Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 12 (2006)

Heft: 1

Artikel: Die soziale Lagerung der frühliberalen Sozialpädagogik : Forschungsperspektiven und Konsequenzen

Autor: Dollinger, Bernd

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-901844

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: 30.07.2025

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

Die soziale Lagerung der frühliberalen Sozialpädagogik

Forschungsperspektiven und Konsequenzen

(Red.) Die von der deutschen Sozialpädagogik in den letzten Jahren immer wieder aufgeworfene Frage nach ihrer disziplinären Identität und damit akademischen Legitimität hat einen Teil der Forschung auf die Rekonstruktion der Anfänge der sozialpädagogischen Diskussion geführt, die in der Regel mit deutschsprachigen Autoren zwischen 1830 und 1850 gleichgesetzt werden. Im Unterschied zu anderen einschlägigen Forschungen fokussiert der nachfolgende Beitrag weniger den Begriff der Sozialpädagogik als die Relevanz freiwilliger Assoziationen von Bürgern, die im Kontext des deutschen Liberalismus gedeutet werden.

■ Bernd Dollinger

1. Der liberale Ausgangspunkt von Sozialpädagogik und -politik

Es ist seit längerer Zeit bekannt, dass die Anfänge der deutschen Sozialpolitik mit dem vormärzlichen Frühliberalismus verbunden sind (vgl. Köster 1965, S. 11f.). Über zwei Jahrzehnte vor dem in Preussen 1839 in Kraft getretenen *Regulativ über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in Fabriken* lenkte insbesondere eine vom liberalen preussischen Staatskanzler Hardenberg (1817/1960) in Auftrag gegebene Umfrage bei fünf Oberpräsidenten und einem Staatsminister die Aufmerksamkeit auf die Lage der in Fabriken arbeitenden Kinder. Selbst wenn die Umfrage wirkungslos blieb und auch die Einhaltung der Vorschriften des Regulativs zunächst nicht nennenswert überwacht wurde (vgl. Wehler 1996, S. 255ff.), gilt die Umfrage als wichtiger Beleg für die beginnende staatliche Aufmerksamkeit und Verantwortungsübernahme für Nebenfolgen des Industrialisierungsprozesses.

Neben dieser sozialpolitischen Dimension impliziert die Umfrage Hinweise auf sozial-pädagogische Wissens- und Handlungsoptionen. Gedraths (2003, S. 81ff.) – charakteristischerweise auf *vergessene* Traditionen der Sozialpädagogik anspielende – Studie verweist darauf, dass sie weder durch ein rein ökonomisches noch durch ein vorrangig staatlich-politisches Interesse ausreichend erklärt werden kann. Vielmehr bezeugt Hardenbergs Sorge um die ausgewogene «Erziehung» (Hardenberg 1817/1960, S. 25) von Mensch, Staatsbürger und Arbeiter auch ein pädagogisch relevantes Interesse für Industrialisierungsfolgen.

Diese Perspektive aufnehmend wird seit längerer Zeit in der – vor allem sozialgeschichtlichen – pädagogischen Historiographie Erziehung im Kontext der Bearbeitung der sozialen Frage reflektiert (z.B. Blankertz 1969; Krämer 1963; Roeder 1968; s.a. Ballauf/Schaller 1973, S. 325ff.). Dies wurde allerdings bislang kaum auf die Bedeutung *liberaler* Positionen hin spezifiziert, die, so die hier vertretene These, in der Pädagogik zum Tragen kamen, indem sie in den 1840er-Jahren zu einer «Sozialpädagogik» umformuliert wurden. In anderen Worten ist die Sozialpädagogik in ihrem Entstehungszusammenhang zu interpretieren als eines der «Heilmittel» (Krämer 1963, S. 138), das liberale pädagogische Theoretiker konzipierten, um die Pädagogik als Mittel gesellschaftlicher Reform auszuweisen.

Im Folgenden wird versucht, diese anspruchsvolle These zumindest annähernd zu belegen und entsprechenden Forschungsbedarf zu verdeutlichen. Gelingt der Nachweis, dass die Sozialpädagogik in ihrer Genese mit frühliberalen sozialmoralischen Milieus (Lepsius) verbunden ist, so wäre dies folgenreich, da sich eine semantische Fundierung der Sozialpädagogik im Zeitraum des Vormärz ergäbe. Während die Lage der Sozialpädagogik seit Ende des 19. Jahrhunderts durch eine mittlerweile relativ breite Forschungslandschaft erschlossen ist, zielen auf den vorausgehenden Zeitraum insbesondere begriffsgeschichtlich ausgerichtete Studien (z.B. Gottschalk 2004; Gritschneder 1922; Konrad 1993; Kronen 1980). Sie können zwar «Dilemmata von Zugängen vermeiden, die auf eine Vergewisserung über substantielle Inhaltsmomente zielen» (Winkler 2004, S. 904). Dies ist nicht zuletzt bedeutsam, da weder eindeutig geregelt ist, was unter «sozial» zu verstehen ist (vgl. Gottschalk 2004, S. 161ff.), noch konsensuell abgesichert, was «Erziehung» als primärer Gegenstand von «Pädagogik» meint (vgl. Oelkers 1985, S. 75). Dennoch hängt eine reine Begriffsgeschichte, salopp ausgedrückt,

