



Leseprobe aus Schröder und Winkler, Theoretiker als Forscher, ISBN 978-3-7799-0995-8

© 2012 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-0995-8)

isbn=978-3-7799-0995-8

Theoretiker als Forscher – Zum Umgang sozialpädagogischer Forschung mit ihren Theorien

Christian Niemeyer zum 60sten Geburtstag

Die Zeitschrift für Sozialpädagogik erscheint 2012 im zehnten Jahrgang. Christian Niemeyer, der die Zeitschrift mitbegründet und in den vergangenen Jahren als geschäftsführender Herausgeber federführend verantwortet hat, feiert im gleichen Jahr seinen sechzigsten Geburtstag. Diese Jubiläen sind Anlass genug, um ein erstes Beiheft der Zeitschrift für Sozialpädagogik herauszugeben und es Christian Niemeyer zu widmen.

Dabei geht es nicht um eine Festschrift im klassischen Sinne, die Person und Werk würdigt; das wäre bei Christian Niemeyer inzwischen fast ein wenig schwierig, weil die Spannweite seiner Arbeiten, seiner Forschung und seiner Publikationen weit geworden ist. Sie reicht von Untersuchungen zur Psychoanalyse, über die Kinder- und Jugendhilfe und insbesondere die Heimerziehung, hin zur Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik – in allen Bereichen hat Christian Niemeyer mit seinen Arbeiten manchmal Irritationen ausgelöst, um dann doch als wegweisend begriffen und beurteilt zu werden. Vor allem jedoch: Christian Niemeyer gilt längst als einer der wenigstens europaweit ausgewiesenen Nietzsche-Forscher schlechthin, der allzumal mit seinem Nietzsche-Lexikon Maßstäbe gesetzt hat.

Dem kann ein Beiheft der Zeitschrift für Sozialpädagogik sicher nicht gerecht werden. Es knüpft daher bescheidener an Fragen an, die Christian Niemeyer aufgeworfen hat. Seit den 1980er Jahren hat er nämlich die Diskussionen um eine historisch-systematische Begründung der Sozialpädagogik durch seine Beiträge beflügelt. Die Nichtbeachtung Paul Natorps war für ihn ein Symbol der theoretischen und historischen Kurzsichtigkeit der sozialpädagogischen Diskussionen. Entsprechend ist der Name der *Zeitschrift für Sozialpädagogik* auch Programm: Er verweist auf die gleichnamige Zeitschrift nach dem ersten Weltkrieg, an deren Begründung Paul Natorp selbst sowie viele Vertreterinnen und Vertreter einer sozialen Bildungstheorie und -reform beteiligt waren. Das Grundanliegen ist damals und wie heute nahezu identisch, den wissenschaftlichen Gestaltungsanspruch der Sozialpädagogik zu stärken.

Theoretiker als Forscher. Diese Überschrift wirkt heute fast wie eine Provokation. Der Umgang der Sozialpädagogik mit ihren Theorien wird gegenwärtig kaum mehr selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion gemacht. Theorien erscheinen vielfach als Steinbrüche, um empirische Untersuchungsergebnisse in gefälligen Metaphern auszudrücken. Das Beiheft versammelt darum Beiträge, die in ganz unterschiedlicher Weise an die theoriegeschichtliche Forschung zur Sozialpädagogik anknüpfen, um deren Bedeutung neu zu gewichten.

Christian Niemeyer hat in den 1970er Jahren die Praktikerinnen und Praktiker in der Sozialpädagogik mit dem Anspruch konfrontiert, sie sollten eine forschende Haltung einnehmen. Gemeint war damit in psychoanalytischer Perspektive vor allem, dass sie sich ihrer eigenen sozialen und persönlichen Bedürfnisse bewusst werden sollten, bevor sie diese ihrer Klientel attribuieren. Heute gilt dieser Anspruch, der in die Formel ‚Praktiker als Forscher‘ gebracht wurde, für die Theoretikerinnen und Theoretiker in der Sozialpädagogik umso mehr, den eigenen Umgang mit der sozialpädagogischen Theoriebildung zu betrachten, bevor theoretische Segnungen aus anderen wissenschaftlichen Kontexten oder dem sozialen Feld erwartet werden.

Hildesheim und Jena im März 2012
Wolfgang Schröder & Michael Winkler

Joachim Henseler

Historisches Argumentieren und Forschen in der Sozialpädagogik

„Damit, dass man nach den Anfängen sucht, wird man Krebs. Der Historiker sieht rückwärts; endlich glaubt er auch rückwärts“ (Nietzsche 2000 [1888]: 14).

1. Einleitung

In der Sozialpädagogik ist das historische Argument weit verbreitet, auch wenn die wenigsten Theoretiker Historiker sind – Krebse sind sie allemal. Als gute Hermeneuten sind selbstverständlich alle Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen in der Lage den historischen Kontext zu analysieren.¹ Bis zur Wiederentdeckung Natorps durch Christian Niemeyer 1989 glaubte die Sozialpädagogik im historischen Rückblick zu wissen, dass Herman Nohl mit der Herausgabe des Handbuches der Sozialpädagogik, welches er mit Ludwig Pallat im Jahr 1929 herausgab, der Begründer wissenschaftlicher Sozialpädagogik sei und ausgehend von der Definition Gertrud Bäumers den Stand des damaligen Wissens zur Sozialpädagogik gesammelt und anschlussfähig für weitere Forschung und disziplinäre Vergewisserung gemacht habe. Schlimmer kann man sich eigentlich nicht geirrt haben. Wäre die Sozialpädagogik eine forschende historische Disziplin, hätte sie sich selbstverständlich lächerlich gemacht, so lange dieser Mär gefolgt zu sein. Aber das historische Argumentieren hat in der Sozialpädagogik eine andere Funktion und historische Forschung ist gut beraten diese Funktion mit zu bedenken.

