

Uhlendorff, Uwe

Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim/München: Juventa 1997 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 835-840



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Uhlendorff, Uwe: Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim/München: Juventa 1997 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 835-840 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-109027

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 5 – September/Oktober 1997

Thema: Ästhetik und Bildung – Praxisformen und Wahrnehmungsweisen

- 697 CORNELIE DIETRICH/KLAUS MOLLENHAUER
Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter
- 713 HORST WEBER
Entwerfendes Lernen in Improvisationen von Kindern. Kommentar zu C. Dietrich und K. Mollenhauer
- 721 MICHAEL PARMENTIER
Das gemalte Ich. Über die Selbstbilder von Rembrandt
- 739 YASUO IMAI
Massenmedien und Bildung. Eine pädagogische Interpretation der Adorno-Benjamin-Kontroverse

Thema: Pädagogik in Lehre und Ausbildung

- 759 KLAUS-PETER HORN/CHRISTIAN LÜDERS
Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 771 HELGA HAUENSCHILD
Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot
- 791 LOTHAR WIGGER
Was haben Pädagogik-Studenten gelesen?
- 803 EDWIN KEINER/MANFRED KROSCHER/HEIDI MOHR/REGINE MOHR
Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen

Besprechungen

- 829 ADALBERT RANG
Volker Kraft: Pestalozzi oder das Pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens
- 835 UWE UHLENDORFF
Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse
- 840 MICHAEL KNOLL
Laurel N. Tanner: Dewey's Laboratory School: Lessons for Today
- 843 GERT HULLEN
Harry Friebel/Heinrich Epskamp/Roswitha Friebel/Stephan Toth: Bildungsidentität. Zwischen Qualifikationschancen und Arbeitsplatzmangel. Eine Längsschnittuntersuchung

Dokumentation

- 845 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Aesthetics and Education – Practice and Forms of Perception

- 697 CORNELIE DIETRICH/KLAUS MOLLENHAUER
Musical Improvisations As Self-Descriptions In Late Childhood
- 713 HORST WEBER
Constructive Learning in Children's Improvisations. A commentary on
C. Dietrich and K. Mollenhauer
- 721 MICHAEL PARMENTIER
The Painted Self – Rembrandt's self-portraits
- 739 YASUO IMAI
Mass Media and Education – A pedagogical interpretation of the
controversy between Theodor Adorno and Walter Benjamin

Topic: Educational Science – Teaching and Training

- 759 KLAUS-PETER HORN/CHRISTIAN LÜDERS
The Study of Education Between Academic Discipline and Profession
- 771 HELGA HAUENSCHILD
On the Social Science Turn In the Academic Curricula
In Educational Studies
- 791 LOTHAR WIGGER
The Reading Behavior of Students of Educational Science
- 803 EDWIN KEINER/MANFRED KROSCHER/HEIDI MOHR/REGINE MOHR
Studying For Professional Practice? Pedagogues' prospective
and retrospective views
- 829 Reviews

Documentation

- 845 Recent Publications

„pädagogische Welt“, die er, KRAFT zufolge, „noch einmal für sich selbst zu erfinden“ (ebd.) suchte, war bereits da. Bezieht man die kulturhistorischen Kontexte und die Entwicklungsgeschichte pädagogischen Wissens und Handelns in die Analyse von PESTALOZZIS Theorien mit ein, dann wird sichtbar, daß er nicht nur an der Nabelschnur seines eigenen Lebenslaufes hing, sondern außerdem auf ein großes Reservoir pädagogischer, theologischer, anthropologischer, psychologischer und politischer Denktraditionen zurückgreifen konnte. Noch der Innovativste (und auch der psychisch Gestörte) geht mit bereits Vorhandenem um, muß sich *volens volens* auf vorgebahnten Straßen bewegen. Wenn Pädagogik sich als Disziplin bereits so weit herausgebildet (wenn man will: protoprofessionalisiert) hat wie in der PESTALOZZI-Zeit, ist sie konzeptionell weitgehend biographieunabhängig geworden. Pädagogische Theorien und Praxen kommen dann nicht mehr *ab ovo* bzw. *ab persona* zustande, nicht mehr als Originalleistungen von Individuen und als Ausdruck von deren psychischen Nöten und Bedürfnissen, sondern sie emergieren – vermittelt über Personen – aus den Strömen und/oder Rinnsalen ebenjener Traditionen.