in der Luft und die Begriffe bleiben konturlos, solange sie nicht auf ihren ursprünglichen Verwendungs- und Sinnzusammenhang bezogen werden. Eine Orientierung an Terminologien kann differierende Wirklichkeitserfahrungen und semantische Differenzen ausser acht geraten lassen. Die hier als Gegenentwurf eingeschlagene Vorgehensweise entspricht einer wissenssoziologischen Analyse der sozialen Lagerung derjenigen, die eine «Sozialpädagogik» zuerst konzipierten. Dies soll eine Bestimmung ihres distinkten «Denkstils» (Mannheim 1995) zulassen. Das Ergebnis ist dann nicht die Rekonstruktion eines genau zu umgrenzenden Anfangspunktes «der» Sozialpädagogik; entsprechende Interpunktionen implizieren stets ein gewisses Moment der Beliebigkeit. Zu erwarten ist stattdessen die Aufhellung einer spezifischen gesellschaftlichen Konstellation, in der diesem Denkstil im Zusammentreffen von soziokulturellen Problemerfahrungen, pädagogischen Handlungsoptionen und politischen Haltungen die Gelegenheit zur Artikulation eröffnet wurde.

2. Der Begriff «Sozialpädagogik»

Mager (1844/1989) und später Diesterweg (1850) waren die ersten, die von einer «Sozialpädagogik» sprachen. Die in der oben erwähnten Literatur hinlänglich dokumentierte Begriffsverwendung sei hier nur kurz aufgenommen:

Mager intendierte mit der «Sozialpädagogik» eine hegelianisch-synthetische Vermittlung von Individual- und Kollektivpädagogik, um deren positive Seiten zu extrapolieren und sie in einer Sozialpädagogik als Insgesamt der relativen, das heisst in einer Gesellschaft faktisch realisierten, Erziehung zu vereinen (vgl. Kronen 1980). Sozialpädagogik bedeutete für Mager eine am Bürgerstatus ausgerichtete, die lokalen, kulturellen und zeitlichen Umstände berücksichtigende Pädagogik, die auf eine mittlere Ebene zwischen Individuum und Staat fokussiert war.

Diesterwegs Verständnis ist weniger eindeutig als das seines Freundes Mager. Auf einen ersten Blick scheint die im Wegweiser vorgenommene Aufzählung von Schriften, die sich mit der sozialen Frage auseinandersetzen, eher zufällig mit dem Rubrum «Sozialpädagogik» versehen worden zu sein und die Textpassage impliziert keine direkten Hinweise auf einen systematisch gehaltvollen Begriff. Ansatzpunkte hierfür zeigen sich gleichwohl «in einer zweiten, tieferen Schicht» (Müller 2005, S. 45) der Argumentation. Trotz divergenter theoretischer Bezüge und Abstraktionsstufen argumentierten Mager und Diesterweg mit Bezug «auf die gleiche gesellschaftliche Situation» und die These eines Gegensatzes «zwischen einer – bei Mager – pädagogischen und – bei Diesterweg – sozialpolitischen Denkform von Sozialpädagogik lässt sich kaum halten» (Winkler 2004, S. 909). Dies wird bestätigt mit Blick auf die seit 1832 von Diesterweg (1832/1957) geforderte «kulturgemässe Erziehung», mit der er sich dem näherte, was Mager als «relative Pädagogik» bezeichnete: Die naturgemässe Erziehung sollte der Entwicklung des Individuums nachgehen und sie in positiver Weise fördern und anregen unter Absehung spezifischer Umstände. Die kulturgemässe Erziehung wurde ihr untergeordnet; ihre Aufgabe war es, den Menschen unter Einbeziehung seiner näheren Umgebung und der Gesellschaft so zu erziehen, dass er zu beiden eine positive Beziehung fand. Diesterweg forderte damit explizit eine soziale Erziehung, da er ein relativ weites Verständnis von Kultur verfolgte; die Kultur umfasste für ihn neben den Mitteln zur physischen Bedürfnisbefriedigung («äussere Kultur») und der Geistigkeit des Menschen («innere Kultur») einen dritten Bereich, den des gesellschaftlichen Lebens (vgl. Diesterweg 1834/1959, S. 202ff.). Dieser war bezogen auf die von Menschen eingesetzten Möglichkeiten der Naturbeherrschung und auf das soziale Leben.

Ferner ist zu bedenken, dass Diesterweg 1832 – also in dem Jahr, in dem er erstmals die Kulturgemässheit propagierte – durch unmittelbar wahrgenommene soziale Krisenerfahrungen zur Niederschrift der ersten der «Lebensfragen» angeregt wurde. In dieser Abhandlung, die aufgrund einer berechtigten Sorge angesichts seiner in diesem Jahr übernommenen, herausgehobenen Stellung als Berliner Seminardirektor erst vier Jahre später publiziert wurde, wird Erziehung direkt als Mittel zur Bearbeitung sozialer Notlagen ausgeführt und im Rahmen eines sozialreformatorischen Gesamtprogramms verortet (vgl. Diesterweg 1836/1890). Ebenso wenig wie Mager erwartete Diesterweg ausschliesslich von Erziehung eine Lösung der sozialen Frage. Im Verbund mit weiteren Reformen aber konnte sie hierzu einen grundlegenden Beitrag leisten, wenn sie sozial ausgerichtet war.

