

Reyer, Jürgen

Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 5, S. 641-660



Quellenangabe/ Reference:

Reyer, Jürgen: Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 5, S. 641-660 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43067 - DOI: 10.25656/01:4306

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43067>

<https://doi.org/10.25656/01:4306>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 - Heft 5 - September/Oktober 2001

Essay

- 621 ANDREAS GRUSCHKA
Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend

Thema: Zum Wissenschaftsdiskurs in der Sozialpädagogik

- 641 JÜRGEN REYER
Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder
Diversifizierung? Eine historische Rekonstruktion
- 661 ROLAND MERTEN
Differenzierungsgewinne? Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik
und Sozialpädagogik
- 675 IRENE SOMM
Eine machtanalytische Revision von Oevermanns Professionalisierungstheorie aus sozialpädagogischer Perspektive
- 693 DANIEL GREDIG/ELENA WILHELM
Forschung als Rückgrat von Disziplin und Profession der
Sozialen Arbeit. Eine Diskussion zweier Sammelbände

Weitere Beiträge

- 703 ULRICH TRAUTWEIN/OLAF KÖLLER/JÜRGEN BAUMERT
Lieber oft als zu viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung
und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe
- 725 WOLF-DIETRICH GREINERT
Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus: Eine Problemskizze

Diskussion

- 739 CHRISTOPH OEHLER
Bildungssoziologie als eine Grundlage der Professionalisierung von
Lehramtsstudierenden. Bericht über ein Forschungsprojekt
- 749 ROLAND BÄTZ
Horror vacui oder keine Angst vor der Lehre - Zum Fremden aus der
Sicht eines Seminars künftiger Lehrkräfte
- 767 FRANK MÜLLER/MARTINA MÜLLER
Pädagogik und „Biogenetisches Grundgesetz“. Wissenschaftshistorische
Grundlagen des pädagogischen Naturalismus

Besprechungen

- 787 DIETRICH BENNER
Irene Frohne (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule
Hartmut Giest/Gerheid Scheerer-Neumann (Hrsg.): Jahrbuch Grund-
schulforschung. Bd. 2
Wilhelm Wittenbruch/Markus Brenk/Annette Drees: „Fördern“ und
„Auslesen“. Texte und Dokumente aus acht Jahrzehnten zur Konflikt-
struktur der Grundschule
Ursula Drews/Gerhard Schneider/AVulf Wallrabenstein: Einführung in die
Grundschulpädagogik
Margarete Schäfer: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Alltag in der
Grundschule
Annette Dreier/Diemut Kucharz/Jörg Raniseger/Bernd Sörensen: Grund-
schulen planen, bauen, neu gestalten
- 794 EDWIN KEINER
Annette M. Stroß/Felicitas Thiel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nach-
bardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption
der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren

Dokumentation

- 799 Pädagogische Neuerscheinungen

Der Theorieverlust der Sozialpädagogik: Verfallsgeschichte oder Diversifizierung?

Eine historische Rekonstruktion

Zusammenfassung

Neuere historische Rekonstruktionsversuche sehen in der Geschichte der Sozialpädagogik eine Verfallsgeschichte: In der Zeit der Weimarer Republik habe Sozialpädagogik ihren sozialwissenschaftlichen und philosophischen Theoriegehalt eingebüßt und sei zu einer mit Theorie nur noch äußerlich verbundenen Ausbildungslehre und einer Sammelbezeichnung für Objektbereiche der Kinder- und Jugendfürsorge verkommen. Demgegenüber versucht der folgende Beitrag zu zeigen, dass die theoretischen Gehalte keineswegs verloren gingen, sondern von diversen Wissenschaftszweigen und Forschungsrichtungen, insbesondere der pädagogischen Soziologie und Psychologie, der sozialwissenschaftlichen Jugendkunde und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, fortgeführt wurden. Vieles von dem, was einmal mit dem Begriff „Sozialpädagogik“ fest verbunden war, wird heute in der Allgemeinen Pädagogik verhandelt.

Einleitung

Die Klage über das Theoriedefizit der Sozialpädagogik ist chronisch. Es fragt sich, was mehr verwundert: die Klage selbst angesichts der Anzahl von Sozialpädagogikprofessuren oder der Zeitraum von nunmehr etwa fünfzig Jahren, in dem die Klage mit verlässlicher Regelmäßigkeit ertönte, oder warum man den zu einer bloßen Ausdruckshülle entleerten Begriff nicht einfach entsorgt, wie das THEODOR WILHELM schon 1961 (S. 240) gefordert hatte. Zur Erklärung dieses seltsamen Phänomens werden immer wieder auch historische Gründe geltend gemacht (z.B. WINKLER 1993; NIEMEYER 1992; FATKE 2000). Will man die Befunde auf einen Nenner bringen, so laufen sie darauf hinaus, die Geschichte der Sozialpädagogik als *Verlust- oder Verfallsgeschichte* zu lesen, die als Sozialphilosophie der Erziehung beginnt und praxistisch herabgestimmt in der Jugendfürsorge und in einer mit Wissenschaftlichkeit nur äußerlich verbundenen Ausbildungslehre endet.

Die folgenden Überlegungen wollen eine weitere Perspektive eröffnen, die die Verfallsthese aufnimmt und in einen umfassenderen Zusammenhang stellt. Aus dieser Perspektive erscheint die Geschichte der Sozialpädagogik in der Weimarer Republik als *Diversifizierung eines sozialpädagogischen Theoriezusammenhangs*, der sich seit etwa 1880 herausgebildet hatte, um die Herausforderungen, die von den Sozial- und Kulturwissenschaften ausgingen, produktiv aufnehmen zu können. Der Leit- und Integrationsbegriff dafür war nicht „Reformpädagogik“ oder „Kulturpädagogik“, auch nicht „geisteswissenschaftliche Pädagogik“, sondern „Sozialpädagogik“. In ihm bündelten sich das Unbehagen an den Theoriebeständen der traditionellen Pädagogik wie auch die intellektuellen Energien, sie sozialphilosophisch und sozialwissenschaftlich zu modernisieren. In der Zeit der Weimarer Republik ging der Theoriezusammenhang

allmählich verloren. Diverse Forschungsrichtungen, wie die pädagogische Soziologie und Psychologie, die Jugendkunde, die Kultur- und geisteswissenschaftliche Pädagogik, besetzten Teilgebiete der sozialpädagogischen Problemstellung und versuchten, eigene disziplinäre Gestalten daraus zu entwickeln. Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik übernahmen die Entsorgung des Theoriebegriffs Sozialpädagogik, indem sie den Ausdruck als Sammelbegriff für die unterschiedlichen Einrichtungs- und Maßnahmeformen der Kinder- und Jugendfürsorge, einschließlich der damit verbundenen Ausbildungsgänge, kodifizierten. Aber damit hatten sie das *sozialpädagogische Problem* nicht aus der Welt geschafft. Es bestand darin, die mit der zweiten Individualisierungswelle der Moderne verbundenen Integrationsprobleme pädagogisch überhaupt erst begreifbar zu machen. Das ist der Kern der *erziehungswissenschaftlichen* Debatte um *Individual- und Sozialpädagogik*, von der Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik behaupteten, sie entschieden zu haben. Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich die Diversifizierung fort. Die Entsorger des Theoriebegriffs „Sozialpädagogik“ hatten ganze Arbeit geleistet; nur noch als Theoriebegriff niedriger Ordnung, als praktische und Objektbereichstheorie lebte „Sozialpädagogik“ weiter, ohne eine sie tragende Mitte.

1. Einheit in der Vielfalt - Sozialpädagogik als Theoriezusammenhang zur Modernisierung der Pädagogik

1915 wurde die „Sozialpädagogik“ zu den „wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart“ gezählt (HERGET 1915/1930), und um „1920 hieß das in der Erziehungslehre bei uns meist gebrauchte Wort ‚Sozialpädagogik‘“ (LINPINSEL 1934, S. 368). Aber nicht der Bereich der Kinder- und Jugendfürsorge war der vorherrschende Verwendungszusammenhang des Begriffs, sondern ein ganz anderer: „Sozialpädagogik“ stand mitten in den Auseinandersetzungen um den theoretischen und disziplinären Status der wissenschaftlichen Pädagogik, die sich als „verspätete Disziplin“ ja gerade erst anschickte, „an den Universitäten heimisch zu werden“ (TENORTH 1989, S. 121). Der sozialpädagogische Theoriezusammenhang reagierte auf ein gravierendes Defizit bei den traditionellen Theoriebeständen der Pädagogik, insbesondere denen des Herbartianismus: Ihr „individualpädagogischer“ Zuschnitt galt als hoffnungslos veraltet. Die Problematisierung dieser bloßen „Individualpädagogik“ war der vorherrschende Verwendungskontext bis in die letzten Jahre der Weimarer Republik hinein.¹ Zwar konnte man ihn auch im Zusammenhang mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendfürsorge oder mit zentralen Gedanken der Schulreform finden: der Gemeinschaftsorientierung, dem Einheitsschulgedanken und dem Arbeitsschulprinzip; doch „gewöhnlich denkt man an den Gegensatz zur Individualpädagogik, die bei der Erziehung vor allem den Menschen als Einzelwesen ins Auge faßt“ (HERGET 1915/1930, S. 69).

¹ Es ist hier nicht zu untersuchen, warum diese mit Leidenschaft geführte Debatte um Individual- und Sozialpädagogik in der etablierten akademischen Geschichtsschreibung zur Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht vorkommt. Allerdings wird in einer neueren Arbeit eingeräumt, dass „die Unterscheidung von *Individual- und Sozialpädagogik*“ nach 1890 „diskursbestimmend“ wird (OELKERS 1998, S. 143).

Man muss diesen in der *kritischen* Auseinandersetzung mit den traditionellen Theoriebeständen der Pädagogik gebrauchten Begriff der Individualpädagogik deutlich von jener pädagogischen Reformströmung unterscheiden, die in der zeitgenössischen Fachpublizistik ebenfalls als „Individualpädagogik“ oder auch „Persönlichkeitspädagogik“ geführt wurde.² Dabei handelte es sich aber eher um eine modische Haltung unter Bildungs- und Kulturkritikern als um eine erziehungswissenschaftliche Position, wie die Schriften von ELLEN KEY zeigen, die zwar hohe Auflagen erzielten, von der akademischen Pädagogik aber kaum rezipiert wurden.

