Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 7 (2001)

Heft: 2

Artikel: Sozialpädagogische Argumentationen um Pestalozzi : rezeptionsgeschichtliche Anmerkungen zur gegenwärtigen Pestalozzi-Debatte

Autor: Henseler, Joachim

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901880

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 11.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Literatur

Bloom, Harold: Die Kunst der Lektüre. Wie und warum wir lesen sollten. München 2000

Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main/Leipzig 1994[2]

Brachmann, Jens: Enteignetes Material. Zitathaftigkeit und narrative Umsetzung in Ingeborg Bachmanns 'Malina'. Wiesbaden 1999

Doyle, Arthur Conan: The Penguin Complete Sherlock Holmes. With a preface by Christopher Morley. Harmondsworth 1981

Fatke, Reinhard: Der 'Heros makelloser Menschenliebe' und die 'schmuddelige Lebenswelt'. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 6(2000), H1, S. 9-17

Fleck, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main 1980

Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main 1992

Graf, Martin: Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst. Zum Bedürfnis nach Klassikern in der Sozialpädagogik. Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 6(2000), H1, S. 17-25

Hall, John R.: Cultures of Inquiry. From Epistemology to Discourse in Sociohistorical Research. Cambridge 1999

Horn, Klaus-Peter/Ritzl, Christian (Hrsg.): Klassiker und Aussenseiter. Bilanz der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Hohengehren 2001

Hornstein, Walter: Auf der Suche nach konsensfähigen Bezugspunkten für ein Paradigma der Sozialpädagogik. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 6(2000), H2, S. 46-51

Lepenies, Wolf: Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft. München/Wien 1985

Mills, Charles Wright: Klassik der Soziologie. Eine polemische Auslese. Frankfurt am Main 1966

Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München 1998

Oelkers, Jürgen: Ein Essay über den schwindenden Sinn des Gegensatzes von "Ideengeschichte" und "Sozialgeschichte" in der pädagogischen Geschichtsschreibung. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 7(2001), H1, S. 21-25

Osterwalder, Fritz: Pädagogik – ein Bekenntnis. Zur Architektur pädagogischer Diskurse und ihrer Geschichte. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 5(1999), H1, S. 21-27

Peters, Richard Stainley: Essays on Educators. London 1981

Popper, Karl Raimund: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg 1973

Rosa, Hartmut: Ideengeschichte und Gesellschaftstheorie: Der Beitrag der 'Cambridge School' zur Metatheorie. In: Politische Vierteljahresschrift 35(1994), S. 197-223

Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München 1979

Schleiermacher, Friedrich: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Bd. 1. Michael Winkler/Jens Brachmann (Hrsg.). Frankfurt am Main 2000

Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1998[2]

Sünkel, Wolfgang: Systematische Implikate des bio-doxographischen Verfahrens der Darstellung theoriegeschichtlicher Zusammenhänge, am Beispiel Albert Pinloches. MS (Erlangen)

Tenorth, Heinz-Elmar: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des "Allgemeinen" in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30(1984), S. 49-68

Tenorth, Heinz-Elmar: Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Missverständnisses. In: Thomas Fuhr/Claudia Schultheis (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 1999, S. 252-266

Treml, Alfred K.: Über philosophische Klassiker. In: Information Philosophie 23(1995), H3, S. 52-59

Treml, Alfred, K.: Klassiker – Die Evolution einflussreicher Semantik. Bd. 1. Theorie. Sankt Augustin 1997

Tröhler, Daniel: Pädagogische Historiographie und Kontext. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 7(2001), H1, S. 26-34

Sozialpädagogische Argumentationen um Pestalozzi –

Rezeptionsgeschichtliche Anmerkungen zur gegenwärtigen Pestalozzi-Debatte

■ Joachim Henseler

1. Sozialpädagogik ohne Pestalozzi

Die Frage, ob Pestalozzi angemessen bzw. ob er überhaupt im gegenwärtigen sozialpädagogischen Diskurs rezipiert wird, hat die Diskussion um die Klassiker der Sozialpädagogik wieder neu entfacht (Fatke 2000). Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre, als die sozialpädagogische Disziplin einen sozialwissenschaftlichen Modernisierungsschub erlebte, der vor allem sozialisations- und interaktionstheoretische Modelle aus dem angloamerikanischen Bereich integrierte, waren Fragen nach Klassikern oder Traditionen vollkommen ausgeschlossen. Die moderne Sozialpädagogik schien auch ohne den "Heros der Menschenliebe" auszukommen.

Diese Sicht änderte sich kaum, als Adalbert Rang den "politischen Pestalozzi" (wieder-)entdeckte (Rang 1967). Es scheint, als hätte nur noch Leonhard Froese den alten Diskurs der Jahrhundertwende um den sozialpolitischen und sozialpädagogischen Pestalozzi gekannt (Froese 1972). Auf diesen Diskurs möchte ich denn auch eingehen, um einerseits die Breite des sozialpädagogischen Argumentierens

mit Pestalozzi zu zeigen und andererseits die Argumentationsfiguren des sozialpädagogischen Theoretisierens mit einem Klassiker, wie ihn Pestalozzi darstellt, herauszustellen. Mit der Unterscheidung zwischen sozialpädagogischem Argumentieren und Argumentationsfiguren der Sozialpädagogik lassen sich denn auch die sozialpädagogischen Diskursebenen in einem quasi archäologischen Verfahren herausschälen.

Die Argumentationsfiguren werden in den jeweiligen Theoriekonstrukten untersucht und kontextuell eingeordnet. Dabei werde ich kurz auf die jeweilige erziehungswissenschaftliche Problematik in ihrer jeweiligen Epoche hinweisen. Die sich anschliessenden Diskurse spiegeln in verschiedenen Handlungsfeldern diese sozialpädagogisch klassifizierten Probleme wieder. Theorie- und Handlungsfeldprobleme sollen heuristisch als verschiedene Diskursebenen getrennt werden. Dabei bilden sie jeweils den Kontext für die andere Ebene. Erst dann wird ersichtlich, welche Funktion das Argumentieren mit Pestalozzi für die Sozialpädagogik hatte.

2. Wirkungsforschung

Die wirkungsgeschichtliche Forschung zu Pestalozzi, die sehr zum Nutzen erziehungswissenschaftlicher Rezeptionsforschung seit längerer Zeit betrieben wird, hat Pestalozzi im Kontext der Volksschullehrerschaft seine Wirkung entfalten sehen (Oelkers/Osterwalder 1995, Hager/Tröhler 1996). Nur übersieht diese Forschung, dass der Einheitsschulgedanke der Volksschullehrer ein zutiefst sozialpädagogisches Projekt war. "Die Allgemeine Volksschule ist die letzte Absicht aller sozialpädagogischen Gedanken; in ihr gelangt die Sozialpädagogik zu ihrem Abschluss. Aber umgekehrt ist erst die Sozialpädagogik die Rechtfertigung der Idee der Allgemeinen Volksschule. Die Sozialpädagogik, das System einer einzig möglichen Pädagogik als Wissenschaft, wird ihrerseits gerechtfertigt aus dem strikten Zusammenhang mit dem System des Kulturganges der Menschheit. Darin liegt ihre Kraft und ihre Zukunft" (Görland 1904, S. 78).