3. Die gesellschaftliche und sozialmoralische Lagerung der Sozialpädagogik

Da Mager und Diesterweg eine an gesellschaftliche Verhältnisse anschliessende Erziehung forderten, ist es konsequent, ihre eigene Haltung auf die gesellschaftliche Lage und den historischen Kontext zu beziehen, um so einen neuen Blick auf ihre Sozialpädagogik zu gewinnen. Dies kann anhand von drei charakteristischen Aspekten erfolgen:

a) Intermediäre gesellschaftliche Positionierung

Mager (1848/1989, S. 34) suchte in eigenen Worten eine «gesunde Mitte» gegen die von ihm diagnostizierten sozialen und kulturellen Probleme, die er in zwei Richtungen bestimmte: Auf der einen Seite bestand für ihn die zentrale Problematik starrer, bürokratisierter Herrschaftsstrukturen, die dem Bürger bzw. dem «citoyen» (Müller 2002, S. 22) politische

Partizipationschancen vorenthielten und so den aufstrebenden bürgerlichen Kreisen der Bevölkerung gleichsam von oben unüberwindliche Schranken setzten. Auf der anderen Seite bedrohte von unten, wie sich Mager (1844/1989, S. 171) ausdrückte, «ein täglich wachsender Pöbel» die bestehende Ordnung. Ähnlich forderte Diesterweg (1836/1890, S. 178) als Harmonisierung der Konflikte von Armut und Reichtum «die richtige Mitte zwischen diesen Gegensätzen». Auch er sah die Gefahr, «*in Pöbelherrschaft zu Grunde zu gehen*» (1850, S. 129).

Dieses mittlere *juste milieu* entspricht in der gleichzeitigen Distanzierung von tradierten Vorrechten des Adels und von unteren Klassen der sozialen Stellung des liberalen Bürgertums. Von dem Standpunkt der rationalen Mitte aus wurde die Behinderung bürgerlicher Aufstiegsoptionen durch elitäre Restriktionen kritisiert. Gleichzeitig wurde der Lebensstil und die Situation der scheinbar formlosen Masse diskreditiert, die sich am unteren Ende der Gesellschaft formierte und die den bürgerlichen Lebensstil in seinem ästhetischen und moralischen Empfinden konterkarierte.

Diesen Befund ergänzt ein weiterer liberaler Sozialpädagoge: Friedrich Harkort, der gleichfalls Privilegierungen durch Geburt zurückwies und sich nachdrücklich für die Hebung der unteren Klassen durch Volkserziehung aussprach (vgl. 1842/1969). Gegenüber der bestehenden «Kastensonderung» definierte er «einen eng verbundenen socialen Körper» als Interessens- und Problemausgleich (1844/1969, S. 90).

So heterogen bürgerlich-liberale Positionen waren, so kennzeichnend ist ihre charakteristische Positionierung in einer mittleren gesellschaftlichen Lage, die «der Eigenart der historischen Situation der Liberalen entsprang: die Erfahrung, eine intermediäre Stellung innezuhaben, die von Menschen gemacht wurde, die sowohl der bestehenden Ordnung verbunden als auch bestrebt waren, die Vorteile einer verheissungsvollen, wenn auch unsicheren Zukunft zu nutzen» (Sheehan 1980, S. 214).

b) Bildungssemantik als Kritik an sozialer Ungleichheit

Die geforderte richtige Mitte etablierte einen Standpunkt, von dem aus Positionen am unteren wie am oberen Ende der Skala gesellschaftlicher Ungleichheit kritisiert wurden. Insbesondere die Bildungssemantik erlaubte eine Problematisierung beider Lager, da der Adel sich (noch) nicht den Leistungsgesetzen der Bildungsgesellschaft unterworfen hatte und der «Pöbel» – bzw. das ihn seit den 1830er-Jahren begrifflich überlagernde «Proletariat» (vgl. Conze 1954, S. 116) – gegenüber den Anforderungen einer den zeitgenössischen Verhältnissen angemessenen Bildung zurückfiel. Die Sozialpädagogik vermittelte somit nicht nur zwischen Individual- und Kollektivpädagogik, sondern sie formulierte weitergehend eine Aussöhnung der in der Gesellschaft gegebenen Extremlagen. Bildung und Erziehung waren Egalisierungsprinzipien, denen eine soziale Harmonisierungsfunktion zugeschrieben wurde. Über ihre Implementierung realisierte der sozial ausgerichtete Liberalismus seine Hoffnung auf einen gesellschaftlichen Ausgleich nach seinen Vorgaben: Das Ziel war eine «klassenlose Bürgergesellschaft» (Gall 1980, S. 167). Das liberale Bürgertum definierte sich als allgemeiner Stand in der Projektion einer nivellierten, egalisierten Gesellschaftsform, die nach Gall die Wunschprojektion des Frühliberalismus verkörperte.