Mit dem kritischen Begriff der „Individualpädagogik“ war *erstens* gemeint, dass die Pädagogik noch das Erbe der bürgerlich-liberalen Erziehungs- und Bildungstheorie der Aufklärung und des Neu-Humanismus mitschleppe, für die die naturgemäße und freie Bildung des Individuums im Vordergrund gestanden habe und der die Vergesellschaftung der naturrechtlich definierten Individuen eine rein mechanische Sozialaggregation bedeute; *zweitens* war mit dem Begriff „Individualpädagogik“ gemeint, dass Erziehung als bloß personales, „binäres Verhältnis“ (O. WILLMANN) zwischen Kind und Erzieher, Schüler und Lehrer verstanden werde, während die weit wirkungsmächtigeren „erziehenden Gemeinschaften“ erziehungstheoretisch unberücksichtigt blieben; mit „Individualpädagogik“ war schließlich *drittens* die Kritik verbunden, dass sich Initiations- und Enkulturationsprozesse aus der Perspektive des Individuums allein nicht zureichend erklären ließen.

In der Abarbeitung dieser Kritikpunkte wurde die *Gemeinschaftsrhetorik* in Szene gesetzt, der *Erziehungs- und Bildungsbegriff* erheblich weiter gefasst und die *Sozialisations- und Enkulturationsthematik* als erziehungswissenschaftliches Grundlagenproblem begriffen. Damit war gleichzeitig ein Modernisierungsschub für die Pädagogik in Richtung Erziehungswissenschaft verbunden. Sie stand aber auch unter einem Modernisierungsc/n/c/c, um den Anschluss an die Sozialwissenschaften nicht zu verpassen und als Disziplin den universitären Anschluss nicht zu verschlafen. Dazu musste sie *sozialphilosophische, gesellschafts- und erfahrungswissenschaftliche* Säulen in ihr Lehrgebäude einziehen, um für die mit den Individualisierungsprozessen verbundenen Integrationsprobleme eine pädagogische Begrifflichkeit zu entwickeln. Das Individuum der bürgerlich-liberalen Philosophie und Pädagogik ist hier kaum noch Hoffnungsträger, sondern eher Krisensymptom. Die Breitenwirkung des Epochenwerks „Gemeinschaft und Gesellschaft“ von FERDINAND TÖNNIES aus dem Jahre 1887 beruhte nicht zuletzt darauf, dass er den Verlust naturwüchsiger Gemeinschaft sozialevolutionär als notwendige Folge der Entwicklung zur Gesellschaft beschrieb. Es war diese moderne Integrationsproblematik, mit der ALOYS FISCHER den Begriff der Sozialpädagogik gefüllt sah, kaum jemand hat sie besser gekennzeichnet als er:

2 Vgl. die Überblicksdarstellungen: LEHMANN 1922; 1923; HERGET 1914/1930; 1915/1930. Die unzureichende Unterscheidung zwischen einem kritischen Begriff von Individualpädagogik, der die traditionellen Theoriebestände meinte, und „Individualpädagogik“ als Bewegungsbegriff, führt zu Verwirrungen.

„Die seelische Lage des modernen Menschen ist durch die Tatsache bestimmt, daß er sich als einzelner und Eigener nicht nur fühlt, sondern auch unter den Impulsen einer auf die Spitze getriebenen autonomen Sittlichkeitsentfaltung in dieser Einzelheit und seelischen Isolierung von allen anderen *berechtigt* weiß, zugleich aber mit unbeweisbarer Gewißheit *erkennt*, rein intellektuell begreift, daß er nicht ebenso autark ist wie er autonom sein möchte und autonom zu sein sich verpflichtet fühlt, daß er in ein unüberschaubares System tatsächlicher Beziehungen und ein unzerreißbares Netz mannigfaltiger Abhängigkeiten verflochten ist, die die Erfüllung seines Autonomieanspruchs illusorisch zu machen drohen. Aus dieser Spannung zwischen einem schrankenlosen Selbstgefühl, das im Grunde vom einzelnen verlangt, seine eigene Welt auch selbst zu erzeugen, und der tatsächlichen untrennbaren Verflochtenheit in eine objektive Welt, die nicht nur als Natur, sondern auch als Geschichte, Gesellschaft und Kultur ihn übermächtig umgreift, ist die Idee der *Sozialpädagogik* erwachsen. Sie ist in allen ihren Varianten der Versuch eines Auswegs und Ausgleichs, wie alle Erzeugnisse des Denkens in der ganzen Gestalt konstruktiv und rational.“ (FISCHER 1924/1954, S. 180)

Ein unübersehbares Indiz für die Emanzipations- und Integrationsproblematik ist die *Inflation des Gemeinschaftsbegriffs* nicht nur in der zeitgenössischen pädagogischen Literatur, sondern weit darüber hinaus in den Sozial- und Geisteswissenschaften. War „Masse“ der soziologische Plural von Individuum, so „Gemeinschaft“ der der „Persönlichkeit“. Obgleich umkämpft, setzte sich der Begriff „Sozialpädagogik“ als Integrationsbegriff durch. Treffend stellte ein Beobachter 1903 fest, in „dem Worte Sozialpädagogik“ habe sich das Bedürfnis nach ordnender „Synthese“ disparater Wissensgebiete geäußert. Der Pädagoge werde eine „berechtigte Freude fühlen bei der Wahrnehmung von Beziehungen zwischen der Erziehung und den übrigen Weltprozessen, auf welche er durch die Sozialpädagogik aufmerksam geworden“ sei. Darin habe man das „Verdienst in den einschlagenden Werken von Natorp, Bergemann und Trüper“ zu sehen (THIEME 1903, S. 3f.). Der Hinweis ist deutlich: Über den Begriff der Sozialpädagogik sah man die bisherige theoretische Beengtheit der Pädagogik, insbesondere in der vorherrschenden Wissenschaftsgestalt des Herbartianismus, aufgebrochen und Anschlussmöglichkeiten an die Wissenschaften vom Sozialen hergestellt. Vor allem die Beziehungen zur *Soziologie*, der jungen *Sozialpsychologie* und der zur *Entwicklungspsychologie* sich wandelnden Kinderpsychologie harften einer Klärung. Auch die Fragen einer *Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens* waren nach den Vorarbeiten LORENZ V. STEINS noch nicht selbstverständlicher Teil einer wissenschaftlichen Pädagogik. Die Akteure des sozialpädagogischen Theoriezusammenhangs einte trotz der zahlreichen weltanschaulichen, methodologischen und disziplinpolitischen Differenzen dieser einheitliche Orientierungspunkt: die Überwindung der Einseitigkeit der traditionellen Individualpädagogik, der die Integrationsproblematik noch kein systematisches Problem war.

Das ist nicht immer mit aller Schärfe, d.h. modernitätstheoretisch gesehen worden. Nun konnte die „ganze Geschichte der Pädagogik ... als ein Ringen“ um die Lösung des Problems angesehen werden, „wie individuelle und - um es

mit einem Worte zu bezeichnen - soziale Erziehung zu vereinigen möglich sei" (BASSERMANN 1898, S. 89). Aber dieser „soziale Gedanke“, so ALOYS FISCHER kritisch mit Blick auf PAUL BARTH und FRIEDRICH PAULSEN, als bloße „Durchführung des soziologischen Gesichtspunktes in der pädagogischen Geschichtsschreibung“, als „Berücksichtigung der sozialen Seiten, die alle Erziehungen tatsächlich hatten und haben, in der historischen Beschreibung, in der kritischen Beurteilung und abschließenden Theoriebildung“, gehe am Begriff der Sozialpädagogik vorbei (FISCHER 1924/1954, S. 206f.). Allenfalls als „Schul- und Forschungsrichtung, die sowohl in der historischen wie auch in der systematischen Pädagogik den Einfluß sozialer Faktoren nicht übersehen oder verwischt haben will“, ließ er eine „so verstandene Sozialpädagogik“ gelten (op. cit. S. 209).³ Den historisch-kritischen Zeitgenossen blieb immer bewusst, „daß die alte Gesellschaft ein sozialpädagogisches Problem im eigentlichen Sinne nicht kannte“ (MENNICKE 1926, S. 320).

Wer waren nun die Akteure des sozialpädagogischen Theoriezusammenhangs? Zur Beantwortung dieser Frage muss man sich von einer Lesart trennen, die man bis in neueste Veröffentlichungen der allgemeinpädagogischen Historiographie hinein findet, wonach die Sozialpädagogik-Debatte jener Zeit auf die „von Paul Natorp beeinflusste ‚Sozialpädagogik‘“ (OELKERS 1989a, S. 207) beschränkt gewesen sei. Die Formulierung und Bearbeitung des sozialpädagogischen Problems war nicht an die internen Strukturen irgendeiner theoretischen Ausrichtung, sei es die der Herbartianer, sei es die NATORPS oder anderer, gebunden, sondern, wissenssoziologisch betrachtet, in der historisch-gesellschaftlichen Zeitsituation der Moderne begründet, fand also nicht zufällig einen gedanklichen Niederschlag in den Modernisierungsbemühungen der Pädagogik. Um es einfacher zu sagen: Auch ohne NATORP hätte es einen sozialpädagogischen Theoriezusammenhang gegeben.