2. Weshalb Natorp? Natorp und die soziale Frage

Niemeyers Verweis auf Natorp war im Netzwerk sozialpädagogischer Theoretiker irritierend. Weshalb sollte man sich mit Natorp beschäftigen? Was gab der Neukantianismus, dem Natorp angehörte, wissenschaftstheoretisch her? Was konnte der vermeintlich bürgerlich-konservative Natorp der gegenwärtigen Sozialpädagogik schon sagen? Welches verdrängte Wissen ließ sich mit der Beschäftigung Natorps schon erschließen?

Die junge Subdisziplin Sozialpädagogik konnte sich in den Reformjahren der 1970er Jahre in Westdeutschland nur als Theorie pädagogischer Berufsarbeit

1 Dieser Satz wurde aus Gründen der Höflichkeit aufgenommen. Der Autor versucht diesen Aufsatz ganz ohne Invektive zu bestreiten. Wer aber schon mit einem Zitat von Nietzsche anfängt, kann sich in dieser Hinsicht selbst nicht trauen.

mit sozialen Randgruppen in außerschulischen und familialen Praxisfeldern in Ergänzung zur Schulpädagogik etablieren. Damit war das historische Argument, die Ursprünge in der Weimarer Republik zu suchen, sehr wohl wirksam. Es sicherte den Anschluss an die universitäre Pädagogik, indem sie die damalige vorherrschende Richtung, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, als Referenz angeben konnte. Gleichzeitig konnte im Akt kritischen Denkens die Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche mittels kritischer Theorie überwunden werden. Da die Theoriebestände vor der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, vor allem der Neukantianismus, mittels des Arguments, die ideologische Basis zur Stabilisierung von Herrschaftsinteressen geliefert zu haben, gleich mit entsorgt wurden, hatte sich die disziplinäre Sozialpädagogik ein Feld freigeschaufelt, welches ohne Belastungen von Tradition und Klassikern, sich des kritischen Denkens für das weite Feld der Sozialen Arbeit widmen konnte. So konnte man auch lange Zeit die außerpädagogischen Theoriebestände der Fürsorge und Sozialhygiene vernachlässigen. Da nach Bäumers Definition Sozialpädagogik ein großer Ausschnitt der Erziehung ist, und zwar all das, was nicht durch die Institutionen Familie und Schule abgedeckt ist, war der Aufgabenbereich viel zu weit, dass der Pädagogik als sich gerade konstituierender Disziplin gar nicht zugemutet werden konnte, dieses Feld allein abzudecken. Vielmehr schien es lange so, dass die Pädagogik der Zweig der Wissenschaft war, der ausdrücklich nichts zum Bereich der außerschulischen Erziehung zu sagen hatte. Dies änderte sich mit der Ausweitung des disziplinären Wissens einer Sozialpädagogik, die nicht mehr länger Sozialpädagogik heißen wollte und über den Umweg Sozialarbeit/Sozialpädagogik zur Sozialen Arbeit wurde. Professionalisierung des gesamten Feldes und nicht nur der außerschulischen Erziehung war hier Aufgabe. Die Geschichte wurde nur in Abgrenzung zur pädagogischen Traditionslinie relevant. Allerdings befand man sich als pädagogische Subdisziplin in einem theoretischen bzw. disziplinären Dilemma. War nicht vielmehr die Soziologie die disziplinäre Bezugsgröße? Was konnten sozialpädagogische Topoi überhaupt sein?

Die Klage über das Theoriedilemma stammt von Hildegard Holtstiege aus dem Jahr 1976. Ihre Darstellung der Geschichte des Theoriedilemmas beginnt sie bei Diesterweg, den sie irrtümlicherweise als Erfinder des Begriffs der Sozialpädagogik einführt, und führt sie weiter über Natorp, Willmann, Fischer, Nohl und Bäumer in den Zeitraum, mit dem die historische Auseinandersetzung in der Regel für deutsche Erziehungswissenschaftler endete. Eine historische Untersuchung leistete sie zwar nicht, sondern stellte die genannten Autoren nur nebeneinander, indem sie deren Verständnis von Theorie und Profession der Sozialpädagogik darstellte. Sie hielt fest, dass es kaum einheitliche Begriffsauffassungen gäbe und sich die gegenwärtige Sozialpädagogik daher im Theoriedilemma befände.

Einen offenen Prozess des Begriffes der Sozialpädagogik wie auch einzelne Anknüpfungspunkte konnte Holtstiege nicht erkennen. Als die Sozialpädagogik sich mit dem Diplom-Studiengang Pädagogik Ende der 60er Jahre vollständig an den Universitäten etablieren konnte, stand sie ihrer eigenen Geschichte etwas hilflos gegenüber. Die inhaltliche Fassung des Begriffes Sozialpädagogik wurde zwar eingeklagt, es schien aber so, dass er noch einmal neu ausformuliert werden musste. So entstand der Eindruck, dass nur Verschiede-