Prof. Dr. ADALBERT RANG
Westerwaldweg 26, 53424 Remagen-
Oberwinter

**Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer/
Lothar Böhnisch** (Hrsg.): *Grundlinien
Historischer Sozialpädagogik*. Traditions-
bezüge, Reflexionen und übergangene So-
zialdiskurse. Weinheim/München: Juventa
1997. 296 S., DM 48,-.

„Der Begriff der Sozialpädagogik bezeichnet nicht ein Prinzip, dem die gesamte Pädagogik sowohl ihre Theorie wie ihre Methoden, wie ihre Anstalten und Werke

– also vor allen die Schule – unterstellt ist, sondern einen Ausschnitt: alles, was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist.“ In dieser berühmten und häufig zitierten „negativen“ Begriffsdefinition von GERTRUD BÄUMER aus dem Jahr 1929 (in: NOHL/PALLAT: *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 5: Sozialpädagogik) drückt sich die Schwierigkeit aus, vor denen Vertreter dieses Fachs stehen, wenn es gilt, ihre Disziplin zu erläutern. Juristen und Mediziner haben es da einfacher. Immerhin kann man sich damit trösten, daß die Sozialpädagogik es gelernt hat, mit schwierigen „Identitätsbalancen“ umzugehen. NATORP hatte sich um die Jahrhundertwende noch um eine eindeutige und positive Begriffsbestimmung bemüht: Er verstand unter Sozialpädagogik „nicht sowohl einen abgegrenzten Bereich der Pädagogik als vielmehr eine bestimmte Auffassung ihrer ganzen Aufgabe“. Die Begriffsbestimmung NATORPS setzte sich nicht durch. Weder in Diskursen der Weimarer Epoche noch danach konnte eine eindeutige Definition gefunden werden. Das ist auch gut so! Nach der Lektüre des von NIEMEYER, SCHRÖER und BÖHNISCH herausgegebenen Buchs kann man diese Schwierigkeit besser akzeptieren. Deren (geheime) Hauptthese lautet: Das Selbstverständnis der Disziplin Sozialpädagogik ist seit Anbeginn in sich widersprüchlich, ja das Umgehen mit ihren historischen Widersprüchen gehört zu ihrem Grundwesenszug. Der Diskurs der Moderne zeichnet sich u. a. dadurch aus, daß er sich nicht gezwungen fühlt, Schwierigkeiten, Widersprüche oder Gegensätze aufzulösen, sondern einen Weg sucht, mit ihnen auf sozial akzeptable Weise umzugehen. Was also ist Sozialpädagogik? In einer Zeit, wo dem Fach (und im weitesten Sinne auch dem Sozialstaat) eindeutige Begriffsdefinitionen und klare Lösungen abverlangt werden, erscheint diese Veröffentlichung im richtigen Augenblick. Die in dem Werk versammelten Autoren geben auf die Frage keine ein-

deutige Antwort. Sie beschreiben vielmehr aus historischer Sicht die „Identitätsbalancen“, vor denen das Fach (und auch der Wohlfahrtsstaat) seit Anbeginn steht. Daß das „sozialpädagogische Problem“ immer wieder neu ausgehandelt werden muß, macht die Spannung und die Aufgabe dieser Disziplin aus. Das Buch ist ein Versuch, dieser Herausforderung historisch auf die Spur zu kommen. Es zielt darauf ab, „anstelle einer bloßen Institutionen- oder Ideengeschichte einer Diskursgeschichte zuzuarbeiten“ (S. 9).