Es ist kennzeichnend für die allgemeine, wenn auch häufig widerstrebende Akzeptanz der Kritik an der individualpädagogischen Einseitigkeit, dass namhafte Vertreter des Spät-Herbartianismus sie nicht nur für ihre eigene Lehre einräumten, sondern auch um Korrektur bemüht waren, also selbst sozialpädagogisch zu denken suchten.⁴ Schon früh hatte sich bei OTTO WILLMANN (vgl. 1873; 1875; 1882-1889/1909) das Bedürfnis eingestellt, die Einseitigkeit HERBARTS und des Herbartianismus zu überwinden und einen sozialen, d.h. sozialwissenschaftlichen Pfeiler im Lehrgebäude der Pädagogik zu errich-

3 Damit reagierte FISCHER auf die inflationäre Ausweitung des Begriffs Sozialpädagogik, die FRIEDRICH PAULSEN schon 1906 zu der sarkastischen Bemerkung veranlasst hatte: „Es ist in jüngster Zeit viel von Sozialpädagogik die Rede. Eine andere Erziehung und Bildung als eine soziale Bildung durch die Gesellschaft und für die Gesellschaft hat es zu keiner Zeit gegeben, und es scheint die Freude an der Entdeckung der ‚Sozialpädagogik‘ ein wenig der Freude jenes Trefflichen zu gleichen, der eines Tages entdeckte, daß er Prosa, wirklich Prosa rede.“ (PAULSEN 1906, S. 59)

4 Schon KARL MAGER hatte gut ein halbes Jahrhundert früher HERBARTS Pädagogik vorgehalten, nur „Individualpädagogik“ zu sein, und eine „Sozialpädagogik“ als Ergänzung gefordert; und FRIEDRICH WILHELM DÖRPFELD, der dem Herbartianismus ja keineswegs fernstand, hatte die Erweiterung der einseitigen individualen Perspektive um eine soziale gefordert (vgl. REYER 1999; HENSELER/REYER 2000).

ten.⁵ Der Untertitel seiner „Didaktik als Bildungslehre“ enthält sein Programm, denn er wollte sie „nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“ ausgestaltet wissen. Es könne zu einer „wissenschaftlichen Bearbeitung des ganzen Gebietes ... nur vorgeschritten werden, wenn man den individualen und den sozialen Gesichtspunkt verbindet und die philosophische mit der historischen Betrachtung vereint in Anwendung bringt“ (WILLMANN 1882-1889/1909, S. VI). Auch wenn WILLMANN letztlich der schulischen Perspektive verhaftet blieb, so ging seine „Didaktik“ doch weit über eine simple Unterrichtslehre mit ihren spröden Kultur- und Formalstufen hinaus. „Pädagogik und Didaktik sind dadurch zu Wissenschaften zu erheben, daß ihr Horizont ausgedehnt wird auf die großen Kollektiverscheinungen, in denen die erziehende und bildende Tätigkeit der Menschen Gestalt gewinnt, und daß sie auf diese Weise mit Untersuchungen in Verbindung gesetzt werden, welche auf die sozialen Phänomene im einzelnen und im ganzen gerichtet sind“ (op. cit., S. 19). Doch dürfe die individualpädagogische Perspektive „beim Vorschreiten in das soziale Gebiet keineswegs verloren gehen. Der Weg zu diesem muß durch die individualistische Pädagogik hindurchgelegt werden, und die Erweiterung des Horizontes auf die kollektive Erziehungs- und Bildungsarbeit darf den Blick für deren individual-ethische und psychologische Verhältnisse nicht abstumpfen“ (op. cit., S. 26). In einem Aufsatz „Über Sozialpädagogik“ von 1899 machte er die „Chorführer der Aufklärungspädagogik“ dafür verantwortlich, dass „die Erziehungslehre individualistisch geworden war ... Damit wurde der pädagogische Gesichtskreis in einer Weise künstlich verengt, die der Natur der Aufgabe widerspricht, die aber der vorhergehenden Zeit fremd gewesen war“ (WILLMANN 1900/1982, S. 422). WILLMANN versuchte einen durchgehenden Widerstreit zwischen Individual- und Sozialpädagogik in der Geschichte zu zeigen, gleichzeitig aber auch aufzuheben, indem er die „Zusammengehörigkeit des individualen und sozialen Faktors der Erziehung“ betonte (WILLMANN 1901/1982).⁶

Dieser „soziale Faktor“ war natürlich keine Neuentdeckung im pädagogischen Denken; dass das Leben bildet, dass es eine „miterziehende Welt“ (HERBART) gibt, ist pädagogisches Alltagswissen, und wo dies problemlos geschieht, besteht keine Veranlassung zu Fragen. Dieses Leben und diese Welt aber waren zutiefst fragwürdig geworden. Das Individuum und die überindividuellen Gemeinschaftsordnungen mussten neu gedacht und ins Verhältnis gesetzt werden, auch in pädagogischer Hinsicht. Aber das Problem ließ sich nicht in den engen Schranken von Schul- und Unterrichtstheorie formulieren. WILLMANN hat mit der damals modischen organozistischen Begrifflichkeit versucht, soziali-

5 Andere folgten nach: JOHANNES TRÜPER (1890), HEINRICH VILLANYI (1890), WILHELM REIN (1902). In zahlreichen Veröffentlichungen hat OTTO WILLMANN zum Begriff und Selbstverständnis der Sozialpädagogik Stellung genommen. Soweit mir ersichtlich, hat in der neueren Theoriediskussion zur Sozialpädagogik MICHAEL WINKLER als erster auf WILLMANN aufmerksam gemacht (1988, S. 46ff).

6 Vgl. in seiner „Didaktik als Bildungslehre ...“ (1882-1889/1909) insbesondere: Einleitung; erster Abschnitt „Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens“; zweiter Abschnitt „Die Bildungszwecke“; fünfter Abschnitt „Das Bildungswesen vom Gesichtspunkt des Individuums“, „Das Bildungswesen vom Gesichtspunkt der Gesellschaft“.

sationstheoretisch zu denken, wie man heute sagen würde.⁷ Er gebrauchte dafür den Ausdruck der „Assimilation“ des Nachwuchses. Zentrales Medium ist die Sprache, die „keineswegs eine leere, gegen den Gedankeninhalt gleichgültige Form, sondern selbst ein Denkinhalt“ sei (1882-1889/1909, S. 7). Aber nicht nur die Sprache, alle Kulturprodukte, auch solche der Technik sind „Verkörperungen von Gedanken und Zwecken; es liegt in ihnen sozusagen ein gebundenes Denken vor, welches durch das Suchen und Finden des Verständnisses wieder frei wird; denn Geschaffenes verstehen heißt: es in gewissem Sinne nachschaffen ... So wird auch die von der Kultur geschaffene oder gestaltete Güterwelt ein wirksames Mittel der Angleichung der Jungen an die Alten“ (ibid.). Die intentional veranstaltete Erziehung nahm für WILLMANN im „Ganzen der sozialen Lebenserneuerung ... eine mittlere Stellung ein“ (op. cit., S. 13).

JOHANNES TRÜPER, der heute nur noch als Mitbegründer der Heilpädagogik bekannt ist, sich selbst aber als Sozialpädagoge verstand, machte die Herbartianer auf „Lücken unserer pädagogischen Wissenschaft“ aufmerksam (1890, S. 193). Sie lägen „in erster Linie in dem zu wenig von uns untersuchten *Verhältnis der Schule und Erziehung zur Gesellschaft und der Schulwissenschaft, wie der gesamten Pädagogik überhaupt, zur Gesellschaftswissenschaft*“ (op. cit., S. 195). Im Anschluss an MAGER, DÖRPFELD und WILLMANN forderte er, alles, was bei HERBART individualistisch angelegt sei, seine Ethik, seine Psychologie und seine Pädagogik, um die soziale Dimension zu erweitern (op. cit., S. 246). Statt, wie WILLMANN und REIN, HERBART aus der Pädagogik der Aufklärung herauszurechnen und ihm sozialpädagogische Gedanken unterzuschieben, machte TRÜPER auf den wichtigen Punkt aufmerksam, dass HERBART nicht von der Massenveranstaltung Schule aus gedacht hatte, sondern vom „Haus“ und vom Hauslehrer-Zögling-Verhältnis aus. Man habe „die individualistische Herbartische Hauspädagogik“ unkritisch zu einer Schulpädagogik gemacht (op. cit., S. 215). Die Beispiele ließen sich vermehren, wie aus dem Lager der Herbartianer versucht wurde, ihre Lehre an die allgemeine „Sozialisierungstendenz“ (EDELHEIM 1901, S. 7) in den Wissenschaften anzugleichen.

Die sozialpädagogische Modernisierung der Pädagogik war also schon auf gutem Wege, als PAUL NATORP die Szene betrat (1894a; 1894b; 1895). Erst 1899 erschien sein pädagogisches Hauptwerk „Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft“. WILLMANN, der philosophisch den Weg von HERBART und SCHLEIERMACHER über den Aristotelismus zu einem christlich-katholischen Weltbild gegangen war, sah sich genötigt, auf den philosophischen, weil neukantianischen, Störenfried zu reagieren: „Der Neukantianismus gegen Herbarts Pädagogik“ (1899). NATORP antwortete prompt: „Kant oder Herbart? Eine Gegenkritik“ (1899/1907). Der Höhepunkt im „Kampf um Herbart“ (DOLCH 1933/1968, S. 24) lag in der Zeit zwischen der Jahrhundertwende und dem Ersten Weltkrieg (vgl. HENSELER 2000; SCHRÖER 1999). Dazu musste es mit einer gewissen Unausweichlichkeit kommen, hatte es der Herbartianismus doch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts „zu einer Art Alleinherrschaft in der theoretischen Pädagogik“ gebracht (LEHMANN

7 Der Ausdruck für den begrifflichen Gehalt: „Sozialisation“, tauchte auch wenige Jahre später auf (vgl. GEULEN 1991).

1923, S. 10). Beteiligt daran waren aber nicht nur NATORP und seine Anhänger, denn der Herbartianismus sah sich einem „umfassenderen Gesamtangriff“ ausgesetzt (DOLCH 1933/1968, S. 12). Dem waren auch die Anstrengungen der Spät-Herbartianer nicht gewachsen. WILLMANNs und REINS Eintreten für die Rechte des Individuums - gegen die unterstellte Gleichmacherei der sozialistischen Sozialpädagogik - konnten nicht recht überzeugen. Wenn WILLMANN das Individuum der Moderne verstanden hat, dann hat er es kaum gebilligt. Sein Eintreten für dessen Rechte wurzelte nicht im naturrechtlichen Denken der Aufklärung, sondern im Naturrechtsverständnis der christlich-katholischen Soziallehre, wo ein autonom sich entwerfendes Individuum nicht vorkommt, sondern wo es für die Kirche vor dem Zugriff des Staates gerettet werden muss. WILLMANN wollte denn auch die Familie und die sozialen Verbände gegen den Staat in Stellung bringen und wies ihnen die Aufgabe zu, nicht nur Träger, sondern das umgreifende Assimilationsmilieu für Erziehung und Bildung zu sein.