nes oder Konträres als Sozialpädagogik angeboten wurde (Holtstiege 1976). Man schien zu wissen, dass Sozialpädagogik sich mit der Jugendfürsorge und Jugendpflege auseinandersetzte; allerdings gab es kein Standardwerk, welches hier zu Rate gezogen werden konnte, außer dem Buch von Hans Scherpner, der eher für eine Fürsorgewissenschaft stand, und dessen „Geschichte der Jugendfürsorge“ in einer materialistischen Sekundäranalyse eines Kollektivs junger Sozialpädagogen zur Geschichte autoritärer Herrschaftsformen in Zeiten des Kapitalismus mit dem bezeichnenden Titel „Gefesselte Jugend“ umgeschrieben wurde (vgl. Autorenkollektiv 1971). Manche Lexika standen vor dem Dilemma, die Literatur der Kaiserzeit zwar mit Natorp und Bergemann anzugeben, diese aber als nicht mehr aktuell gleich wieder ad acta legen zu müssen. Im Wörterbuch der Erziehung weist Iben 1974 daraufhin, dass Sozialerziehung im Sinne des Handbuchs von Natorp, Willmann und ähnlich von Nohl als Sozialpädagogik bezeichnet wurde. Sozialerziehung ist Iben aber zu unspezifisch, da „jede Erziehung einen sozialen Prozess mit sozialer Zielrichtung darstelle“. Er schlägt stattdessen „soziales Lernen“ vor im Sinne einer auf Chancengleichheit bedachten kompensatorischen Erziehung (Iben: Sozialerziehung – soziales Lernen. In: Wulf 1974/6. Aufl. 1984).²

Eine Art des Umgangs mit diesem Dilemma war die Entwicklung von Ausschlusskriterien, wie bspw. dem Begriff der Emanzipation (Marburger 1979), mit dem dann der Ausschluss der Sozialpädagogik Natorps aus der akademischen Debatte und der auf ihn bezogenen Sozialerziehung als ideologisches Konstrukt, welches Emanzipation nicht zulasse, gerechtfertigt wurden. Die Sozialerziehung hatte zu dieser Zeit ihren Höhepunkt als Theorieleistung mit dem dreibändigen Handbuch zur Sozialerziehung bereits überschritten. In den 70er Jahren wurden nur noch wenige Arbeiten zu diesem Thema veröffentlicht; es ist aus der Wahrnehmung und der Debatte verschwunden. Die Wende zur Sozialwissenschaft in den 70er Jahren schien dieses Dilemma erst einmal zu beseitigen. Da in der Abkehr von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik auch andere übergangene Sozialdiskurse entdeckt wurden, wie bspw. Siegfried Bernfelds Theorien zu Psychoanalyse und Marxismus, und als die Hinwendung zu anglo-amerikanischen Theoriebeständen, insbesondere zum Symbolischen Interaktionismus einsetzte, waren diese Begriffsstreitereien uninteressant geworden.

Aber die Entfremdung der Sozialen Arbeit von der Erziehungswissenschaft, die teilweise polemischen Angriffe auf führende Vertreter durch Professoren der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, ließen die Sozialpädagogik in den 1980er Jahren noch einmal die Frage aufwerfen, inwiefern sie Pädagogik sei. Die Theorie hierzu lieferte Winkler 1988, der auch die Tradition, und damit

2 Das Curriculum „Soziales Lernen“, welches in einigen Bundesländern entwickelt wurde, bezog sich auf die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973, die Spiel- und Lernangebote in den Kindergärten ausgehend „von den Situationen der Kinder, von deren Lernvoraussetzung, -bedürfnissen, -möglichkeiten und von ihren Lebensbedingungen“ zu gestalten. Die Konzeption des Situationsansatzes im Kindergarten findet hier ihren Ursprung. Sie geht aber weit über eine kompensatorische Erziehung hinaus.

auch Natorp, in ihren wissenschaftlichen Bemühungen befragte. Die Systematik und Aktualität Natorps betonte Niemeyer dann ein Jahr später. Gerade die Aktualität schien lange umstritten. Mit dem Topos der Sozialen Frage schien aber eine sozialpädagogische Frage per se angestoßen. Es galt: Enkulturation und Sozialisation und die persönliche Lebensbewältigung unter sozialen Bedingungen, die eine soziale Reform dringend notwendig machten, zu betrachten. Genauso galt es die sozialen Bedingungen für Bildungs- und Aneignungsprozesse fruchtbar zu machen.

Mit Natorp war auf einmal ein Theoretiker entdeckt, der die Pädagogik auf gesellschaftliche Umstände mit ihren eigenen Klassikern, hier vor allem Pestalozzi, aufmerksam gemacht hatte. Und er stand nicht allein, wie man eigentlich denken musste, wenn man die sozialpädagogischen Vergewisserungen der 1970er Jahre betrachtete.

Die akademische Debatte zur sozialen Frage wurde vor allem von Katheder-sozialisten um Gustav Schmoller (1838-1917) im „Verein für Socialpolitik“ geführt und sie beherrschte den politischen Diskurs des Kaiserreiches. Diese Debatten nahm Natorp auf und sie führten ihn geradewegs zu einem ethischen Sozialismus, der zwar dem Materialismus und dessen Geschichtsphilosophie ablehnend gegenüberstand, aber die sozialen Bedingungen des Aufwachsens und der Bildung für weite Teile der Bevölkerung als unwürdig empfand und bereit war, dies sowohl theoretisch zu reflektieren als auch im Bereich der Schule sich für die Einheitsschule zu engagieren. Die Auseinandersetzung mit dem Sozialismus führte zu einem längeren Briefwechsel mit August Bebel (1840-1913), dem Führer der Sozialdemokratie. Der Ausschluss weiter Teile der Bevölkerung, vor allem der Arbeiter, konnte Natorp in seinen Staats- und Sozialvorstellungen nicht akzeptieren. Der Ausschluss von politischer Mitbestimmung korrelierte mit dem Ausschluss sowohl von ökonomischer Mitbestimmung als auch mit dem der Bildung. In dieser Analyse traf sich Natorp mit den sozialdemokratischen Debatten. Er unterschied sich aber erheblich von der Sozialdemokratie, wenn er das Fundament der Überbrückung der sozialen Spannungen in der Bildung selbst und zwar in der Form der Bildungsgemeinschaft sah. Im Briefwechsel mit August Bebel wurde dieser fundamentale Unterschied deutlich akzentuiert.³

