Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 11 (2005)

Heft: 1

Artikel: Sozialpädagogik als Bürgererziehungswissenschaft : eine problemgeschichtliche Auseinandersetzung mit Sozialer Abeit als Menschenrechtsprofession

Autor: Müller, Carsten

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901832

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: 12.12.2025

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

Sozialpädagogik als Bürgererziehungswissenschaft

Eine problemgeschichtliche Auseinandersetzung mit Sozialer Arbeit als Menschenrechtsprofession

■ Carsten Müller

(Red.) Ein aktuelles Konzept fasst Soziale Arbeit als «Menschenrechtsprofession» mit dem Anspruch, Soziale Arbeit an den Prinzipien der Menschenrechte auszurichten. Der vorliegende Artikel bindet dieses Konzept an eine Theorie von Sozialpädagogik an, welche sich als Bürgerinnen- und Bürgererziehungswissenschaft versteht, mit dem Ziel der aktiven Teilnahme am Gemeinwesen.

Der politische Gehalt der frühen Sozialpädagogik

Im Jahr 1844 führte der im 19. Jahrhundert weithin bekannte Bürgerschulpädagoge Karl W.E. Mager (1810–1858) den Begriff «Social-Pädagogik» erstmalig in die pädagogische Literatur und gleichzeitig in die Systematik der Erziehungswissenschaft ein. Die Textstelle aus seinem Fachjournal *Pädagogische Revue*, in der Mager diesen Begriff prägte, lautet: «Es ist gewiss, dass die neuere Pädagogik seit Locke, Rousseau, den Philanthropinisten, Pestalozzi, Herbart, Benecke u.A. den Fehler hat, nur Individualpädagogik zu sein, und darum habe ich mehrmals darauf hingewiesen, dass jetzt die Wissenschaft weiter gefasst, dass sie durch die Staats- oder Collektivpädagogik vervollständigt, auch der Gesichtspunkt des Platon und Aristoteles wieder genommen werden muss – freilich so, dass man sich in dieser Social-Pädagogik über die Ideen der Alten erhebt» (MGW VIII, S. 171). Magers Denken war von der hegelschen Dialektik inspiriert. Somit stellt Sozialpädagogik die Synthese aus einerseits Individualpädagogik und andererseits Staats- bzw. Kollektivpädagogik dar. Beide Seiten, sowohl die individuelle Erziehung des einzelnen Menschen als auch dessen Zurichtung zum Staatsbürger, sind für sich genommen einseitig. Mehr noch: Beide Seiten negieren sich wechselseitig, denn einerseits soll der Mensch zu einem unabhängigen, autonomen Individuum erzogen werden, andererseits ist das Erziehungsziel ein in den Staat eingepasster und somit angepasster Staatsbürger.

Strebt Erziehung ohne Umstand beides an, kann dies in Paradoxien führen, etwa in einen Widerspruch zwischen Neigung und Pflicht. Erziehung sollte deshalb nicht unvermittelt gleichzeitig Menschen und Staatsbürger bilden wollen, worin bereits Jean-Jacques Rousseau 1762 im ersten Buch seines Erziehungsromans *Émile* das pädagogische Hauptproblem in der bourgeoisen Moderne erkannte (vgl. Rousseau 1963, S. 113). Mit seinem Roman traf Rousseau eine Entscheidung: Das Buch stellt die Erziehung eines einzelnen Menschen fern von umfassenden Sozialbezügen und in der pädagogischen Provinz vor. Hierdurch begründet sich Rousseaus bis heute wirksamer Ruf als Individualpädagoge. Gleich ob in dieser Entscheidung zugunsten negativer Menschenerziehung eine pädagogische Resignation (vgl. Spaemann 1965, S. 378) oder doch die Vorbereitung einer Erziehung freier Bürger (vgl. Broecken 1974, S. 224f.), welche als Nationalerziehung etwa im Verfassungsentwurf für Polen 1770/71 radikal hervortritt (vgl. Rousseau 1996, S. 578), gesehen wird, bleibt festzuhalten: Rousseau schrieb das Problem der Vermittlung von natürlicher und politischer Erziehung in das Stammbuch der modernen Pädagogik.

An dieser Spannung arbeitete sich die frühe Sozialpädagogik ab: Mager startete nach schon früher erfolgten Ansätzen 1844 mit der programmatischen Begriffsschöpfung Sozialpädagogik endgültig den Versuch, den vermeintlich unüberwindbaren Gegensatz von Menschen- und Bürgererziehung, von Individual- und Staatspädagogik, generisch zu vermitteln. Eine hoffnungsvollere politische Ausgangslage als diejenige zu Rousseaus Zeiten mag sein Denken beflügelt haben: die im Vormärz, im Vorlauf der bürgerlichen Freiheitsrevolution von 1848 aufkeimende Hoffnung auf tiefgreifende Veränderungen im Sozialen – genauer die Hoffnung auf die Freilegung und Entfaltung der Gesellschaft mit ihren vielfältigen Assoziationen, Vereinigungen, Genossenschaften usw. Solche Gesellschaften können als intermediale Sphären zwischen Familie und Staat den Bürgern Teilnahmechancen eröffnen, wobei sich die Teilhabenden sowohl als individuelle Menschen mit besonderen Fähigkeiten als auch als gemeinwohlorientierte Bürger, die in und aus Freiheit ihr Gemeinwesen aktiv zum Besseren hin gestalten wollen, hervortun können.