Der Beitrag des Neu-Kantianers NATORP zur theoretischen Sozialpädagogik bestand im Kern in seiner monistischen Konstruktion der Homologie von individueller Entwicklung und Gemeinschaft, die jedoch in ihrer unhistorischen Fassung keine Überlebenschance hatte. Diese Entwicklung, neukantianisch ideal gedacht, brachte er mit einer ebenso ideal gedachten Gemeinschaft zusammen, die allerdings begrifflich so leer ist, dass darunter auch die gesamte Menschheit fallen konnte. Seine Homologie von Individuum und Gemeinschaft besagte „im letzten Grunde: daß die sozialen Ordnungen in planmäßigem Aufbau also gestaltet sein müßten, daß jeder in sie Hineinwachsende in der zugleich seiner individuellen Entwicklung zuträglichsten natürlichen Stufenfolge die den drei Grundformen menschlicher Aktivität entsprechenden Gemeinschaftsformen durchlief und eben damit die wesentlichen Seiten des Menschentums in klarer Einigkeit mit sich und der Gemeinschaft entwickelte“ (NATORP 1908, S. 679). Die drei Grundformen sind: „Trieb, Wille (i.e.S.), Vernunft“ (op. cit., S. 678). Diese Formel aber *erklärt* Enkulturationsprozesse nicht und macht sie auch nicht verstehbar, sondern sie *fordert* einen idealen Zustand. Auch wenn NATORP gegenüber sozialwissenschaftlich-empirischen Ansätzen in der Pädagogik offen war, sein theoretischer Vermittlungsversuch zwischen Individuum und Gemeinschaft war nicht überlebensfähig.

Schon vor dem Ersten Weltkrieg erschienen die ersten Schriften, die den Perspektiven nachgingen, welche sich durch die sozialpädagogische Vermittlung von (Individual-)Pädagogik und Soziologie eröffneten (vgl. BRINKMANN 1986). Schon WILLMANN hatte über „Sozialpädagogik und pädagogische Soziologie“ geschrieben (1904). Das von REIN herausgegebene „Encyklopädische Handbuch der Pädagogik“ enthält zahlreiche Artikel, die der Thematik zuzurechnen sind.

Es war richtig gesehen, wenn in einer klärenden Abhandlung rückblickend geschrieben wurde, „die Soziologie habe die Unterlage geschaffen, auf der der Individualpädagogik ihr Recht beschnitten worden sei“ (LUCHTENBERG 1924/25, S. 213). Und: „Seitdem man begann, im Individuum den Knotenpunkt von Gesellschaftsbeziehungen zu sehen, ist Individualpädagogik mehr und mehr durch Sozialpädagogik ersetzt worden; die letzten Antriebe dazu sind gesellschaftswissenschaftlichen Ursprungs“ (op. cit., S. 211). Aber es war nicht die

Soziologie, die das gesellschaftliche Funktionsphänomen der Erziehung an die Pädagogik heranbrachte. Vielmehr gingen in Deutschland „die entscheidenden Antriebe zu einer Soziologie der Erziehung ... wesentlich von Pädagogen aus“ (GEIGER 1930, S. 407).⁸ Dahinter stand das neue Interesse für die soziale Wirklichkeit und „das stärkere Gefühl für die Formungs- und Bildungskräfte der sozialen Lebensformen“ (FLUG 1930, S. 30), kurz: das Interesse am „Milieu“, in das nicht nur jeder intentionale erzieherische Einzelakt hineingewoben ist, sondern das selbst prägt, formt und bildet.

HERMANN WEIMER, Verfasser einer der ersten milieupädagogischen Schriften: „Haus und Leben als Erziehungsmächte“ (1911), klagte, man habe der Schule eine so große Bedeutung beigemessen, „daß man die menschenbildenden Fähigkeiten anderer Lebenskreise daneben, wenn nicht übersah, so doch erheblich unterschätzte und demgemäß ihre erzieherischen Pflichten zu vergessen drohte“ (S. V). Im selben Jahr erschienen auch J. TEWS' „Großstadtpädagogik“ und „Das proletarische Kind“ von O. RÜHLE.

Weniger ergiebig war der sozialpädagogische Theoriezusammenhang von Seiten der *akademischen Entwicklungspsychologie*, die noch ganz in der Tradition der intellektualistischen Individualpsychologie stand. Wenn die Entwicklung von Kindern tatsächlich so verlief, wie sie von PREYER (1882), STERN (1914) oder BÜHLER (1918) beschrieben wurde, dann wären das einsam vor sich hin denkende, sprechende, zeichnende, spielende und phantasierende Kleinindividuen, aber keine sozialen Wesen, dazu bestimmt, „Knotenpunkte von Gesellschaftsbeziehungen“ zu werden.

Für die theoretische Vermittlung der individuellen Entwicklung des Kindes mit überindividuellen Sozial- und Kulturformen wurden aber schon früher einige Pfade angelegt. Da ist zunächst an einen vergessenen Theoretiker der Sozialpädagogik, an GUSTAV ADOLPH LINDNER zu erinnern.⁹ 1871 erschienen seine „Ideen zur Psychologie der Gesellschaft, als Grundlage der Socialwissenschaft“. Mit ihnen versuchte er, einen Grundstein zu der „vielversprechenden Zukunftswissenschaft der Socialpsychologie“ (LINDNER 1871, S. V) zu legen, um damit das Verständnis gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse auch psychologisch zu begründen. Schon HERBART habe mit seiner Psychologie „die Aussicht von der Individualpsychologie zur Socialpsychologie eröffnet“ (op. cit., S. 3). LINDNER versuchte nun nicht, wie die auf HERDER zurückgehende „Völkerpsychologie“, die Komponenten und die Identität eines „Volksgeistes“ zu bestimmen, sondern „socialwissenschaftlich“ die Frage beantwortbar zu machen, wie es möglich sei, dass „das individuelle Bewußtsein des einzelnen Menschen, der nur Jahre lebt, zu der Theilnahme an dem gesellschaftlichen Bewußtsein seiner Zeit [kommt], welches eine tausendjährige Entwicklungsgeschichte hinter sich ... hat“ (op. cit., S. 90). Das war genau die Frage, mit der sich der Herbartianismus bald konfrontiert sah und die dessen individualpädagogische Einseitigkeit und unterrichtstheoretische Beengtheit schonungslos offenlegte. LINDNER forderte, eine auf der „Socialpsychologie“, der „Entwicklungslehre“ und der „Sociologie“ aufgebaute

8 ALOYS FISCHER wies darauf hin, daß in Deutschland die pädagogische Soziologie „meistens unter dem Namen Sozialpädagogik vertreten worden“ sei (1931/1959b, S. 591).

9 Zu LINDNER als „vergessenem Sozialpädagogen“ schon GECK 1931.

„Socialpädagogik“ zu entwickeln (1884/1891; 1889). In eine ähnliche Richtung ging PAUL BERGEMANN'S „Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage ...“ (1899).

1888 erschien WILHELM DILTHEY'S Abhandlung „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“. Bei vielen ist in Vergessenheit geraten, dass seine pädagogischen Denkansätze einen durchaus auch sozialwissenschaftlichen Zug hatten. Das grundsätzliche Problem, das den sozialpädagogischen Theoriezusammenhang hervorrief, hat er nicht nur gesehen, sondern war sehr folgenreich an seiner Formulierung und Klärung beteiligt. Erziehung und Bildung waren für ihn nicht einfach in dem Sinne eine Funktion der Gesellschaft, dass diese pädagogische Einrichtungen im engeren Sinne unterhält; sondern Bildung ist, „das Wort im höchsten Verstande genommen, die Funktion aller Institutionen der menschlichen Gesellschaft, da sie alle schließlich, Individuen ihre höchste Gestaltung zu geben, mitwirken“ (DILTHEY 1971, S. 44). Die Notwendigkeit einer Vereinzeltwissenschaftlichung der Pädagogik überhaupt sah er der „Idee der Selbständigkeit des Individuums“ geschuldet, die dem „allgemeinen Erziehungsgeschäft den Selbstzweck der Individuen“ zur Aufgabe gab (S. 50). Aber, so nahm er das Problem der traditionellen bürgerlich-liberalen Pädagogik auf, vom „Standpunkt des Individualismus ist ein Rechtsgrund der Erziehung nicht zu finden“ (S. 47), denn dann könnten ja die mit ihrer Erziehung Unzufriedenen später die Rückgängigmachung ihrer Erziehung einfordern. Der „soziale Erneuerungsprozeß“ (S. 45) verlange daher auch die Einpassung der nachwachsenden Generation in die gesellschaftlichen Funktionen.

Im Anschluss an SCHLEIERMACHER'S bekannte Formel hat Erziehung für ihn „zwei getrennt auftretende Zielpunkte. Sie will den Individuen eine sie befriedigende wertvolle Entwicklung, und sie will den Gemeinschaften den höchsten Grad von Leistungskraft verschaffen“ (S. 50). Das damit verbundene Problem, nämlich die individuelle Anlage, die nach ihrer „eigentümlichen“ Vervollkommnung zu streben berechtigt ist, mit den Anforderungen der arbeitsteiligen Gesellschaft zu vermitteln, war DILTHEY vollauf bewusst. Aber mit diesen Gedanken war er nicht sonderlich originell, sie finden sich schon bei SCHLEIERMACHER, an den er anschließt, oder bei L. V. STEIN, dem ersten namhaften Vertreter einer pädagogischen Soziologie. Was ihn originell und richtungsweisend machte, war etwas anderes. Er hat, was WILLMANN nur in Ansätzen gelang und NATORP missglückte, die methodologischen Pfade gewiesen, wie sich Initiations- und Enkulturationsprozesse geisteswissenschaftlich *verstehen* lassen. In der Erweiterung und Befestigung dieser Pfade, womit der DILTHEY-Schüler E. SPRANGER, aber auch der Kulturphilosoph und -pädagoge TH. LITT sich bald beschäftigten, erschienen Schule und Unterricht allenfalls als Verdichtungs-zonen im ständig wirksamen Bildungskraftfeld der Kultur. Begriffe wie „Struktur“ und „Typus“, deren erziehungstheoretische Bedeutung DILTHEY selbst nicht ausgearbeitet hat, wurden grundlegend für die geisteswissenschaftliche Pädagogik und Psychologie. Damit wurde der Gedanke der Homologie, der Entsprechung der teleologisch gedachten Struktur der Einzelpsyche und der Struktur der Objektivationen des Geisteslebens grundgelegt, der zum zentralen Theoriebestand der Bildungstheorie der Kulturpädagogik wird. Der Grundgedanke der Homologie, der sich ja auch bei NATORP findet, ist bei DILTHEY mit-

ten in das historische Leben gestellt, während er bei NATO RP dem Leben von außen aufgedrängt wird.