Die allgemeine Volksschule galt als Garant für eine Sozialisierung der Bildung (Schröer 1999, Henseler 2000a). Eine sozialpädagogische Lehrerbildung sollte diese Forderungen absichern (Seidel 1909, Muthesius 1912). Neben Deutschland wurden auch in der Schweiz Sozialpädagogik und Schulreform in einen engen Zusammenhang gerückt (vgl. wiederum Seidel 1909, aber auch Gassmann 1911). Von dort aus betrachtet, erhält die wirkungsgeschichtliche Forschung eine höhere Bedeutung für die Sozialpädagogik. Vor allem liegen nun zwei sozialpädagogische Stränge der Pestalozzirezeption vor: Zum einen Pestalozzi als Schulpädagoge und zum andern Pestalozzi als Heimerzieher, aber auch Pestalozzi, mit dem die Systematik einer Pädagogik als Wissenschaft verbunden wurde, auf der einen Seite und als Vorläufer eines erzieherischen Handlungsfeldes auf der anderen. In der Epocheneinteilung heisst dies für die Entfaltung der Idee der Volksschule und die Debatten um Pestalozzi als Volkserzieher die Zeit von 1890 bis 1919 zu betrachten, wobei sich Ausläufer auch in der Zwischenkriegszeit finden. Die sozialpädagogische Theorieentwicklung ist früher anzusetzen und findet ihren Höhepunkt in der oben genannten Epoche. Erst in dieser Zeit kann man von der Entdeckung Pestalozzis als Sozialpädagogen reden. Theorie- und Volksschuldebatten befruchteten sich dabei gegenseitig. Die Soziale Frage, als Bildungsfrage vom Kathedersozialisten Gustav Schmoller (1837-1917) chiffriert, bildet für diese sozialpädagogischen Diskurse den sozialhistorischen Rahmen. Diese Debatte kann man in allen deutschsprachigen Ländern und darüber hinaus wiederfinden. Die Debatte um Pestalozzi als Heimerzieher und Vorläufer für die sozialpädagogische Durchdringung eines Handlungsfeldes der Sozialarbeit findet sich entgegen herkömmlichen Vorstellungen erst in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland. Das Dilemma des Auf- und Ausbaus der Wohlfahrtspflege bei gleichzeitiger Entkoppelung von Sozialpolitik und Fürsorge ist für den sozialpädagogischen Diskurs nur in der Parallelität der Krise der geistigen Welt, der sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik widmete, von Relevanz.

3. Pestalozzi als Individualpädagoge

Es ist voreilig, Pestalozzi per se der Sozialpädagogik zuzuschlagen. So schreibt Diesterweg 1845 in einem Aufsatz zur Lebens- und Volkspädagogik: "Seine [Pestalozzis] Gedanken waren auf Erziehung des Individuums gerichtet; er warnt an mehr als einer Stelle seiner Werke vor der kollektiven und sozialen Erziehung" (Diesterweg 1963, S. 413). Auch Dörpfeld, der den Herbartianismus um die soziale Seite erweitern wollte, sah bei Pestalozzi nur "die formale oder subjektive Seite der Erziehungsaufgabe, ... Freie, selbsttätige und allseitige Entwicklung der Individualität" verwirklicht (Dörpfeld 1961, S. 30).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) hat nachweislich den Begriff 'Sozialpädagogik' nicht gekannt, geschweige denn kreiert. Erst 1844 findet sich der Begriff bei Karl Mager (1810-1855). Es mag ein Zufall sein, dass sich dieser Begriff zuerst bei Mager findet, allerdings keiner, dass er weder bei Pestalozzi noch bei früheren Autoren auftaucht. Das Wort "sozial" erscheint als Ausdruck im deutschsprachigen Raum erstmals zu Beginn des 19. Jahrhunderts und findet in den 1840er Jahren endgültig Aufnahme in den allgemeinen Sprachgebrauch (Geck 1963, S. 33). Den ersten Hinweis auf die Aufnahme des Begriffs "sozial" sah Geck im Wörterbuch von Joachim Heinrich Campe (1801/1813), der den Cameralwissenschaftler und Sprachkundler Rüdiger erwähnt, der Rousseaus 'Contrat

Social' mit dem Ausdruck "Socialrecht" wiedergab. Campe wiederum ist wichtig für die Aufnahme Rousseaus in die deutsche Pädagogik, so dass Mager als Kenner der erziehungswissenschaftlichen Wissensbestände seine Wortschöpfung nicht zufällig in den Sinn kam. Als ein sich mit Rousseau auseinandersetzender Zeitgenosse lag es für Pestalozzi nahe, sich im Begriffssinne der Sozialpädagogik mit ihrer Thematik beschäftigt zu haben. Dies wurde aber von Mager gerade bezweifelt.

Die eher beiläufige Schöpfung des Begriffes der Sozialpädagogik durch Mager in einer Rezension geschah in der Auseinandersetzung mit einem Problem, mit welchem in der weiteren sozialpädagogischen Diskussion Pestalozzi immer wieder in Zusammenhang gebracht wurde, nämlich mit dem Zwiespalt zwischen der schulischen Bildung und der "Bildung, die das Leben bietet" (Mager in der Rezension zu Curtmanns 'Die Schule und das Leben').

Der sozialisationstheoretisch gewendete Satz Pestalozzis "Das Leben bildet" mag diesen zwar zum Sozialpädagogen qualifizieren, wird aber von Mager nicht als entscheidendes Kriterium angesehen. Es ist leider nicht bekannt, wie weit Mager Pestalozzis Werk überblicken konnte. Das Theorem "Das Leben bildet" wurde von Pestalozzi vor allem im 'Schwanengesang' ausführlicher ausgebreitet. Wahrscheinlicher ist, dass Mager ähnlich wie Diesterweg und später Dörpfeld Pestalozzi nur als Entwickler der Methode ansah. Nach Mager bleibt Pestalozzi ebenso wie auch Locke, Rousseau, die Philanthropen, Herbart und Beneke einer der Aufklärung verpflichteten Individualpädagogik verhaftet. Die klassischen Autoren Aristoteles und Platon wiederum seien reine Staatspädagogen, die den Begriff der Subjektivität keineswegs ausreichend füllten, eigentlich gar nicht kannten, so Mager. Der Mensch habe nach deren Lesart die staatsbürgerlichen Tugenden auszubilden, damit er für Gemeinschaft und Staat von Nutzen sein könne. Zwischen politischer und bürgerlicher Gesellschaft wird dabei nach Mager nicht unterschieden.

Erst die Pädagogik der Aufklärung habe die subjektive Seite des Menschen hervorheben können, dies aber nur auf dem Boden des Christentums, da dieses dem Individuum einen unendlichen Wert zumass. Durch die Annahme jedes einzelnen Individuums als Gottes Kind, so darf man wohl Mager lesen, wird dieser Wert des Individuums gesichert.

In der Rekonstruktion der Individualpädagogik als einer auf das Gotteskindschaftsmodell des Christentums zurückgehenden Figur erklärte Mager den Unterschied zwischen der Staatspädagogik und der Individualpädagogik zu einem Widerspruch. Diesen Widerspruch zwischen Staats- und Individualpädagogik erklärte er historisch mit der Erkenntnis der Differenz zwischen Staat und Gesellschaft wie auch zwischen Individuum und Gesellschaft und den damit einhergehenden Problematisierungen. Dieser Widerspruch ist dann nur in der Synthese der Sozialpädagogik aufzuheben. Dabei war es nicht Magers Anliegen, Staat und Gesellschaft oder Individuum und Gesellschaft miteinander zu versöhnen, sondern den Spannungsbogen zwischen diesen Polen produktiv zu nutzen. Interessant ist Magers historische Rekonstruktion. Erst die Differenzierung und Problematisierung macht eine Sozialpädagogik überhaupt notwendig, das heisst erst dann wird das Soziale im Bildungsprozess des Individuums und die Bildung eines autonomen Subjekts im sozialen Leben sichtbar und damit der pädagogischen Reflexion zugänglich.