Als politischer Pädagoge im Vormärz (vgl. Kronen 1989), als Verfechter des Prinzips des *selfgouvernment,* das heisst der Selbstverwaltung (vgl. Kronen, in: MGW III, S. 8ff.) besonders auf dem Gebiet staatsfreier Schulen (vgl. Kronen 1981) und als «wahrer Liberaler» (MGW VIII, S. 48) begrüsste Mager anfänglich stürmisch den Ausbruch der 1848er-Revolution (vgl. MGW VIII, S. 376). Er hing zeitweise sogar und trotz eigener Bedenken dem Ideal einer demokratischen Republik an (vgl. MGW VIII, S. 62; vgl. dazu Zimmermann 1912, S. 55). Diese bis heute wenig bekannte politische Position lässt Rückschlüsse auf den Begriff Sozialpädagogik zu: Sozialpädagogik meint originär die Erziehung aller Menschen zu Bürgern, die aktiv – in republikanischem Sinn – in und aus Freiheit an ihrem Gemeinwesen teilnehmen. Plakativ formuliert: Sozialpädagogik ist – zumindest: war einmal gedacht als – Bürgererziehung zur Demokratie (vgl. Müller 2004).

Sozialpädagogik als Herausforderung der Sozialen Arbeit

Was bedeutet diese Begriffsrekonstruktion für die Soziale Arbeit? Bis in die 80er-Jahre des letzten Jahrhunderts galt nicht Mager, sondern Adolph Wilhelm Diesterweg als derjenige, der das Wort Sozialpädagogik als Erster verwendet haben soll. Dann korrigierte Heinrich Kronen diesen Zuschreibungsfehler (vgl. Kronen 1980). Zwischenzeitlich hatte sich die falsche Zuschreibung Jahrzehnt um Jahrzehnt fortgeschrieben, vermutlich auch deshalb, weil Diesterwegs Wortverwendung bestens zum Selbst- und Berufsverständnis der etablierten Sozialen Arbeit passte. Tatsächlich benutzte Diesterweg das Wort «Sozial-Pädagogik» in seinem *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer* 1849/50 als bibliographische Sammelüberschrift für Schriften, die Hilfsmassnahmen vorstellen, welche der materiellen, geistigen und sittlichen Not von Benachteiligten abhelfen sollten (vgl. Diesterweg 1873, S. 153f.).

Diesterwegs Verwendungsweise ist unpräzise: Die unter dem Titel *Schriften über Sozial-Pädagogik* aufgelisteten Texte zielen sowohl auf einzelne Individuen, wie auf kleinere und grössere Randgruppen. Sie nennen Massnahmen, die auf benachteiligte Lebensphasen als auch auf benachteiligte Lebenslagen anzuwenden sind. Das Spektrum dieser Massnahmen reicht von sozialpolitischen Vorschlägen über materielle und organisatorische Hilfen bis hin zu speziellen Erziehungsangeboten. Als klar umrissener Beitrag zur Erziehungswissenschaft und ihrer Systematik taugte diese Mischung kaum.

Erklärbar wird die Unschärfe durch den Ansatz: Diesterweg setzte bei der Sozialen Frage an. Es ging ihm folglich «nicht um ein Programm einer Sozialpädagogik ... sondern um Hilfe hier und jetzt» (Krämer 1963, S. 103). Der entstandenen Uneindeutigkeit war sich Diesterweg durchaus bewusst, denn er rechnete die Lösung der Sozialen Frage nicht zur Kernaufgabe der Pädagogik: «Wie meine Aufsätze über die ‹Lebensfrage der Civilisation› ... dartun, beschäftigte mich auch die ‹soziale Frage› ... Der Trieb dazu war ein humaner. Mein menschliches Gefühl wurde erregt, wenn ich die Lage der unteren Klassen, besonders der Fabrikarbeiter betrachtete. Weiter bezweckte ich mit jenen Aufsätzen nichts, als auf diesen wunden Fleck am Staatskörper aufmerksam zu machen ... Dieses ist, im Verein mit vielen Gleichgesinnten, vollständig gelungen. Die sozialen Fragen sind Tagesfragen geworden. Die Tüchtigsten der Nation arbeiten jetzt an ihrer Lösung. Deshalb konnte ich mich zurückziehen, ich kehrte mit Genugtuung und Freude in mein engeres Gebiet, das pädagogische, zurück» (Diesterweg, zitiert in: Kronen 1980, S. 23).

