jugendhilfe zur Disposition stehe – angesichts der ungleichgewichtigen Finanzierung ihrer Bereiche Jugendarbeit, Kindertagesbetreuung und Hilfen zur Erziehung (vgl. AKJStat 2008, S. 1). Während die Kindertagesbetreuung aufgrund der „familienpolitischen Wende“ zu Beginn dieses Jahrtausends einen Ausbau erfahren hatte und Kosteneinsparungen im Bereich der Hilfen zur Erziehung (HzE) aufgrund des individuellen Rechtsanspruchs schwer zu realisieren sind, ist die rechtlich weniger gut abgesicherte Kinder- und Jugendarbeit als finanzielle Verliererin zu betrachten. Insbesondere vor dem Hintergrund des „Abwerbeversuchs“ der Kita durch das Bildungssystem (Schule) stellen die Autoren die Frage, ob die Jugendhilfe „auch in ihren eigenen Reihen vor einer Spaltung in Gewinner und Verlierer“ steht (ebd.). Sie fragen weiter: „Sind dies möglicherweise erste Anzeichen für eine erneute Zuspitzung der Debatte um die Einheit der Kinder- und Jugendhilfe?“ (ebd.)

Diese drei Positionen stehen exemplarisch für das Spannungsfeld, das sich um die Einheit der Jugendhilfe gebildet hat, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts *die* programmatische Konzeption der Sozialpädagogik ist und mit dem Recht auf Erziehung (§ 1 RJWG) erstmalig im RJWG von 1922 gefasst wurde. In § 2 RJWG wurde die Zusammenfassung von Pflege und Fürsorge explizit genannt: „Die öffentliche Jugendhilfe umfaßt alle behördlichen Maßnahmen zur Förderung der Jugendwohlfahrt (Jugendpflege und Jugendfürsorge) [...]“¹

Gegenwärtig ist die Einheit der Jugendhilfe kein Gegenstand größerer Auseinandersetzungen, sie existiert unhinterfragt weiter und wurde *en passant* als Grundlage des noch jungen Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes (KJSG), der jüngsten Novelle des SGB VIII, aktualisiert. Auch in einführenden Handbuchartikeln zur Jugendhilfe wird sie wie selbstverständlich genannt. So beschreiben Struck und Schröer (2018) die Kinder- und Jugendhilfe als einen „soziale[n] Dienstleistungsbereich, der sich sowohl auf eine öffentliche Infrastruktur zur Pflege, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen als auch auf Interventionsaufgaben und das sog.

1 Diese Bestimmung blieb auch im Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) von 1961 bis zu dessen Ablösung durch das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) 1990 gleichlautend bestehen. Im SGB VIII sind in § 2 die (dort stärker ausdifferenzierten) Leistungen der Jugendhilfe aufgeführt, die die Einheit der Jugendhilfe weiterhin manifestieren.

„Wächteramt des Staates“ bezieht“ (Struck/Schröer 2018, S. 756). Ist damit das „Ende der Geschichte der Jugendhilfe“ erreicht und bestünde Grund zur Zufriedenheit, wenn es nur eine auskömmlichere Finanzierung gäbe?

Mit dieser historisch-systematischen Studie wird der Versuch unternommen, aufzuzeigen, dass für die Jugendhilfe ein entscheidender Entwicklungsschritt ansteht, der bereits durch die Programmatik der Einheit der Jugendhilfe angedeutet ist. Darin scheint eine Jugendhilfe auf, deren Ausgangspunkt sich nicht auf die Abweichung von der bürgerlichen Norm (das Erziehungsdefizit der Eltern und dessen Auswirkungen auf das Kind) beschränkt, wie dies in der vorherrschenden Ausrichtung der Fall ist, sondern die ihren Ursprung in den gesellschaftlichen Konflikten hat. In diesen Konflikten erweitert handlungsfähig zu werden und zu sein, wäre dann vorrangige Aufgabe der Jugendhilfe. Das Thema, um das es mit der Einheit der Jugendhilfe geht, ist vor diesem Hintergrund der Konflikt um das Verhältnis von (Not-)Hilfe und Bildung, von Anpassung und Emanzipation. Dafür wird mit dieser Untersuchung herausgearbeitet, was die Einheit der Jugendhilfe in den verschiedenen Zeiträumen seit Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart programmatisch, rechtlich und praktisch bedeutet (hat).

Anfang des 20. Jahrhunderts wurde allgemein deutlich, dass die Erziehung in der Familie und Schule einerseits und die Fürsorgeerziehung bei einer akuten Notlage andererseits nicht ausreichen würden, um Erziehung für die Zielgruppe zu gewährleisten, die staatlicherseits unbedingt erzogen werden sollte: Die proletarische Jugend, die regulär im Alter von 14 Jahren aus der Schule entlassen wurde, deren Familienangehörige nicht daheim waren, da sie in den Fabriken ihre Arbeitskraft verkaufen mussten, und die auch ökonomisch auf sich alleine gestellt war. Jenseits von Schule, Familie und Kaserne gab es keinen (bürgerlich-)erzieherischen Einfluss auf diesen von „Verwahrlosung“ bedrohten Teil der Jugend. In dieser historischen Situation um die Jahrhundertwende entstanden in Kritik an den hegemonialen Sozialisationsinstanzen die bürgerliche und die proletarische Jugendbewegung als Formen der Selbsterziehung der Jugend. Nicht zuletzt das Weltmachtstreben des Kaiserreichs, das die Jugend für den Krieg gewinnen wollte, aber auch die Einpassung dieser Jugend in ihre Rolle in der bürgerlichen Gesellschaft, erforderten die öffentliche Erziehung unabhängig von einer akuten Notlage. Vor diesem Hintergrund wurde die Jugendpflege, die die erzieherische Einflussnahme in der freien Zeit der Jugend sichern wollte, verstärkt staatlich gefördert und ausgebaut. Dies war jedoch kein „Selbstgänger“, sondern stand im Konflikt mit dem Bürgerlichen Ge-

setzungsbuch (1900) und der Weimarer Reichsverfassung (1919), nach denen unzweifelhaft einzig den Eltern das Recht und die Pflicht der Erziehung zukomme. Erst wenn eine verschuldete akute Notlage vorlag, hatte der Staat das Recht erzieherisch einzugreifen.

Der Bezugspunkt der Einheit der Jugendhilfe in der Weimarer Republik (damals: Einheit der Jugendwohlfahrt) war die Fürsorge. Die Arbeit mit der Jugend war entweder „Fürsorge“, wenn eine akute Notlage vorlag, oder Jugendpflege als „vorbeugende Fürsorge“, die über eine Erziehungsnotlage der Eltern legitimiert wurde.

So ist bereits angedeutet, dass die Geschichte der Jugendhilfe sowohl eine Geschichte der Vergesellschaftung (öffentliche Erziehung breitet sich aus) als auch eine Klassengeschichte ist (die Zielgruppe der öffentlichen Jugendhilfe ist zunächst die proletarische, schulentlassene Jugend).

Der Anspruch, dass Erziehung und Bildung grundsätzlich und jenseits des Vorhandenseins eines individuellen Defizits, aber diesseits der gesellschaftlichen Konflikte erforderlich für ein gutes Aufwachsen sowie eine emanzipatorische Entwicklung der Gesellschaft sind, wurde in den 1960er und 1970er Jahren aufgegriffen und mit der Jugendarbeit neu als Jugendbildung verortet. Nichtsdestotrotz wurde seit den 1970er Jahren wieder ein Verständnis von Nothilfe als vorrangigem Auftrag der Sozialpädagogik dominant, obwohl die Reformdebatten und -aktivitäten darauf gerichtet waren, dieses zu überwinden.

Der historisch nicht entschiedene Konflikt um die Überbetonung des Nothilfegedankens und damit den Auftrag und die Zielgruppe der Jugendhilfe bekommt durch die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung des Bildungswesens, etwa den flächendeckenden Ausbau der Ganztagschule und die allgegenwärtige Betonung der Inklusion, eine neue Dynamik, die viel Potential für eine Neujustierung der Einheit der Jugendhilfe eröffnet. Verbunden ist damit die Frage, ob Jugendhilfe ein Drittes neben Familie und Schule ist und sein sollte, das zur allgemeinen Bildung der Jugend etwas (fortschrittlich) Eigenständiges beitragen kann.

Um diese Frage zu beantworten, werde ich abschließend einen Vorschlag machen für die Realisierung einer Einheit der Jugendhilfe unter verändertem Vorzeichen, d.h. für einen aktualisierten Entwicklungsschritt der Jugendhilfe, der in den 1970er Jahren bereits zum Greifen nah zu sein schien.

1.1 Vorbemerkungen

Historische Eckpunkte für sowohl den Nachvollzug als auch eine Neubestimmung der Einheit der Jugendhilfe sind das *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG)*, das *Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG)*, das *Bundesverfassungsgerichtsurteil von 1967* zur Einheit der Jugendhilfe sowie zum Vorrangprinzip der freien Träger, der *Bildungsgesamtplan von 1973*, die Reformdiskussionen und Entwürfe für ein neues Jugendgesetz seit den 1960er und 70er Jahren (in Verbindung mit dem *Achten Jugendbericht (BMJFFG 1990)*) und das 1990 als Resultat der Auseinandersetzung verabschiedete *Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)* sowie dessen 2021 als *Kinder- und Jugendstärkungsgesetz (KJSG)* reformierte Fassung. Systematisch sind die Selbstverständnisbeschreibungen der Bereiche, die in der Einheit der Jugendhilfe zusammengefasst wurden, deren wissenschaftliche Einordnung, die Debatten um die Reform der Jugendhilfe und die Standort- sowie Aufgabenbestimmung der Jugendarbeit, der zugrundeliegende Bildungsbegriff sowie die aktuellen zentralen gesellschaftlichen Entwicklungen im Bildungsbereich zu analysieren.