Liest man die einzelnen Beiträge nacheinander in der vorgegebenen Reihenfolge, dann ergibt sich für den Leser eine spannende Dramaturgie, die man in Sammelbänden eher selten findet: Im Prolog mit dem Titel „Sozialpädagogik und der Zwang der disziplinären Verortung“ versucht CH. NIEMEYER in Rückbesinnung auf NOHL und NATORP, das Grundthema des Buches anzustimmen: die historische Verortung der Sozialpädagogik im Erziehungsbegriff bzw. in der Pädagogik. Diese Ortsbestimmung macht zugleich das Spannungsfeld aus, in dem sich der Sozialpädagogik-Diskurs historisch bewegt hat und teilweise noch immer bewegt. Die Selbstbestimmungsversuche der Disziplin schwanken bis in die zwanziger Jahre hinein zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Projekten: zwischen der Sozialpädagogik als der Wissenschaft von den allgemeinen Bedingungen der Erziehung zur Gemeinschaft einerseits und der Sozialpädagogik als der Wissenschaft und dem Handlungsfeld von in Not geratenen Individuen und ihrer sozialen (Re-)Integration im Rahmen der Jugendwohlfahrtspflege andererseits. Bei dem einen Projekt steht der Gemeinschaftsaspekt, die sozialwissenschaftliche Perspektive, im Vordergrund; es fragt nach den „sozialen Bedingungen der Bildung und den Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ (NATORP). In dem anderen Denkansatz, der sich schließlich durchgesetzt hat, wird der Indi-

vidualaspekt stärker betont: Wie können die Lebensentwürfe und Entwicklungschancen Heranwachsender mit den gesellschaftlichen Normalitätserwartungen in Einklang gebracht werden? Hiermit sind die beiden Entstehungspole der Disziplin benannt.

Nach diesem Auftakt folgt gleichsam der erste Akt: „Traditionsbezüge“. Zunächst geht es um die Klientel der Sozialpädagogik, um den Versuch, die gesellschaftlichen Bilder der Lebensphase Jugend und das damit einhergehende Generationenverhältnis historisch nachzuzeichnen. P. DUDEK zeigt, daß Jugendbild, Generationenverhältnis und pädagogische Aufgabenstellungen in den letzten 200 Jahren ganz unterschiedlich ausgelegt wurden: Der „hoffnungsvolle Jüngling“ wird mit der bürgerlichen Tugendlehre konfrontiert, die „höhere Tochter“ mit dem bürgerlichen Frauenbild, die „Halbstarken“ mit der öffentlichen Kontrolle des Freizeitens. Allen Jugendbildern ist eines gemeinsam: Sie gehen von einer grundsätzlichen Gefährdung des Jugendalters aus. Über die Lösungsvorschläge, die um die Jahrhundertwende im Rahmen eines Preisausschreibens der Öffentlichkeit unterbreitet wurden, mag man heute schmunzeln (z.B. über den obligatorischen Jugendverein). Das Grundproblem hat allerdings die Geschichte überlebt, daß nämlich die Jugendphase mit Risiken behaftet ist und öffentlicher Fürsorge bedarf. Einheitliche Problembeschreibungen und allgemein akzeptierte Lösungsvorschläge hat es noch nie gegeben, aber die öffentliche Auseinandersetzung um sie. Sie bildet einen Spannungsbogen der Sozialpädagogik.

Hier knüpfen BÖHNISCH und SCHRÖER in ihrem Beitrag „Sozialpädagogik unter dem Einfluß der Jugendbewegung“ an: Das Entstehen und Wirken der Sozialpädagogik ist nicht nur mit den gesellschaftlichen Jugendbildern verbunden, d.h., wie die ältere Generation die jüngere sieht,

sondern auch mit Bildern, die sich die Jugend von sich selbst macht. Die „Sinnsuche“ der Jugend, der „kulturkritische und kulturschöpfende Impetus der Jugendbewegung“ (NOHL) und ihre „Gesellungsformen“ haben die Sozialpädagogik entscheidend geformt. Die professionellen Sozialpädagogen rekrutierten sich aus der kritischen Jugendbewegung (und das ist z.T. immer noch so). Daraus ergibt sich, so kann der Leser folgern, daß dem Diskurs der Sozialpädagogik zwei Positionen zugrunde liegen: Disziplinierung bzw. Erziehung und Kulturkritik. Ein Verdienst NOHLS war es, daß er sich um einen Ausgleich zwischen dem Anspruch auf „Erziehung zur gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ und der Kulturkritik der Jugendbewegung bemüht und zu einem Kontinuum innerhalb der Sozialpädagogik-Debatte gemacht hat. BÖHNISCH und SCHRÖER zeigen, daß die Sozialpädagogik während der Weimarer Zeit – zumindest von ihrem Anspruch her – gelernt hat, zwischen den beiden Polen „Sozialintegration“ und „Lebensentwurf der Jugend“ (der sich zu der Gesellschaft auch kritisch verhalten kann) zu vermitteln. Die Erforschung der Bildungsprozesse der Jugend in Auseinandersetzung mit der Kultur wird in der Weimarer Zeit zu einem zweiten Spannungsbogen, an dem sich die Sozialpädagogik entfaltet.