2. Die Diversifizierung des sozialpädagogischen Theorie Zusammenhangs in den 20er-Jahren

In den 20er-Jahren ging der Theoriezusammenhang allmählich verloren. Die neuen Akteure glaubten, das sozialpädagogische Integrationsproblem gelöst zu haben. Alle Zeichen standen auf Gemeinschaft, sei es als Volks-, als Kultur- oder nationale Gemeinschaft. „Gemeinschaft“ war eines „der magischen Wörter der Zeit“ (SONTHEIMER 1968, S. 251). Wie ein einsamer Widerborst ragte da die Schrift „Die Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus“ von HELMUTH PLESSNER hervor (1924/1981). Hinzu kam die Eigen- dynamik der Binnen- und Außendiversifizierungen. Damit brach auch der fruchtbare Spannungsbogen - nicht Gegensatz - von Individuum und überindi- viduellen Gemeinschaftsordnungen in sich zusammen. Man könnte aber auch von einem Folgeprojekt zur gänzlichen Auflösung des Individuums in Gemein- schaft sprechen. Mit der Relativierung des Individuums war jene prinzipielle Grenze gefallen, die das sozialpädagogische Modernisierungsprojekt davor be- wahren konnte, in seine *pathologische* Gestalt umzuschlagen. Zunächst aber verläuft die Diversifizierung entlang jener Ansätze, die schon vor dem Krieg Gestalt angenommen hatten und sich nun verselbstständigten.

(1) In den 20er-Jahren erschien eine wahre Flut an Schriften zur pädagogischen Soziologie. Ihre Herkunft aus dem sozialpädagogischen Theoriezusammenhang war unübersehbar.¹⁰ Die Objektbereiche, denen sie sich zuwandte, waren ein- mal die kleiner oder größer geschnittenen Milieus: die „Großstadt“ (MUCHOW 1935), das „Dorf“ (DIETZ 1927), das „Land“ (BODE/FUCHS 1925), die „Indus- trie“ (KAUTZ 1929) u.a. Unter den Titel „Milieupädagogik“ fielen auch zahlreiche Untersuchungen mit Fragestellungen, die sich einer pädagogischen Sozialpsy- chologie zurechnen lassen, wie auch die Studien zur Schule und insbeson- dere zur Schulklasse sozialpsychologischen Zuschnitt hatten (DÖRING 1930; SCHRÖDER 1928). Es fiel die Milieuentfremdung der Schule und des Lehrers auf: dass „Lehrer und Schüler in der Regel verschiedenen, einander fremden Lebenskreisen zugehören“ (FLUG 1930, S. 35); der „pädagogische Bezug“ sei „nicht mehr bündig eingeschlossen in das Ganze der Sozialstruktur“ (S. 34).¹¹ Die „sozialpädagogische Zeitlage“ verlange eine „zusammenfassende Theorie der sozialen Lebensformen als Erziehungsgemeinschaften“ (S. 36).

ALOYS FISCHER leitete die Notwendigkeit einer „psychologischen Jugend- kunde“ direkt aus dem sozialpädagogischen Integrationsproblem ab: Seit der Jahrhundertwende sei „im Dienst der Sozialpädagogik“ die Frage aufgeworfen worden, „wie sich im individuellen Leben das soziale Bewußtsein entwickelt“.

10 Vgl. FISCHER 1931/1959a; 1931/1959b; 1930; GEIGER 1930; LINPINSEL 1934; LUCHTENBERG 1924/25.

11 Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden diese Milieuentfremdungen von Schule und Lehrer unter dem Gesichtspunkt der „Schule als Mittelklassen-Institution“ (LÜTKENS 1969) disku- tiert.

Um dem „Kampf gegen die zersetzende Wirkung des Egoismus und Individualismus ... eine tragfähige Unterlage zu schaffen, mußte die psychologische Jugendkunde die Frage studieren, in welchem Sinn und Ausmaß das Kind selbst ein soziales Wesen ist" (1922/1954, S. 548). Es war dieses grundlagentheoretische Interesse, das die Verbindung zur Sozialpsychologie herstellte (vgl. HAASE 1927). Die Psychoanalyse erlangte vor allem bei der Klärung praktischer Erziehungsfragen Geltung (S. BERNFELD, H. MENG, F. REDL, A. AICHHORN, O. PFISTER). Von 1926 bis 1937 erschien die „Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik". In der akademischen Erziehungswissenschaft hatte die Psychoanalyse noch keine Chance, für die Enkulturations- und Sozialisierungsthematik herangezogen zu werden. S. BERNFELDS „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" (1925) blieb außerhalb.

Ende der 20er-Jahre kamen die systematisierenden Werke von A. BUSEMANN (1927), C. WEISS (1929) und O. TUMLIRZ (1930) heraus. R. LOCHNER merkte in seiner 1927 erschienenen „Deskriptiven Pädagogik" an, „daß doch die Erziehungsphänomene komplizierter sind, als die ältere Erziehungslehre in ihrer individualistischen Einstellung auch nur ahnen konnte" (LOCHNER 1927/1967, S. 168). J. DOLCH sprach im Hinblick auf die Ausdifferenzierung des pädagogischen Denkens von einer „Pädagogisierung des Lebens" (1933/1968, S. 41).

ERNST KRIECK begann zunächst damit, die Erziehung als eine Funktion der Gesellschaft zu *beschreiben*. In der zeitgenössischen Rezeption galt er als Theoretiker der Sozialpädagogik, der „mit seinen Werken solchen Gedankengängen den Weg gewiesen" habe (FLUG 1930, S. 30). Dass KRIECKS „sozialpädagogische Theorien so weitgehende Wirkung ausübten, das lag nicht wenig an ihrer Zeitgemäßheit innerhalb der pädagogischen Zeitsituation" (ibid.). Auch mit seiner Beschwörung „deutschen Gemeinschaftsgeistes" (vgl. KRIECK 1920; 1922) unterschied er sich nur graduell von Männern wie HUGO GAUDIG oder anderen, die sich der „deutschen pädagogischen Bewegung" zurechneten wie viele aus dem Kreis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Mit ihnen teilte er auch die Einschätzung des Weimarer Staates, der „als Volk bloß die Masse der Einzelnen, nicht aber Sozialgebilde" kenne (KRIECK 1933, S. 60).

Radikaler aber als diese ging er daran, das Individuum und jede personal verantwortete Erziehung in die übergeordneten Gemeinschaftsordnungen aufzulösen. Er wollte die individualpädagogischen Bestände nicht integrieren, sondern auslöschen. Die Pädagogik habe sich, seitdem sie mit HERBART in den „Intellektualismus und Individualismus der Aufklärung" gesunken sei, nicht mehr aus ihrer „unbildsamen Enge und Starre" erhoben (KRIECK 1922, S. 15). Auch die „Sozialpädagogik" mit ihrem Gemeinschaftsbezug habe daran nichts geändert. „Denn damit, daß man etwa in der Zielgebung den Persönlichkeitsgedanken durch den sozialen Gedanken ersetzt ..., ist noch keine Änderung in der Gesamtstruktur der Pädagogik erzeugt: auch die Sozialpädagogik ist eine Form der erweiterten Unterrichtslehre und also auf dem Schema Lehrer - Lehrverfahren - Zögling erbaut" (ibid.). Bei KRIECK schlägt deskriptive Erziehungswissenschaft in eine abstrakt normative Pädagogik um, und damit entsteht ein „blinder Fleck der Reflexion" (PRANGE 1985, S. 163), der nach Konkretion verlangt. Dieser „blinde Fleck" ist systematisch in jeder Sozialpädagogik angelegt, die einerseits die funktionalistische Denkweise verabsolutiert, dabei aber

nicht nur beschreiben und analysieren, sondern erzieherisch wirksam werden und gestalten will. Jeder, der die funktionale Erziehung an Gemeinschaft binden will, sieht sich dem fundamentalen normativen Problem gegenüber, ob denn diese Gemeinschaft nach objektiven Maßstäben werthaltig sei. Entweder ist Gemeinschaft *per se* gut, d. h. pädagogisch akzeptabel, oder sie ist es nicht und muss pädagogisch so gestaltet werden, dass sie in ihren funktionalen Auswirkungen erzieherisch wirkt. Damit entsteht der Gemeinschaft gegenüber ein Gestaltungsproblem. Hier setzte KRIECK die „Erziehungswissenschaft“ ein, die „den erzieherischen Sinn und Gehalt der völkischen Aufbruchsbewegung in die Formen bewußter Erziehungstätigkeit umzusetzen und dabei den Spuren des voranschreitenden Führers zu folgen“ habe. So könne aus dem „deutschen Volke der platonische Zucht- und Erziehungsstaat auf der Grundlage eines rasisch-völkischen Weltbildes und im Zusammenhang eines neu erstehenden Geschichtsbildes errichtet werden“ (KRIECK 1933, S. VI). Damit hat KRIECK den „blinden Fleck der Reflexion mit dem ‚völkisch-politischen Gemeinschaftsleben‘“ (PRANGE 1985, S. 163) konkretisiert. Aber diese Füllung ist im Hinblick auf das theoretische Problem akzidentell, denn andere haben es zu lösen versucht, indem sie werthaltige „Lebensformen“ konstruiert oder „sich für die kommunistische Heilslehre oder die katholische Kirche entschieden haben“ (ibid.).