Wegweisendes zum Thema findet sich bei Diesterweg schon früher: 1845 kombinierte er das Adjektiv ‹sozial› mit Erziehung und sprach am Schluss des Vorworts der *Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht* mit dem Titel *Zur Lebens- und Volkspädagogik* von kollektiver bzw. sozialer Erziehung (vgl. Diesterweg 1963, S. 412ff.). Dabei ging es ihm nicht zuvorderst um Hilfsmassnahmen, sondern vielmehr um eine öffentliche Volkserziehung gemeinwohlorientierter Staatsbürger in Erweiterung des häuslichen und damit eher individualpädagogischen Ansatzes von Johann Heinrich Pestalozzi. Wie diese neue Art Staatsbürgererziehung genauer zu gestalten sei, dachte Diesterweg im genannten Text nur an. Da es sich aber um ein Vorwort zu dem anfänglich anonym erschienenen Beitrag *Der 29. November 1844 in Berlin, ein Zeichen der Zeit* handelt (vgl. ebd., S. 414ff.), kann diese zweite Schrift für Rückschlüsse beigezogen werden. Darin berichtete Diesterweg von der Gründung des *Berliner Lokalvereins zur Beförderung des Wohls der arbeitenden Klassen*, welcher nicht zuletzt die Gräben zwischen den sozialen Ständen überwinden wollte. Die Vereinsgründung war politisch hoch bedeutsam, denn sie stellte «eine parlamentarische Versammlung ohne parlamentarische Form, eine Volksversammlung im eigentlichen Sinn des Wortes» dar (ebd., S. 416). In ihr sah Diesterweg das Zeichen einer beginnenden gesellschaftlichen Neuordnung mit dem Ziel eines gut organisierten Staates gemäss dem Motto: «Kein Heil ausser der Teilnahme, ausser der Gemeinschaft der Menschen» (ebd., S. 420). So gesehen findet sich in dieser frühen Schicht für die Wortverwendung Sozialpädagogik, als Sammelterminus für Hilfsmassnahmen, Grundsätzlicheres: die Bildung von gemeinwesenorientierten Staatsbürgern.

Diese Ausrichtung zeigt augenfällig Parallelität zu Magers Begriffsschöpfung Sozialpädagogik. Möglicherweise hat Diesterweg den Terminus von Mager übernommen, ohne die Quelle auszuweisen (vgl. Kronen 1980, S. 36f.). Als Indiz kann gelten, dass zwischen Magers erster Veröffentlichung des Begriffs «Social-Pädagogik» im Mai 1844 und Diesterwegs Wortkombination «soziale Erziehung» vom Februar 1845 nur wenige Monate liegen, bei-

de in regem Austausch standen und freundschaftlich miteinander verbunden waren. Auch lobte Mager seinerseits ausdrücklich den Bildungsansatz des Freundes, der sich an der Notlage der unteren Gesellschaftsschichten orientierte: «Schon jetzt haben wir unseren Schulmeistern unendlich viel zu danken; sie schützen uns gegen die Barbarei in unsrer Mitte, sie schlagen das heilige Feuer der Bildung an, ... damit die Flamme nicht verlösche in den Stürmen und Regengüssen des Lebens und in der Stickluft der Bergwerke und Ateliers» (MGW III, S. 119). Warum soll daher nicht auch Diesterweg von Mager angeregt worden sein?

Wäre dem so, dann würde es sich bei Diesterwegs Wortverwendung «Sozial-Pädagogik» von 1849/50 weniger um eine Umwertung des systematischen Begriffs von Mager handeln. Es könnte sich vielmehr um einen, wenn auch ungelenken Konkretisierungsversuch handeln. Dergestalt: Die soziale Erziehung von Bürgern muss einschliessen, dass sich die so Erzogenen aktiv der sozialen Missständen ihres Gemeinwesens annehmen. Die gesellschaftliche Beteiligung an der Lösung der Sozialen Frage ist dann nicht ein rein professionelles Spezialgebiet im Sinne von Sozialer Arbeit, sondern vielmehr Prüfstein einer gelungenen sozialpädagogischen Bürgererziehung. Für diese Deutung spricht auch der Duktus der Textstelle: Diesterweg sprach eine Lektüreempfehlung an die Lehrerschaft aus, damit diese sich über ihr enges schulpädagogisches Geschäft hinaus informiere, sich der Sozialen Frage annehme und so als Vorhut einer sozial engagierten Bürgerschaft beweise. So gesehen sind Soziale Arbeit als Hilfe für Benachteiligte und Sozialpädagogik als Bürgererziehung zwar voneinander abgegrenzt, aber gerade deswegen sinnvoll aufeinander zu beziehen.