Was passiert mit den Jugendlichen, bei denen Bildungsprozesse aufgrund der sozialen Milieus, in denen sie aufwachsen, gefährdet sind? Mit der Heim- und Fürsorgeerziehung beschäftigen sich gleich zwei Autoren: CH. NIEMEYER beschreibt den Fall der konfessionellen, von WICHERN initiierten Anstaltserziehung, CH. VON WOLFFERSDORFF untersucht den Einfluß der Reformbewegung auf die Fürsorgeerziehung. Anhand der beiden Aufsätze wird ein Grundproblem der Heimerziehung deutlich: Die Erziehung in den Rettungshäusern WICHERNS wurde von einer „geistigen Energie“ getragen, die sich mit den Stich-

worten „Pädagogik der Vergebung“, „christliche Liebestätigkeit“, „Familienprinzip“ umschreiben läßt. Mit der Entkonnfessionalisierung der Heimerziehung und dem (durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz) verbürgten Recht auf Erziehung wurde die Heimerziehung vor eine Schwierigkeit gestellt, mit der sie heute noch zu kämpfen hat: Sie muß den unbestimmten Rechtsbegriff „Erziehung“ (im KJHG heißt es „erzieherischer Bedarf“) inhaltlich füllen, und zwar bezogen auf die Lebensgemeinschaft Heim. Dabei kann sich nicht mehr gesellschaftlicher Traditionsbestände versichern. Die Heimerziehung war und ist vielfach noch heute mit dieser Erwartung überfordert. Vor diesem Hintergrund werden die Schwierigkeiten und das partielle Scheitern der Heim- und Strafvollzugsreformer der zwanziger Jahre (WILKE, BONDY, HERMANN, BERNFELD, AICHHORN und anderer) verständlich. Mit diesen Beiträgen sind wichtige Grundprobleme der Disziplin umrissen.

Im zweiten Teil des Buchs („Sozialpädagogische Reflexionen in der pädagogischen Disziplin“) wird das Grundthema noch einmal aufgegriffen und auf die Weimarer Zeit zugespitzt. Zwei Typen reformerischer Konzepte standen sich gegenüber: Sozialpädagogik als Wissenschaft von der Sozialisierung von Bildung im Rahmen gesellschaftlicher Erneuerung (NATORP, REIN etc.) und Sozialpädagogik als Theorie-, Forschungs- und Ausbildungsleistung für die Jugendhilfe (NOHL, BÄUMER etc.). Die Beiträge von W. SCHRÖER, J. HENSELER, M. WINKLER und CH. NIEMEYER beschäftigen sich mit einem entscheidenden Wendepunkt innerhalb der Geschichte der Sozialpädagogik: Der Sozialpädagogik-Diskurs entsteht um die Jahrhundertwende aus einer Krisenerfahrung heraus (Auflösung der primären Solidargemeinschaften, Armut, Klassengegensätze, „Kulturverfall“ etc.). Bis in die zwanziger Jahre hinein war er der Utopie

verhaftet, „über Bildung den Einheitsgrund wiederzufinden, damit das in Klassen gespaltene Volk sich vereine, der inneren Entfremdung zum Trotz ...“ (NATORP, zit. nach SCHRÖER, S. 113). Warum wurde dieses Konzept zugunsten einer pragmatischen Orientierung im Sinne NOHLS und BÄUMERS verengt? NIEMEYERS These leuchtet ein: Um sich als Disziplin behaupten zu können, mußte sich die akademische Sozialpädagogik an ein Handlungsfeld, eine Erziehungswirklichkeit anbinden. Diese fand sie in der Jugendfürsorge und der damit einhergehenden Professionalisierung der sozialen Arbeit sowie in der Reform der Fürsorgeerziehung. Der Sozialpädagogik ist es bis heute anscheinend nicht gelungen, beide Konzepte zu integrieren und gleichermaßen fruchtbar zu machen.