So lag Otto Willmann (1839-1920) auch sicherlich falsch, wenn er behauptete, das Soziale sei vor der Aufklärung immer beachtet worden und Sozialpädagogik somit nur ein Schlagwort, um die Herbartsche Pädagogik zu desavouieren (Willmann 1882a und 1882b). Für den katholischen Willmann war der Sachverhalt der Differenz von Kirche und Staat wie auch von Kirche und Gesellschaft und erst recht die Loslösung des Individuums von den christlichen Sozialverbänden ein nicht zu akzeptierender Zustand. Dabei war seine Didaktik als Bildungslehre ein genuin sozialpädagogisches Unterfangen (Willmann 1894). Dies sahen auch die Autoren der "Deutschen Schule" so, die zwischen 1890 und 1905 die Träger des sozialpädagogischen Diskurses wurden. Ihre Hoffnung auf eine gerechte Verteilung der Bildungsinhalte wollten sie unterstützt wissen von einer Sozialpädagogik, die die Bildungsinhalte mit sozialwissenschaftlichen Methoden zu erfassen versuchte. Letzteres war Willmanns Programm, das er in seiner 'Didaktik als Bildungslehre' formuliert hatte, die sich programmatisch der Sozialforschung öffnete. So verwundert es auch nicht, dass Willmann in den Beiträgen der am häufigsten zitierte Autor war, obwohl er sowohl als Herbartianer wie auch als Katholik in doppelter Frontstellung zum protestantischen Lehrerverein, deren Zentralorgan die 'Deutsche Schule' war, stand[1].

4. Der soziale Pestalozzi

War Pestalozzi bei Mager und Diesterweg noch Individualpädagoge, zeigte er sich ein halbes Jahrhundert später in den Beiträgen der 'Deutschen Schule' als Sozialpädagoge. Pestalozzis sozialpädagogischer Bildungsbegriff galt Robert Rissmann, dem Herausgeber, als der Prüfstein der deutschen Erziehungswissenschaft, "an dem alle pädagogischen Strömungen ihre Echtheit beweisen müssen" (Rissmann 1899, S. 3).

So war es Rissmann, der Paul Natorp (1854-1924) dafür lobte, die soziale Seite Pestalozzis eindeutig und klar herausgearbeitet zu haben. So wurde auch Natorp jede Möglichkeit in der 'Deutschen Schule' geboten, seine Pestalozzi-Interpretation gegenüber anderen zu behaupten (Natorp 1916). Aber nicht allein Natorp stellte diese soziale Seite Pestalozzis heraus, sondern sie findet sich in schöner Regelmässigkeit insbesondere in 'Friedrich Mann's Pädagogi-

schem Magazin' wieder[2].

Die soziale Grundlage in Pestalozzis Pädagogik wurde von Mann darauf zurückgeführt, dass die soziale Grundlage im Volk selbst gestört war, weil es nicht genug Gertruds gäbe, "die den Kindern unseres Volks Erzieherinnen sein wollen" (Mann 1927, S. 16). Diese Aufgabe müsse die Schule übernehmen. "Die Pestalozzische Volksschule ist somit eine durch soziale Erwägungen geforderte Erziehungsschule, und als solche von der höchsten sozialen Bedeutung. Denn in sie verlegt Pestalozzi alle die Aufgaben zur Hebung des Volks, welche die Familie zu erfüllen nicht imstande ist" (Mann ebd.). Damit wurde aber Pestalozzis Armen- und Waisenschule eindeutig in den Bereich der Erziehungsfürsorge gestellt. Dabei war es fraglich, ob die Schule familienanalog zu gestalten sei. Die Schule hat sich historisch von der Familie wegentwickelt, infolge der Durchsetzung der Schulpflicht ist sie ein eigenständiger Bereich geworden (Fischer 1954). Damit schloss Aloys Fischer Pestalozzi als Klassiker der Schule aus.

Nur war diese Sicht die eines Einzelnen. Pestalozzi galt den meisten als Künder der Einheitsschule wie auch des Kindergartens – er war ihnen zum Vater der modernen Pädagogik geworden[3]. Aber sowohl Mann wie Albert lasen Pestalozzi im Kontext der Entstehung von Institutionen. Damit verfehlten sie sowohl das sozialpädagogische Grundproblem der sozialen Integration des freien Individuums in die moderne Gesellschaft als auch Pestalozzis sozialphilosophische Grundlegung dieser Problematik. Nur das Individuum, welches sich aus seiner Unmündigkeit befreit hat, wie Pestalozzi in den 'Nachforschungen', verfolgt die Frage, was bin ich und was ist das Menschengeschlecht. Nur dieses will und muss wissen, was der Gang des Lebens ist, da dieser nicht mehr durch Sitte und Tradition vorgegeben ist. Für Pestalozzi, und dies macht ihn vor allem zum Sozialpädagogen, galt es, nicht nur das Individuum allein zu betrachten, sondern die Umstände, unter denen es lebt und sich entwickelt. Als soziale und damit historische Realitäten darf man dabei aber nicht nur die Lebensumstände, die Pestalozzi in seinem Sozial- und Bildungsroman 'Lienhard und Gertrud' beschrieb, sehen, sondern vielmehr als prinzipiell soziale Orte, die für Bildung geeignet sind (die Wohnstube Gertruds) oder ungeeignet (das Wirtshaus des Vogtes). Die Wohnstube ist aber nicht einfach eine Heimstatt einer redlichen Frau, sondern generell der Lebensort des Menschen. Am und im Lebensort hat sich die sittliche Erziehung auszurichten. Von daher sind nicht nur Personen, wie die Gertrud, zu fordern, sondern auch Lebensorte, die Bildung zulassen.

Schaut man sich die sozialhistorischen Kontexte der Interpretationen Pestalozzis als Individualpädagogen zum einen und Sozialpädagogen zum anderen an, so fallen vor allem die politischen Veränderungen auf. Die Veränderungen in Europa zwischen 1844 und 1890 waren ähnlich gravierend wie diejenigen zwischen 1789 und 1848. War für Mager das Vordringen des Staates in die Belange der Gesellschaft, die für ihn eine liberale Bürgergesellschaft sein sollte, die die Ideen der Französischen Revolution bewahren und den Etatismus vermeiden sollte, der entscheidende Vorgang, der auch die Bildung berührte, so war es die Soziale Frage für den ersten breit angelegten sozialpädagogischen Diskurs in der deutschen Kaiserzeit, die die Bindungslosigkeit und Armut grosser Teile des Volkes zum Thema hatte und deswegen bildungstheoretisch zu beantworten war. Bildungstheoretische Antwort auf die Soziale Frage und sozialpädagogische Reaktion auf sie mittels inszenierter Gemeinschaften sind vorerst voneinander zu trennen, da der Sozialpädagogikbegriff zu dieser Zeit noch ein rein akademischer Begriff war, als Praxis war die Sozialpädagogik in der neukantianischen Variante dem Suchen und Finden von Mitteln und Wegen gemäss der Idee verpflichtet (Natorp 1894, S. 63). Selbstverständlich war der Gemeinschaftsbegriff im Sozialpädagogikdiskurs des 19. Jahrhunderts der entscheidende Theoriebegriff – nicht nur bei Natorp –, der auch zur Konstruktion und Rekonstruktion erzieherischer Gemeinschaft beitragen sollte (Reyer 1999 und 2000). Staat und Gesellschaft schieden vorerst als erzieherische Mächte noch aus, wobei bei Bergemann erste Anzeichen einer reinen Gesellschaftserziehung zu sehen sind (Bergemann 1900). Erst die Sozialpädagogik Ernst Kriecks setzte die Gesellschaft als erzieherisches Subjekt ein (Prange 2000).

Für Mager war "es nichts als eine Thorheit, sich vom Staate irgend Etwas für Hebung der inneren Sittlichkeit zu versprechen" (Mager 1989, S. 156). So sollte die Schule als Bürgerschule auch frei von staatlicher und kirchlicher Bevormundung sich selbst verwalten. Assoziationen sollten generell die Mittler zwischen Individuum und öffentlicher Gewalt sein. Sie böten auch die Gewähr des sittlichen Beistands. Selbstverwaltung wurde so als Basis individueller Bildung wie auch als Bollwerk gegen staatlich kollektive Formationserziehung gesehen. Von dort aus war es denn auch kein weiter Weg zur Schulverfassungstheorie, die Mager in den 'Bruchstücken einer deutschen Scholastik' 1848 in der 'Pädagogischen Revue' entwickelte und die von Dörpfeld (1824-1893) aufgenommen und, nun allerdings stärker an die (evangelische) Kirchengemeinde gebunden, weiterentwickelt wurde[4].