Für dieses Vorhaben brauchen der Leser und die Leserin starke Nerven bezüglich der verwendeten Begrifflichkeiten der Sozialpädagogik, da sie zum Teil selbst von einzelnen Autorinnen und Autoren in Geschichte und Gegenwart nicht stringent verwendet werden. Ich habe versucht, mich an die zur jeweiligen Zeit von den jeweiligen Autoren vorrangig verwendeten Begriffe zu halten, es sei denn, ich leite einen verallgemeinerbaren Inhalt aus der konkreten historischen Gegebenheit ab.

Die Begriffe, die vorrangig verwendet werden, sind *Jugendfürsorge* und *Jugendpflege* als die zu Beginn des 20. Jahrhunderts verwendeten Termini für das, was heute als *Jugendhilfe im engeren Sinne* (Erziehungshilfen) und *Jugendarbeit* (allgemeine Förderung) bezeichnet wird. Der Oberbegriff für deren Zusammenhang inklusive der Jugendbewegung war in der Weimarer Republik *Jugendwohlfahrt*, heute ist dies *Jugendhilfe*. Der Umstand, dass sich mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) der Begriff *Jugendhilfe* als Oberbegriff für sowohl die *Jugendhilfe im engeren Sinne* (vormals *Jugendfürsorge*) als auch die *Jugendarbeit* (vormals *Jugendpflege*) durchsetzte, ist symptomatisch für die jüngere Tendenz der Entwicklung des in dieser Arbeit behandelten Zusammenhangs (s. Abbildung 1 und 2).

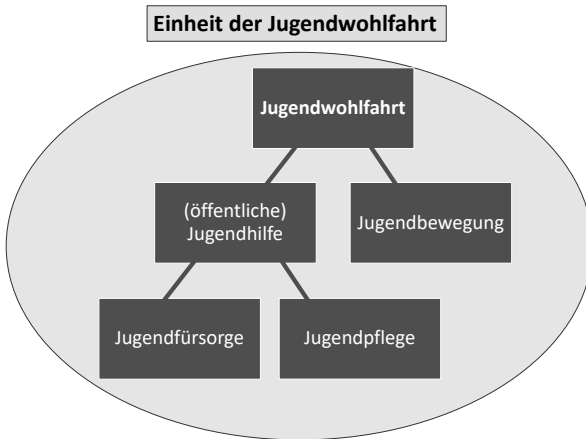


Abbildung 1: Darstellung der Komponenten der Einheit der Jugendwohlfahrt

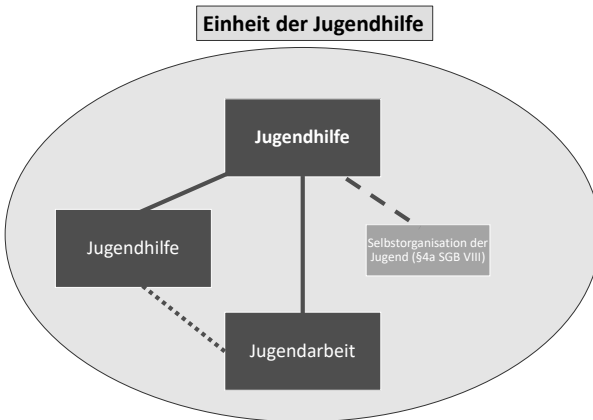


Abbildung 2: Darstellung der Komponenten der Einheit der Jugendhilfe

Da der Begriff *Defizitorientierung* in der Studie häufig verwendet wird, sei er hier in Kürze definiert. Defizitorientierung bezieht sich auf die Ausrichtung der Jugendhilfe und meint, dass ein tatsächlicher oder vermeintlicher individueller Mangel der Eltern, des Kindes oder des Jugendlichen das pädagogische Verhältnis überlagert und obligatorisch dafür ist, dass die betreffende Person in ein Angebot der Jugendhilfe (im allgemeinen Sinne) gelangt. Ihren historischen Ausgangspunkt hat die Defizitorientierung in dem Fakt, dass sich die arbeitende Mutter während der Arbeitszeit in der

Fabrik nicht zuhause um das Kind sorgen konnte. Diese gewöhnliche Situation proletarischer Haushalte charakterisiert eine grundlegende Abweichung von der bürgerlichen (Erziehungs-)Norm. Dem Kind wird aufgrund dieses Umstands vielfach eine (gesellschaftliche) Anpassungsschwierigkeit attestiert, die historisch mit dem Begriff der *Verwahrlosung* gekennzeichnet wurde. Hier setzte die wesentlich auf Disziplinierung orientierte Fürsorge(erziehung) an. Ausgeblendet wurde und wird bei diesem Blick die Ausgangslage von Erziehung: gesellschaftliche Konflikte auf Grundlage von Klassen- und somit Ungleichheitsverhältnissen, in denen sich alle befinden – wenn auch mit unterschiedlichen Zugängen und Möglichkeiten, die daraus resultierenden konkreten Probleme zu bewältigen.

Gegen diese sozialpädagogische Defizitorientierung, die Anpassung an den vorherrschenden Status quo, stelle ich mit Helmut Richter die Perspektive einer Sozialpädagogik als „Pädagogik der sozialen Integration durch (inter)kulturelle und kommunale Bildung“, deren Kernbereich die Jugendbildung ist (Richter 2019, S. 2; ausführlicher: Kapitel 4.1).² Tritt in dialogisch angelegten Interaktionsprozessen, in einer Erziehungssituation, „ein eigener Wille zur selbstbewussten Mitgestaltung hervor, der über ein bloßes

2 Die begriffliche Unterscheidung zwischen *Sozialpädagogik*, *Sozialarbeit* und *Sozialer Arbeit* in einer Fußnote zu thematisieren, ist gewagt, dennoch sollen für das bessere Verständnis der Verortung dieser Arbeit in der Sozialpädagogik einige grundlegende Differenzen hervorgehoben werden:

Während die Zielgruppe der *Sozialpädagogik* vorrangig Kinder und Jugendliche sind, ist die *Sozialarbeit* historisch stärker an Erwachsenen orientiert. Die pädagogische Interaktion mit dem progressiven Ziel der Subjektbildung sowie auch mit dem Ziel der Korrektur einer individuellen Abweichung spielt für die *Sozialpädagogik* eine zentrale Rolle. Prioritär für die *Sozialarbeit* ist die Realisierung des Zugangs zu Unterstützungsleistungen und die nachhaltige Wiederherstellung in Notlagen sowie eine Überwindung von Defiziten.

In den 1990er Jahren wurde der Begriff der *Sozialen Arbeit* etabliert und soll(te) *Sozialpädagogik* und *Sozialarbeit* begrifflich vereinen, da eine Unterscheidung gegenwärtig nicht mehr zeitgemäß sei (vgl. Thole 2012, S. 39). Thiersch definiert *Soziale Arbeit* als „Verpflichtung der Gesellschaft zur Gewährleistung von Versorgung und Hilfen“ (Thiersch 1995, S. 318). Die Pädagogik taucht in dieser Definition zumindest auf den ersten Blick nicht mehr auf. Gleichzeitig sind die Maxime der Partizipation und die Demokratisierung zu wichtigen Elementen lebensweltorientierter Sozialer Arbeit geworden (vgl. ebd.). Welche Auswirkungen diese Begriffsentwicklung für die Sozialpädagogik hat, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden. Festzuhalten ist – und so verortet sich die vorliegende Arbeit –, dass der Ausgangspunkt einer Sozialpädagogik mit dem Kernbereich der demokratischen Jugendbildung gesellschaftliche Konflikte sind, nicht die Abweichung von einer herrschenden Norm oder ein individuelles Defizit.

Zulassen hinausgeht und auch einen Widerstand zum Ausdruck bringen kann“, ist von Bildung zu sprechen. „Erziehung ohne Bildung – ohne ein immer schon vorauszusetzendes, zum Lernen willensberechtigtes Subjekt – wäre Dressur.“ (a.a.O., S. 5) Dies ist insbesondere auch als ein gesellschaftlicher Prozess zu denken. Im Sinne der „Pädagogik des Sozialen“ (Richter 1998) ist Bildung mit der Perspektive einer demokratischen Vergesellschaftung von Arbeit und Interaktion gekoppelt (vgl. Kap. 1.2).

Ergänzen möchte ich dieses Verständnis um den Begriff der „verallgemeinerten Handlungsfähigkeit“ des Kritischen Psychologen Klaus Holzkamp (vgl. Holzkamp 1985), dessen Bedeutung im Folgenden umrissen wird:

„Es kann [...] immer klarer begriffen werden, daß die Überwindung meiner eigenen aus dem Sich-Einrichten in der Abhängigkeit entstandenen Kleinlichkeiten, Gebrochenheiten und Leiden des Verzichts und der Selbstfeindschaft identisch ist mit meiner Beteiligung an der Schaffung von Lebensbedingungen, unter denen ein solches kleinliches, gebrochenes, leidendes Dasein für die Betroffenen nicht mehr subjektiv funktional ist. Der Mensch kann, indem er sich zur Welt und zu sich selbst bewußt ‚verhält‘, sich sogar zu den Prämissen seiner eigenen moralischen Verkümmern, Würdelosigkeit, Selbst- und Fremdinstrumentalisierung bewußt verhalten, indem er in seinem eigenen Handeln sich selbst den Boden für deren Opportunität entzieht, also für Lebensbedingungen kämpft, in welchen die Menschen durch die gemeinsame Verfügung über ihre eigenen Angelegenheiten ein Leben in Würde führen, d.h. sich selbst und andere als Subjekte gelten lassen können, da der ‚Vorteil‘ des anderen nicht mehr den eigenen ‚Nachteil‘ zwingend einschließt.“ (a.a.O., S. 398f.)