Man kann soweit gehen zu sagen, dass von dieser Vorstellung ausgehend die zeitgenössische gesellschaftliche Situation erst nachhaltig als Problem erfahren wurde, denn nur von spezifischen Wertungspunkten aus werden Krisenerfahrungen als solche möglich und definierbar. So ist es «gerade die Forderung der ‹Gleichheit› (...), welche jene Ungleichheiten erzeugt, welche nicht anerkannt werden (können oder sollen)», wie Kronen (1980, S. 32f.) mit Blick auf die Konstitution der sozialen Frage feststellt. Diese Standortabhängigkeit von Problem- und Krisenerfahrungen, die im Übrigen auch zeitgenössisch reflektiert wurde (vgl. Jantke 1965), erschliesst die doppelte sozialpädagogische Relevanz der liberalen Weltanschauung mit ihrer egalitären Stossrichtung: Sie konstituierte einen Ort, von dem aus die Gegenwart als Problem erfahren wurde, und gleichzeitig erlaubte sie die Darstellung von Lösungsmöglichkeiten. Die Semantik einer allgemeinen, jedem Menschen zu gewährenden Bildung, die den preussischen Bildungsreformen zugrunde gelegen hatte, wurde aufgenommen und gleichsam an eine neue gesellschaftliche Situation angepasst (vgl. Jeismann 1972); sie liess die Lage grosser Bevölkerungskreise als defizitär erscheinen und konfrontierte diesen Befund unmittelbar mit einer Lösungsoption.

Die entscheidende Wendung der liberalen Haltung zu einer *Sozial*-Pädagogik lag dabei in der Tatsache, dass der «Ort» der angestrebten Egalisierung nicht mehr wie zuvor der Ort des Politischen war. In Wilhelm von Humboldts Ideenschrift von 1792 – «die wichtigste Grundlagenarbeit am Anfang des deutschen Liberalismus» (Henning 1966, S. 27) – werden staatliche Eingriffe in die positive Wohlfahrt der Bürger als illegitime Eingriffe in die Eigenständigkeit des Bürgertums interpretiert (vgl. Humboldt 1792/1960). Das Bürgertum etablierte sich als eigenständige und allgemeine Macht, die staatlichen Herrschaftsansprüchen die Legitimität freier Öffentlichkeit gegenüberstellte. Die liberale Sozialpädagogik basierte auf dieser Öffentlichkeit als einer sozialen Sphäre. Diese war zwar politisch gehaltvoll, dennoch erlaubte sie eine Distanzierung vom Staat durch die Verfolgung einer eigenständigen Referenz des Sozialen (vgl. hierzu Koselleck 1978). Das Bürgertum als eigentlicher Träger des Liberalismus (vgl. Langewiesche 1997, S. 66) war damit im Besitz einer grundlegenden Entscheidungskompetenz über die Il-/Legitimität sozialer Lebens-

führungsmuster und sozialmoralischer Handlungsausrichtungen und es kommunizierte sie in sozialer Interaktion (vgl. entsprechend schon Locke 1690/2000, S. 444). Trotz der Anbindung an den Staat, die in liberalen Positionen mehr (wie bei Harkort) oder weniger (wie bei Mager) deutlich ausfiel, wurde ein hohes Selbstbewusstsein dieses historisch vergleichsweise neuen Standes mitgeteilt, der sich in seinen Vereinigungen als essentieller Träger der gesellschaftlichen Ordnung darstellte.

c) Soziale Assoziationen

Den Liberalismus sozial auszuformulieren, verlangte einen prekären Balanceakt. Immerhin war «das normative Ideal» des Liberalismus «das autonome, geistig und materiell selbständige und selbstverantwortlich handelnde Individuum» (Wehler 1996, S. 413). Es war demnach auf eine Konstruktion von Sozialität zurückzugreifen, die der Individualität des Einzelnen grösstmöglichen Raum überlies und die gleichwohl soziale Bindungen darstellte. Die Lösung dieses Problems war der entscheidende Durchbruch der Sozialpädagogik.

Hinweise zur Lösung der Aufgabe finden sich bereits im Frühliberalismus, dessen Öffentlichkeit nicht im Individuum kristallisiert lag, sondern ihren Träger in der Gesellschaft fand, in der ‹‹society›, die sich in ‹clubs› formiert» (Koselleck 1973, S. 43). Bürger traten zusammen, um sich zu bestimmten Themen zu treffen. Ihre Assoziierung sicherte ihnen Einfluss und erlaubte es ihnen, sich flexibel je nach Interessenslage mit vereinter Kraft zu artikulieren. Die «vom Spätmittelalter bis zur Französischen Revolution» (Hardtwig 1997) anwachsende Relevanz assoziativer Strukturen gewann die Bedeutung, bürgerliche Eigenständigkeit zum Ausdruck zu bringen, und so war es die soziale Assoziation, die die Möglichkeit mit sich führte, «die bürgerliche Gesellschaft auf einer mittleren Ebene zu festigen» (Stein 1936, S. 19). Diese Sozialform und ihr Charakteristikum der freiwilligen, themenorientierten Bindung ermöglichte es dem liberalen Bürgertum, sich zunächst vom privilegierten Adelsstand und später von «Pöbel» und «Proletariat» abzusetzen (vgl. Nipperdey 1976). Das Assoziationskonzept gehörte «zu den Grundanschauungen des vormärzlichen Liberalismus» (Teuteberg 1961, S. 6), es galt den «vormärzlichen Sozialreformern als das bewegende Gesellschaftsprinzip der Zeit» (ebd., S. 7). Seine besondere Relevanz lag darin, zwei Ideologien des modernen Lebens aufeinander zu beziehen: die vom Liberalismus propagierte Freiheit des Individuums und die vom Staat differenzierte Gesellschaft. Zwischen diesen (und weiteren) Polaritäten vermittelte der Assoziationsgedanke und er gewährte gleichzeitig dem Bürgertum die Option, sich von tradierter herrschaftlicher Verfügungsgewalt zu distanzieren (vgl. Faust 1977, S. 33ff.).