Für Mager wie Dörpfeld war Pestalozzi ein Individualpädagoge, der zum einen der hehren Idee bürgerlicher Freiheits- und Bildungsrechte anhing – was positiv gesehen wurde – und zum anderen mit seiner Schulmethode Bildung individualisierte –, was kritisch gesehen wurde. Der Gegensatz zwischen Staatspädagogik und Individualpädagogik wurde am deutlichsten in den Stiehlschen Regulativen von 1854. Formale Bildung, also Individualpädagogik, wurde abgelehnt und bestehende Pflichten gegenüber König und Kirche dagegen gestellt.

Diese Pflichten liessen sich denn auch aus einer Staatslehre mit christlicher Grundlegung ableiten, wie sie von Friedrich Julius Stahl (1802-1878) vertreten wurde. "Die Regulative wollen, dass gegebene Wahrheiten, gegebene Pflichten, gegebene Zustände begriffen werden. Das entgegenstehende System (mit dem 'entgegenstehenden System' meinte Stahl die aus der preussischen Reform von 1810 stammende Tradition) will dagegen, dass alle Wahrheiten, alle Pflichten, alle Zustände nicht als gegeben angesehen werden, sondern erst aus dem Denken der Zöglinge entwickelt werden. Die Regulative wollen den Zögling erziehen zum Glauben an gegebene Wahrheiten, zur Liebe für gegebene Zustände. Dagegen ist die Aufgabe des entgegenstehenden Systems, ihn zu erziehen zur Kritik, zum Verlangen nach Verbesserung, nach Umänderung des Bestehenden" (Stahl mit Erläuterung zit. nach Blankertz 1982, S. 165f.). Wilhelm von Humboldt, als Vertreter des entgegenstehenden Systems, hatte genau aus diesen Gründen Lehrer zu Pestalozzi nach Burgdorf geschickt. Sich an Diesterweg orientierend, schreibt Hans-Ulrich Wehler in seiner deutschen Gesellschaftsgeschichte zu den Regulativen folgerichtig: "Evident war der Primat der geistlichen Bevormundung anstelle der Erziehung zu 'echter Volksmündigkeit', ebenso unverkennbar die dogmatische Absage an Pestalozzis Individualpädagogik" (Wehler 1995, S. 402). Es ist bezeichnend, dass die sozialpädagogischen Assoziationsgedanken als Alternativentwürfe in dieser Auseinandersetzung erst wieder in der Verwaltungslehre von Lorenz vom Stein von 1865 aufgegriffen wurden. Dass solche Assoziationsgedanken dabei staatsloyal und nicht staatskritisch diskutiert wurden, dürfte mit Blick auf die deutsche Vereinsgeschichte evident sein (Reyer 1984).

Heubaum sah noch 1906, dass in Pestalozzis Ausgestaltung der Methode die Beziehung des Kindes zu Leben und Gemeinschaft hinter die formale Bildung zurückgetreten sei. Die Beziehung des Lernens zu den Lebensgemeinschaften habe zumindest theoretisch nicht mehr ausgebildet werden können (Heubaum 1906 in Besprechung Natorps). Heubaum verwies vor allem auf die anthropologische Sicht des Menschen bei Pestalozzi, durch die Ziel und Art der Erziehung bestimmt werde (Heubaum 1910, S. 358). So wurde von Heubaum die Betonung der individuellen Menschenwürde durch Pestalozzi gesondert herausgestellt. Heubaum sah aber, ähnlich wie Natorp, dass Pestalozzi "vom einseitigen Individualismus wie vom übertriebenen Staats- und Gesellschaftsbegriff, der im einzelnen nur Mittel für die Zwecke des Ganzen sieht, gleich weit entfernt sei" (Heubaum 1910, S. 142).

Der Selbstverwaltungs- und Assoziationsgedanke hielt sich im sozialpädagogischen Diskurs der deutschen Kaiserzeit. Gerade die preussischen Reformen galten als Vorbild. So finden sich vor allem Würdigungen des Freiherrn vom Stein (Langermann 1896, 1910a, 1910b). Stärker an Fichte orientiert, konnte nun auch Gefallen an einem Erziehungsstaat gewonnen werden. Einen solchen versuchte Langermann denn auch in einer Hilfsschule zu kreieren (Langermann 1910b).

Da Pestalozzi bei grossen Teilen der preussischen Reformer hohes Ansehen genossen hatte (Hinz 1991), wurde die preussische Reformzeit nach der intellektuellen Stagnation im unter Preussen vereinten Deutschland zur deutschen Blüte stilisiert, deren Erinnern für die Erziehung zu einem einheitlichen Bewusstsein des klassengespaltenen Volkes Früchte tragen sollte. Insbesondere die Beziehung zwischen Pestalozzi und Fichte rückte hierbei in den Mittelpunkt (Langermann 1896, Paul Vogel 1907, Erhard 1908, Johann Georg Vogel 1912). So konnten sich Volks- und Nationalerziehung mischen. Diesen Diskurs hatte auch John Dewey gekannt. In 'Democracy and Education' findet sich ein Kapitel zu 'Education in national and social', welches von Hylla vollkommen richtig mit "National- und Sozialpädagogik" übersetzt wurde und welches sich unter anderem mit der preussischen Reformzeit auseinandersetzt (Dewey 1930). Auch wenn die Sozialpädagogik als Wortschöpfung auf die deutschsprachigen Länder beschränkt blieb – Heman beschrieb das gesamte 20. Jahrhundert als "Die deutsche Sozialpädagogik" (Heman 1913), war doch die Begriffsfassung auch in anderen Ländern sehr wohl vorhanden (Geck 1950). In Frankreich als éducation sociale und in den Vereinigten Staaten von Amerika als social education stand sie selbstverständlich in der Tradition von Demokratie und Republik, was für Deutschland in weiten Teilen nicht galt.

Sich selbst in die republikanische Tradition Pestalozzis stellend, zeigte der Schweizer Robert Seidel 1909 den "unbekannten Pestalozzi", den Sozialpolitiker und Sozialpädagogen. So stellte Seidel die Contubernio helvetico Bodmers heraus, die republikanische Gefühle und Grundsätze in der Hausgemeinschaft junger Männer gefördert wissen wollte. Für Seidel gehörten Sozialpolitik und Sozialpädagogik zusammen, da sie bei Pestalozzi auf sozialethischen Grundlagen aufbauten. Er hob auf die zeitgebundene Beschäftigung Pestalozzis mit diesen Themen ab, ohne sie für beliebig zu erklären, wie zum Beispiel die Betonung der Wohnstubenerziehung vor der Französischen Revolution – "mitunter bis zur Übertreibung" – und die Staatserziehung nach der Revolution (Seidel 1909, S. 24).

5. Pestalozzi und die Soziale Frage

Die Soziale Frage wurde weniger als Armutsproblematik als vielmehr als Integrationsproblematik wahrgenommen (Pankoke 1970). Wäre nicht vor allem die Orientierungs- und Heimatlosigkeit der Massen problematisch gewesen, hätte man den Tatbestand, dass der Grossteil des Volkes in Armut lebte, als nicht allzu bedrohlich empfunden. Aber diese Armut war nicht mehr na-

tur- oder gottgegeben, sie bedrohte die Gesellschaft in ihren Grundordnungen, da diese Armen keinerlei Verankerung in der bestehenden Gesellschaft fanden. Die gesellschaftliche Ordnung wurde somit selbst zum Problem, ganz egal ob man sie generell befürwortete oder sie sozialistisch überwinden wollte. Durch diesen Gesellschaftsbezug waren alle Sozialpädagogen in die Auseinandersetzung mit dem Sozialismus gedrängt. Sozialintegration bedeutete aber nicht, wie Marburger der Sozialpädagogik des deutschen Kaiserreiches generell unterstellte (Marburger 1979), dass nur das Individuum diese Integrationsleistung erbringen sollte, es stellte sich vielmehr die Frage, ob und wie "eine Vision der Verwandlung und der Gestaltung von Welt durch den Menschen zur Verfügung" gestellt werden konnte (Fatke 2000, S. 15).