Menschenrechtsprofession und Bürgererziehungswissenschaft

Wie eingangs aufgegriffen, will Soziale Arbeit heute Menschenrechtsprofession sein (vgl. Staub-Bernasconi 2003; auch IFSW 2003). Ihr würde dann unter anderem die Aufgabe zuwachsen, gewissermassen anwaltschaftlich an der Seite ihrer Klientel Menschenrechte im Falle von Benachteiligung, Verletzung oder gar Vorenthaltung einzufordern. Dies sind ohne Zweifel notwendige Aufgaben zumal in einer Welt, in der von der Achtung der Menschenrechte besonders unter sozialer und globaler Sicht nur bedingt die Rede sein kann (vgl. amnesty international 2004). Aber ist diese Aufgabe auch hinreichend?

Die mit den bürgerlichen Revolutionen am Ende des 18. Jahrhunderts deklarierten Menschen- und Bürgerrechte sind nicht nur negative Freiheitsrechte, die das Individuum vor Dritten, zum Beispiel vor dem Staat, schützen sollen. Sie bereiten darüber hinaus im Sinne positiver Freiheit Menschen als Bürger auf eine möglichst virtuose Umsetzung der Freiheit durch Teilnahme am Gemeinwesen vor. Dies wird besonders in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung von 1776 deutlich: «We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness» (zitiert nach Tröhler 2001, S. 51). Die Wendung «pursuit of happiness», das Streben nach Glück, welches neben den Rechten auf Leben und Freiheit erstaunlicherweise diejenige Stelle einnimmt, die zuvor in John Lockes Trias dem Recht auf Eigentum zugefallen war, meint: «Die Amerikaner wussten offenbar, dass öffentliche Freiheit in der unmittelbaren Anteilnahme an einem öffentlichen Leben besteht und dass die öffentlichen Angelegenheiten, in denen sie tätig waren ... ihnen ... ein Gefühl innerer Befriedigung verschafften, das sie in keiner rein privaten Beschäftigung zu finden vermochten» (Arendt 2000, S. 152). Somit gilt: «Auch diese natürlichen Menschenrechte sind politische Qualifikationen. Ihre Deklaration beruft sich auf den Natur- oder Schöpfungszustand nur zu dem Ende, die Bürger stark zu machen, die hier selber miteinander einen neuen Staat gründen. ... Ihre Pointe liegt ... darin, dass sie die Staatsgründung ermöglichen und fundieren, die Lösung vom Herrscher, die Republik, die bürgerliche Vereinigung, die Civitas. Die Ausstattung des Menschen mit diesen Rechten stellt zugleich und vor allem eine Zubereitung zum Bürger dar» (Sternberger 1967, S. 145f.).

Wird dieses Verhältnis auf dasjenige von gegenwärtiger Sozialer Arbeit und früher Sozialpädagogik übertragen, dann folgt: Die Orientierung ersterer an den Menschenrechten in negativer Form – etwa mit Bezug auf natürliche Bedürfnisse (vgl. Staub-Bernasconi 2003, S. 27f.) – kann nicht Endpunkt des pädagogischen Handelns, schon gar nicht Endpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion sein. Es bedarf der Flankierung: Im Sinne der frühen Sozialpädagogik sind Menschen zu Bürgern zu erziehen, welche die Angelegenheiten des Gemeinwesens in eigene und gemeinsame Hände nehmen. Dies kann und sollte bereits im Kindergarten, in der Schule, in der Jugendarbeit usw. sowie vor Ort, zum Beispiel in der Nachbarschaft beginnen – denn: Im Kleinen und vor Ort besteht die Chance, dass Menschen- und Bürgerrechte zur konkreten Erfahrung und so belebte Fundamente eines demokratischen Zusammenlebens werden.

Zudem dürfte so auch die Anerkennung der Demokratie innerhalb der Bürgerschaft gestärkt werden. Der Um- und Abbau des Sozialstaates, die Beschränkung von Grundrechten, etwa im Asylrecht, die Rücknahme sozialpolitischen Denkens zugunsten von Sicherheit und Ordnung, zum Beispiel im Strafvollzug, gehen auch deshalb reibungslos und ohne die Einmischung weiter Bevölkerungskreise über die staatliche Bühne, weil die Bürgerschaft anscheinend nur wenig von Demokratie und ihrem Problemlösungspotenzial überzeugt scheint. Mehr

noch: Der Bürgerschaft fehlt im Sinne republikanischen Denkens anscheinend so etwas wie – das Wort geht nicht leicht über die Lippen – Patriotismus, als Identifikation und Verbundenheit mit einem freien und gerade deshalb solidarischen Gemeinwesen (vgl. Taylor 1995, S. 116ff.). Dementsprechend fände Soziale Arbeit eine weitere Aufgabe darin, sich als Politikfaktor in Prozesse der Diskussion, Entwicklung und Erweiterung der Menschen- und Bürgerrechte etwa in soziale und ökologische Belange einzumischen (vgl. Marshall 1992, S. 40ff.); nicht zuletzt auch um eine sozial aktive Bürgerschaft mit zu bilden, die von einem solidarischen Zusammenleben und dessen professioneller Überformung durch Soziale Arbeit mehr als nur instrumentell überzeugt ist.