Wird dieser Begriff auf Bildungsprozesse übertragen, werden diese Voraussetzung für eine Handlungsfähigkeit, die darin besteht, die gesellschaftlichen Verhältnisse mit einem Verständnis ihrer Veränderbarkeit gemeinsam zu bearbeiten. Es geht dabei um die allgemeine Verfügungserweiterung über die Lebensbedingungen.

Die weiteren Ausführungen sind von der These geleitet, dass die Defizitorientierung in der Jugendhilfe, dem auf Kinder und Jugendliche sowie ihre Familien bezogenen Bereich der Sozialpädagogik, die demokratische Entwicklung sowohl der Persönlichkeit als auch der Gesellschaft und damit die Entwicklung von verallgemeinerter Handlungsfähigkeit hemmt, da das Kind mit diesem Blick nicht als potentiell mündig anerkannt wird, während es zur Mündigkeit erzogen werden soll – was jedoch die Voraussetzung dafür wäre:

„Wer *Mündigkeit* will, muss sie immer schon voraussetzen – oder er verharrt in einer Paradoxie. Wer *Hilfe* leisten will, kann sich nicht von dem Vorverständnis leiten lassen, den anderen besser zu verstehen, als er sich selbst versteht. Wer *Lernprozesse* initiieren will, braucht dafür die mündig formulierte *Lernbereitschaft* – der Sache und dem Lehrenden gegenüber. Wer *Defizite* abbauen will, muss sie zunächst einmal als *Differenzen* tolerieren, solange jedenfalls, wie niemandes Freiheit davon betroffen ist.“ (Richter 2019, S. 29, Hervorhebung im Original).

Wird dies nicht getan, kann das Kind nur unter erschwerten Bedingungen seinen Teil zum Mündigwerden der Gesellschaft beitragen.

Eine Monografie zur Einheit der Jugendhilfe liegt bisher nicht vor; das einzige Werk, das den Titel „Einheit der Jugendhilfe“ trägt, ist der in der Einleitung angesprochene Sammelband in Herausgeberschaft der AGJ anlässlich ihres 50-jährigen Jubiläums im Jahr 1998.

In der vorliegenden Studie gehe ich historisch-systematisch vor. Eva Matthes (2011) erläutert das „historisch-systematische Verfahren“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogen, mit dem „die pädagogische Wissenschaft als Orientierungswissenschaft [...] das pädagogische Geschehen nicht isoliert, sondern immer im Kontext der Kulturentwicklung und ihres Sinn-/Bedeutungsgehalts interpretiert und die Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Analysen der Praxis zur Verfügung stellt. Die Allgemeingültigkeit der pädagogischen Wissenschaft sehen sie [die geisteswissenschaftlichen Pädagogen; SM] in ihrer – historisch-systematisch gewonnenen – Erkenntnis der kategorial zu beschreibenden Grundstruktur der Erziehungswirklichkeit, die allerdings nur in ihrer historisch-kulturellen Besonderung in Erscheinung tritt“ (Matthes 2011, S. 41).

Matthes bezieht sich auf Herman Nohl, der als der Begründer der modernen Sozialpädagogik gilt, wenn sie der Geschichte der Pädagogik eine ganz spezifische Bedeutung zuschreibt: „[S]ie ist nicht eine Sammlung von pädagogischen Kuriositäten oder ein interessantes Bekanntmachen mit allerhand großen Pädagogen: sondern sie stellt die Kontinuität der pädagogischen Idee dar in ihrer Entfaltung“ (Nohl 1988, S. 151). Sie interpretiert diese Aussage Nohls wie folgt:

„Geschichte wird also nicht um der Geschichte willen betrieben, sondern in systematischer Perspektive, um die überzeitliche Idee von Erziehung in ihrer Grundstruktur zu erschauen, ihrer ansichtig zu werden. Die Beschränktheit der aus dem eigenen Erleben gewonnenen Perspektive werde somit überwunden.“ (Matthes 2011, S. 41)

Auch wenn der Bezug auf Nohl nicht unproblematisch ist, wie im Weiteren noch ausgeführt wird, ist seiner folgenden Aussage zuzustimmen: „Was Erziehung eigentlich ist, verstehen wir [...] nur aus solcher systematischen Analyse ihrer Geschichte“ (Nohl 1988, S. 151). Weiter heißt es bei ihm: „So ist eine allgemeingültige Theorie der Bildung möglich, die für alle Zeiten und alle Völker gilt, weil sie nur die in sich variable Struktur des Erziehungslebens aufzeigt, aus der sich dann alle ihre geschichtlichen Formen verständlich machen und herleiten lassen“ (a.a.O., S. 153). Er beantwortet, welche die pädagogische Grundvoraussetzung für Erziehung ist, die Allgemeingültigkeit beansprucht: „Der eigentliche Mensch geht erst aus dem idealen Verstehen auf, das auch die Bedingung aller pädagogischen Gemeinschaft ist [...]“ (Nohl 1929, S. 55). Das Verstehen, „der Königsweg pädagogischen Handelns“, hat sich in diesem klassisch-hermeneutischen Sinne, „den anderen besser zu verstehen, als er sich selbst versteht“ (Richter 2019, S. 8), in der traditionellen (Sozial-)Pädagogik weit verbreitet (kritisch dazu: Richter 2019).

Marcuse gibt eine andere Antwort als die geisteswissenschaftlichen Pädagogen, wenn er über die Entwicklung von Wissenschaft und Technik (in unserem Fall übertragen auf den Gegenstand der Erziehung) einer geschichtlichen Phase schreibt, „die durch ihre eigenen Errungenschaften überwunden wird – die ihre bestimmte Negation erreicht hat“ (Marcuse 1967/1989, S. 244):

„Anstatt von der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Methode getrennt und subjektivem Belieben und irrationaler, transzendenter Sanktion überlassen zu sein, können die ehemals metaphysischen Ideen der Befreiung zum geeigneten Gegenstand der Wissenschaft werden. Aber diese Entwicklung konfrontiert die Wissenschaft mit der unangenehmen Aufgabe, *politisch* zu werden – das wissenschaftliche Bewußtsein als politisches Bewußtsein anzuerkennen und das wissenschaftliche Unternehmen als politisches.“ (ebd., Hervorhebung im Original)

Der Perspektive der geisteswissenschaftlichen Forschung ist hiermit kritische Theorie gegenübergestellt, die nicht nur erkennen, sondern zur gesellschaftlichen Veränderung beitragen möchte. Mit Marcuse „gehört zur Absicht einer kritischen Theorie der gegenwärtigen Gesellschaft, die Wurzeln dieser Entwicklungen zu erforschen und ihre geschichtlichen Alternativen zu untersuchen – einer Theorie, die die Gesellschaft analysiert im Licht ihrer genutzten und ungenutzten oder mißbrauchten Kapazitäten zur Verbesserung der menschlichen Lage“ (a.a.O., S. 12). Maßstäbe der Kritik sind

zum einen die „Möglichkeiten“, die „sich innerhalb der Reichweite der jeweiligen Gesellschaft befinden [müssen]; sie müssen bestimmbare Ziele der Praxis sein“ (a.a.O., S. 13). „Dementsprechend“, so Marcuse weiter, „muß die Abstraktion von den bestehenden Institutionen eine tatsächliche Tendenz ausdrücken – das heißt, ihre Veränderung muß das reale Bedürfnis der vorhandenen Bevölkerung sein. Die Gesellschaftstheorie hat es mit den geschichtlichen Alternativen zu tun, die in der etablierten Gesellschaft als subversive Tendenzen und Kräfte umgehen“ (a.a.O., S. 13f.).