Während etwa Humboldt den Assoziationen keine eigenständige Bildungsfunktion zusprach, verfolgten Diesterweg, Harkort und Mager ein anderes Bild. Diesterweg formulierte 1822 den Vorschlag, ein «Bürgerverein» könne zur Integration auf lokaler Ebene dienen. Er repräsentierte einen freiwilligen Zusammenschluss der Honoratioren eines Ortes und wurde aus relevanten Interessen- und Herrschaftsgruppen gebildet, die sich zum Wohle der Allgemeinheit zusammenfanden. Ursprünglich gedacht zur Integration auseinanderstrebender gesellschaftlicher Teilbereiche erhielt der Bürgerverein bei Diesterweg – so etwa in den «Lebensfragen» (1836/1890, S. 191) – sukzessive die Aufgabe, die geforderte richtige Mitte in der Gesellschaft zu restituieren und angesichts sozialer Probleme alle Personenkreise in die Gesellschaft einzubinden. Zur Harmonisierung gesellschaftlicher Differenzierung, zur Lösung sozialer Probleme und zur Professionalisierung des Lehrerstandes propagierte Diesterweg immer wieder die Gründung von Vereinen. Sie wirkten nach aussen sozialintegrativ und nach innen bildend. Die Persönlichkeit der Assoziierten werde durch das Vereinsleben, so Diesterweg, in positiver Weise in emotionaler, intellektueller und sittlich-motivationaler Hinsicht angeregt (vgl. Diesterweg 1825/1998, S. 199f.).

Harkorts Assoziationseuphorie ging noch weiter. Er teilte mit: «Als Folge der steigenden Bildung fängt eine Riesenmacht, der Geist der Association, an sich nach allen Richtungen zu entfalten» (Harkort 1844/1969, S. 86). Alle Menschen und insbesondere Arbeiter sollten in Assoziationen eingebunden werden und dort positive Einflüsse auf ihre Person erfahren.

Mager war etwas zurückhaltender. Immerhin aber galt auch für ihn, dass die Schule nicht am Staat zu orientieren sei, sondern Beistand vor allem «von Corporationen und Associationen» zu erwarten habe (Mager 1844/1989, S. 156). In seiner «Scholastik» (Mager 1848/1989) forderte er, das öffentliche Erziehungssystem auf kommunaler Ebene auf der Basis der Assoziationen der bürgerlichen Gesellschaft einzurichten.

Die Kreativität der Sozialpädagogen lag weniger in der Spezifizierung sozialen Lebens durch Prinzipien der Assoziation als in ihrer Implementation als eigenständiger Träger von Bildungsprozessen in die Pädagogik. Diese gab sich im Wesentlichen durch die Assoziationen die Möglichkeit, sich als *soziale* Wissenschaft in einem bürgerlichen *juste milieu* zu positionieren. Von diesem sozialmoralischen Standpunkt aus konnten soziale Ungleichheiten angegriffen und pädagogische Massnahmen zur Hebung der Kultur konzipiert werden. Reiner Individualismus konnte auf diese Weise ebenso kritisiert werden wie Kollektivismus.

Von einem sozialen Liberalismus ist dabei insofern zu sprechen, als die Sozialpädagogen nicht nur eine individualistische Bildung *zum* Leben in Assoziationen forderten, sondern es wurde weitergehend die Förderung sozialer Bildungsprozesse *in* Assoziationen geschätzt und gefordert. Anders als individualliberale Positionen bestärkten Sozialpädago-

gen die Annahme, Menschen würden in Assoziationen erzogen.

4. Folgerungen

Die unternommene wissenssoziologische Frage nach dem gesellschaftlichen Standort der ersten Sozialpädagogen führt zu einer bemerkenswerten Erkenntnis: Die nicht selten unternommene Identifikation der Sozialpädagogik mit einer Erziehung zur und durch «Gemeinschaft» geht in einem wesentlichen Punkt fehl. Die scheinbar *per se* gegebene Verweisungsbeziehung von Sozialpädagogik und Gemeinschaft folgt einer besonderen historischen Situation und blendet alternative Sozialkonstruktionen als sozialpädagogische Referenzen aus. Die Gemeinschaft dominierte erst zu einem spezifischen Zeitpunkt – seit Ende des 19. Jahrhunderts – in der Geschichte der Sozialpädagogik, während sie faktisch eine wichtige, aber nur *eine* soziale Figuration neben anderen ist, die in der Geschichte der Sozialpädagogik Verwendung fanden. Bevor die Gemeinschaft ihre hegemoniale Stellung beanspruchte, dominierte in der Sozialpädagogik die Vorstellung assoziativen Lebens.