Soziale Arbeit und belebte Demokratie

Es kann gezeigt werden, dass Soziale Arbeit und frühe Sozialpädagogik ein Stück weit Hand in Hand gingen und gehen: am Beispiel der amerikanischen Friedensnobelpreisträgerin Jane Addams (1860–1935). Sie gründete mit weiteren engagierten Frauen aus bürgerlichem Milieu als Pionierinnen der Settlement-Bewegung in Amerika 1889 inmitten von Chicagos Einwandererslums das Nachbarschaftsheim Hull-House (vgl. Müller 1999, S. 60ff.).

«Was tut man eigentlich in einem Settlement? Ist es eine Volkshochschule, eine Unterhaltungsanstalt, ein Klub, ein Erziehungsinstitut?», fragte Adele Schreiber 1904 in einer frühen deutschen Flugschrift und gab sogleich die Antwort: «Alles zugleich und noch viel, viel mehr. Seine Tätigkeit kennt keine Grenzen ... Nichts was Nutzen bringt und blossem Almosengeben ferne steht ist ausgeschlossen» (Schreiber 1904, S. 4). Die Settlements verknüpften Hilfe und Sozialforschung – in der man heute eine Wurzel der Sozialarbeitswissenschaft ausmachen mag (vgl. Staub-Bernasconi 2003, S. 23f.) – mit den Strategien «Aktivierung, Solidarisierung und Selbstregulierung» des Gemeinwesens (Kunstreich 1997, S. 103). Nicht *für* die benachteiligte Nachbarschaft, sondern *mit* dieser sollte in sozialer, kultureller wie politischer Hinsicht gehandelt werden. Nicht unwesentlich war dabei die Absicht, die Gräben zwischen Arbeiterschaft und Bürgertum mittels wechselseitigem Lernen, Verstehen sowie kooperativem Handeln zu überbrücken.

Besonders beachtenswert ist: Die Settlement-Bewegung, beabsichtigte Demokratie mit Leben zu füllen. Addams gab als philosophische Grundlage in einem Vortrag von 1892 neben humanitären Motiven das Ziel an, «Demokratie im sozialen Sinne zu interpretieren» (Eberhart 1995, S. 85). In der autobiographischen Darstellung *Twenty Years at Hull-House* von 1910, die bereits 1913 ins Deutsche übertragen wurde, schrieb sie: «Die Erziehungsarbeit eines Settlements, seine Tätigkeit im Dienst der Nächstenliebe, seine Beteiligung an der Hebung der sozialen Lage und der Verbesserung der städtischen Verhältnisse sind nur verschiedene Äusserungen des Strebens, diese Demokratie mit sozialer Gesinnung zu durchdringen» (Addams 1913, S. 279). Es ist ersichtlich, dass Addams Erziehung und Demokratie verband, wobei helfende Tätigkeiten untergeordnet wurden. Der Erziehungsphilosophie von John Dewey ähnlich, in welcher Demokratie «in erster Linie eine Form des Zusammenlebens» darstellt (Dewey 1993, S. 121), wollte Addams nicht einfach nur «Wohltätigkeitsfrau oder Lehrerin» sein, sondern als Nachbarin mit der Nachbarschaft an «Entdeckung und Lösung ihrer Probleme ... zusammenarbeiten» (Jentzsch 1995, S. 5). Umgekehrt sahen Dewey und George Herbert Mead, die beide ihrerseits der Bewegung verbunden waren, in den Nachbarschaftshäusern Kommunikationszentren, mit dem Zweck Demokratie als «Lebensform, anknüpfend an vorliegende soziale Organisationsformen» zu entwickeln (Joas 1989, S. 28).