Natorps erste Pestalozzi-Interpretation stand von daher nicht zufällig vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung "über Arbeiterbildung und soziale Frage" (Natorp 1907a). Er benötigte Pestalozzi nicht nur als eine Gestalt, die wie keine zweite im deutschen Kaiserreich die Pädagogik symbolisierte, sondern er hatte in seiner kantianisch geprägten Interpretation Pestalozzis auch einige systematische Gründe entdeckt, Pestalozzi in die Theorie der Sozialpädagogik einzubauen. Natorp entwickelte als Erster eine spezifische Argumentationsfigur, um mit Pestalozzi die Sozialpädagogik sozialphilosophisch und systematisch zu begründen. In den bis dahin vorliegenden Entwürfen der Pädagogik, vor allem in demjenigen der Herbartianer, konnte Natorp diese Systematik nicht entdecken.

Ein zweites Problem bestand darin, wie die Pädagogik einen Zugang zu sozialen Fragen herstellen konnte, wenn sie an ihrem Auftrag der Menschenbildung festhalten wollte.

Der soziale Ausschluss der Arbeiterschaft aus der Gesellschaft des Kaiserreiches bedingte auch den Ausschluss von Bildung. Für Natorp konnte die bisherige Pädagogik als eine auf die Bildung des Individuums zielende dazu nichts sagen, da ihr die Begrifflichkeiten fehlten.

Das dritte Problem lag im Zugang zu den Bildungsbedingungen der arbeitenden Klasse selbst. Auch wenn der Arbeiterschaft der Zugang zu ihrer Bildung geöffnet werden sollte, musste doch gewährleistet sein, dass die Arbeit selbst als Bildungsmöglichkeit aufgeschlossen werden konnte, um den Arbeitenden die Möglichkeit zur Selbstbildung erst geben zu können.

Pestalozzi in Zusammenhang mit der Idee der Sozialpädagogik gebracht zu haben, wird auch von den Zeitgenossen als das Verdienst Natorps angesehen. So wies Ludwig Stein auf Natorp in seinem Werk 'Die soziale Frage' hin und sah in Pestalozzi "den Inspirator der Socialpädagogik" (Stein 1903). Natorp benötigte Pestalozzi aber nicht nur als Inspirator, sondern auch für die Bestimmung einer Theorie der Sozialpädagogik. Dies bestätigte auch Hermann Weimer. "Er [Pestalozzi] betrachtete also das Kind als soziales Wesen, das er in der Gesamtheit und für diese erzogen wissen wollte, und zwar so, dass es durch Ausbildung seiner Anlagen und Kräfte sich selbst und der Menschheit helfen lernt. Durch diese enge Verbindung der sozialen Frage mit dem Problem der Erziehung ist Pestalozzi der Begründer der modernen Sozialpädagogik geworden, die allerdings erst in unserer Zeit durch den Marburger Philosophen Paul Natorp neue Wertschätzung und wissenschaftliche Begründung erfahren hat" (Weimer 1910, S. 127).

Wenn auch die Idee der Sozialpädagogik aus der platonischen Staats- und Tugendlehre gewonnen und mit dem kantianischen Kritizismus hinterfragt wurde, so konnte die erzieherische Wirksamkeit nur thematisiert werden, wenn der Lebenslauf eines Menschen sich prinzipiell auch als Idee beschreiben liess. Durch seine monistische Auffassung konnten Autoren wie Pestalozzi und Platon, die bei Mager entweder der Individualpädagogik oder der Staatspädagogik zugeordnet waren, von Natorp generell sozialpädagogisch gelesen werden. So zitierte Natorp Pestalozzi zustimmend: "Die Umstände machen den Menschen; ... der Mensch macht die Umstände, er hat eine Kraft in sich, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken; so wie er dies thut, nimmt er selbst Anteil an der Bildung seiner selbst und an dem Einfluss der Umstände, die auf ihn wirken" (Natorp 1898, S. 355). Soziologen wie Tönnies empfanden in Natorps Pestalozzi-Interpretation allerdings die Möglichkeiten des Menschen, Einfluss auf seine Umwelt zu nehmen, als zu stark gewichtet (Tönnies 1894 in Rez. zu Natorp). So las man die soziale Bedingtheit der Bildung in der Armenerziehung Pestalozzis als Klassenerziehung, obgleich Pestalozzi die Armen noch als Stand bezeichnet habe. "Wir gehen auch hier [in der Armenerziehung, JH] von der Idee der Individualbestimmung aus. ... Einmal die Idee der Humanität, dass nämlich im Individuum die Gesellschaft gegeben ist. Zum anderen aber ist diese Gesellschaft in einer besonderen Form dem Individuum bestimmt. Es ist gewissermassen der 'Gesichtspunkt' für das Individuum gegeben, von dem aus es die Gesellschaft betrachtet. ... Wir bezeichnen diesen Teil des Begriffs der Individualbestimmung bei Pestalozzi mit der Klassenlage des Individuums" (Geissler 1927, S. 30).

6. Soziale Bedingtheit der Bildung

Soziale Bedingtheit bedeutete aber für Natorp nicht nur, die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft zu betrachten – also Soziologie zu betreiben, sondern vielmehr gelte für die Erziehungstheorie, dass "an die gegebene Lage des Menschen, und zwar an jede gegebene Lage, und wäre es die verzweifelste", anzuknüpfen sei (Natorp 1907b, S. 303). An die Lebenslage anzuknüpfen bedeutete, den Entwicklungsgedanken der Bildung des Subjekts in seinen Gemeinschaftsgefügen in die Erziehungstheorie einzufügen. Hier-

bei argumentierte Natorp mit Pestalozzis Lehre einer Abfolge von Naturzustand, gesellschaftlichem Stand und sittlichem Stand als einer Stufentheorie (Natorp 1925). Entwicklungspsychologisch darf man aber weder Pestalozzi noch Natorp lesen. In Natorps Monismus standen diese Stufen oder Zustände für eine Idee, zu der hin entwickelt bzw. erzogen werden musste.

Das Theorem der sozialen Bedingtheit besagte, dass die Bildung des Menschen aus der Unmittelbarkeit des Lebens heraus beginnen sollte. Dieser Unmittelbarkeitsgedanke führte selbstverständlich zu einer eher schulkritischen Sicht. Aber vor allem konnten nun über die Bildungsinstitution Schule hinaus die Bildungsmöglichkeiten des sozialen Lebens in den Blick genommen werden. Nichtsdestotrotz blieb die Schule enorm wichtig. Als Einheitsschule sollte sie alle Teile der Bevölkerung an der Kulturleistung und -entwicklung teilnehmen lassen und musste von daher auch über die Begrenzung auf Kinder und Jugendliche ausgedehnt werden auf eine Pädagogik für alle Menschen, die sich zur Bildungsgemeinschaft in freier Selbstbildung zusammenschliessen sollten. Des Weiteren mussten nun die ausserschulischen Bildungsmächte in ihr Recht gesetzt werden. Die formale Bildung wurde als nicht ausreichend angesehen, denn sonst hätte man auch die irokesische Sprache in der Schule lehren können (Rissmann 1911).