(2) Die Orientierung an den von DILTHEY fundierten Geisteswissenschaften brachte die Kulturpädagogik als erziehungswissenschaftliche Theoriegestalt hervor. Ihre Bearbeitung des sozialpädagogischen Problems der Moderne führte dazu, dass das, was bislang unter Sozialpädagogik verhandelt wurde, auch als Kulturpädagogik erscheinen konnte, doch habe „Sozialpädagogik ... den Vorzug des größeren Alters“ (VIERKANDT 1920, S. 1). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hätte niemals zu ihrer Vormachtstellung kommen können, wenn sie das sozialpädagogische Problem nicht ernst genommen hätte.¹² Sie wäre ebenso bedeutungslos geblieben, wie die verschiedenen Varianten der „Persönlichkeitspädagogik“ etwa eines HUGO GAUDIG oder ERNST BUDDÉ, die sich zwar anheischig gemacht hatten, die Sozialpädagogik zu überwinden, aber das ganze Problem nicht überblickten. Wie die geisteswissenschaftliche Pädagogik die oben genannten drei Kritikpunkte an der Individualpädagogik aufnahm und auf eine theorie- und disziplingeschichtlich folgenreiche Weise bearbeitete, lässt sich exemplarisch an EDUARD SPRANGER, ihrem theoretisch produktivsten, und HERMAN NOHL, dem am wenigsten originellen Vertreter, zeigen.

SPRANGER gab entscheidende Anstöße zur erziehungswissenschaftlichen Ausgestaltung der Homologie von Individualtypus (-psyche) und Kollektivtypus der Geistesobjektivationen (1922; 1934). Mit seiner „Psychologie des Jugendalters“ (1924, 17. Aufl. 1932) ging er in die Lücke, die die individualpsychologische Entwicklungspsychologie offen gelassen hatte. Bildung ist die

12 Hier muss nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die Konstruktion einer sog. „sozialpädagogischen Bewegung“ (WENIGER 1959) und ihre Selbststilisierung als das theoretische Bewusstsein davon mit NOHL als dem *spiritus rector* zu den zählebigsten Täuschungen der pädagogischen Fachwelt gehört, die bis heute von der sozialpädagogischen Theoriegestalt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik abgelenkt hat.

Formung der individuellen Struktur an der ihr entsprechenden Kollektivstruktur, denn zwischen „den individuellen Strukturen (oder Persönlichkeitstypen) und den überindividuellen Strukturen (oder Kulturgebietstypen) bestehen ... innere Beziehungen" (1922, S. 24).¹³

Als strukturfunktionaler Theoretiker aber hatte SPRANGER ein Wertproblem, wenn denn nicht alles, was das Leben hervorbringt, werthaltige Kultur sein soll. Er bezeichnete es als eine der wichtigsten Fragen, gerade auch für die Pädagogik als „Wertwissenschaft" (op. cit., S. 47), „ob der Forscher ... über die Werthöhe der von ihm behandelten Objekte eine Meinung haben darf" (S. 39), und beklagte, „daß wir zurzeit die ausgebaute Werttheorie oder Kulturphilosophie noch nicht besitzen, die uns ewige Maßstäbe ... einer Rangordnung der Werte lieferte" (S. 44). Das aber hinderte ihn nicht, gegen MAX WEBER in den kulturellen Wertgebieten eine „innere Konsequenz" und „gesetzliche Struktur" zu sehen, die von den ihnen gewidmeten Wissenschaften analytisch erkannt und der *Wertung* zugrunde gelegt werden könnten (S. 45).

Hier tat sich der blinde, zumindest der trübe Fleck der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf. Wie SPRANGER mit ihm und damit mit einem zentralen sozialpädagogischen Problemaspekt umging, lässt sich an seinem Gemeinschaftsbegriff zeigen, denn natürlich feierte die Gemeinschaftsrhetorik auch in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihre Triumphe. „Gemeinschaft" ist bei SPRANGER eine „Lebensform", also eine überindividuelle Struktur. Ihr entspricht der „soziale Mensch" als individuelle Struktur. In welchem Verhältnis steht nun beides? Für SPRANGER kann Gemeinschaft niemals der freie Zusammenschluss gleichgestellter Rechtssubjekte sein. Sein Gemeinschaftsbegriff ist organizistisch, d. h. das Individuum ist einem übergeordneten Ganzen unterstellt. Das „Verhältnis des Gemeinschaftsgeistes zum demokratischen Gleichheitsgeist [sei] das des Organischen zum Mechanischen, des Wesenhaften zum Oberflächenhaften, des Erlebten zum Erdachten" (1921/1928, S. 155). Dieses Demokratieverständnis kannte keine Grenzen zum Sozialismus, „der ganz vom Individuum ausgeht und die gesellschaftliche Verbindung (freier, organisierter oder rechtlicher Art) wiederum nur als eine Veranstaltung ansieht, deren letztes und ganzes Ziel im Individuum liegt" (1921/1924, S. 397). Dagegen unterscheidet sich der „echte Sozialismus" von dem der „Klassendiktatur" dadurch, „daß er von vornherein das gesellschaftliche Ganze (Gemeinschaft, Verein, Rechtsverband) als den eigentlichen Wert setzt und das Individuum nur innerhalb der Grenzen seines gesellschaftlichen Wertes anerkennt" (op. cit., S. 398). Die Jugendbewegung sei der naturwüchsige Ausdruck dafür, dass das Leben selbst organische Gemeinschaft hervorbringt (vgl. 1921/1928, S. 146). Die naturrechtliche Idee des Individuums ist ihm eine Ausgeburt der Aufklärung und des Liberalismus. Diese Auffassung bestimmte auch seine prinzipielle Kritik an den sozialpädagogischen Großprojekten der Einheitsschule, der Schulverfassung und der Schulartikel der Reichsverfassung von 1919.

HERMAN NOHL wollte das Spannungsverhältnis von Individual- und Sozialpädagogik in der „Volksgemeinschaft" aufheben. „Individualbildung" sei „nicht unabhängig zu haben ... von der Form des nationalen Daseins". „Erst in

13 Dieser Kerngedanke liegt auch KERSCHENSTEINERS „Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation" (1917) zugrunde.

der eigen geformten Volksgemeinschaft ... *löst sich der Gegensatz von Individual- und Sozialbildung durch einen tieferen Begriff von Volksbildung*" (Nohl 1933/1963, S. 149f.). NOHL spricht zwar noch von der „Grundantinomie des pädagogischen Lebens“, wonach das individuelle Kind, „das sich aus sich und seinen Kräften entwickelt und sein Ziel zunächst in sich selbst hat“, auf der einen Seite stehe, zusammen mit dem Erzieher, der es vor dem ungezügelten Zugriff der objektiven Mächte zu bewahren habe; insofern sei „jede Pädagogik Individualpädagogik“ (op. cit., S. 128). Dem stünden aber gegenüber „die großen objektiven Inhalte, der Zusammenhang der Kultur und die sozialen Gemeinschaften, die dieses Individuum für sich in Anspruch nehmen und ... die nicht nach Wille und Gesetz des Individuums fragen. Pädagogisch gewendet heißt das: das Kind ist nicht bloß Selbstzweck, sondern ist auch objektiven Gehalten und Zielen verpflichtet, zu denen es hin erzogen wird“ (NOHL 1935/1963, S. 127f.). Das war alles nicht neu oder auch nur auf originelle Weise neu gedacht. Aber NOHL ging weiter, denn er hielt die „Grundantinomie“ nicht aus und ließ die „Individualpädagogik im Gesamtleben des Volks“ (op. cit., S. 221) aufgehen. Seine Konstruktion eines „pädagogischen Bezugs“ brach 1933 zusammen; und sie brach zusammen, weil ihre theoretische Statik fragil und ihre normative Substanz marode waren. Es war die Schwäche eines Denkens, das Verantwortung an das Leben abgab, denn es sei „eine Frage des geschichtlichen Augenblicks“ (S. 223), ob die individualpädagogische oder die sozialpädagogisch-volkserzieherische Sicht die vorherrschende sei. NOHL bot dem „nationalsozialistischen Staat“ nicht nur seine, sondern die Unterstützung der gesamten „pädagogischen Bewegung“ an, wenn dieser nur die „Ganzheit oberhalb aller dieser Gegensätze herausarbeitet“ (S. 227).¹⁴ NOHL ist ein Beispiel dafür, wie die Hoffnung, die Moderne beenden zu können, viele Pädagogen dazu verführte, sich „im entscheidenden Augenblick ... gegen die Freiheit des Kindes und für die Autorität der nationalpolitischen Utopie zu entscheiden“ (OELKERS 1989b, S. 214).

(3) Ein deutlicher Beleg für die Diversifizierungsthese ist das von NOHL und PALLAT herausgegebene „Handbuch der Pädagogik“. Die bislang unter dem Integrationsbegriff „Sozialpädagogik“ diskutierten Themen finden sich verstreut über alle fünf Bände, so auch die Beiträge von NOHL „Die Theorie der Bildung“ und „Die pädagogische Bewegung in Deutschland“ im ersten Band (1933 erschienen).⁵ Der fünfte, mit „Sozialpädagogik“ betitelte Band enthält nichts weiter als eine „begriffs- und systemlose“ Anordnung von Themen (WINKLER 1988, S. 52). Der Beitrag von GERTRUD BÄUMER mit der bekannten Bestimmung, Sozialpädagogik sei „alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist“, muss viele Zeitgenossen in Erstaunen versetzt haben, denn was da an Theorie geboten wurde, lag weit unterhalb des kultur- und sozialphilosophischen Niveaus der bisherigen Debatte. Kurz, der Theoriebegriff „Sozialpädagogik“ wurde als Sammelbegriff für die diversen Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe entsorgt und im Hinblick auf ihren Adressatenkreis als „Aus-

¹⁴ Bekanntlich hat sich THEODOR LITT dafür nicht einspannen lassen.