Das obige Zitat aus der Übersetzung von Addams' *Twenty Years at Hull-House* stammt aus dem 18. Kapitel mit der Überschrift *Socialized Education* (Addams 1967, S. 427ff.). Die Überschrift wurde 1913 von Else Münsterberg mit *Sozial gestaltete Erziehung* übersetzt (Addams 1913, S. 279). Dies lässt mit aller Vorsicht an die frühe Sozialpädagogik zurückdenken. Tatsächlich kann ein Bezug zwischen Settlement-Bewegung und früher Sozialpädagogik hergestellt werden. Unter den in Deutschland entstehenden Nachbarschaftshäusern sticht die *Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost* (SAG) hervor, welche 1911 in Berlin-Friedrichshain von Friedrich Siegmund-Schultze (1885–1969) ins Leben gerufen worden war (vgl. Lindner 1997). Sigmund-Schultze modifizierte die Settlement-Idee im Hinblick auf die deutschen Verhältnisse: «Was die ‹Settlements› anbelangt, so ist allerdings die Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost in Deutschland die erste Unternehmung, die auf den historischen Namen eines ‹Settlement› berechtigten Anspruch machen kann, insofern hier Gebildete, und zwar in erster Linie Studenten, sich zusammengefunden haben, um in einem Arbeiter- bzw. Armenviertel die Verhältnisse aus eigener Anschauung kennen zu lernen, selbst nach Kräften zu helfen und die Wege und Möglichkeiten sozialer Reformen ins Auge zu fassen. Auch in der Art, wie wir die Arbeit anfassen, besteht eine enge Verwandtschaft. Trotzdem scheint es nicht richtig zu sein, den Typus der englischen ‹Settlements› nach Deutschland einfach zu übertragen. Unsere Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost – so heisst sie, nicht Settlement – ist aus deutschen Nöten heraus entstanden und ist durchaus eine deutsche Antwort darauf» (Siegmund-Schultze 1914, S. 4).

Finden sich vor allem in praktischer Hinsicht zahlreiche Übereinstimmungen, so mag ein Hauptunterschied in der deutschen Anlehnung an Gemeinschaftsdenken gesehen werden (vgl. Buck 1982, S. 140). Diese Anlehnung begründet sich durch sozial-

pädagogische Theoriebildung: Siegmund-Schultze hatte in Marburg studierte und «während dieser Zeit ein ‹enges, freundschaftliches, persönliches Verhältnis› zu seinem Philosophielehrer Paul Natorp entwickelt» (Jegelka 1992, S. 193). Und: Natorp zählt besonders mit seinem Hauptwerk *Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf Grundlage der Gemeinschaft* von 1899 zu den Klassikern der frühen Sozialpädagogik (vgl. Natorp 1974). Nach Natorps Tod hielt Siegmund-Schultze fest, dass kein anderer deutscher Philosoph das Wesen der SAG «besser erfasst und ihr durch Klarlegung ihrer sozialethischen und sozialpädagogischen Grundlagen mehr gegeben habe» als Natorp (Jegelka 1992, S. 196). Umgekehrt erschien Natorp die Settlement-Bewegung als eine Verwirklichung seiner sozialpädagogischen Ziele.

Bereits der Name *Soziale Arbeitsgemeinschaft* deutet auf Verwandtschaft hin: Zwar ist nicht eindeutig nachweisbar, wie er entstanden ist, es ist aber «wahrscheinlich, dass eine direkte Übernahme von Paul Natorp stattgefunden hat» (Gerth 1975, S. 20) und zwar aus dessen Schrift *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität* von 1894 (vgl. Natorp 1908). In dieser veröffentlichte Natorp erstmals den Begriff Sozialpädagogik. An derselben Textstelle fällt auch der Terminus Arbeitsgemeinschaft: «Erhebung der ganzen Menschheit zur Höhe des Menschentums; Heranbildung des Volkes, d.i. der Gesamtheit der Arbeitenden, auf dem festen Grunde der Arbeit und Arbeitsgemeinschaft, zur höchsten nur erreichbaren Stufe wissenschaftlicher, sittlicher, ästhetischer Kultur, und zwar in Gemeinschaft, durch Gemeinschaft, als Gemeinschaft. ... Die Erfüllung dieser Forderung ... ist die Thematik einer höheren Pädagogik; ich nenne sie Sozialpädagogik» (ebd., S. 62f.). Seinerseits machte Siegmund-Schultze noch 1950 deutlich, wie tief er in der Sozialpädagogik verankert war: «Wie die Individualpädagogik die Wissenschaft von der Erziehung des Einzelnen ist, so ist die Sozialpädagogik, um es zunächst ganz allgemein zu sagen, der Teil der pädagogischen Wissenschaft, der es mit den sozialen Problemen der Erziehung zu tun hat. Sie will die Erziehungsaufgaben behandeln, die sich aus der Tatsache ergeben, dass der Mensch ein Glied der Gesellschaft ist» (Siegmund-Schultze 1990, S. 367). Dabei soll sowohl die individuelle als auch die kollektive Seite der Erziehung richtig bemessen sein: «Für das Erziehungsziel der Einordnung des einzelnen in die Gemeinschaft besteht eine doppelte Abgrenzung oder Kampffront: einerseits gegenüber einem Individualismus, der den Menschen isoliert und dadurch abstumpft, und andererseits gegenüber einem Kollektivismus, der ihn sich verlieren und vermassen lässt» (ebd., S. 377).