Die soziale Frage als Bildungsfrage diskutierte Natorp erstmals in Rückgriff auf Ideen Pestalozzis 1894 mit dem Aufsatz „Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage“. Ein Jahr später folgte die Abhandlung zu „Plato's Staat und die Idee der Sozialpädagogik“. Die zeitgenössischen politischen Zustände wurden scharf kritisiert und mit einer Kritik an dem statischen Gesellschaftsaufbau bei Platon verbunden. Nach Natorp bedurfte es einer grundlegenden Reform der Besitzverhältnisse, die Platon selbst hätte befürworten müssen, wäre sein Kommunismus nicht auf die Oberklasse, die Regierenden beschränkt gewesen (Natorp 1895, 23). Die monistische Auffassung von Individuum und Gesellschaft ließen Natorp organologische Ideen, die zu seiner Zeit gerade im pädagogischen Schrifttum weit verbreitet waren, aufgreifen. Er

3 Der Briefwechsel mit Bebel findet sich abgedruckt in Keck 1975.

verband sozialistische Ideen mit der Theorie der Bildung, indem er die soziale Frage wie die Kathedersozialisten als eine pädagogische auffasste. Die soziale Frage würde ihre Lösung nicht nur in einer Sozialisierung der Produktionsverhältnisse sondern vielmehr in einer Sozialisierung der Bildung finden. Diese Stellungnahmen zur Politik blieben denn auch nicht folgenlos. Konservative und reaktionäre Kräfte sahen mit Schrecken einen deutschen Philosophieprofessor dem Sozialismus das Wort reden und Marxisten, wie Franz Mehring (1846-1919), die am historisch-dialektischen Materialismus festhielten, betrachteten die Ideen für ein Gespinnst eines bürgerlichen Ideologen, der nur eine „simple ideologische Wolkenbildung“ anbiete (Mehring 1975, 283). Der sich ausweisende Bildungssozialismus wurde von Natorp aber nicht nur allein theoretisch begründet, sondern er unterstützte auch reformerische Projekte, die sich einer Bildung für alle verpflichtet fühlten. Der historische Kontext zeigt auch Natorps Verbindung zur Volksschullehrerschaft, in deren Organ, der „Deutschen Schule“ (DDS), er einer der Hauptautoren war. Insbesondere der Kampf gegen Herbart, den der Herausgeber Robert Rissmann (1851-1913) mit Hingabe führte, benötigte einen Herbartkritiker wie Natorp an seiner Seite.

Bildung – Sozialismus – Menschheit, diese Linie fand sich sowohl bei Natorp als auch in den Bildungskonzeptionen führender Vertreter der Sozialdemokratie – so bei Heinrich Schulz (1872-1932), der für mehrere Bildungsprogramme der SPD verantwortlich zeichnete.

Erweitert man den Blick über Natorp hinaus, konnte man eine breit angelegte Debatte um die Schulreformer entdecken (Schröder 1999), und schaut man sowohl die Debatten vor Natorp und die nach Natorp an, sogar einen recht ansehnlichen Theorieverbund sozialpädagogischer Denker (Reyer 2002). Wieso die Erziehungswissenschaft als Ganze dieses bis dahin übersehen konnte, liegt wohl auch in ihrem Verständnis der Reformpädagogik als konstituierender Kraft der pädagogischen Theorie.

3. Sozialpädagogik und Reformpädagogik

Obwohl die Reformpädagogik als gut erforscht gelten kann, fällt auf, dass die Sozialpädagogik so gut wie nicht darin vorkommt, allenfalls als „Sozialpädagogische Bewegung“, wie sie im sehr schmalen Bändchen 1956 von Gertrud Herrmann für die Zeit zwischen den Kriegen als Fürsorgeerziehungsbewegung beschrieben war. Diese „Sozialpädagogische Bewegung“ war eine Kreation der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik um Herman Nohl, in dessen Göttinger Seminar Gertrud Herrmann als Studentin gewesen war. Erich Weniger konnte denn auch 1959 einen Aufsatz mit dem Titel „Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung“ herausbringen und Klaus Mollenhauers Dissertation von 1959 zu den „Ursprüngen der Sozialpädagogik“, deren Gutachter Weniger war, sah auch eine sozialpädagogische Bewegung auf diesem Gebiete entstehen. Wenn man sich die in diesen Werken auftauchenden Quellen selbst anschaut, fällt auf, dass die Bezeichnung „Sozialpädagogik“ für die Reformbestrebungen innerhalb der Erziehungsfürsorge, hier vor allem auf das Zwangsmittel der Fürsorgeerziehung bezogen, nicht auftaucht.

Für die heutige Disziplin wie auch für die Profession ist diese Rekonstruktion, wenn man sie nicht lieber Mythos nennen möchte, traditionsstiftend. Denn Für-

sorge verdankt sich anderen Gedankenkonstruktionen und ihre Institutionen bildeten sich nicht als pädagogische heraus. Wenn man aber behaupten kann, dass sich reformpädagogisch inspiriertes Denken einfügt und das alte Denken transformiert und das vormalig disziplinierende Handeln in modernes sozialpädagogisches Handeln überführt wird, so kann man auch behaupten, dass Erziehungsfürsorge Sozialpädagogik sein kann. Man ging davon aus, dass sich die Erziehungsfürsorge und mit ihr der gesamte Wohlfahrtsbereich aus der kontrollierenden, disziplinierenden und reaktiven Armenbehandlung zu einer präventiv erzieherisch-individuellen, den Subjektstatus des Zöglings anerkennenden, aber auch gemeinschaftsorientierten Sozialpädagogik entwickeln werde, die sowohl individuelles Wohl und gesellschaftlichen Fortschritt vereine. So würde der Pädagogik ein dritter Sozialisationsbereich neben Familie und Schule zugeführt. Diesen hatte Gertrud Bäumer in ihrem berühmten Handbuchaufsatz schon 1929 proklamiert.