Eine sozialpädagogische Einheitsschule hatte darüber hinaus die Bildungsmöglichkeiten von Arbeit und Gesellschaft mit zu berücksichtigen. Die Gedanken der Arbeitserziehung und Staatsbürgererziehung waren geboren. Den Verfechtern dieser Gedanken, Seidel und Kerschensteiner, wurde Pestalozzi zum Gewährsmann. Kerschensteiner war offenbar in Pestalozzis Schriften nicht sonderlich gut eingelesen. Der Arbeitsgedanke wurde denn bei Natorp auch weitaus treffender mit Pestalozzis Aussagen gestützt, so dass Kerschensteiner 1932 in den Pestalozzistudien bewundernd sagte, dass Natorp der "Sozialpädagoge Deutschlands" gewesen sei (Kerschensteiner 1932, S. 4). Noch stärker Arbeitsschulgedanke und staatsbürgerliche Erziehung in seine sozialpädagogische Theorie integrierend ging Robert Seidel vor. Seine Theorie der Arbeitsschule kann von der Sozialpädagogik nicht getrennt betrachtet werden. Seine Bezüge zu Pestalozzi hatten allerdings oft pathetischen Charakter. Pestalozzi als historische Schweizer Nationalfigur wurde analog der Einfügung eigener oder fremder Gedichte von Seidel eher illustrativ verwendet.

Die Bildung durch Arbeit zur Arbeit als notwendige Grundlage aller menschlicher Bildung sah Natorp als die wesentlichste und zukunftsreichste Errungenschaft der Erziehungslehre Pestalozzis an. Denn Arbeit, ganz egal in welcher Form, galt ihm weder als sittlich noch als unsittlich, sie konnte aber mit dem höchsten sittlichen Zweck vereinbar sein. Zur Unsittlichkeit führe sie, wenn nicht mehr die Trias Kopf-Herz-Hand für das sittliche Wohl der Arbeiter entscheidend sei, sondern die Gewinn- und Profitorientierung des Unternehmens das allgemeine sittliche Wohl ausschliesse (Natorp 1907a).

So liess sich mit Pestalozzi auch die Volksbildung begründen, insbesondere da aus den einfachen Grundverhältnissen eine aufsteigende Stufenfolge von Natorp herausgearbeitet wurde, die bis zur höchsten Stufe der Menschenbildung führte. Diese Aufgabe pädagogisch zu übernehmen sah Natorp als soziale Arbeit der Gesellschaft an. Soziale Arbeit bedeutete in dieser Version ganz und gar nicht Fürsorge, wobei Wohlfahrtsarbeit auch nicht ausgeschlossen war. In den neu zu schaffenden Pädagogischen Akademien sollten nach Natorp auch die weitverzweigten ausserschulischen Aufgaben der "nationalen Erziehung" berücksichtigt werden, wie Kinderpflege, Kindergarten, Kinderhort, Jugendfürsorge, aber auch die nichtschulische Bildungspflege der Erwachsenen und noch etliche "andere sozialpädagogische Aufgaben" mehr (Natorp 1918).

7. Die disziplinäre und die professionelle Argumentationsfigur

Sieht man sich diesen breiten sozialpädagogischen Diskurs um Pestalozzi an, der ganz und gar nicht auf Natorps Interpretation allein angewiesen war, fragt man sich, wieso Sozialpädagogik und Pestalozzi mit Heimerziehung und einer pädagogischen Haltung gegenüber armen und verwahrlosten Kindern in eins gesetzt wurden. Wir haben es dabei mit der Reduzierung Pestalozzis auf den 'Stanser Brief' zu tun und korrespondierend mit der Reduzierung der Sozialpädagogik auf einen Objektbereich, der lange Zeit Wohlfahrt und Fürsorge hiess. Es ist ein Irrtum, diesen Sachverhalt nur Hans Thiersch anzulasten. Thiersch steht hier in der Tradition Herman Nohls und Erich Wenigers, die mit grosser "geistiger Energie", die alte sozialpädagogische Debatte vergessen machten, statt von Sozialpädagogik lieber von Reformpädagogik sprachen (Henseler 2000b) und in ihren pädagogischen Seminaren Pestalozzi als "Heros makelloser Menschenliebe" verlebendigten.

Wenn man Nohls sozialpädagogischer Theorie in den Texten, die gemeinhin als Nohls sozialpädagogische Aufsätze gelten, nachgeht, darf man kaum hoffen, fündig zu werden. 'Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie' führt denn die sozialpädagogische Problematik des modernen Menschen in einer eigenwilligen historischen Interpretation weiter[5]. Sie möchte aber als autonome pädagogische Theorie nicht Sozialpädagogik genannt werden. So wundert es auch nicht, dass Nohl den Sozialpädagogikbegriff recht unterschiedlich verwendete.

Der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik um Nohl und Weniger ging es neben der Neubegründung einer autonomen Pädagogik, die historisch vergewissernd mit ihr selbst begann, auch um die

Gewinnung einer pädagogischen Praxis, wie diejenige der Fürsorgeerziehung, die bis dahin ganz andere Referenzen hatte. Wenn Fürsorgeerziehung bis dahin erziehungswissenschaftlich verankert war, dann eher in der Heilpädagogik als in der Sozialpädagogik (Rein 1902). Institutionell eingebettet war sie in der Wohlfahrtspflege. Aber das Ziel der Wohlfahrtsarbeit sah Nohl in der Sozialpädagogik (Nohl 1927). In der wahrscheinlich nicht zufälligen Umgebung der Artikel zum Pestalozzijahr 1927 findet sich von Erich Weniger in der Zeitschrift 'Die Erziehung' ein Aufsatz, der die Erziehungsvorstellungen in der Fürsorgeerziehung als Gegensätze auffasst, aber durch die Erziehungswissenschaft wiederum zu klären versucht. Dabei unternahm Weniger den Versuch, der konfessionellen, sprich evangelischen, Seite der Fürsorgeerziehung Pestalozzi als einen der ihren, der Wichern vorgedacht habe, streitig zu machen (Weniger 1927). Weniger und Nohl konnten nur schwer akzeptieren, dass Pestalozzi als Referenz einer auf pietistischer Mission und Erweckung aufbauenden Rettungshausbewegung herangezogen wurde. Diese wurde von Nohl nur als eine von mehreren geistigen Energien anerkannt. Sie galt, wie alle sozialen Bewegungen, als partikularistisch. Diese galt es durch eine autonome Pädagogik, wie sie durch Pestalozzi symbolisiert wurde, zu ersetzen.

Als die Sozialpädagogik wiederum (sozial-)wissenschaftlicher wurde, war Pestalozzi nicht mehr aktuell. Er war seines sozialphilosophischen Gehalts entkleidet und konnte nur noch als "Heros makelloser Menschenliebe" wahrgenommen werden.

So sind denn zwei grundverschiedene Argumentationsmuster mit Pestalozzi in der Sozialpädagogik zu unterscheiden, wobei es das Anliegen dieses Aufsatzes ist, das erste in sein Recht zu setzen. Dies soll nicht heissen, dass Pestalozzi dort richtig interpretiert wurde.

Die eine Argumentationsfigur findet sich auf der disziplinären und die andere auf der professionellen Ebene, wobei beide den Universitätsseminaren entstammen. Auf der disziplinären Ebene wurden mit Pestalozzis Gedanken sozialphilosophische Begründungsformen gesucht. So steht Natorp vor dem Problem, Pestalozzi zu einem Philosophen neukantianischer Prägung zu konstruieren, um sich auch von anderen Philosophien und Pädagogiken, insbesondere derjenige der Herbartianer, abzugrenzen (Henseler 1997). Der Vorwurf, die 'Nachforschungen' Pestalozzis seien ein Galimathias, musste selbstverständlich mit aller Macht entkräftet werden.