Diese Vorstellungen schliessen wenn auch nicht namentlich, so doch deutlich an Programm und Systematik der frühen Sozialpädagogik an. Dementsprechend kann die Settlement-Bewegung, die heute als eine Wurzel der Gemeinwesenarbeit gilt, auch als eine Umsetzung der frühen Sozialpädagogik angesehen werden; eine Umsetzung, welche die Grenzen einer auf Hilfe eingeschränkten Sozialen Arbeit auslotet und Soziale Arbeit erweitert. Dementsprechend wäre es auch heute weiterhin wünschenswert, wenn sich Soziale Arbeit von der frühen Sozialpädagogik als Bürgererziehung, insbesondere von ihrem demokratischen Potenzial anregen liesse.

Literatur

Addams, Jane: Zwanzig Jahre sozialer Frauenarbeit in Chicago (übersetzt von Else Münsterberg). München 1913

Addams, Jane: Twenty Years at Hull-House (1910). New York 1967

amnesty international: Jahresbericht. Frankfurt am Main 2004

Arendt, Hannah: Über die Revolution (engl. 1963). München 2000

Broecken, Karl Heinz: «Homme» und «Citoyen» – Entstehung und Bedeutung der Disjunktion von natürlicher und politischer Erziehung bei Rousseau. Köln 1974

Buck, Gerhard: Gemeinwesenarbeit und kommunale Planung. Berlin 1982

Dewey, John: Demokratie und Erziehung (engl. 1916). Weinheim/Basel 1993

Diesterweg, Adolph W.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer (1849/59). Essen 1873

Diesterweg, Adolph W.: Sämtliche Werke. Bd. VI: Aus den «Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht» von 1843 bis 1845. Berlin 1963

Eberhart, Cathy: Jane Addams – Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Reformpolitik. Rheinfelden/Berlin 1995

Gerth, Franz-Jakob: Bahnbrechendes Modell einer neuen Gesellschaft – Die Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost 1911–1940. Hamburg 1975

IFSW (International Federation of Social Workers): Definition von Sozialarbeit. In: http://www.ifsw.org/Publications/4.6ge.pub.html, 2003 [09.08.2004]

Jegelka, Norbert: Paul Natorp – Philosophie Pädagogik Politik. Würzburg 1992

Jentzsch, Barbara: Todestag der amerikanischen Sozialreformerin Jane Addams (21.5.1935). Köln 1995 [Sendemanuskript Hörfunk WDR 2]

Joas, Hans: Praktische Intersubjektivität. Frankfurt am Main 1989

Krämer, Julius: Erziehung als Antwort auf die soziale Frage. Ratingen/Düsseldorf 1963

Kronen, Heinrich: Sozialpädagogik – Geschichte und Bedeutung des Begriffs. Frankfurt am Main 1980

Kronen, Heinrich: Wem gehört die Schule? Karl Magers liberale Schultheorie. Frankfurt am Main 1981

Kronen, Heinrich: Karl Mager als politischer Pädagoge im Vormärz. In: Bildung und Erziehung 42(1989), S. 319–330

Kunstreich, Timm: Grundkurs Soziale Arbeit. Band 1. Hamburg 1997

Lindner, Rolf (Hrsg.): «Wer in den Osten geht, geht in ein anderes Land» – Die Settlementbewegung in Berlin zwischen Kaiserreich und Weimarer Republik. Berlin 1997

Mager, Karl W.E.: Gesammelte Werke in zehn Bänden. Heinrich Kronen (Hrsg.). Baltmannsweiler 1984–1991 (=MGW)

Marshall, Thomas H.: Bürgerrechte und soziale Klassen. Frankfurt/New York 1992

Müller, Carsten: «Wir Alle sind Aristen ... weil Bürger» – Entwurf einer Theorie der Erziehung zur Demokratie aus dem begrifflichen Ursprung der Sozialpädagogik. Köln 2004 (Diss. auf CD-Rom)

Müller, Wolfgang C.: Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 1 (1982). Weinheim/Basel 1999

Natorp, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität – Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik (1894). Tübingen 1908

Natorp, Paul: Sozialpädagogik: Theorie der Willensbildung auf Grundlage der Gemeinschaft (1899). Paderborn 1974