Bei einer Dokumentenanalyse fällt die Möglichkeit der Diskussion und verbalen Verifizierung weg, wie es zum Beispiel in der Handlungspausenforschung (vgl. Richter et al. 2003) möglich ist, die als genuin pädagogische Forschungsmethode konzipiert wurde und darauf basiert, dialogisch um Erkenntnisse zu ringen, die von den Betroffenen in eine pädagogische und politische Tätigkeit überführt werden können. Der verbalen Verifizierung der Argumente soll jedoch insofern nahegekommen werden, als das in dieser Studie verwendete Quellenmaterial sich zu einem großen Teil aus dokumentierten Debatten sowie Selbstverständnis-Dokumenten und Programmen der Akteure der verschiedenen Bereiche der Jugendhilfe, die „in Einheit gebracht“ wurden, speist. Dazu kommen die zu Recht gewordenen Positionen (Gesetzesentwürfe und -texte, Erlasse, Bundesverfassungsgerichtsurteile, Pläne) sowie wissenschaftliche Einordnungen aus den verschiedenen Zeiten. Der Gesetzgebung kommt insofern eine zentrale Rolle zu, ist sie doch Ergebnis der Auseinandersetzung gesellschaftlicher antagonistischer Kräfteverhältnisse auf dem je konkreten Stand der Geschichte:

„War für das Bürgertum die Verfassung nach ihrem Sieg über die Feudalgesellschaft die äußerste Grenzmarkierung dessen, was sie der neuen Klasse an Gleichheit und Freiheit zugestehen wollte, so ist sie der Arbeiterklasse das Minimum dessen, was sie zu ihrer Existenz benötigt, und gleichzeitig auch wiederum der Ausgangspunkt für politische und soziale Emanzipation. Die Verfassung markiert also eine Grenzlinie gesellschaftlicher Entwicklung, die in ständiger Gefahr ist – und zwar aus der Sicht beider Klassen – aufgehoben zu werden. Die Verfassung ist insofern alles andere als ein juristischer Formalismus, sie ist ganz und gar inhaltlich, nämlich die innere Grenzlinie in der Auseinandersetzung um den gesellschaftlichen Fortschritt oder Rückschritt, auf die man sich in einer bestimmten historischen Situation geeinigt hat.“ (Paech 1980, S. 90)

Das Quellenmaterial ist nach dem Maßstab ausgewählt, ob es zum Verständnis der Einheit der Jugendhilfe in der jeweiligen Zeit beiträgt und

ist orientiert an den genannten historisch-politischen Wegmarkern der Programmatik (wie dem Bundesverfassungsgerichtsurteil von 1967). Die Quellen werden anhand einer Dokumentenanalyse bearbeitet und ins Verhältnis zur konkreten historisch-politischen Lage gesetzt. Ausgehend davon wird versucht, sich entwickelnde und in neuer Form in die folgende „Etappe“ übertragene Ideen, Positionen und entsprechende Tätigkeiten herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen ermöglicht eine Beantwortung der Forschungsfrage, was die Einheit der Jugendhilfe in den verschiedenen Zeiten bedeutete und wie der auf dem aktuellen Entwicklungsstand mögliche Fortschritt in Bezug auf die Einheit der Jugendhilfe aussehen kann.

Zum konkreten Vorgehen:

Die Arbeit wirft zunächst einen historisch-systematischen Blick auf die Einheit der Jugendhilfe seit der Einführung des RJWG. Anschließend wird der Frage nachgegangen, was sie in den verschiedenen anschließenden „Etappen“ bedeutet hat.

Die drei Hauptteile der Arbeit sind drei verschiedenen Zeitabschnitten zugeordnet und orientieren sich an historischen Zäsuren und der dementsprechend veränderten Begriffsgeschichte. Teil A (Kapitel 2) ist mit „Einheit der Jugendwohlfahrt“ überschrieben, Teil B (Kapitel 3) mit „Einheit der Jugendhilfe“ und Teil C (Kapitel 4) trägt bereits den Begriff im Titel, der den (auch rechtlichen) Vorschlag zur Neujustierung zum Ausdruck bringen soll: „Einheit des Jugendwohls“.

In **Teil A: Einheit der Jugendwohlfahrt** (Anfang des 20. Jahrhunderts bis 1945) wird zunächst der Entstehung und Bedeutung der Jugendfürsorge, Jugendbewegung und Jugendpflege nachgegangen, die mit dem RJWG „in Einheit“ gebracht werden sollten, sowie auch der Heilpädagogik, die in Spannung zur Jugendfürsorge stand. Die Debatten um die Entstehung des Gesetzes und dessen Entwicklung bis 1945 werden beleuchtet. Dieser Teil nimmt in der vorliegenden Arbeit den größten Raum ein, da hier die Begriffe und deren Verhältnis eingeführt und grundlegend entfaltet werden.

Teil B: Einheit der Jugendhilfe (1945 bis in die 1990er Jahre) bearbeitet insbesondere die Reformvorhaben nach 1945 und deren verschiedene rechtliche und administrative Konsequenzen. Die konzeptionelle Stärkung der Jugendarbeit im KJHG war vor allem von einer interessierten und politisierten Fachöffentlichkeit hervorgebracht worden, die einen öffentlichen Widerspruch gegen die zentrale Nothilfeorientierung formulierte. Wegen dieser Akzentsetzung wurde in den 1970er Jahren in der Fachöffentlichkeit der Jugendarbeit ausführlich über den Standort und die Aufgaben der Ju-

gendhilfe mit dem Ziel debattiert, das Jugendhilferecht zu reformieren und damit den Jugendlichen einen Rechtsanspruch auf allgemeine Erziehung und Bildung zu sichern (vgl. Jordan 1975, S. 27). Vor dem genannten methodologischen Hintergrund ist in diesem Kapitel insbesondere diejenige (politisierte) Fachöffentlichkeit von Interesse, die einen explizit erziehungs- und bildungsorientierten Anspruch an die Entwicklung der Jugendhilfe gerichtet hat. Zu dieser Debatte gehören zudem umfangreiche Reformkonzeptionen zum Beispiel der Arbeiterwohlfahrt, der Arbeitsgemeinschaft für Jugendpflege und Jugendfürsorge und des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (vgl. ebd.). Gemeinsam ist ihnen die Forderung nach einer allgemeinen Förderung aller Kinder und Jugendlichen neben den Fürsorgemaßnahmen und damit eine Befürwortung der Einheit der Jugendhilfe. Dies sei an dieser Stelle vorweggenommen, da die Auseinandersetzung mit den großen Verbänden im Folgenden nur angedeutet werden kann.

In **Teil C: Einheit des Jugendwohls** (Vom Jahrtausendwechsel bis heute) wird auf Grundlage der Auseinandersetzung mit den aktuellen Entwicklungen im Erziehungs- und Bildungswesen eine Neujustierung der Einheit der Jugendhilfe unter dem Vorzeichen der Bildungsorientierung zur Diskussion gestellt. Die Entwicklung der Jugendhilfe von Anfang des 20. Jahrhunderts bis heute wird, im Sinne eines kommunalen Bildungsprozesses, exemplarisch insbesondere anhand von Hamburger Theoriezugängen und Praxisbeispielen vertieft.

Die vorliegende Studie geht von einem Problem der Einheit der Jugendhilfe aus, dessen Kern bereits mit der individualisierenden, auf Anpassung gerichteten und die Jugendhilfe dominierenden Defizitorientierung gekennzeichnet wurde. In dieses Problem soll in den folgenden beiden Unterkapiteln eingeführt werden.

1.2 Sozialpädagogik: Vergesellschaftung durch Versöhnung oder durch Verfügungserweiterung?

Historisch etabliert als Nothilfe mit dem Ziel der (Re-)Integration, ist die Geschichte der Sozialpädagogik, die ihren Ausgangspunkt in der um die Erziehung erweiterten Fürsorge hat, eine Geschichte der Vergesellschaftung.

Vergesellschaftung basiert auf einem Verständnis von Gesellschaft als „Ganzheit des sozialen Lebensprozesses“, der „Ganzheit der Verhältnisse, welche die Menschen miteinander eingehen“ (Boulet et al. 1980, S. 159). Gleichzeitig ist Vergesellschaftung der Prozess, der dieses Ganze entstehen und sich entwickeln lässt (vgl. a.a.O., S. 159f.). Dabei stehen die Kategorien Arbeit und Interaktion als quasi-anthropologische Bestimmungen und „wesentliche[...] Momente der Identitätsbildung“ (Richter 2019, S. 154) in einem Verhältnis, das die Qualität der gesellschaftlichen Entwicklung kennzeichnet. Für ein Verständnis dieser beiden zentralen Kategorien geben Marx und Habermas hilfreiche Hinweise. Marx entfaltet die theoretische Grundlage der Kategorie Arbeit (und damit der Vergesellschaftung) anhand des Wertgesetzes, „das den unhistorisch-anthropologischen Zusammenhang zwischen der gesellschaftlich notwendigen Arbeit und der gleichwertigen Verteilung der erzeugten Produkte beinhaltet“ (a.a.O., S. 155). So formuliert Marx zur gesellschaftlich notwendigen Arbeit in einem Brief an seinen Freund Kugelman:

„Daß jede Nation verrecken würde, die, ich will nicht sagen für ein Jahr, sondern für ein paar Wochen die Arbeit einstellte, weiß jedes Kind. Ebenso weiß es, daß die den verschiedenen Bedürfnissen entsprechenden Massen von Produkten verschiedene und quantitativ bestimmte Massen der gesellschaftlichen Gesamtarbeit erheischen. Daß diese Notwendigkeit der Verteilung der gesellschaftlichen Arbeit in bestimmten Proportionen durchaus nicht durch die bestimmte Form der gesellschaftlichen Produktion aufgehoben, sondern nur ihre Erscheinungsweise ändern kann, ist self-evident. Naturgesetze können überhaupt nicht aufgehoben werden. Was sich in historisch verschiedenen Zuständen ändern kann, ist nur die Form, worin jene Gesetze sich durchsetzen.“ (MEW 32 [1868], S. 552f.)

Habermas hat mit der „Theorie des kommunikativen Handelns“ die Gesetzmäßigkeiten der Verständigung herausgearbeitet, deren Ausgangspunkt die jeder menschlichen Rede zugrundeliegenden und damit unhintergehbaren Geltungsansprüche auf Verständlichkeit, Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit sind (vgl. Habermas 1981, S. 561). Auf dieser Grundlage ist der Mensch in der Lage, demokratisch zu agieren und auch das Gemeinwesen in diesem Sinne zu bearbeiten und zu bilden.