Grenzenloser pädagogischer Optimismus und die Vorstellung einer historischen Vollendung von sozialen Bewegungen getragener Ideen machten diese Konstruktion erst möglich. So konnten auch Rückschläge verkraftet werden. Dass führende Vertreter die Vollendung im Nationalsozialismus sahen, ließ sich dann auch relativ schnell verbergen. In den 1950er Jahren als die Neu-Konstruktion der „Sozialpädagogischen Bewegung“ in Angriff genommen wurde, wollte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik die Reformkräfte der Weimarer Zeit restaurieren und den von ihr vormalig positiv interpretierten Nationalsozialismus abstreifen. Die Restauration konnte in der sich demokratisierenden und moderat pluralisierenden Bundesrepublik nur bis in die 1960er Jahre gelingen. Aber der Erfolg dieses Denkmodells war hiermit noch nicht beendet. Die Heimkampagne der radikalen Studenten und reformorientierten Experten in der westdeutschen Jugendhilfe konnte nun auch begriffen werden als ein sich vollendender historischer Prozess, der nur auf die revolutionären Subjekte gewartet hatte.

Später, als es wieder beschaulicher wurde, richtete sich der Reformblick auf den Alltag und die Lebenswelt. Der Weg dorthin war auch vorgezeichnet. Andreas Flitner hat in seinen Vorträgen an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, die er in einem Band zur „Reform der Erziehung“ zusammengefasst hat, zum Beitrag der Sozialpädagogik in der Reformpädagogik die Konstruktion der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, für die sein Vater einen großen Teil an Verantwortung trägt, noch einmal wiederholt. Danach hat die Sozialpädagogik, die ganz im Sinne der Bäumerschen Definition im Handlungsfeld der Erziehungsfürsorge anzusiedeln ist, in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts Gedanken der Reformpädagogik aufgegriffen und als Reformgedanken vor allem im Umgang mit dissozialen und verwahrlosten Jugendlichen umzusetzen versucht. Die Träger dieser Gedanken waren junge Männer und Frauen, die durch die Jugendbewegung sozialisiert, diese Reform anstoßen wollten. Flitner weiß diesen Gedanken bis in unsere heutige Zeit auszuweisen und sieht ihn in der lebensweltorientierten Sozialpädagogik von Hans Thiersch wieder auftauchen. Übersehen wurde hierbei, dass sich die sozialpädagogischen Debatten vor allem auf die Institution bezogen, die obwohl sie sich pädagogisch nennt, in deutschen Ländern eine staatliche Institution war und ist, die Schule. Wenn aber der Staat mittels Schule auf die Bildung der Individuen Einfluss nehmen will, stellt sich die Frage, wie dann noch die Bildung des Subjekts von statten

gehen soll? Nach Magers Begriffsbestimmung von 1844 sollte die Sozialpädagogik die Synthese von Individual- und Kollektiv- bzw. Staatspädagogik sein. Die sozialpädagogische Bestimmung war es erst, die es der Pädagogik erlaubte, den Bereich der Schule und des Unterrichts selbst zu kontrollieren. Mager wehrte zum einen eine ältere, individuumzentrierte Pädagogik ab, mochte aber weder einer konfessionelle oder staatlichen Pädagogik das Wort reden. Nach Mager sollte sich die Schule selbst verwalten, da das Unterrichten in der Schule eine eigene Kunst sei. Solche liberalen Ideen der Selbstverwaltung waren hierbei nicht per se gegen staatliche Interessen gerichtet, allerdings nur, wenn man die Erziehung demokratisch gestaltete und zur Demokratie erzog (Müller 2005). John Dewey, für den Demokratie eine Lebensform war, sah allerdings die deutsche Pädagogik in Gefahr, die nationalstaatliche Seite zu stark zu betonen (Dewey 1916). Gerade in nationalerzieherischen Ideen gab es Übereinstimmungen zwischen einer auf Gemeinschaft aufbauenden Sozialpädagogik und nationalstaatlichen Interessen. Es ist ganz offensichtlich, dass nationalerzieherische Gedanken in der Frage nach der Herstellung eines einheitlichen Volkes und der Integration des Einzelnen in dieses Volk im sozialpädagogischen Diskurs des 19. Jahrhunderts auftauchen müssen. Mollenhauer hatte schon frühzeitig daraufhin gewiesen, dass die Sozialpädagogik in Volkerziehung als Erziehung der breiten Masse und einer Volkerziehung als Nationalerziehung unterschied (Mollenhauer 1959). Wenn man den Blick über die deutschen Grenzen wagt, erkennt man das sozialpädagogische Grundproblem sehr wohl auch in den Debatten der schulischen Organisation nach der französischen Revolution, worauf schon John Edelheim 1902 hinwies. Das Prinzip der Volkssouveränität und das Prinzip der Freiheit bzw. der Menschenrechte mussten in Einklang gebracht werden, so dass Gemeinwohl und individuelle Freiheit sich nicht permanent ausschlossen. Das Prinzip der Volkssouveränität war von Rousseau (1712-1778) im *contrat social* ausgearbeitet worden und das Gemeinwohl sollte als Ausdruck des freien Willens des Volkes das Regulative bilden. Die Frage war, wie aus der Summe der Einzelwillen ein Gemeinwille entstehen könne. Welche Übereinstimmung musste es geben und welche Aktivitäten bzw. welcher vollzogene Akt müsste durchgeführt werden, „durch den ein Volk ein Volk ist“ (Rousseau 1762/1959: 17). Der blinde Fleck einer Bildungstheorie des freien Individuums war die Nichtberücksichtigung der sozialen Lebenslage und der Bindung an kollektive Gruppierungen, die über eine längere Geschichte und Tradition verfügen, oder sich im Gestaltungsprozess sozialer Auseinandersetzungen neue schaffen.