¹⁵ Zusammengefaßt zu „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (1935/1963).

bildungswissenschaft" kodifiziert (MÜNCHMEIER 1981, S. 89). Die sozialpädagogische Theorie aber wurde in den übrigen Bänden verhandelt.

Die Operation fand keineswegs ungeteilte Zustimmung. GECK sah mit Blick auf die hier unter der Diversifizierungsthese skizzierten Entwicklungen „Anzeichen einer werdenden neuen Sozialpädagogik" (1930, S. 84) und meinte damit „pädagogische Milieukunde", „Industriepädagogik", „pädagogische Soziologie" und „pädagogische Psychologie" (S. 84f.). Auch 1935 konnte noch festgestellt werden: „Der historischen Entstehung, dem philosophischen Sinn und dem üblichen Sprachgebrauch nach besteht ... keinerlei Verwandtschaft zwischen den Begriffen Sozialpädagogik und Erziehungsfürsorge." (OTTENHEIMER 1935, S. 16)

3. Der endgültige Verlust der Zusammenhänge

War gegen Ende der 20er-Jahre trotz der Entsorgungsbemühungen Sozialpädagogik als Theoriebegriff noch vorherrschend, so überlebte der Ausdruck nach dem Zweiten Weltkrieg nur noch als Sammelbezeichnung für Objektbereiche und dann, vor allem im Zusammenhang mit dem Diplomstudiengang, als Name für eine „begriffs- und systemlose" Ausbildungslehre. Damit nahm das Theoriedefizit seinen Lauf. Abgekoppelt von Allgemeiner Pädagogik und Bildungstheorie, entwickelte sich Sozialpädagogik zu einer akademischen Irrläuferin in den pädagogischen Fakultäten, die sich mit der koketten Pose einer „allgemeinen Sozialpädagogik" sogar dazu verstieg, sich selbst die Weihen einer wissenschaftlichen Disziplin zu geben. Den einheimischen pädagogischen Begriffen entfremdet, war sie mangels eigener theoretischer Substanz immer auf der verzweifelten Suche nach theoretischen Pflegeeltern: K. MARX, A. SCHÜTZ, J. HABERMAS, N. LUHMANN, P. BOURDIEU, U. BECK u.a. Kleine widerständige Nester wurden ausgemerzt. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik beherrschte bis weit in die 60er Jahre hinein die Erziehungswissenschaft an den Universitäten. ERICH WENIGER konnte unwidersprochen schreiben, NOHLS Vortrag „Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe" von 1928 sei „für die sozialpädagogische Theorie grundlegend" (1959, S. 10) gewesen. Die zweite Generation führte das Werk fort. MOLLENHAUER hat entscheidend dazu beigetragen, Sozialpädagogik als „Theorie der Jugendhilfe" (1964) zu fassen.

Doch das mit immer neuen Individualisierungswellen fortbestehende sozialpädagogische Problem ist mit dem Begriff dafür nicht gleich mit entsorgt, worauf WINKLER immer wieder hinweist. Wie die Wiederkehr des Verdrängten tauchte es in der theoretischen Reflexion auf: zunächst als Debatte um „funktionale und intentionale Erziehung", die als erziehungswissenschaftliche Grundlagendebatte geführt wurde (vgl. z. B. STEGHERR 1959; FISCHER 1961); dann mit der Diskussion um „Erziehung und Sozialisation". Mit ihr kehre, so wurde zu Recht mit Verweis auf v. STEIN, WILLMANN, BARTH, KRIECK und andere festgestellt, die „soziologisch-erziehungswissenschaftliche Sozialisationsdiskussion ... nach mehr als einem halben Jahrhundert in Deutschland zu ihrem Ausgangspunkt zurück" (STIEGLITZ 1976, S. 421).

Allerdings: Die Postmoderne bringt ein Problem mit sich, das die alte theoretische Sozialpädagogik so noch nicht hatte. Die sozialpädagogische Reflexion

in der Moderne versuchte, den Gemeinschaftsbegriff reaktiv - nicht notwendig reaktionär - gegen die Individualisierungswellen in Stellung zu bringen. Postmoderne bedeutet, sozialpädagogisch gelesen, dass der theoretische Spannungsbogen von Individuum und Gemeinschaft zusammenbricht. Ihn mit Alltagstheorien künstlich aufzublasen ist ein ungeeigneter Versuch, die „Modernisierungsfalle“ (WAHL 1989) außer Kraft zu setzen.

Abschließend sei noch einmal auf MOLLENHAUER und seine frühen Schriften zurückgegriffen: Das eigentlich Interessante daran ist nicht seine Fortschreibung der Sozialpädagogik als „Theorie der Jugendhilfe“, sondern dass er Sozialpädagogik als Theoriebegriff noch kannte (vgl. 1959; 1964), womit sich die Frage stellt, was er damit gemacht hat. Er hat ihn der „Allgemeinen Pädagogik“ überlassen! Wenn der Begriff „als Polemik gegen eine bürgerlich-individualistische Konzeption von Erziehung“ gebraucht werde (1964, S. 12), dann sei er ein „Synonym für das, was heute eine ‚Allgemeine Pädagogik‘ darzustellen sich bemüht“ (1964, S. 12). Wenn wir also - ohne Polemik - nach dem theoretisch-disziplinären Ort einer „allgemeinen Sozialpädagogik“ zu suchen haben, dann dort, wo sie zuletzt gesehen wurde: in der Allgemeinen Pädagogik, die ihren Namen nicht verdiente, wäre das sozialpädagogische Problem der Moderne für sie nicht konstitutiv. In diesem Sinne seien alle Suchenden aufgefordert, in DIETRICH BENNERS „Allgemeiner Pädagogik“ (2001) fündig zu werden.

Literatur

- BARTH, P.: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. (1911). 3. u. 4. durchges. u. erw. Aufl. Leipzig 1920.
- BASSERMANN, H.: Erziehung und Gesellschaft. In: Neue Heidelberger Jahrbücher VIII (1898), S. 78-93.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 4., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim/München 2001.
- BERGEMANN, P.: Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. Gera 1900.
- BODE, P/FUCHS, H.: Psychologie des Landkindes. Halle 1925.
- BRINKMANN, W.: Zur Geschichte der Pädagogischen Soziologie in Deutschland. Würzburg 1986.
- BUDDE, G.: Sozialpädagogik und Individualpädagogik in typischen Vertretern. Langensalza 1913.
- BÜHLER, K.: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena 1918
- BUSEMANN, A.: Pädagogische Milieukunde. Einführung in die allgemeine Milieukunde und in die pädagogische Milieutypologie. Halle/Saale 1927.
- DIETZ, J.: Das Dorf als Erziehungsgemeinde. Weimar 1927.
- DILTHEY, W.: Schriften zur Pädagogik. Hrsg. v. H. GROTHOFF/U. HERRMANN. Paderborn 1971.
- DOLCH, J.: Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutsch-Österreich von 1900-1930 (zuerst 1933). 2., überprüfte Aufl. München 1968.
- DÖRING, W.: Psychologie der Schulklasse. 3. Aufl. Osterwieck 1930.
- EDELHEIM, J.: Beiträge zur Socialpädagogik des französischen Revolutionszeitalters. Diss. Universität Bern 1901.
- FATKE, R.: Der „Heros makelloser Menschenliebe“ und die „schmuddelige Lebenswelt“. Pestalozzi und die heutige sozialpädagogische Theoriebildung. In: Neue Pestalozzi Blätter - Zeitschrift für pädagogische Historiographie 6 (2000), H. 1, S. 9-17.
- FISCHER, A.: Psychologie der Gesellschaft (1922). In: A. FISCHER: Leben und Werk, Bd. 3/4: Gesammelte Abhandlungen zur Soziologie, Sozialpädagogik und Sozialpsychologie. München o.J. (1954), S. 407-577.
- FISCHER, A.: Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik (1924). In: A. FISCHER: Leben und Werk, Bd. 3/4. München o.J. (1954), S. 167-262.

- FISCHER, A.: Stichwortartikel „Pädagogische Soziologie“. In: Handwörterbuch der Soziologie. Hrsg. v. A. VIERKANDT. Unveränd. Neudruck der 1. Aufl. von 1931. Stuttgart 1959, S. 405-425.
(a)
- FISCHER, A.: Stichwortartikel „Soziologische Pädagogik“. In: Handwörterbuch der Soziologie. Hrsg. v. A. VIERKANDT. Unveränd. Neudruck der 1. Aufl. von 1931. Stuttgart 1959, S. 589-592.
(b)
- FISCHER, W.: Kritische Gedanken zur Theorie der funktionalen Erziehung. In: M. HEITGERAV, FISCHER (Hrsg.): Beiträge zur Bildung der Person. Alfred Petzelt zum 75. Geburtstag. Freiburg/Br. 1961, S. 101-115.
- FLUG, O.: Pädagogik und Soziologie. In: Die Erziehung 5 (1930), S. 30-38.
- GECK, L. H. A.: Die sozialpädagogische Aufgabe der Gegenwart. In: Pädagogisches Zentralblatt 10 (1930), S. 76-86.
- GECK, L. H. A.: Gustav Adolph Lindner, ein vergessener Sozialpädagoge. In: Vierteljahrsschrift f. wiss. Pädagogik 7 (1931), S. 437-442.
- GEIGER, T.: Die Erziehung als Gegenstand der Soziologie. In: Die Erziehung 5 (1930), S. 405-427.
- GEULEN, D.: Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991, S. 21-54.
- HAASE, E.: Die Entwicklung der Sozialpsychologie in Deutschland. Münster 1927.
- HENSELER, J.: Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls. Weinheim/München 2000.
- HENSELER, J./REYER, J. (Hrsg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses. Baltmannsweiler 2000.
- HERGET, A.: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. I. Teil (1914). 6., erw. Aufl. Prag/Wien/Leipzig 1930.
- HERGET, A.: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart. II. Teil (1915). 6., erw. Aufl. Prag/Leipzig/Wien 1930.
- KAUTZ, H.: Industrie formt Menschen. Versuch einer Normierung der Industripädagogik. Einsiedeln 1929.
- KERSCHENSTEINER, G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin 1917. Neu hrsg. v. M. ECKERT. Heinsberg 1999.
- KRIECK, E.: Die Revolution der Wissenschaft. Ein Kapitel über Volkserziehung. Jena 1920.
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung (zuerst 1932). 14.-16. Auflage Leipzig 1933.
- LEHMANN, R.: Die Paedagogische Bewegung der Gegenwart. Ihre Ursprünge und ihr Charakter. München 1922.
- LEHMANN, R.: Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. II. Teil: Die Entwicklung der Theorie. München/Leipzig 1923.
- LINDNER, G. A.: Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Socialwissenschaft. Wien 1871.
- LINDNER, G. A.: Grundriß der Pädagogik als Wissenschaft. Im Anschluß an die Entwicklungslehre und die Soziologie. (Aus dem Nachlaß hrsg. v. KARL DOMIN.) Wien/Leipzig 1889.
- LINDNER, G. A.: Stichwortartikel „Socialpsychologie. Volkspädagogik. Socialpädagogik“. In: G. A. LINDNER (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens (1884). 4. Aufl. Wien/Leipzig 1891, S. 851-854.
- LINPINSSEL, E.: Erziehungslehre, Erziehungspraxis und Soziologie. In: Kölner Vierteljahrsschrift für Soziologie 12 (1934), S. 357-374.
- LOCHNER, R.: Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt. Reichenberg 1927. Neuausgabe Darmstadt 1967.
- LUCHTENBERG, P.: Soziologie und Pädagogik. Grundsätzliche Bemerkungen zur vergleichenden Wissenschaftslehre. In: Kölner Vierteljahrshäfte für Soziologie IV (1924/25), Heft 3/4, S. 188-214.
- LÜTKENS, CH.: Die Schule als Mittelklassen-Institution. In: P. HEINTZ (Hrsg.): Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4. 6. Aufl. Köln 1969, S. 22-39.
- MOLLENHAUER, K.: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/Berlin 1959.
- MOLLENHAUER, K.: Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim/Berlin 1964.
- MUCHOW, M.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Hamburg 1935.
- MÜNCHMEIER, R.: Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit. München 1981.