Dies ist um so bedeutsamer, als zwischen Gemeinschaft und Assoziation keine Kontinuitätsbeziehung angenommen werden kann und von unterschiedlichen Sozialkonzeptionen auszugehen ist (vgl. Dollinger 2006; Reyer 2002). Es gab zwar Übergangsbereiche und die Gegenüberstellung von Gesellschaft bzw. Individualität und Gemeinschaft war in der Mitte des 19. Jahrhunderts bei weitem noch nicht derart ausgeprägt wie am Ende des Jahrhunderts. Dennoch widersprechen sich die zentralen Prinzipien zur Erklärung sozialer Bindungen: Die «organische» Gemeinschaft tendiert zur Negierung des Individuums, zur Betonung irrationalistischer und dem Menschen vorgegebener Integrationsformen. Sie legt autoritäre und disziplinierende Machtbeziehungen nahe, da die Entscheidungsfähigkeit des Menschen bei der Wahl seiner sozialen Bezüge relativiert ist. Die Assoziation ist demgegenüber abhängig von Freiwilligkeit und rationaler Überlegung: Menschen assoziieren sich als freie Individuen zu spezifischen Zwecken und sie geben sich zur Regulierung ihrer Beziehungen in der Assoziation selbstgewählte Regeln («Statuten»). In diesem Sinne sind Assoziationen Teil des Prozesses gesellschaftlicher Modernisierung und Rationalisierung, die Gemeinschaften hingegen konterkarieren die «moderne» Freisetzung des Menschen durch alternativlose, dem Einzelnen vorgegebene Bindungen.

Kann man zurecht eine Vernachlässigung der Assoziationen in der sozialpädagogischen Forschungslandschaft konstatieren (vgl. Reyer 1984, S. 28), so gilt dies auch für die Erforschung des Liberalismus als eigentlicher Träger des Assoziationskonzeptes. Obwohl die Entstehung der frühen deutschen Sozialpädagogik nur zu erschliessen ist, wenn sie auf den gesellschaftlichen Standort des Liberalismus bezogen wird, ist dessen Bedeutung gegenwärtig weitgehend in Vergessenheit geraten – und dies, obwohl sich Diesterweg explizit zum Liberalismus bekannte (vgl. 1848/1968), obwohl Mager sich gleichfalls als gemässigter Liberaler zu erkennen gab (vgl. Müller 2005, S. 145ff.) und Harkort einer der bekanntesten Liberalen seiner Zeit war.

Die Gründe für die Vernachlässigung des Liberalismus in der sozialpädagogischen Historiographie sind vielfältig. Besonders relevant erscheinen drei Aspekte: Erstens stand die geisteswissenschaftliche Sozialpädagogik, die über Jahrzehnte den sozialpädagogischen Diskurs bestimmte, einer liberalen Haltung mehrheitlich entgegen. Die vielfach kritisierte irrationalistische Tendenz geisteswissenschaftlicher Positionen kontrastierte das rationalistische Fundament des Liberalismus. Zweitens wurde, damit verbunden, der Liberalismus mit Aufklärung, Intellektualismus und Ökonomismus identifiziert, also mit Symptomen von Modernisierungsprozessen, die in der Sozialpädagogik eine grundlegende Kritik erfuhren. Die in hohem Masse gegen-liberal aufgeladene Gemeinschaftssemantik (vgl. Oelkers 1991) liess zweckbestimmt und willentlich geschlossene Sozialbindungen als einen un-pädagogischen Problemfall erscheinen. Drittens ist die «Krise des bürgerlichen Liberalismus» (Schieder 1980) am Ende des 19. Jahrhunderts anzuführen. Ebenso wie der Liberalismus nach der Reichsgründung im Bereich der Politik eine grundlegende Krise erlebte, verloren liberale Haltungen in der Pädagogik neben dem vorrangig protestantisch-konservativen Herbartianismus, neben sozialdemokratischen bzw. sozialistischen Positionen und später neben der geisteswissenschaftlichen Pädagogik substantiell an Boden. Hiermit in Zusammenhang steht die komplexe und hier nur anzudeutende Problematik, dass es gerade «in Deutschland, im Unterschied zu den grossen westlichen Demokratien, politisch gesehen keine Epoche des Liberalismus» gab (Winkler 1979, S. 9). Der deutsche Liberalismus blieb im Vergleich nicht nur relativ machtlos, er büsste zudem seinen Internationalismus und seine sozialegalitären Perspektiven in substantiellem Ausmass ein und ging mit der Tendenz des späten 19. Jahrhunderts, einen radikalen konservativen Nationalismus auszubilden, konform. Die nationalbezogenen Perspektiven des Frühliberalismus, die gerade nicht konservativ ausgerichtet waren und positive inter-nationale Referenzen implizierten, erfuhren dadurch eine grundlegende Umkehrung. Man sollte vorsichtig sein, hieraus vorschnell eine Spezifik der deutschen Situation herauszulesen. Es sind vielmehr im Einzelnen Elemente des Liberalismus im europäischen Vergleich zu relationieren (vgl. hierzu Langewiesche 1988). Aber es sind diese fundamentalen Fragen, mit denen der liberale Denkstil der frühen Sozialpädagogik konfrontiert und die zu weiterer Auseinandersetzung stimulieren.