Dieses war für den professionellen Zugang zu Pestalozzi nicht vonnöten. Hier galt es eher, das pädagogische Scheitern und den Habitus Pestalozzis zu erklären, denn vor allem sollte "dieser merkwürdige Mann" doch als Vorbild gelten. So verwundert es nicht, dass bei Nohl Pestalozzi gern in bestimmte Reihungen aufgenommen wurde, zum Beispiel stand er zusammen mit Fröbel für den Primat des Lebens. "Keine Kraft des Lebens entwickelt sich durch Wortbelehrung, sondern immer nur durch Tathandlung, Liebe durch Liebe, Glaube durch Glauben, Denken nur durch Denken, Tun durch Tun", zitierte Nohl Pestalozzi zustimmend (Nohl 1963, S. 175). So wurde Pestalozzi auch gerne als Vorläufer oder Entdecker eines wichtigen pädagogischen Ideals oder Sachverhaltes eingeführt.

Pestalozzis Auszeichnung lag darin, dieser Praxis Impulse, Neuentdeckungen und durch seine eigene pädagogische Produktivität Anleitung gegeben zu haben. Aber genauso galt für Nohl, dass "die Durchbildung eines ganzen Volkes, seine Organisation in einem Bildungswesen und einer Erziehungs- und Unterrichtsgesetzgebung" ohne eine "rationale Helle" nie gelingen werde. Diese Leistung gestand Nohl Pestalozzi wohl nicht zu. "Wie ergreifend ist das Ringen Pestalozzis nach einer solchen Klarheit!" (Nohl ebd.).

Pestalozzi, obwohl als pädagogisches Genie angesehen, habe zwar den pädagogischen Bezug als die Grundlage jeder pädagogischen Arbeit und Möglichkeit formaler Bildung erkannt, geriet aber nach Nohl an seine Grenzen, wenn es um das Problem der höheren Bildung ging. Pestalozzi habe den Übergang von der Elementarbildung zur wissenschaftlichen, künstlerischen und auch religiösen Bildung in seiner Zeit nicht gefunden. Er sei der Spannung des Kleine-Leute-Glücks verhaftet geblieben. Dieses Missverständnis Pestalozzis korrespondiert mit dem Missverständnis der Sozialpädagogik durch Nohl. Denn für Nohl war Sozialpädagogik vor allem die Pädagogik, die den Bildungsgedanken auch auf die Massen angewandt haben wollte (Nohl 1963, S. 11). Sozialpädagogik war also für die Wohlfahrt, sprich das Glück, der kleinen Leute zuständig. Es ist der eher aristokratische Gedanke, der Nohl leitete, der sowohl den Begriff der Masse wie auch den der Wohlfahrt niemals auf sich selbst anwandte.

Das pädagogische Genie Pestalozzis lag für Nohl nicht in dessen Theoretisieren, sondern vielmehr in seinem Handeln als Armenerzieher und in seiner ethischen Haltung gegenüber den Kindern begründet. Dadurch gelangte Pestalozzi in den pädagogischen Seminaren zu einer Autorität, die allerdings nicht erst zur Zeit der Heimkampagne aufgebraucht war. Es ist eine Binsenwahrheit, dass Autorität nur dort gilt, wo man bereit ist, sie anzuerkennen. Pädagogen gingen wohl zu lange davon aus, dass Pestalozzi immer *die* Autorität für das Pädagogische verkörpere. Wenn ein Pestalozzi nur mehr bieder wirkte oder gar zur Zeit nationalsozialistischer Herrschaft der nationalsozialistischen Erziehung als einer ihrer Ahnherren angedient werden sollte, um die Fürsorgeerziehung als Ganzes zu retten (Mehringer 1937), so wirkt diese Argumentationsform so hilflos wie die Theoretiker, die ihre eigene Theorie des "geschichtlichen Augenblicks" (Nohl 1963, S. 223) zu opfern bereit waren.

Zum Abschluss sei gesagt, dass für die sozial-

pädagogische Klassikerrezeption entscheidend ist, welche Referenzlinie verfolgt werden soll. Wenn Sozialpädagogik als erziehungswissenschaftliche Frage nach dem Grundproblem des modernen Menschen in der Gesellschaft betrachtet wird, wie es der erste sozialpädagogische Diskurs getan hatte, kann Pestalozzi möglicherweise auch heute noch manch überraschende Antwort demjenigen geben, der fragt.

1 Zum katholischen Beitrag zur Sozialpädagogik siehe Geck 1936.
2 Heim 1896, Seidel 1910, Gaudlitz 1911, Seeger 1912, Buchenau 1919, Geissler 1927, Mann 1927.
3 Vgl. dazu als eine von vielen Albert 1927.
4 Dörpfeld 1863, 1869, 1892, zusammenfassend Rein 1902, Magers Scholastik mit Lorenz vom Steins Verwaltungslehre verbindend Spranger 1963.
5 Zur Rekonstruktion der Sozialpädagogik Nohls siehe Finckh 1977, Henseler 2000a.

Literatur

Albert, Gertrud: Pestalozzi als Vater der modernen Pädagogik. Langensalza 1927[2]

Bergemann, Paul: Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. Gera 1900

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982

Buchenau, Artur: Pestalozzis Sozialphilosophie. Eine Darstellung auf Grund der 'Nachforschungen'. Leipzig 1919

Dewey, John: Demokratie und Erziehung (1916). Breslau 1930

Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm: Zur Lebens- und Volkspädagogik (1845). In: Ders.: Sämtliche Werke. Heinrich Deiters (Hrsg.). I. Abt., Zeitschriftenbeiträge, VI. Bd., Berlin/DDR 1963, S. 412-427

Dörpfeld, Friedrich W.: Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh 1863

Dörpfeld, Friedrich W.: Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform (1869). Bad Heilbrunn 1961

Dörpfeld, Friedrich W.: Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach 1892

Ehrhard, Peter: Die pädagogischen Grundanschauungen bei Fichte und Pestalozzi. Darmstadt 1908

Fatke, Reinhard: Der "Heros makelloser Menschenliebe" und die "schmuddelige Lebenswelt". Pestalozzi und die heutige sozialpädagogische Theoriebildung. In: Neue Pestalozzi-Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 6(2000), H1, S. 9-17

Finckh, Hans-Jürgen: Der Begriff der "Deutschen Bewegung" und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Frankfurt am Main/Bern/Las Vegas 1977

Fischer, Aloys: Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik (1924). In: Aloys Fischer: Leben und Werk. Bd. 3/4. Karl Kreitmair (Hrsg). München 1954, S. 167-262

Froese, Leonhard: Der "politische Pestalozzi" – der Beginn einer Pestalozzi-Renaissance? In: Dietfrid Krause-Vilmar (Red.): Zur Diskussion: Der politische Pestalozzi. Weinheim/Basel 1972

Gassmann, Emil: Sozialpädagogik und Schulreform. In: Sozialpolitische Zeitfragen der Schweiz. Paul Pflügler (Hrsg.). H14/15, Zürich 1911

Gaudlitz, Paul: Heinrich Pestalozzis sozialethische Anschauungen. Leipzig 1911

Geck, Ludwig Heinrich Adolf: Beiträge zur Sozialpädagogik von katholischer Seite. In: Friedrich Schneider (Hrsg.): Bildungskräfte im Katholizismus der Welt seit dem Ende des Krieges. Freiburg/Brsg. 1936, S. 337-362

Geck, Ludwig Heinrich Adolf: Die Entwicklung der sozialpädagogischen Idee in Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6(1950), H1/2, S. 80-87, S. 262-271

Geck, Ludwig Heinrich Adolf: Über das Eindringen des Wortes sozial in die deutsche Sprache. Göttingen 1963

Geissler, Heinrich: Der soziale Pestalozzi. Leipzig 1927

Görland, Albert: Paul Natorp als Pädagoge. Zugleich mit einem Beitrag zur Bestimmung des Begriffs der Sozialpädagogik. Leipzig 1904

Hager, Fritz-Peter/Tröhler, Daniel (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Bern 1996

Heim, Hugo: Die sozialen Anschauungen Pestalozzis. Hamburg 1896

Heman, Friedrich: Geschichte der neueren Pädagogik. Eine Darstellung der Bildungsideale der Deutschen seit der Renaissance und der Reformation. Osterwieck/Leipzig 1913[4]