- NATORP, P.: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik (1894a). 2., durchges. u. verm. Aufl. Tübingen 1908.
- NATORP, P.: Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage (1894b). In: *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik*. Stuttgart 1907, S. 69-97.
- NATORP, R.: Plato's Staat und die Idee der Sozialpädagogik. In: *Archiv für soziale Gesetzgebung und Statistik* 8 (1895), S. 140-171.
- NATORP, R.: *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. Stuttgart 1899.
- NATORP, R.: Stichwortartikel „Sozialpädagogik“. In: W. REIN (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 8. Bd. 2. Aufl. Langensalza 1908, S. 675-682.
- NATORP, R.: Kant oder Herbart? (1899). In: P. NATORP: *Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik*. Zweites Heft. 2., verb. u. verm. Aufl. Stuttgart 1922, S. 147-187.
- NIEMEYER, CH.: Entstehung und Krise der Weimarer Sozialpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (1992), S. 437-453.
- NOHL, H.: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe. In: *Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt* XX (1928), Nr. 1, S. 1-4.
- NOHL, H.: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1935). 6., unveränd. Aufl. Frankfurt/M. 1963.
- OELKERS, J.: Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989. (a)
- OELKERS, J.: Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914. In: U. HERRMANN/J. OELKERS (Hrsg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim/Basel 1989, S. 195-220. (b)
- OELKERS, J.: Wilhelm Rein und die Konstruktion von „Reformpädagogik“. In: R. CORIAND/M. WINKLER (Hrsg.): *Der Herbartianismus - Die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim 1998, S. 129-154.
- OTTENHEIMER, H.: Die Geschichte der Erziehungsfürsorge in Deutschland von 1870-1930. Inaugural-Dissertation Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Düsseldorf 1935.
- PAULSEN, F.: Das moderne Bildungswesen. In: P. HINNEBERG (Hrsg.): *Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwicklung und ihre Ziele*. Teil 1: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. Berlin/Leipzig 1906, S. 54-85.
- PLESSNER, H.: Die Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus (1924). In: H. PLESSNER: *Gesammelte Schriften V: Macht und menschliche Natur*. Frankfurt/M. 1981, S. 7-133.
- PRANGE, K.: Identität und Politik bei Ernst Kriek. Ein Beitrag zur Pathographie totalitärer Pädagogik. In: „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985, S. 154-169.
- REIN, W.: *Pädagogik in systematischer Darstellung*. Bd. 1: Die Lehre vom Bildungswesen. Langensalza 1902.
- REYER, J.: „Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik. Motive im 19. Jahrhundert. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 903-921.
- RÜHLE, O.: *Das proletarische Kind*. München 1911.
- RÜHLE, O.: *Kind und Umwelt. Eine sozialpädagogische Studie*. Berlin 1920.
- SCHRÖDER, H.: *Soziologie der Volksschulklasse. Vom Gemeinschaftsleben der Volksschulkinder*. Halle/Saale 1928.
- SCHRÖER, W.: *Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900*. Weinheim/München 1999.
- SLAWINSKY, M.: *Milieupädagogik. Versuch einer pädagogischen Gruppensoziologie*. Tilsit 1926.
- SONTHEIMER, K.: *Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik*. München 1968.
- SPRANGER, E.: *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit* (1921). 4., unveränd. Aufl. Halle/Saale 1924.
- SPRANGER, E.: Die drei Motive der Schulreform (1921). In: E. SPRANGER: *Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze*. 4., vermehrte Aufl. Leipzig 1928, S. 142-164.
- SPRANGER, E.: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Leipzig 1922.
- SPRANGER, E.: Grundgedanken der geisteswissenschaftlichen Psychologie. In: *Die Erziehung* 9 (1934), S. 209-223, 257-269.
- STEGHERR, K.: Das Problem der funktionalen Erziehung. In: *Vierteljahresschrift f. wiss. Päd.* 35 (1959), H. 3, S. 157-185.
- STERN, W.: *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr* (1914). 10., unveränd. Aufl. Darmstadt 1971.
- STIEGLITZ, H.: Erziehung oder Sozialisation? Prolegomena zu einer Allgemeinen Soziologie der Erziehung. In: *Pädagogische Rundschau* 30 (1976), S. 395-425.
- TENORTH, H.-E.: *Deutsche Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert. Aspekte ihrer his-*

- torisch-sozialen Konstitution. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 117-140.
- TEWS, J.: Großstadtpädagogik. Vorträge in der Humboldt-Akademie zu Berlin. Leipzig 1911.
- THIEME, P.: Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. (Manns Pädagogisches Magazin, H. 212.) Langensalza 1903.
- TÖNNIES, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. (1887 zuerst erschienen unter dem Titel „Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlungen des Communismus und des Socialismus als empirische Kulturformen“.) Neudruck der 8. Aufl. von 1935. 3. Aufl. Darmstadt 1991.
- TRÜPER, J.: Erziehung und Gesellschaft. Die Ergänzung des Individualprinzips der Pädagogik durch das Sozialprinzip. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 22 (1890), S. 193-270.
- TUMLIRZ, O.: Pädagogische Psychologie. Leipzig 1930.
- VIERKANDT, A.: Die sozialpädagogische Forderung der Gegenwart. Sozialpädagogische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Erstes Heft). Berlin 1920.
- VILLANYI, H.: Die Sozial-kulturelle Bildung als Aufgabe der Erziehung. Leipzig 1890.
- WAHL, K.: Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt. Frankfurt/M. 1989.
- WEIMER, H.: Haus und Leben als Erziehungsmächte. München 1911.
- WEISS, G.: Pädagogische Soziologie. Leipzig 1929.
- WENIGER, E.: Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1. Beiheft: Beiträge zur Menschenbildung. Herman Nohl zum 80. Geburtstag. Weinheim 1959, S. 5-21.
- WILHELM, TH.: Zum Begriff „Sozialpädagogik“. In: Zeitschrift für Pädagogik 7 (1961), S. 226-245.
- WILLMANN, O.: Allgemeine Pädagogik. Die Erziehung als Assimilation des Nachwuchses. Vorlesung an der Universität Prag im Sommersemester 1873. In: Sämtliche Werke, Bd. 3. Aalen 1971, S. 228-346.
- WILLMANN, O.: Allgemeine Pädagogik. Die Erziehung als Erneuerung der Gesellschaft. Vorlesung an der Universität Prag im Sommersemester 1875. In: Sämtliche Werke, Bd. 4. Aalen 1980, S. 1-145.
- WILLMANN, O.: Der Neukantianismus gegen Herbarts Pädagogik (1899). In: Sämtliche Werke, Bd. 7: 1882-1901. Aalen 1982, S. 447-451.
- WILLMANN, O.: Über Sozialpädagogik (1899). In: Sämtliche Werke, Bd. 7: 1882-1901. Aalen 1982, S. 422-436.
- WILLMANN, O.: Die Zusammengehörigkeit des individualen und des sozialen Faktors der Erziehung (1901). In: Sämtliche Werke, Bd. 7: 1882-1901. Aalen 1982, S. 602-666.
- WILLMANN, O.: Über Sozialpädagogik und pädagogische Soziologie. In: Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre (1904). 2. Aufl. Freiburg/Br. 1912, S. 246-257.
- WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung (1882-89). 4., verbesserte Aufl. Braunschweig 1909.
- WINKLER, M.: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.
- WINKLER, M.: Hat die Sozialpädagogik Klassiker? In: neue praxis 23 (1993), S. 171-185.

Abstract

Recent studies view the history of social pedagogy as a progressive decline in the sense that its philosophical and its social science basis got lost in the 1920s. Thus, social pedagogy deteriorated into a vocational general and diffuse label for all kinds of child and youth welfare activities as well as a vocational training concept for these tasks. This contribution, however, elaborates that the theoretical Contents did not get lost but was rather integrated into diverse academic disciplines and research approaches, such as educational sociology and psychology as well as hermeneutic pedagogy („geisteswissenschaftliche Pädagogik“). Many aspects formerly linked to the term „social pedagogy“ are nowadays treated under the label „general pedagogy“.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Jürgen Reyer, Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät.
Nordhäuserstr. 63, 99089 Erfurt.