Mit dem damit verbundenen Ziel der Erweiterung kollektiver Verfügungsmöglichkeiten über die Lebenswelt und die gesellschaftliche Entwicklung gilt es, diese Kategorien demokratisch zu vermitteln. Eine demokrati-

sche Vermittlung bedarf der „Mitte dieser beiden Momente von Arbeit und Interaktion“ (Richter 2019, S. 155). Richter führt den Begriff der Kommune als die genannte Mitte der beiden anthropologischen Kategorien ein, da sie ein Doppeltes vereinen könne: Sie ist ein „Territorium als räumlich umgrenzter Arbeits- und Reproduktionszusammenhang und interaktive Gemeinschaftlichkeit der Teilnehmenden am Reproduktionsprozess“ (ebd.). Die Kommune wird damit zur Grundlage und Orientierung einer „Pädagogik des Sozialen“, die auf eine demokratische Vergesellschaftung gerichtet ist (vgl. Kapitel 4.1). In den Kontext der Sozialpädagogik gestellt, bedeutet dies, die demokratische Vermittlung im kommunalen Raum anhand von demokratischer Jugendbildung als deren Kernbereich (vgl. a.a.O., S. 2) zu entwickeln und zu gewährleisten. Diese Perspektive ist als Potential in der Geschichte der Jugendhilfe vorhanden, steht jedoch im Widerspruch mit der historisch starken Defizitorientierung, die maßgeblich zur Etablierung der Sozialpädagogik in ihrer modernen Form beitrug. Mit Bezug auf Nohl ist Vergesellschaftung im etablierten Sinne aber vorrangig als Versöhnung (mit) der bestehenden Sozialstruktur zu verstehen. Dies soll im Weiteren ausgeführt werden.

Das Problem der Defizitorientierung ist eng mit der Konstituierung und Etablierung der Sozialpädagogik als Jugendfürsorge verbunden, die durch die Erweiterung um Erziehung aus der Armenfürsorge herausgelöst wurde. Sowohl für die historisch früher entstandene Fürsorge als auch für die moderne Sozialpädagogik gilt, dass sie in Zeiten der Not etabliert wurden. Wesentliche Bezugspunkte letzterer sind die mit der Industrialisierung aufkommende soziale Ungleichheit und damit die „soziale Frage“ sowie im Weiteren die Folgen der beiden Weltkriege. Im Zuge der Entwicklung und Durchsetzung des Kapitalismus wurde die existenzsichernde Arbeit zur Lohn- bzw. Erwerbsarbeit, was mit einer Zunahme von Armut der „doppelt freien Lohnarbeiter“ (vgl. MEW 23) einherging. Was dies für die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft bedeutet, erläutern Christoph Sachße und Florian Tennstedt (1998):

„Die gesellschaftliche Organisation von Arbeit als Lohnarbeit steht vor dem Problem, daß die Reproduktion der Arbeitskraft durch den Lohn allein nicht gewährleistet ist, vielmehr zusätzlicher, ‚marktexterner‘ gesellschaftlicher Einrichtungen zur Absicherung der besonderen Risiken der Lohnarbeit bedarf.“ (Sachße/Tennstedt 1998, S. 14)

Diese Risiken bezogen sich auch auf die Erziehungsfähigkeit der Eltern. Historisch kam die Sozialpädagogik und damit außerfamiliale Erziehungs-

instanzen dann zum Zuge, wenn unterstellt wurde, dass es die mit dem Erziehungsrecht ausgestatteten Eltern nicht in ausreichendem Maße schaffen, für das Kind zu sorgen. Sie hatte sich als eigenständiges außerfamiliales und außerschulisches Handlungsfeld, das als Teildisziplin auf die Jugendlichen in ihrer psychosozialen Problematik fokussierte, zu Beginn des 20. Jahrhunderts durchgesetzt (vgl. Niemeyer 2012, S. 145).

Gertrud Bäumer formulierte im Jahr 1929, dass das Defizit zwar der Ausgangspunkt der Sozialpädagogik sei, nicht aber ihr Endpunkt sein müsse:

„Die Sozialpädagogik setzte ein bei einzelnen Mißständen, die sich aus der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung ergaben. Sie wurde durch Gefahren gerufen, die dem Kinderschicksal drohten, und versuchte zu schützen und zu heilen. Aber dies Stadium negativer Aufgaben ist das Provisorium eines anderen: mit der gesellschaftlichen Struktur ändert sich die Grundlage eines öffentlichen Erziehungssystems. Breiteren Nöten und Mißständen, die durch die Massenformationen des gegenwärtigen Wirtschaftssystems geschaffen sind, stehen auch andere gesellschaftliche Mächte gegenüber. Der Familie erwachsen mächtige Hilfen bei ihrer Erziehungsaufgabe. Das Jugendleben selbst fließt früher als ehemals aus der familienhaften Enge in die gesellschaftliche Weite.“ (Bäumer 1929, S. 15)

Diese Perspektive brachte sie im Handbuch der Pädagogik von Herman Nohl und Ludwig Pallat (1929) zum Ausdruck und verband dabei die Entwicklungsrichtung der Sozialpädagogik auch mit dem Einfluss der bürgerlichen Jugendbewegung. Die Jugendbewegungen kennzeichnete, dass sie (sich) Selbsthilfe in den defizitären Verhältnissen organisierten, ohne sich selbst als defizitär stigmatisieren zu müssen, wohl aber die Not ernstzunehmen.³

Im Handbuch der Pädagogik ist auch Bäumers bekannte Bestimmung enthalten, Sozialpädagogik bezeichne „einen Ausschnitt: alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt“ (a.a.O., S. 3). Bäumer argumen-

3 Bäumer wollte die jugendbewegten Akteure mit folgendem Hinweis für die Einflussnahme auf die Jugendfürsorge (bzw. Jugendwohlfahrt) motivieren: „Es gilt neue soziale Grundlagen zu schaffen, Lebensformen, ‚Verhältnisse‘ umzugestalten. Die Jugendbewegung muß sich in Gesellschaft und Staat auswirken, sonst wird ihr Geist immer wieder durch überlebte, aber mächtige Formen erstickt. Ohne Umformung auch der äußeren Lebensordnung gibt es keinen Sieg.“ (Bäumer 1924, S. 146f.)

tierte, dass es mit den veränderten gesellschaftlichen Strukturen in der Weimarer Zeit auch neue Methoden der sozialen Hilfstätigkeit brauche. Auf Pestalozzi zurückgreifend fasst sie diese Aufgabe als „neue[n] positive[n] Sinn der Sozialpädagogik“ (a.a.O., S. 15), als „das Leben des Kindes bildend machen“ (a.a.O., S. 11). Dafür müssten die „Mittel weitschichtiger, vorauswirkender Organisation“ eingesetzt werden (a.a.O., S. 15). Die Lebensumstände des Kindes müssten kritisch daraufhin überprüft werden, ob sie in der Lage seien, „Bildungsmacht“ zu sein (vgl. a.a.O., S. 11f.). Ist dies nicht der Fall, zum Beispiel angesichts von Kinderarbeit, müsse der Kampf gegen diese aufgenommen werden. So integriert Gertrud Bäumer die von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik verdrängte sozialpolitische Perspektive der Sozialpädagogik und verbindet sie mit der Bildung. Der Jugendpflege weist sie eine grundlegende Notwendigkeit für alle Jugendlichen aus „gesunden Gründen“ zu: Das Kind bedürfe für Spiel, Erholung, Lebenserweiterung auch des außerfamiliären Kreises (vgl. a.a.O., S. 14f.).

Dies stand durchaus im Konflikt mit Nohl. Er entwickelte als Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit Bezug auf Johann Heinrich Pestalozzi die Konzeption des „pädagogischen Bezugs“, „die Vertrauensverbundenheit und Vertrautheit von Erzieher und Zögling als die Grundlage aller wahrhaft erzieherischen Arbeit“ (Nohl 1930b, S. 78). Daraus entwickelte er seine grundsätzlichen Vorstellungen von Pädagogik:

„Es sind immer zwei Seiten in dieser Pädagogik – und hier wird ein letzter Gegensatz in ihr sichtbar – sie will sich dem einzelnen Kind hingeben und lebt nur voll in diesem lebendigen Verhältnis zum Kind, zugleich aber kann sie doch sagen, daß es sich am Ende gar nicht um das einzelne Kind handele, sondern um eine höchste Idee der Menschheit.“ (a.a.O., S. 79f.)