Wenn Erziehung in der Bildung der Nation eine so große Rolle spielen sollte, wie war dann das Schul- und Bildungssystem so zu gestalten, das die Prinzipien der Revolution gewahrt werden konnten?

Es war Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat de Condorcet (1743-1794), der für die Ausarbeitung eines Organisationsplanes des öffentlichen Unterrichtswesens zuständig zeichnete. Condorcet ging im Gegensatz zu Rousseau davon aus, dass das Leben des Menschen in der Gesellschaft sein natürlicher Zustand sei, der ihm Schutz und Solidarität sichert. Bildung war für Condorcet ein Faktor der gesellschaftlichen Stabilität, aber auch ein Menschenrecht, die „die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit dadurch ermöglichen, dass er als ‚Bürger‘ in der Wahrnehmung dieses Rechtes mit allen anderen gleich ist“ (Schepp 1990:

57). Wenn Bildung aber beide Seiten vereinigen konnte, sowohl die Stabilität der Gesellschaft wie auch die Freiheit des Individuums, so war die inhaltliche Ausrichtung der Bildung hierbei als entscheidend anzusehen. Es galt vor allem den staatlichen und nationalen Auftrag der Bildung gegenüber dem der Kirche und der christlichen Verkündigung hervorzuheben. Die Nation war in Bezug auf das Gemeinwohl auf Solidarität ihrer Mitglieder angewiesen und von daher war die Nationalerziehung eine Erziehung von Tugenden, die der Gesellschaft Substanz und Stärke verleihen sollte. Das Individuum wiederum sollte zum allgemeinen Menschentum erzogen werden. Die Revolution verlangte nach dem am Gemeinwohl der Nation ausgerichteten Staatsbürger in weltbürgerlicher Absicht. Frankreich selbst war durch die Revolution das Vaterland aller Republikaner der Erde geworden.

Diese nationale Ausgestaltung des Menschenrechts auf Bildung sollte im revolutionären Frankreich nicht nur auf den Schulunterricht angewiesen sein, sondern sehr wohl durch nationale Feste, etc. ergänzt werden. Die Radikalen unter den Revolutionären wollten mit der Vernichtung des alten Regimes auch die Macht der Kirche und der Religion aufheben. Der Sakralcharakter des Religiösen sollte auf die Politik übertragen werden. Die Erziehung wurde politisch in Dienst genommen, die Menschheit von den alten Mächten zu befreien. Die Gefahr eines nationalen Erziehungsstaates war klar erkennbar. Condorcet wollte aus diesem Grund die Herrschaft des Staates auf die Erziehung beschränken. Öffentliche Einrichtungen sollten sich sehr wohl der Konkurrenz privater Unterrichtseinrichtungen stellen, der Unterricht selbst sollte frei von ideologischer Indoktrination und Dogmatik sein und sich wissenschaftlich ausrichten, und die Unabhängigkeit der Lehrer sollte durch ein Ernennungssystem gesichert werden, welches nicht von Politik und Verwaltung abhängt (Julia 1990: 67f.). Hierin liegt die eigentliche sozialpädagogische Idee Condorcets versteckt. Individualrecht wie auch gesellschaftliche und staatliche Anforderungen sollen in Einklang gebracht werden und die Wissenschaft in toto tritt als Sachwalter dieser Interessen auf (Henseler 2007).

Die Vermittlung der Spannungen zwischen Individuum und Gesellschaft sind allerdings nicht allein pädagogischer Art, sondern vielmehr tritt seit der Französischen Revolution mit dem Staat ein Akteur auf die Bühne, der die Erziehung in seinem Sinne beeinflussen will und machtvoll seine Interessen durchzusetzen imstande ist. Wenn aber Nationalerziehung die Tugenden des Volkes stärken sollte, war zu fragen, ob der Staat diese Tugenderziehung überhaupt übernehmen konnte. Die Unterordnung unter nationalstaatliche Interessen konnte nicht im Sinne des freien Individuums sein. Die Partikularinteressen von Nationen standen den Ideen der allgemeinen Menschenbildung entgegen. Nationalerziehungspläne waren auch in Deutschland schon in Verbindung einer Erziehung zur Menschenliebe im 18. Jahrhundert gereift (König 1989). Zur Durchführung nationaler Erziehungspläne musste der Staat allerdings erst aufgefordert werden: „Will man eine Nation umformen, will man verständige, kluge, gewandte, emsige und wackere Menschen bilden: so gebe man die Alten auf, und schränke seinen Fleiß auf denjenigen Stoff ein, der noch bearbeitet werden kann, weil er noch nicht abgehärtet ist. In den Schulen, oder nirgends kann eine Nation zur Industrie, wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden. ... In den Schulen, ihr Fürsten! In den Schu-

len, ihr Väter des Staats! In den Schulen oder nirgends muss man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe, Künste und Wissenschaften befördern, und Nahrung und öffentlichen Wohlstand seines Landes erhöhen will“, so Joachim Heinrich Campe 1786.