Im dritten Teil des Buchs wird an die Diskurse erinnert, die z. T. in Vergessenheit geraten sind, z. B. An die Projekte der Arbeiterbildung (H. ARNOLD), an den psychoanalytischen Ansatz BERNFELDS (C. JALETZKE) oder die Einflüsse der Individualpsychologie (H.-J. SCHILLE). L. BÖHNISCH erinnert an die Diskurse über die (proletarische) Jugendszene der Weimarer Zeit; der Beitrag von G. STECKLINA beschäftigt sich mit den männlichen und weiblichen Berufsbildern und den damit verbundenen Polarisierungen. Daß die *Streetwork*-Idee schon in der Weimarer Zeit geboren wurde und zu Projekten wie der Bahnhofsmision geführt hat, verdeutlicht der Aufsatz A. NOACKS über die Prostitutionsdebatte und den Einfluß der Sexualwissenschaft auf die Gesundheits- und Gefährdetenfürsorge. – Mit diesem Beitrag endet der Sammelband.

Worin liegt die Originalität des Buchs? Wir verfügen zwar mittlerweile über einen breiten Fundus fachspezifischen historischen Wissens, z. B. über die Geschichte der Jugend- und Armenfürsorge (u. a.: SACHSSE/TENNSTEDT 1980, 1988; PEUKERT 1986; LANDWEHR/BARON 1983; GRÄSER

1995; MÜNCHMEIER 1981) oder über die Geschichte der Jugend und Jugendbewegung (u. a.: HERRMANN 1987, 1991; DUDEK 1990, 1993); Versuche, eine Diskursgeschichte nachzuzeichnen, die zu der Sozialpädagogik als (universitärer) Disziplin und Profession geführt hat, hat es bisher in dieser Form noch nicht gegeben. Der Sammelband hebt nicht nur die gegensätzlichen Traditionslinien der Sozialpädagogik heraus, sondern veranschaulicht auch, wie die Sozialpädagogik in den ersten drei Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts zu ihrer Selbstbestimmung findet und sich dabei an ein neues soziales Handlungsfeld (Jugendhilfe) anbindet. Insbesondere wird die Bedeutung NOHLS für die Konstituierung des Fachs beleuchtet und neu bewertet. Es werden auch die Gründe untersucht, weshalb sich die Linie NOHLS in der Weimarer Zeit durchsetzte und bestimmte Diskurse bzw. Konzepte aufgrund der „disziplinären Engführung des Sozialpädagogikbegriffs“ ausgegrenzt wurden.

Folgende Beiträge, die wichtige Traditionslinien herausarbeiten und neu bewerten, verdienen eine besondere Erwähnung: NIEMEYER beschreibt in seinem Aufsatz „Die Schlacht um die Jugendwohlfahrt oder die Intention und Wirkung Wicherns“ die Traditionslinie WICHERNS und der Rettungshausbewegung, die bis in die zwanziger Jahre reicht, dann von WILKE im Rahmen der Reform der Fürsorgeanstalten abgelöst wird. Leider ist die Ironie, mit der der Autor in seinen Kapitelüberschriften auf die Rhetorik WICHERNS Bezug nimmt („Aufmarsch der Bataillone“, „Leibgarde des Herrn Wichern“ usw.), nur Kennern der Schriften WICHERNS zugänglich. NIEMEYER zeigt, daß diese Traditionslinie – die Heimkonzepte WICHERNS, die kritische Auseinandersetzung mit der Fürsorgeerziehung nach dem Ersten Weltkrieg und der Nachfragedruck in bezug auf neue Erziehungskonzepte – als ein Entstehungspol der Sozialpädagogik bisher nur wenig beachtet wurde.

SCHRÖER arbeitet anhand eigener Quellenstudien (insbesondere Aufsätze in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“) die Positionen der Herbartianer (REIN, DÖRPFELD, WILLMANN) innerhalb der Sozialpädagogik-Debatte heraus. Es werden aber auch die Gegenpositionen NATORPS und BERGEMANNS veranschaulicht. Wichtig ist dieser Beitrag nicht nur deshalb, weil er bisher noch wenig bekannte Texte aufarbeitet, sondern auch an Personen und deren Konzepte erinnert, denen bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, vor allem WILLMANN und BERGEMANN.