Dieser Gründungsvater der Sozialpädagogik ist jedoch nicht so unproblematisch, wie er gemeinhin zitiert wird. Im darauffolgenden Satz verbindet er diese „höchste Idee der Menschheit“ mit der „Nationalkultur“ (a.a.O., S. 80). Gleichzeitig geht er in seinem Aufsatz „Die pädagogischen Gegensätze“ von 1914, zunächst im Bereich der Schule, von im Kern unterschiedlichen pädagogischen Systemen aus (Gymnasium, Realanstalt, Volksschule), „die aus ganz verschiedenen Quellen heraus erwachsen sind und ganz verschiedene Quellen haben“ (Nohl 1930a, S. 101). Diese Gegensätze seien „nicht unabhängig von den historischen Bedingungen, insofern ihr Auftreten solche zur Voraussetzung hat, insofern sie dann immer neue Gestalten annehmen und vor allem sich selber in der Geschichte entwickeln. Aber sie

sind unabhängig von dem historischen Wandel, insofern ihr Kern zu allen Zeiten derselbe ist und überall sich geltend machen wird, weil sie im Wesen des Menschen selber und der Grundstruktur seines Lebens gegründet sind“ (ebd.). Die Aufteilung der Menschen in Klassen, die Klassengesellschaft, gilt Nohl dementsprechend als unhintergebares Wesen der Menschheit. Aus seinen Überlegungen leitet er drei Gegensätze und Systeme der Pädagogik ab: die *realistische*, die *humanistische* und die *soziale Pädagogik* (vgl. ebd.). Die *realistische Pädagogik* sei möglich, wenn das tägliche Leben von der Not befreit ist und das Ideal in der Ausbildung der Person und in ihrer tätigen Richtung auf die Welt liegt, im Sinne eines Heldentums des aktiven Menschen (vgl. a.a.O., S. 102). Diese sei zu unterscheiden von der *humanistischen Pädagogik*, „die die Menschen zu mit Büchern bepackten Eseln mache statt zu handelnden Männern“ (a.a.O., S. 103). Die *realistische Pädagogik* sei die eigentlich höchste, bedürfe jedoch bestimmter Voraussetzungen:

„Ihr tiefster Begriff ist – erhaben über die bloße Glücksforderung – die freie Tätigkeit eines starken allseitig gebildeten Menschen auf einem Boden, der dieser Tätigkeit die großen Ziele gibt, deren Steigerung wir ganz einfach Heldentum nennen.“ (a.a.O., S. 104)

Dies sei die Pädagogik, die den Gymnasiasten bzw. den höheren Ständen vorbehalten sei. Sie entstehe aus einer Kritik an der *humanistischen Pädagogik*, deren Bezugspunkt eine überlegene geistige Welt und damit eine höhere Kultur sei, der gegenüber die eigene Kultur als minderwertig empfunden werde (vgl. a.a.O., S. 105): „man arbeitet, um sich auf jener Höhe zu halten“ (a.a.O., S. 106). Die *soziale Pädagogik* hat nach Nohl vor diesem Hintergrund als Zielgruppe den „einfachen Menschen, der hinter allem Apparat der Zivilisation steckt und sich in seinen sozialen Gefühlen am reinsten offenbart“ (a.a.O., S. 108). Das Menschentum sei eine Innerlichkeit, die auch den „Armen im Staube“ nicht genommen und abgesprochen werden könne, weshalb die höchste Entfaltungsmöglichkeit die mitfühlende, helfende Liebe sei, die am stärksten durch die gegenseitige Hilfe entwickelt werde (vgl. ebd.). Dass es überhaupt *soziale Pädagogik* und damit Entfaltungsmöglichkeiten auch für die unteren Stände und Klassen gebe, sei ein Resultat der Aufklärung:

„Es muß erst das Bewußtsein da sein, daß die Gestaltung des Lebens in die Hand des Menschen selber gegeben ist und die Pädagogik dafür die mächtigste Waffe ist. So wird sie das wichtigste Mittel zur Hebung

des Volks und zur Weltreform. Hier finden wir die eigentlichen großen Pädagogen. Ihr Ziel ist immer Veredlung des Menschen, nicht eigentlich des einzelnen, sondern der Rasse überhaupt, Entfaltung von bis dahin in ihm nicht vorhanden gewesenen Kräften. Und wie sich ihr pädagogisches Genie fast immer entzündet an dem Jammer und der Verderbtheit des Menschen, an allen seinen unsäglichen Lebensnöten, so umfassen sie – seit dem Christentum und seiner pädagogischen Leistung, soweit sie hierher gehört, – das ganze Volk und besonders die untersten Schichten. So sind sie Sozialpädagogen, wie Comenius und Pestalozzi oder Fröbel. Von dieser Tendenz aus werden jene Methoden gesucht, die wir als die eigentlich pädagogischen bezeichnen, Methoden, die ganz von unten anfangen, die fähig sind, die Massen zu bezwingen. Wie sie sich an das Volk halten, so vor allem auch an die Kinder, und ihre Arbeit ist immer auf die elementaren Kräfte gerichtet im Intellektuellen wie im Ethischen. Fragt man nach der Schulorganisation, die den Geist dieser Gruppe vertritt, so ist es natürlich die Volksschule und weiter dann die Fortbildungsschule.“ (a.a.O., S.107)

Deutlich werden in seinen Ausführungen die als Naturgesetz verstandenen sozialen Grenzen: Die humanistische und realistische Pädagogik würden die oberen Stände/Klassen und die Sozialpädagogik – die soziale Pädagogik – die unteren adressieren; die Klassengesellschaft bleibt unhinterfragt. Jeder solle sich in seinem Stand entfalten können. Nach Nohl bildet das Zusammenspiel der durch (Sozial-)Pädagogik entfalteten Stände die geistige Einheit des Volkes: „Nur in der Entfaltung solcher verschiedenen Richtungen freien Menschentums (vita activa und vita contemplativa sowie die helfende Liebe) lebt sich unser Dasein ganz aus“ (a.a.O., S. 110). Er pointiert sein Verständnis von (sozialpädagogischer) Jugendwohlfahrtsarbeit 12 Jahre später:

„Die Jugendwohlfahrtsarbeit ist Diakonie im Dienste dieser Humanität, dieses neuen personalen Lebens. Ihre tragende pädagogische Kraft ist die Liebe, die auf das fremde Menschentum gerichtet ist, und ihr stärkstes Mittel ist der Geist solcher weckenden und formenden Gemeinschaften, in denen sich das höhere Menschentum realisiert. Aber hier hängt jetzt alles daran, daß die Reinheit des pädagogischen Verhaltens nicht verletzt wird. Vielleicht bin ich selbst der einen oder anderen Gemeinschaft mehr verbunden. Aber wo ich mich pädagogisch um den andern bemühe, muß er wissen: man will dich nicht werben für eine Partei, für eine Kirche, auch nicht für den Staat, sondern [...] diese Hilfe gilt zunächst

und vor allem dir, deinem einsamen Ich, deinem verschütteten, hilferufenden Menschentum.“ (Nohl 1927, S. 12f.)

Helmut Richter (2001) fasst den Nohlschen Begriff von Sozialpädagogik mit Bezug auf Helga Marburger (1979) wie folgt: Aus der „eigentlichen Pädagogik“ grenze Nohl die „Sozialpädagogik als Not-Hilfe mit dem Ziel der (Re-)Integration in die arbeitende Volksgemeinschaft aus, faßt sie also nicht als Hilfe zum Anderssein, sondern als Vorleistung für den Beginn der eigentlichen Erziehung nach erfolgter (Re-)Integration“ (Richter 2001, S. 58). Nohl etablierte dementsprechend eine Sozialpädagogik, die die ‚defizitären unteren Klassen‘ im Volk mit einer ‚natürlichen Sozialordnung‘ sowie mit der „Zielsetzung der (lohn-)arbeitenden deutschen Einheitsgesellschaft“ (ebd.) versöhnen sollte. Diese Versöhnung kann als die von ihm angestrebte Form von Vergesellschaftung verstanden werden.

Historisch hat sich die Sozialpädagogik die Aufgabe der „Absicherung der besonderen Risiken der Lohnarbeit“ (Sachße/Tennstedt 1998, S. 14) zu eigen gemacht, deren Praxis der Bearbeitung auch als „Vergesellschaftung der Erziehungsaufgaben“ bezeichnet wird. Dies meint die Herauslösung von erzieherischen Funktionen aus der Familie und deren Wahrnehmung durch gesellschaftliche Einrichtungen (vgl. Fuchs et al. 1975, S. 723f.). Die Geschichte der Sozialpädagogik zeigt jedoch auch, dass es die Möglichkeit gibt, Vergesellschaftung als kollektive Verfügungserweiterung zu verstehen und zu entwickeln – im Konflikt mit der Idee einer Versöhnung (mit) der bestehenden Sozialstruktur.

Kurt Löwenstein (1928), der theoretische Kopf der sozialistischen Kinderfreundebewegung, betonte „die wachsende Ohnmacht der Familienerziehung [...], nicht um anzuklagen, sondern um die Kräfte, die in der Familienerziehung lebendig waren, in gesteigertem Maße wieder zu beleben. Für uns ist die Erziehung unserer Kinder eine Erziehung der Kinder des Proletariats. Unsere Kinder sind Kinder unserer Klasse, unsere Klasse aber ist mehr als unsere Familie, unsere Klasse ist die werdende Gesellschaft“ (Löwenstein 1928, S. 112). Die Vergesellschaftung der Erziehung ist für Löwenstein untrennbar verbunden mit der Demokratisierung der Gesellschaft: Das „Bestimmungsrecht“ müsse „in die Hände der Gemeinschaft gelegt werden. Das ist der tiefere Sinn der gesellschaftlich notwendigen Demokratie“ (Löwenstein 1929a, S. 224). Dies betrifft auch die Produktion, die aufzeige, wie abhängig die Menschen voneinander seien:

„Die Produktion hat einen neuen Charakter bekommen, sie ist Gemeinschaftsproduktion geworden. Aber mit dieser Änderung ihrer Form bekommt sie, gesellschaftlich gesehen, Notwendigkeiten und Abhängigkeiten, die die Lebensbedürfnisse der Gesamtheit betreffen. [...] Wir haben kennengelernt, wie abhängig wir von den Kohlenarbeitern, von den Gasarbeitern, von den Arbeitern in den Wasserwerken geworden sind. Es gibt kaum einen Betrieb, der nicht direkt oder indirekt für die Existenz der Gesellschaft lebensnotwendig geworden ist. Diese Lebensnotwendigkeit fängt an, in das Gewissen der Arbeitenden überzugehen. Nicht nur so, daß die Arbeitenden ihre Macht fühlen lernen, sondern auch, daß sie die Verantwortung für die Gesellschaft erleben.“ (Löwenstein 1928, S. 115f.)