Brauchte man den Staat zur Organisation, so sollte er doch in der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichtes eingeschränkt werden, wie Wilhelm v. Humboldt, 1792 noch ganz unter den Eindrücken der Französischen Revolution stehend, in seiner Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ gefordert hatte.

Denn zwischen dem Staat und dem Einzelnen stand die sich neu formierende bürgerliche Gesellschaft. Wenn sie sich frei entfalten konnte, so sollte auch die Nation davon profitieren können. Träger der Bildungstheorie war das aufstrebende Bürgertum, das nicht mehr nur standesgemäß erzogen werden mochte, sondern natur- und auch kulturgemäß erzogen werden sollte, um sich zum Menschentum jenseits einschränkender gesellschaftlicher Bedingungen zu entwickeln. Dabei sah man sehr wohl die bürgerliche Gesellschaft als das optimale soziale Anregungsmilieu an.

Ideal wäre es, „wenn die Verhältnisse des Menschen und des Bürgers soviel als möglich zusammenfallen“ (Humboldt 1792/1980: 106). Dass sie das nicht tun, ist die Crux. Aber, keinesfalls dürfe der „Mensch dem Bürger geopfert“ werden. Die bürgerliche Gesellschaft wie auch der Staat müsse sich am freien und gebildeten Menschen messen lassen. Nur die bürgerliche Gesellschaft sah Humboldt als so frei an, dass sie es sich ihren eigenen Prinzipien folgend erlauben konnte, den Menschen eine „so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung“ angedeihen zu lassen.

Pestalozzis Forderung nach Selbsttätigkeit als Erziehungsprinzip passte sehr wohl zum liberalen Gedanken der Freiheit und das Prinzip der allgemeinen Menschenbildung versprach die Standesgrenzen für den Einzelnen zumindest im Bildungsbereich beseitigen zu können. Aber auch organisatorisch ließ das Prinzip der Menschenbildung eine Vereinfachung zu, die es gestattete, das Schulwesen nach dem Prinzip einer Einheitsschule zu organisieren bzw. einen „allgemeinen Schulplan auf die ganze Masse der Nation“ auszudehnen (Humboldt 1809: 205). Die politische, soziale und wirtschaftliche Mobilität und die Selbstbestimmung des Individuums waren im Prinzip nach in einer Schulorganisation gewährleistet, die nicht berufsständisch zu organisieren war, sondern allgemein. Die allgemeine Bildungstheorie ließ die Kategorien der ständischen Welt hinter sich, und gleichzeitig waren große Teile des Volkes von dieser sozialen Integrationsform noch weit entfernt. Weder konnte von einem einheitlichen Volk noch von gleichen Integrationsmöglichkeiten in die Gesellschaft gesprochen werden. Für andere, wie z.B. für Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher (1768-1834), war die Nationalerziehung im Sinne einer Abschließung gegenüber fremden Einflüssen der falsche Weg zum allgemeinen Menschentum. Die Erziehungslehre ließ sich allerdings nur auf dem Gebiet der Nationalität anwenden, wenn unter Nation „Sprache und Volkstümlichkeit“ zu verstehen war (Schleiermacher 1826/1983: 23). Die Theorie der Erziehung könne sich nicht auf die Nationalität gründen, sondern sei auf das allgemeine Menschsein ausgerichtet zu denken. Die sozialisatorische Seite von nationaler Sprache und

Brauchtum sah Schleiermacher sehr wohl und wollte auch keineswegs die Erziehung dagegen stellen. Gerade diese Gefahr lag in Fichtes und anderer Männer Plan, wenn sie von Nationalerziehung sprachen. Nicht, weil sie sich gegen nationale Sprache und Brauchtum stellten, oftmals wurde dieses sogar überhöht, sondern weil sie die sozialisatorische Seite für die erzieherische Aufgabe gering schätzten und meinten die Zöglinge nur abgesondert von ihrer ursprünglichen Welt erziehen zu können. Um Bildungsgerechtigkeit zu schaffen bedurfte es einer Reform der staatlichen Schule und zwar als Einheitsschule. Diese Debatten wurden mit Vehemenz in der Kaiserzeit geführt.

„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).

Was meinte Albert Görland, Volksschullehrer aus Hamburg, der bei dem Neukantianer Paul Natorp in Marburg promoviert hatte, mit der Aussage, dass die Sozialpädagogik die Rechtfertigung der Idee der Allgemeinen Volksschule sei?

Wer meint, Sozialpädagogik sei Erziehungsfürsorge, muss an einem solchen Satz verzweifeln. Auch ging es nicht um die Erziehung der Armen in einer für sie gedachten Volksschule. Nein, die Volksschule für alle, lautet die Forderung, oder auch sozialistisch angehaucht, die „Sozialisierung der Bildung“ stand im Mittelpunkt des Interesses. Mittels einer Volksschulreform sollte die deutsche Einheitsschule gestaltet werden. Der führende Theoretiker der Sozialpädagogik dieser Zeit, Paul Natorp (1854-1924), war ein glühender Verfechter dieser Reformideen (Konrad 2004). Für die Volksschule als Einheitsschule trat vor allem der langjährige Vorsitzende des Deutschen Lehrervereins, Johannes Tews, ein. „Freie Bahn jedem Tüchtigen“ war die Devise (Tews 1916). Aber nicht nur die Schule musste reformiert werden, sondern es bedurfte einer sozialen Umgestaltung weiter Politikbereiche, damit die Einheitsschule ihrem Auftrag genügen konnte. Die Bedingungen des sozialen Lebens sollten hierbei sollten als Bildungsbedingungen erfasst werden, so vor allem die der Großstadt (Henseler/Barth 2011).