Interessant ist auch die Rezeption der Spätschriften NATORPS, der hier als „Pestalozzianer“ und (utopischer) Radikalreformer der frühen Weimarer Republik in ein neues Licht gestellt wird (vgl. HENSELER, S. 129; NIEMEYER, S. 165 ff.). Hätten sich seine Wiederaufbaupläne nach dem Ersten Weltkrieg durchgesetzt (genossenschaftsorientierter Aufbau des häuslichen Lebens durch Erziehungs- und Selbsterziehungsverbände und Nachbarschaftsgilden, Abschaffung aller künstlichen Ersatzwelten wie Kindergarten etc.), dann hätte die Geschichte der Sozialpädagogik einen anderen Lauf genommen.

Neu ist sicherlich auch die NOHL-Kritik (WINKLER, S. 143 ff.; NIEMEYER, S. 165 ff.): Die thematische Engführung durch NOHL hat zwar dazu geführt, die Sozialpädagogik als Wissenschafts- und Ausbildungsdisziplin für ein Handlungsfeld zu konstituieren, gleichzeitig wurde sie aber auch der Gefahr ausgesetzt, daß ihr die gesellschaftliche (sozialwissenschaftliche) Perspektive aus dem Blick gerät. Die sozialreformerische, z.T. utopische Gestaltungsphantasie ging ihr als eine „geistige Energie“ teilweise verloren.

Nicht alle Beiträge, die im Rahmen einer Ringvorlesung an der Universität Dresden entstanden sind, bringen etwas Neues. Nur bei wenigen handelt es sich um wirklich eigene neuere historische Forschung (SCHRÖER, NIEMEYER). Teilweise

tragen die Autoren Argumente zusammen, die schon an anderer Stelle publiziert wurden. Einige Beiträge sind solide Zusammenfassungen des Forschungsstandes, z.B. der Aufsatz „Heimerziehung und Zwangserziehung um die Jahrhundertwende“ von WOLFFERSDORFF. Der Beitrag von DUDEK zum Thema „Jugend und Jugendbilder“ ist im wesentlichen eine Weiterführung seiner bereits erschienenen Schriften (DUDEK 1990, 1993); leider wird nicht deutlich, inwiefern sich seine Typen von Jugendbildern von denen anderer Autoren unterscheiden (z.B. von der Typologie U. HERRMANNNS 1991).

Einige Aufsätze lesen sich wie Beschreibungen von Forschungsvorhaben (BÖHNISCH/SCHRÖER: „Sozialpädagogik unter dem Einfluß der Jugendbewegung“; BÖHNISCH: „Die Großstadtjugend und der sozialpädagogische Diskurs der 20er Jahre“). Bei anderen Beiträgen handelt es sich um Zwischenberichte über eigene Forschungsarbeiten, auf deren Endergebnisse man gespannt sein darf (ARNOLD, JALETZKE, STECKLINA, NOACK). Dennoch sind diese Beiträge nützlich und wichtig, weil sie sich zu einem Gesamtpanorama der Sozialpädagogik der Wilhelminischen und Weimarer Zeit fügen.

Kritisch ist folgendes anzumerken: Die Herausgeber hätten besser daran getan, anstelle der langen und mühsam zu lesenden Einführung ein Schlußwort zu schreiben, in dem die aufgeworfenen Grundfragen und Aufgabenstellungen der Disziplin aus historischer Sicht pointiert werden und auf offene Fragen und Forschungslücken hingewiesen wird. Als Einführung hätte ein kurzer Text gereicht – die Beiträge bauen gut aufeinander auf. Auf die soziologischen Erläuterungen hätte man durchaus verzichten können. Die von den Herausgebern in ihrer Einführung beschriebenen acht Grundlinien, die dem Leser einen Zugang zu den Diskursen eröffnen sollen (z.B. „Didaktik des sozialen Kapitalismus“), sind zum Teil unverständ-