Gerade wegen dieser Punkte lohnt sich eine Aufarbeitung der liberalen Tradition der Sozialpädago-

gik, die hier nur angedeutet werden kann. Neben den aufgezeigten inhaltlichen Dimensionen kann die sozialpädagogische Theorie Erkenntnisse aus der Art und Weise gewinnen, wie gesellschaftliche Standorte in theoretische Positionen und in normative pädagogische Präskriptionen transformiert wurden. Die Sozialliberalen legten ihren Theorien Problemerfahrungen zugrunde und sie stellten Forderungen auf, die mit ihrer spezifischen gesellschaftlichen Lage korrespondierten und die eine entsprechende Perspektivität aufwiesen. Sie artikulierten liberal-bürgerliche Einstellungen und generalisierten sie als Normalmass sozialen Lebens. Auch in dieser Hinsicht kann aus der Geschichte gelernt werden, denn Sozialität wird nicht objektiv theoretisch repräsentiert, sondern sie wird durch spezifische Blicke (Foucault) konstituiert. Aus ihrer theorieimmanenten Konstitution werden Normalitätserwartungen und Handlungsaufforderungen abgeleitet, mit denen Adressaten der Sozialpädagogik konfrontiert werden.

Im Ergebnis zeigt der sozialliberale Ursprung sozialpädagogischer Theorien ein verbreitertes geschichtliches Fundament der gegenwärtigen Sozialpädagogik, die nicht ihre gesamte, aber zumindest ein Stück Identität aus ihren verschütteten historischen Traditionen zu gewinnen vermag, und dazu gehört auch die Aufforderung zu reflexiver Theoriebildung.

Quellen

Diesterweg, Friedrich A.W.: Über Vereine überhaupt und über Lehrervereine im Besonderen (1825). In: Friedrich A.W. Diesterweg: Sämtliche Werke, Bd. 18. Neuwied 1998, S. 195–203

Diesterweg, Friedrich A.W.: Über Natur- und Kulturgemässheit in dem Unterricht (1832). In: Friedrich A.W. Diesterweg: Sämtliche Werke, Bd. 2. Berlin 1957, S. 445–454

Diesterweg, Friedrich A.W.: Ansichten über Kultur, kulturgemässe Erziehung und verwandte Gegenstände (1834). In: Friedrich A.W. Diesterweg: Sämtliche Werke, Bd. 3. Berlin 1959, S. 195–209

Diesterweg, Friedrich A. W.: Die Lebensfrage der Zivilisation I. Über die Erziehung der unteren Klassen der menschlichen Gesellschaft (1836). In: Friedrich A.W. Diesterweg: Ausgewählte Schriften. Frankfurt am Main 1890, S. 171–221

Diesterweg, Friedrich A.W.: Über liberalen Unterricht, liberale Schulerziehung (1848). In: Friedrich A.W. Diesterweg: Sämtliche Werke, Bd. 7. Berlin 1964, S. 348–358

Diesterweg, Friedrich A.W.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer (1835). Essen 1850

Hardenberg, Karl A. von: Runderlass des Staatskanzlers v. Hardenberg an die Oberpräsidenten Merckel, v. Heydebreck, v. Bülow, v. Vincke, Graf Solms-Laubach und v. Ingersleben vom 5. September 1817. In: Jürgen Kuczynski: Hardenbergs Umfrage über die Lage der Kinder in den Fabriken und andere Dokumente aus der Frühgeschichte der Lage der Arbeiter. Berlin 1960, S. 23–26

Harkort, Friedrich: Bemerkungen über die preussische Volksschule und ihre Lehrer (1842). In: Friedrich Harkort: Schriften und Reden zu Volksschule und Volksbildung. Paderborn 1969, S. 5–63

Harkort, Friedrich: Bemerkungen über die Hindernisse der Civilisation und Emancipation der unteren Classen (1844). In: Friedrich Harkort: Schriften und Reden zu Volksschule und Volksbildung. Paderborn 1969, S. 64–100

Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (1792). In: Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, Bd. 1. Darmstadt 1960, S. 56–233

Locke, John: Versuch über den menschlichen Verstand (1690). Hamburg 2000

Mager, Karl W.E.: Schule und Leben. Rez. Curtmann (1844). In: Karl W.E. Mager: Gesammelte Werke, Bd. 8. Baltmannsweiler 1989, S. 144–184

Mager, Karl W.E.: Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik (1848). In: Karl W.E. Mager: Gesammelte Werke, Bd. 8. Baltmannsweiler 1989, S. 19–81

Literatur

Ballauff, Theodor/Schaller, Klaus: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. 3: 19./20. Jahrhundert. Freiburg/München 1973

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

Conze, Werner: Vom «Pöbel» zum «Proletariat». Sozialgeschichtliche Voraussetzungen für den Sozialismus in Deutschland. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 1954, Bd. 41, S. 333–364

Dollinger, Bernd: Die Pädagogik sozialer Assoziationen. Pädagogische Sozialreform in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Hohengehren 2006

Faust, Helmut: Geschichte der Genossenschaftsbewegung. Ursprung und Aufbruch der Genossenschaftsbewegung in England, Frankreich und Deutschland sowie ihre weitere Entwicklung im deutschen Sprachraum (1958). Frankfurt am Main 1977

Gall, Lothar: Liberalismus und «bürgerliche Gesellschaft». Zu Charakter und Entwicklung der liberalen Bewegung in Deutschland (1976). In: Lothar Gall (Hrsg.): Liberalismus. Königstein/Ts. 1980, S. 162–186