Rousseau, Jean-Jacques: Émile oder Über die Erziehung (1762). Stuttgart 1963
Rousseau, Jean-Jacques: Betrachtungen über die Regierung Polens (1770/71). In: Jean-Jacques Rousseau: Sozialphilosophische und Politische Schriften. Düsseldorf/Zürich 1996, S. 562–661
Schreiber, Adele: Settlements – Ein Weg zum sozialen Verständnis. Leipzig 1904
Siegmund-Schultze, Friedrich: Die Soziale Arbeitsgemeinschaft. In: Nachrichten aus der SAG (1914), Nr.1, S. 3–6
Siegmund-Schultze, Friedrich: Sozialpädagogik – Aufgaben, Ziele und Wege (1950). In: Wolfgang Grünberg (Hrsg.): Friedrich Siegmund-Schultze – Friedenskirche, Kaffeklappe und ökumenische Vision. München 1990, S. 366–388
Spaemann, Robert: Natürliche Existenz und politische Existenz bei Rousseau (1962). In: Collegium philosophicum 1965, S. 373–388
Staub-Bernasconi, Silvia: Soziale Arbeit als (eine) «Menschenrechtsprofession». In: Richard Sorg (Hrsg.): Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft. Münster/Hamburg/London 2003, S. 17–54
Sternberger, Dolf: «Ich wünschte ein Bürger zu sein» – Neun Versuche über den Staat. Frankfurt am Main 1967
Taylor, Charles: Aneinander vorbei – Die Debatte zwischen Liberalismus und Kommunitarismus. In: Axel Honneth (Hrsg.): Kommunitarismus (1993). Frankfurt am Main/New York 1995, S. 103–130
Tröhler, Daniel: Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 47(2001)1, S. 45–65
Zimmermann, Hugo: Magers Gesellschafts- und Schulverfassungslehre. Weida/Thüringen 1912

Rezeption als Performanz

Die «Pestalozzische Methode» in Spanien (1800–1857)

(Red.) Der Umstand, dass nicht nur Menschen und Objekte reisen können, sondern auch Vorstellungen, Erwartungen und Programme, stellt die historische Internationalisierungsforschung vor erhebliche methodische und konzeptionelle Probleme. Während die Routen einzelner Personen oder Gruppen sowie die Zirkulation von Büchern in der Regel detailliert rekonstruierbar sind, stellen ideologische oder epistemische Diffusionen eine weit schwierigere Forschungsaufgabe dar. Der nachfolgende Artikel versucht am Beispiel der Pestalozzi-Rezeption in Spanien zu Beginn des 19. Jahrhunderts dieses Vorhaben exemplarisch umzusetzen, wobei er sich methodisch auf das Konzept der Performativität stützt.

■ Marcelo Caruso

Neueren deutschsprachigen Arbeiten zu Pestalozzi ist in der Regel gemeinsam, dass sie sich mittels «Historisierung» und «Kontextualisierung» in erster Linie um eine Dekonstruktion des Mythos Pestalozzi bemühen. Das Interesse dieses Aufsatzes richtet sich zunächst auf wiederkehrende Motive innerhalb dieser Forschungsrichtung. In einem zweiten Schritt soll es darum gehen, diese unter dem Gesichtspunkt der Performativität zu vergleichen. Im Kern geht es bei diesem Ansatz darum, Inkonsistenzen und Mythen nicht mehr auf ihre historische Stimmigkeit bzw. ihren «Wahrheitsgehalt» hin, sondern vielmehr als soziale Tatsachen zu analysieren. Diese Perspektive wird exemplarisch auf die erste Auseinandersetzung mit der «Methode» Pestalozzis in Spanien angewandt, um die Ergebnisse dann mit den Akzentsetzungen des jüngeren Kontextualisierungsansatzes in Kontrast zu setzen.

1. Kontextualisierung und Performativität

Pestalozzi kommt nicht zur Ruhe. Die Verwalter seines Nachlasses schleifen beharrlich am Sockel des Meisters und haben bereits an einigen strategischen Stellen den Lack am Gebäude des «pädagogischen Kults» (Osterwalder 1996; Oelkers/Osterwalder 1995) abgetragen. Vor allem unter dem programmatischen Postulat der «Kontextualisierung» (Tröhler 2001; Kritik in Bellmann 2004) werden in neuerer Zeit Person, Werk und Erfolgsgeschichte Pestalozzis im Hinblick auf neue Fragestellungen untersucht. So wurde beispielsweise die Gültigkeit Pestalozzischer Sätze und Techniken für die Systembildung im Erziehungsbereich mit einigem Recht in Zweifel gezogen. Auf diese Weise begannen zunehmend Denkkategorien wie «Mythos», «Faszination» oder «Legende» die Auseinandersetzung der Kontextualisten mit Gehalt und Bedeutung des Pestalozzischen Werks zu bestimmen.

Zuletzt hat diese bislang äusserst erfolgreiche Schule das Spektrum, innerhalb dessen sie ihre wissenschaftliche Agenda zu verwirklichen versucht, nochmals erweitert. Ein jüngst erschienener Band, der sich mit der «Methode» Pestalozzis beschäftigt, verlagert den bisherigen Schwerpunkt der Analyse von der Mythenbildung des 19. Jahrhunderts auf deren Vorbedingungen im 18. Jahrhundert. Diese