Vor diesem Hintergrund sei der Gegenstand der Erziehung „Politik als der Wille zur Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten“ (a.a.O., S. 120).

„Die Verfeinerung unserer Technik ist zu gleicher Zeit stärkere Verbundenheit der Menschen und ruft Probleme hervor, die die einfache und weniger verbundene Gesellschaft nicht gekannt hat. Das gesellschaftliche Lebensproblem verlangt daher ein viel höheres Maß von Vorbereitung, Schulung und produktiver Gestaltung. Die Verringerung der Arbeitszeit und die immer stärker werdende Ablösung des Menschen von der Bedeutung der Maschine gewinnt den Menschen für die aktive Gestaltung des gesellschaftlichen Prozesses. So wird also mit fortschreitender Mechanisierung das Bildungsproblem nicht zu einem Problem der individuellen Ausgestaltung der Muße, sondern zu einem Bildungsproblem für gesellschaftliche Produktivität.“ (a.a.O., S. 135)

Löwenstein wertet es als

„ein erfreuliches Zeichen des wachsenden demokratischen Lebens, wenn in der Öffentlichkeit nicht nur die Fürsorge für gefährdete Säuglinge, sondern die Verantwortlichkeit der Öffentlichkeit gegenüber jedem entstehenden oder gewordenen Menschenleben sich Geltung zu verschaffen sucht. [...] [D]aß in wachsendem Maße Einrichtungen für Beratung und Betreuung werdender Mütter geschaffen werden müssen, daß wir öffentliche Mütter- und Säuglingsheime brauchen, und zwar ebenso nötig brauchen wie Schulen, Bibliotheken, Sportplätze usw., steht außer allem Zweifel. Wenn diese Einrichtungen sinn- und gemütvoll ausgestattet werden, wenn sie frei gehalten werden vom Ludergeruch der Armseligkeit, dann wird sich in ihnen ein neuer Geist demokratischer

Öffentlichkeit entwickeln, dann werden auch sie ohne Schwierigkeit sich in die gesamte demokratische Öffentlichkeit eingliedern und den Geist der Vertrautheit, der Innigkeit und des behaglichen Glückes, den die Wohlgeborgenheit des gesicherten Familienlebens atmete, in erweiterter und vertiefter Form wieder erstehen lassen.“ (a.a.O., S. 125)

Die Frage nach der Vergesellschaftung der Erziehung und einer „Pädagogik des Sozialen“ (Richter 1998, Kunstreich 1999) ist einerseits bestimmt durch das „Bildungsproblem für gesellschaftliche Produktivität“ (Löwenstein 1928) und andererseits durch die Frage nach dem Bezug zum Anderen. Wer übernimmt Verantwortung für die Erziehung und die Sorge, wenn es nicht automatisch die Eltern sind? Wie ist eine vergesellschaftete Erziehung legitimiert, die die Jugend (bzw. den Menschen) als sowohl wechselseitig voneinander abhängig als auch verantwortlich anerkennt? Um diese Fragen zu beantworten, ist die Rolle der Eltern neu zu klären, die historisch im Konflikt mit der Vergesellschaftung der Erziehung steht.

1.3 Mutters Schoß, oder: Zur Bedeutung der Familie

„Nicht der Individualismus hat den Sieg davon getragen, sondern die Familie“ (Ariès 1978/1994, S. 558).

Der französische Historiker und Mediävist Philippe Ariès hat in seinem Werk „Die Geschichte der Kindheit“ (1978) auch die Entstehungsgeschichte der bürgerlichen Kleinfamilie seziert. Da diese in einem engen Verhältnis zur Entstehung der Jugendfürsorge, der Jugendpflege und auch der Jugendbewegung steht, soll im Folgenden auf seine Kernbefunde Bezug genommen werden.

In dem Maße, wie mit Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft die mittelalterliche Sozialität abnahm, entwickelte sich die bürgerliche Familie mit ihrem Verständnis von privat-intimem Raum (vgl. auch Kunstreich 2014a, S. 9ff.). Aber nicht nur das, der damit verbundene Familiensinn griff seit dem 18. Jahrhundert „auf sämtliche Stände über und verschaffte sich tyrannisch Gehör“ (Ariès 1978/1994, S. 557). Ariès formuliert in Bezug auf ihr Verhältnis zur Gesellschaft: „Seit dem 18. Jahrhundert hat man [die bürgerliche Klasse; SM] begonnen, sich gegen den unablässigen Kontakt mit der Gesellschaft zur Wehr zu setzen, der zuvor doch die Quelle der Erziehung, des Ansehens und des Vermögens gewesen war“ (a.a.O., S. 558). Dieser Prozess ging mit einem Negativbild und einer langwierigen Bekämpfung

des Sozialen einher: „Die Geschichte unserer Sitten reduziert sich teilweise auf diese langanhaltende Anstrengung, sich von den anderen zu trennen, sich von einer Gesellschaft abzusondern, deren Druck man nicht mehr ertragen will“ (ebd.). Das Familienleben, das nun mit einer moralischen und geistigen – einer erziehenden – Funktion versehen wurde, sowie der Beruf traten an die Stelle von nachbarschaftlichen, freundschaftlichen oder traditionellen Beziehungen (vgl. ebd.). Neben der Familie wurde einzig die Schule anerkannte Institution dafür, den Kindern „Rüstzeug fürs Leben [zu] verschaffen“ (a.a.O., S. 561).

Ariès setzt sich mit den Konsequenzen dieser Entwicklung für das Kind auseinander: Es sei mit vereinten Kräften der Familie und Schule aus der Gesellschaft der Erwachsenen herausgerissen worden (vgl. a.a.O., S. 562). Die provokante These seiner Analyse ist, dass das Kind einstmals frei gewesen sei und erst mit dieser Entwicklung in den Rahmen einer zunehmend strengeren Disziplin gepresst wurde:

„Die Besorgnis der Familie, der Kirche, der Moralisten und der Verwaltungsbeamten hat dem Kind die Freiheit genommen, deren es sich unter den Erwachsenen erfreute. Sie hat ihm die Zuchtrute, das Gefängnis, all die Strafen beschert, die den Verurteilten der niedrigsten Stände vorbehalten waren.“ (ebd.)

Die Gleichgültigkeit, die dem Kinde gegenüber historisch zunächst vorherrschte, wurde von einer Härte abgelöst, die auf eine die Gesellschaft seit dem 18. Jahrhundert beherrschende besitzergreifende Liebe schließen lasse (vgl. ebd.). Die Familie schob „die Mauer des Privatlebens zwischen sich und die Gesellschaft“ (ebd.), so Ariès. Der Prozess war jedoch noch viel umfassender:

„Man begreift, daß diese sittliche Vorherrschaft der Familie ursprünglich ein bürgerliches Phänomen gewesen ist: der Hochadel und das Volk, die beiden Extreme der sozialen Rangordnung, haben die traditionelle Schicklichkeit länger bewahrt und die Pressuren seitens der Nachbarschaft auch weiterhin mit mehr Gleichmut hingenommen. Die Unterschichten haben nahezu bis in unsere Zeit nichts gegen diese engeren Kontakte einzuwenden gehabt. Es besteht also eine Beziehung zwischen dem Familiensinn und dem Sinn für die eigene Klasse. Wir haben im Verlauf dieser Untersuchung mehrfach feststellen können, daß beide sich kreuzten. Jahrhundertelang haben die verschiedenen Stände dieselben Spiele gespielt; seit dem Beginn der Neuzeit hat dann eine Selektion

stattgefunden: die einen waren den Leuten von Stande vorbehalten, die anderen überließ man zugleich den Kindern und dem Volk. Die karitativen Schulen des 17. Jahrhunderts, die für die Armen gegründet worden waren, zogen ebenso die Kinder der Reichen an. Seit dem 18. Jahrhundert akzeptieren die bürgerlichen Familien dagegen diese Vermischung nicht mehr, sie nehmen ihre Kinder aus dieser Institution, die dann zur Grundschule für das Volk werden wird, heraus und schicken sie nun in die Pensionate und die Unterklassen des Kollegs, für die sie das Monopol erobert haben. Spiele und Schulen, die anfangs der ganzen Gesellschaft gemeinsam waren, fügen sich nun in ein Klassensystem ein. [...] Die neue Gesellschaft stellte [...] jeder Lebensform einen gesonderten Raum zur Verfügung, innerhalb dessen ausgemacht war, daß die dominierenden Merkmale respektiert werden mußten, man sich einem konventionellen Modell, einem Idealtypus anzugleichen hatte und sich bei Strafe der Ausstoßung niemals von diesen entfernen durfte.“ (a.a.O., S. 562ff.)

Lothar Böhnisch et al. (1999) arbeiten heraus, dass die Familie mit der Dominanz der Arbeiterpolitik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den Hintergrund geriet, während sie eine feste Bestimmung erhielt, nämlich die der gesellschaftlich vorausgesetzten Reproduktionssphäre (vgl. Böhnisch et al. 1999, S. 160). Die Familie habe zu funktionieren, als Bedingung der anderen gesellschaftlichen Sphären, vor allem der ökonomischen.