lich und erscheinen aufgesetzt. Einleitung und Titel erwecken Erwartungen, welche der Band in seiner Gesamtheit nicht erfüllt. Hier hätten die Herausgeber bescheidener sein müssen. Statt dessen werden im Zuge der Übersichtlichkeit wichtige Detailfragen verwischt: Spiele der Nationalstaat für die Entstehung der Sozialpädagogik und der sozialen Dienste wirklich eine so große Rolle, wie die Herausgeber einleitend betonen (S. 18 ff.)? Die Autoren lassen die Tatsache außer acht, daß wichtige Bereiche der Jugendfürsorge der Wilhelminischen Zeit sehr stark von lokalen Initiativen (Vereinen, Honoratioren der Gemeinde) und von der Frauenbewegung geprägt wurden, wie das Kindergarten- und Hortwesen oder die Familienpflege. Der Staat und insbesondere die einzelnen Länder hatten zwar durch entsprechende Gesetze bzw. Erlasse die „Verwahrlostenpädagogik“ und Jugendpflege (mit) ins Leben gerufen, aber dies waren nur Teilbereiche der Jugendfürsorge. Sie kamen z. T. erst später zu den schon bestehenden Einrichtungen hinzu (vgl. die erste Jugendfürsorgeuntersuchung von GEORG SCHMIDT in: Schriften des Deutschen Vereins, 92. Heft, 1910). Von einem Sammelband mit dem Titel „Grundlinien Historischer Sozialpädagogik“ erwartet man zwar keine vollständige Behandlung der Themenstellung, wohl aber Hinweise auf Problemstellungen und Diskurse, die nicht erörtert werden.

Die Autoren widmen sich ausschließlich dem Jugendalter. Die Sozialpädagogik des Säuglings- und Kindesalters wird nicht berücksichtigt. Auf die Bedeutung der städtischen Säuglingsfürsorge, des Pflege- und Ziehkinderwesens und der Vormundschafsbewegung als wichtiger Traditionsbezüge der Jugendfürsorge hätte man hinweisen müssen. Auch wird der ehrenamtlichen Tätigkeit keine Aufmerksamkeit geschenkt – die Jugendfürsorge, auch die öffentliche, wurde in vielen Städten bis zur Weimarer Zeit fast ausschließlich ehren-

amtlich geleistet. Die Geschichtsschreibung der Sozialpädagogik, wie auch der vorliegende Band, hebt die Sozialdisziplinierung zu stark hervor. Daß sie Heerscharen von Frauen und Männern bewegen hat, z. B. Kinderhorte, Milchküchen und Säuglingsfürsorgestellen aufzubauen, ist kaum vorstellbar. Zweifellos lassen sich Unterschiede zwischen den Interessen des Staates und den Vertretern der Kommunen, zwischen staatlicher Funktion und Motivation der Helfer aufzeigen. Daß die soziale Arbeit schon immer auch von einem sozialpragmatischen Prinzip beherrscht wurde, darauf wies schon MARTIN RUDOLF VOGEL (1960) hin. – Doch trotz dieser Mängel ist der Band für das Selbstverständnis der Disziplin hilfreich und weiterführend, weil er den Blick für das Entstehen und die Traditionslinien der Sozialpädagogik öffnet.

Dr. UWE UHLENDORFF

Am Stiegelschlag 14, 60385 Frankfurt a.M.

Laurel N. Tanner: *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today.* New York: Teachers College Press 1997. I–XVI, 200 S., US-\$ 9,90.

JOHN DEWEY ist der wohl einflußreichste Philosoph und Pädagoge, den Amerika in unserem Jahrhundert hervorgebracht hat. In Deutschland ist er vor allem als Begründer des pädagogischen Pragmatismus und als Vater der Projektmethode bekannt. Trotz der bemerkenswerten Studien von FRITZ BOHNSACK („Erziehung zur Demokratie“, 1976; „John Dewey“, 1979) und KARL-HERMANN SCHÄFER („Die Labor-schule der Universität von Chicago und die Interaktionspädagogik John Deweys“, 1985) wird hier immer wieder vergessen, daß DEWEY während seiner Professur an der University of Chicago eine Versuchsschule gegründet und für acht Jahre – von 1896 bis 1904 – zusammen mit seiner Frau