Gedrath, Volker: Vergessene Traditionen der Sozialpädagogik. Weinheim2003

Gottschalk, Gerhard M.: Entstehung und Verwendung des Begriffs Sozialpädagogik. Extrapolation systematischer Kategorien als Beitrag für das Selbstverständnis heutiger Sozialpädagogik. Eichstätt 2004

Gritschneder, Max: Der Begriff der Sozialpädagogik in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Literatur des XIX. Jahrhunderts. München 1922

Hardtwig, Wolfgang: Genossenschaft, Sekte, Verein in Deutschland. Bd. 1: Vom Spätmittelalter bis zur Französischen Revolution. München 1997

Henning, Friedrich: Frühgeschichte des deutschen Liberalismus. In: Geschichte des deutschen Liberalismus. Köln/Opladen 1966, S. 27–60

Jantke, Carl: Zur Deutung des Pauperismus. In: Carl Jantke/Dietrich Hilger (Hrsg.): Die Eigentumslosen. Der deutsche Pauperismus und die Emanzipationskrise in Darstellungen und Deutungen der zeitgenössischen Literatur. Freiburg/München 1965, S. 7–47

Jeismann, Karl-Ernst: Volksbildung und Industrialisierung als Faktoren des sozialen Wandels im Vormärz. Dargestellt am Beispiel der Forderungen Friedrich Harkorts zur Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 18(1972), S. 315–337

Konrad, Franz-Michael: Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Annäherungen – von Adolph Diesterweg bis Gertrud Bäumer. In: Neue Praxis 23(1993), S. 292–314

Koselleck, Reinhart: Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Frankfurt am Main 1973

Koselleck, Reinhart: Staat und Gesellschaft in Preussen 1815–1848 (1962). In: Werner Conze (Hrsg.): Staat und Gesellschaft im deutschen Vormärz 1815–1848. Stuttgart 1978, S. 79–112

Köster, Johanna: Der rheinische Frühliberalismus und die soziale Frage (1938). Vaduz 1965

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

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

Langewiesche, Dieter (Hrsg.): Liberalismus im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. Göttingen 1988

Langewiesche, Dieter: Frühliberalismus und Bürgertum

1815–1849. In: Lothar Gall (Hrsg.): Bürgertum und bürgerlich-liberale Bewegung in Mitteleuropa seit dem 18. Jahrhundert. München 1997, S. 63–129

Mannheim, Karl: Ideologie und Utopie (1929). Frankfurt am Main 1995

Müller, Carsten: «Wir alle sind Aristen ... weil Bürger». Karl W.E. Magers Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie. In: Sabine Andresen/Daniel Tröhler (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Pädagogik. Studien zur historischen Sozialpädagogik. Zürich 2002, S. 14–24

Müller, Carsten: Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie. Ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf. Bad Heilbrunn 2005

Nipperdey, Thomas: Verein als soziale Struktur in Deutschland im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert. Eine Fallstudie zur Modernisierung I. In: Thomas Nipperdery: Gesellschaft, Kultur, Theorie. Gesammelte Aufsätze zur neueren Geschichte. Göttingen 1976, S. 174–205

Oelkers, Jürgen: Erziehung und Unterrichten. Darmstadt 1985

Oelkers, Jürgen: Erziehung und Gemeinschaft. Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen. In: Christa Berg/Sieglinde Ellger-Rüttgart (Hrsg.): «Du bist nichts, Dein Volk ist alles». Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1991, S. 22–45

Reyer, Jürgen: Die Rechtsstellung und der Entfaltungsraum der Privatwohltätigkeit im 19. Jahrhundert in Deutschland. Vorschläge zur sozialhistorischen Verortung. In: Rudolph Bauer (Hrsg.): Die liebe Not. Zur historischen Kontinuität der «Freien Wohlfahrtspflege». Weinheim/Basel 1984, S. 28–51

Reyer, Jürgen: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Hohengehren 2002

Roeder, Peter-Martin: Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein. Weinheim/Berlin 1968

Schieder, Theodor: Die Krise des bürgerlichen Liberalismus (1976). In: Lothar Gall (Hrsg.): Liberalismus. Königstein/Ts. 1980, S. 187–207

Sheehan, James J.: Liberalismus und Gesellschaft in Deutschland 1815–1848 (1976). In: Lothar Gall (Hrsg): Liberalismus. Königstein/Ts. 1980, S. 208–231

Stein, Hans: Pauperismus und Assoziation. Soziale Tatsachen und Ideen auf dem westeuropäischen Kontinent von Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, unter besonderer Berücksichtigung des Rheingebietes. Leiden 1936

Teuteberg, Hans J.: Geschichte der industriellen Mitbestimmung in Deutschland. Ursprung und Entwicklung ihrer Vorläufer im Denken und in der Wirklichkeit des 19. Jahrhunderts. Tübingen 1961

Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 2: Von der Reformära bis zur industriellen und politischen «Deutschen Doppelrevolution» 1815–1845/49 (1987). München 1996

Winkler, Heinrich A.: Liberalismus und Antiliberalismus. Studien zur politischen Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Göttingen 1979

Winkler, Michael: Sozialpädagogik. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 903–928