Henseler, Joachim: Natorps philosophischer Pestalozzi. In: Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Weinheim/München 1997, S. 129-142

Henseler, Joachim: Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls. Weinheim/München 2000a

Henseler, Joachim: Sozialpädagogik und Reformpädagogik – Gemeinschaft als einheitlicher Bezugspunkt? In: Joachim Henseler/Jürgen Reyer (Hrsg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Baltmannsweiler 2000b, S. 40-54

Heubaum, Alfred: Paul Natorps Pestalozzi. In: Die Deutsche Schule 10(1906), S. 201-211

Heubaum, Alfred: Johann Heinrich Pestalozzi. Berlin 1910

Hinz, Renate: Pestalozzi und Preussen. Zur Rezeption der Pestalozzischen Pädagogik in der preussischen Reformzeit (1806/07-1812/13). Frankfurt am Main 1991

Kerschensteiner, Georg: Die Prinzipien der Pädagogik Pestalozzis. In: Artur Buchenau et al. (Hrsg.): Pestalozzi-Studien, Bd. 2. Berlin 1932, S. 1-14

Langermann, Johannes: Stein-Pestalozzi-Fichte in Beziehung zur sozialen Frage. Barmen 1896

Langermann, Johannes: Steins politisch-pädagogisches Testament – Volksgesundung durch Erziehung. Berlin-Zehlendorf 1910a

Langermann, Johannes: Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichte'schen Grundsätzen, in einer Hilfsschule durchgeführt. Berlin-Zehlendorf 1910[2]b

Mager, Karl: Pädagogische Revue, Bd. 8, 1844, S. 395ff., Heft 5, Mai-Ausgabe. In: Ders.: Gesammelte Werke in 10 Bänden. Heinrich Kronen (Hrsg.). Baltmannsweiler 1984-1991

Mann, Friedrich: Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. Langensalza 1927[3]

Marburger, Helga: Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. München 1979

Mehringer, Andreas: Pestalozzi als Fürsorgepädagoge. Ein Beitrag zur Geschichte der Fürsorgeerziehung. München 1937

Muthesius, Karl: Schule und soziale Erziehung. München 1912

Natorp, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Tübingen 1894

Natorp, Paul: Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage (1894). In: Ders.: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Stuttgart 1907a, S. 69-97

Natorp, Paul: Pestalozzis Sozialpädagogik. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 5. Langensalza 1898, S. 353-362

Natorp, Paul: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre (1899). In: Ders.: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Stuttgart 1907b, S. 203-343

Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft (1899). Stuttgart 1925[6]

Natorp, Paul: Pestalozzi und kein Ende. In: Die Deutsche Schule 20(1916), S. 409-415, S. 462-471, S. 519-526, S. 571-583, S. 629-635

Natorp, Paul: Thesen betreffend die Pflege der Erziehungswissenschaft an der Universität. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 14(1918), S. 223-225
Nohl, Herman: Der männliche Sozialbeamte und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege. In: Ders.: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig 1927, S. 14-24
Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933/1935). Frankfurt/Main 1963[6]
Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim/Basel 1995
Pankoke, Eckart: Sociale Bewegung – Sociale Frage – Sociale Politik. Grundfragen der deutschen "Socialwissenschaft" im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1970
Prange, Klaus: Gemeinschaft als Subjekt der Erziehung – Ernst Kriecks Konzept der Nationalerziehung. In: Joachim Henseler/Jürgen Reyer (Hrsg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Baltmannsweiler 2000, S. 166-178
Rang, Adalbert: Der politische Pestalozzi. Frankfurt am Main 1967
Rein, Wilhelm: Pädagogik in systematischer Darstellung. 1 Bd.: Die Lehre vom Bildungswesen. Langensalza 1902
Reyer, Jürgen: Die Rechtsstellung und der Entfaltungsraum der Privatwohltätigkeit im 19. Jahrhundert in Deutschland. In: Rudolph Bauer (Hrsg.): Die liebe Not. Zur historischen Kontinuität der "Freien Wohlfahrtspflege". Weinheim/Basel 1984, S. 28-51
Reyer, Jürgen: Gemeinschaft als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik. Motive im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), H6, S. 903-921
Reyer, Jürgen: Individualpädagogik und Sozialpädagogik – Eine Skizze zur Entwicklung sozialpädagogischer Denkformen. In: Joachim Henseler/Jürgen Reyer (Hrsg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Baltmannsweiler 2000, S. 23-39
Rissmann, Robert: Pestalozzi. In: Die Deutsche Schule 1(1899), H1, S. 1-9
Rissmann, Robert: Volksschulreform, Herbartianismus, Sozialpädagogik, Persönlichkeitsbildung. Leipzig 1911
Schröer, Wolfgang: Sozialpädagogik und die soziale Frage. Weinheim/München 1999
Seeger, Adolf: Pestalozzis sozialpolitische Anschauungen in ihren Zusammenhängen mit der Erziehung. Jena 1912
Seidel, Robert: Soziale Frage, Schule und Lehrerschaft. Ihr Zusammenhang und ihr Verhältnis. Zürich 1909[2]
Seidel, Robert: Der unbekannte Pestalozzi, der Sozialpolitiker und Sozialpädagoge. Zürich 1910
Spranger, Eduard: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik (1928). Bad Heilbrunn 1963
Stein, Ludwig: Die soziale Frage. Im Licht der Philosophie. Vorlesungen über Sozialphilosophie und ihre Geschichte. Stuttgart 1903[2]
Tönnies, Ferdinand: Rezension von "Paul Natorp, Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. Eine Rede, Heilbronn 1894". In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 7(1894), S. 715-720
Vogel, Johann Georg: Pestalozzi, ein Erzieher der Menschheit. Langensalza 1912
Vogel, Paul: Fichtes philosophisch-pädagogische Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi. Langensalza 1907
Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 3: Von der 'Deutschen Doppelrevolution' bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges. 1849-1914. München 1995
Weimer, Hermann: Geschichte der Pädagogik. Leipzig 1910[3]
Weniger, Erich: Die Gegensätze in der modernen Fürsorgeerziehung. In: Die Erziehung 2(1927), S. 261-276, S. 342-353
Willmann, Otto: Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig 1894
Willmann, Otto: Über Sozialpädagogik (1900). In: Gesammelte Werke. Bd. 7. Aalen 1982a, S. 422-446
Willmann, Otto: Wesen und Aufgabe der Sozialpädagogik (1900). In: Gesammelte Werke. Bd. 7. Aalen 1982b, S. 495-500

Die Sozialpädagogik und der Diskurs um ihre Theorie oder Die verdeckte Rede vom Ewiggleichen

■ Waltraud Sempert und
Bettina Grubenmann Olschewski

Ein Überblick über die innerfachliche Theoriediskussion der letzten zehn Jahre führt selbst bei genauerer Analyse zu jenem ernüchternden Ergebnis, welches auch aktuell in zahlreichen Diskussionsbeiträgen konstatiert wird: Es bestehen wesentliche Defizite auf der Ebene der Theorie. Verschiedene Versuche neuer Ansatzpunkte für Konzeptumrisse (vgl. Fatke 2000, Graf 2000) werden postwendend als ebenso mangelhaft wie vorgängige Vorschläge kritisiert. Es stehen aber zusätzlich noch weitere Unannehmlichkeiten zur Diskussion.

Diagnosen zur Lage der Sozialpädagogik

Rauschenbach konstatierte vor zehn Jahren: "Die Schwierigkeiten der Sozialpädagogik beginnen bei ihr selbst, bei ihrem Begriff" (Rauschenbach 1991, S.1). Gemäss einer solchen Diagnose handelt es sich beim Begriff der Sozialpädagogik um ein Kunstwort, um einen synthetischen, legiti-