Diesen Umstand sprach auch die russische Revolutionärin Alexandra Kollontai im Jahr 1921, ein Jahr vor Gründung der Sowjetunion, in einer Vorlesung über die Situation der Frau im bürgerlichen Recht zu Beginn des 20. Jahrhunderts an:

„Die heutige Produktion in den Großbetrieben kann einerseits auf die weibliche Arbeitskraft nicht mehr verzichten, andererseits kann die bürgerliche Gesellschaft, die auf dem privaten Besitzrecht gründet, auch nicht auf die Institution der Familie verzichten. Die wachsende Frauenarbeit und ihre zunehmende wirtschaftliche Unabhängigkeit machen die Frau dem Mann gegenüber immer selbständiger. Die Familie verliert ihre frühere Widerstandskraft, beginnt sich aufzulösen und zerfällt. Die Bourgeoisie oder genauer die Kapitalisten locken die Frau aus ihren vier Wänden heraus und integrieren sie in die Produktion. Aber der bürgerliche Gesetzgeber weigert sich gleichzeitig stur, dieser Tatsache Rechnung zu tragen. Das bürgerliche Recht geht vielmehr davon aus, dass die Frau nach wie vor unselbständig ist und ihre Interessen am bes-

ten vom Ehemann – dem ‚Versorger‘ – gewahrt werden. Die Frau kann dieser Rechtsauffassung entsprechend unmöglich als eine selbständige Person betrachtet werden, sie ist eben nur das ‚Anhängsel‘ des Mannes.“ (Kollontai 1921)

Die Ideologie der (bürgerlichen) Familie liegt denn auch dem Bürgerlichen Gesetzbuch (1900) zugrunde, wonach der Mann als Alleinverdiener und Vater in ehelichen Angelegenheiten alleine entscheidet und die Frau in ihrer vermeintlich natürlichen Mütterlichkeit und als Ehefrau für den Haushalt und die Kindererziehung für zuständig erklärt wird.

„Die Frau ist, unbeschadet der Vorschriften des § 1354, berechtigt und verpflichtet, das gemeinschaftliche Hauswesen zu leiten. Zu Arbeiten im Hauswesen und im Geschäfte des Mannes ist die Frau verpflichtet, soweit eine solche Thätigkeit nach den Verhältnissen, in denen die Ehegatten leben, üblich ist.“ (§ 1356 BGB)

Die sogenannte elterliche Gewalt liegt beim Vater. So hieß es in § 1354 BGB:

„(1) Dem Manne steht die Entscheidung in allen das gemeinschaftliche eheliche Leben betreffenden Angelegenheiten zu; er bestimmt insbesondere Wohnort und Wohnung. Die Frau ist nicht verpflichtet, der Entscheidung des Mannes Folge zu leisten, wenn sich die Entscheidung als Mißbrauch seines Rechtes darstellt.“⁴

Damit wurden sowohl Mutter als auch Kind für unmündig erklärt.

In der Weimarer Reichsverfassung wird die Familie mit dem Nationalstaat, vermittelt über die Fürsorge, basierend auf den Artikeln 119 und 120, zusammengebracht. In Artikel 119 ist der Grundgedanke der Erhaltung und Vermehrung der Nation gefasst, weshalb die Mutterschaft unter besonderem Schutz und Fürsorge der Verfassung und des Staates stehe. Aus dieser Logik erwächst das natürliche Recht der Eltern auf Erziehung, das mit Artikel 120 garantiert wird. Im Jahr 1949 wird das natürliche Elternrecht auf Erziehung in das Grundgesetz übernommen. Das Gleichberechtigungsgesetz von 1958 beseitigte zwar das alleinige Entscheidungsrecht des Mannes in allen Eheangelegenheiten, die Zuständigkeit der Ehefrau für den Haushalt blieb jedoch im BGB erhalten. So wurde auch mit der Novelle des RJWG, dem Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) von 1961, an der „Hausfrauen-Ehe“ festgehalten. In dieses Verständnis von Mütterlichkeit, das sich durch die

4 Der § 1354 BGB fiel erst 1958 weg.

bürgerlichen Gesetze zieht, reiht sich auch der Paragraf 218 des Strafgesetzbuches ein, mit dem der Schwangerschaftsabbruch unter Strafe gestellt ist. Die Frau soll vor allem Mutter sein und bleiben – rechtlich verbürgt und angeordnet.

Böhnisch et al. bestimmen die Frauen- und Jugendbewegung um die Jahrhundertwende als Ausdruck einer Krise des Verständnisses von der „stillschweigende[n] Voraussetzung der Familie als Ort der privaten Reproduktion des Kapitalismus“ (Böhnisch et al. 1999, S.160). Der bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts existente Terminus der „spätfamilialen Krise“ (vgl. Müller-Lyer 1911⁵; Kawerau 1921) verweist darauf, dass die Familie der ihr zugewiesenen Aufgabe der Reproduktionsagentur des Kapitalismus nicht gerecht werden könne bzw. mit dieser Aufgabe überfordert sei. Diese Erkenntnis ging mit der erstmaligen Formulierung der kapitalistischen Krise als kapitalistischer Reproduktionskrise einher (vgl. Böhnisch et al. 1999, S.160f.). Zwar ist festzuhalten, dass die Familie kein Produktionsort mehr ist (wie noch das „ganze Haus“ (*oikos*) im Mittelalter) und auch, dass ihre sozial regulativen Funktionen, wie die Bildung und die Berufslenkung der Kinder, zunehmend vom Staat übernommen worden sind, doch blieb und bleibt, wie ich im Weiteren nachweisen werde, die Orientierung der Pädagogik und Bildung an der bürgerlichen Familie bis in die Gegenwart vorherrschend.

In diesem Spannungsfeld der priorisierten Privatheit der bürgerlichen Familie, die nur die Schule als Bildungsinstitution neben sich anerkannte, und der realen Notlagen der Arbeiterklasse, die die Familie aufgrund ihrer Lebensbedingungen alleine nicht lösen konnte, entstand die Jugendfürsorge. Mit ihrem Ursprung in der Armenfürsorge galt die Jugendfürsorge vor allem den Arbeiterfamilien. Im Jahr 1907 waren 26,4 % der proletarischen Frauen berufstätig (vgl. Rühle 1922, S. 48):

„Im ganzen übersehen zeigt die Frauenerwerbsarbeit die Tendenz der Zunahme, das bedeutet: gesteigerte Schwierigkeit des Lebenskampfes und der Lebenshaltung als Ursache und wachsende Zerrüttung der Familie als Folge. Letztere aber bedeutet wiederum – wenigstens für die Gegenwart – Vermehrung des Elends und der Elendsfolgen.“ (ebd., S. 49)

5 „Die alte Form der Ehe, die unauflöbliche patriarchalische Zwangsmonogamie, wird mehr und mehr als veraltet empfunden. Die Ehe wird eine individuelle Angelegenheit zweier freier und gleichberechtigter Persönlichkeiten; [...] Die Erziehung und Versorgung der Kinder wird immer mehr eine öffentliche Angelegenheit“ (Müller-Lyer 1911).

Im Konflikt mit dem liberalen Erziehungsrecht der Familie des BGB bekam die Jugendfürsorge die Aufgabe, dort einzugreifen, wo die (proletarische) Familie und hier insbesondere die Mutter als gesellschaftliche Reproduktionsinstanz strukturbedingt versagte. Ordnungs- und kontrollpolitische Gesichtspunkte waren für die Behandlung der Familien durch die öffentliche Fürsorge bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert in hohem Maße relevant und so wurden die Arbeiterfamilien in Bezug auf Verwahrlosung, Sitte und Hygiene kontrolliert (vgl. Böhnisch et al. 1999, S. 160). Der Bereich der Jugendfürsorge wurde jedoch mehr und mehr von einem erzieherischen Gedanken durchzogen, der Erziehung und Bildung ergänzend zu Familie und Schule einforderte. Im Zentrum des bürgerlichen Interesses stand der Arbeiterjugendliche, für den nach der Entlassung aus der Schule mit 14 Jahren kein erzieherischer Einfluss mehr vorgesehen war. Otto Rühle (1922) erläutert die Lage des proletarischen Kindes:

„Mit dem Austritt aus der Schule hört das proletarische Kind auf, Kind zu sein. Es wird jugendlicher Arbeiter. Verdient Lohn. Gewinnt eine gewisse wirtschaftliche Selbständigkeit. Steht bald allein auf eigenen Füßen. Den Familienverband braucht es ökonomisch nicht mehr. Darum will es ihm auch kein Opfer an Freiheit und Selbständigkeit mehr bringen. Es verläßt die Wohnung der Eltern und bezieht eine Schlafstelle.“ (Rühle 1922, S. 371)

Der einzig verbleibende bürgerliche (erzieherische) Einfluss „zwischen Schule und Kasernentor“ (Peukert 1986, S. 310) war die Jugendfürsorge, deren Erlaubnis zum Eingreifen jedoch an das Vorliegen einer akuten Notlage gekoppelt war. Dies war Motor für die Entstehung der Jugendpflege (der heutigen Jugendarbeit) als Sozialisationsinstanz neben Familie und Schule.

Welche Rolle die Familie in einer vergesellschafteten Erziehung einnehmen kann und welche besondere Rolle dabei die Arbeiterfamilie spielt(e), soll ebenfalls mit dieser Arbeit im Kontext der Einheit der Jugendhilfe diskutiert werden. Ausgangspunkt sind die Jugendbewegungen und die sich mehr und mehr erzieherisch-bildend verstehende Jugendfürsorge sowie auch die (staatlich geförderte) Jugendpflege, die auf Grundlage des § 1 RJWG, der jedem Kind ein Recht auf Erziehung zuspricht, das natürliche Recht der Mutter auf Erziehung erweiterte. Erziehung jenseits der Mutter wurde möglich, jedoch unter bestimmten Voraussetzungen.