So waren die Forderungen zum einen mit der Teilhabe aller an den Kulturleistungen des Volkes und der gesamten Menschheit begründet, also dem pädagogischen Liberalismus verpflichtet, aber zum anderen folgte man der Einsicht, dass das Individuum, um seine Persönlichkeit zu bilden, tragende Gemeinschaften braucht. Angesichts der sozialen Lage musste die Pädagogik die Wechselwirkung von Individuum und Gemeinschaft thematisieren. Individuum und Gemeinschaft war das diskursbestimmende Thema der Sozialpädagogik (Henseler/Reyer 2000, Reyner 2002).

So wurde in der zweiten Hälfte der Kaiserzeit die soziale Frage bildungstheoretisch in den Debatten der Sozialpädagogik eingefügt.

Die Sozialpädagogik war insofern eine reformorientierte Pädagogik, da sie zum einen das für überkommen gehaltene System der Herbartianer und ihren vor-

geblich verengten Blick auf den schulischen Unterricht zu überwinden half und zum anderen sich schulpolitisch für die Einheitsschule einsetzte und die allgemeinen sozialpädagogische Forderungen mit Hilfe sozialpolitischer Maßnahmen gestützt sehen wollte. Auch in ihrem Selbstverständnis war sie die moderne Pädagogik schlechthin.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik der Weimarer Zeit löste dieses Verständnis vollkommen auf. Sie war in den 1920er Jahren daran beteiligt, die Sichtweise einer reformorientierten Erziehungsfürsorge zu etablieren, wurde doch unter ihrer Schirmherrschaft die Professionalisierung außerschulischer Erziehung und Bildung als das Kernelement der sozialpädagogischen Theoriearbeit ausgewiesen. Hierzu muss man wissen, dass das rasch expandierende und institutionell zersplitterte Kinder- und Jugendfürsorgewesen, das in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg beinahe ausschließlich auf privater und vor allem auf konfessioneller Basis organisiert war, nach 1918 im Zusammenhang mit der Schaffung einheitlicher Rechtsgrundlagen durch das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz reformiert wurde (Zuständigkeiten, Ausbildungsgänge usw.) und in dieser Hinsicht die Begehrlichkeiten unterschiedlicher Disziplinen und Professionen – neben der Pädagogik u.a. die der Psychologie, der Medizin und der Volkswirtschaft – weckte. Im Rahmen dieser fachlichen Auseinandersetzungen um die Neustrukturierung der Handlungsfelder des Fürsorgebereichs wurde der Begriff Sozialpädagogik von Herman Nohl – einem der Hauptakteure der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – gleichsam als eine Art „Kampfformel“ (Niemeyer 2005, 161) verwendet, um die Pädagogik als tonangebende wissenschaftliche Einflussgröße im Wohlfahrtssektor zu positionieren. Der Fürsorgeerziehung wurde eine veränderte Interventionslogik mit einer neuen, sozialpädagogischen Erziehungsausrichtung anempfohlen, die dem Geist der Reformpädagogik entsprechen und die sich von den althergebrachten, religiös geprägten Erziehungsrationalitäten differenzieren sollte.

4. Wirkung der historischen Forschung auf die Disziplin?

Hat sich mit diesen Forschungsergebnissen ein anderes Verständnis der Sozialpädagogik als Wissenschaft ergeben? Zumindest ist es nicht mehr so einfach Traditionslinien ungebrochen in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu sehen und auch Gertrud Bäumers Definition scheint nicht als hinreichend zu gelten. Auf der persönlichen Ebene, die eigentlich im wissenschaftlichen Disput nichts zu suchen hat, gab es einige Verwerfungen. Man muss Reyer nicht folgen, wenn er von einer Verfallsgeschichte der Sozialpädagogik spricht, aber wie soll die Soziale Arbeit innerhalb der Erziehungswissenschaft systematisch eingeordnet werden? Kann dies überhaupt gelingen?

Aber auch die Historiographie der Reformpädagogik muss sich fragen lassen, wieso sie eine sozialpädagogische Denkform innerhalb der Reformpädagogik nicht entdecken konnte, obwohl die Bücher und Aufsätze aus der Zeit, in der die Reformpädagogik in Deutschland ihre Blütezeit erlebt hat, „Sozialpädagogik“ im Titel führen. Eine Ausnahme bildet der Beitrag von Christa Uhlig zur Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung, aus dem klar erkennbar wird, dass die Rezeption mit den sozialpädagogischen Schriften beginnt (Uhlig 2004).

Festzuhalten ist allemal: Sozialpädagogik hat sich im 19. Jahrhundert in Verbindung mit anderen sozialphilosophischen und sozialwissenschaftlichen Denkrichtungen, aber vor allem auch in der Auseinandersetzung und der Forderung nach einer Sozialpolitik, zu einem Diskurs entwickelt, der die gesellschaftlichen Formung eines Volkes oder Kollektivs so thematisiert, dass sowohl die individuelle Entwicklung wie auch gesellschaftliche und staatliche Anforderungen in Einklang zu bringen seien. Damit stand die Sozialpädagogik vor dem Problem, Individualisierung durch Vergesellschaftung zu diskutieren. Den Fokus solcher historiographischen Untersuchungen bildete das spannungsreiche Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne (Reyer 2002). Es wurde aber auch darauf hingewiesen, dass nicht nur die Gemeinschaft im engeren Sinne gemeint war, die auch gerne von den Vertretern im 19. Jahrhundert als „organische Gemeinschaft“ betitelt wurde, sondern dass auch die liberalen Gedanken der freien Assoziation hierzu zu zählen sind (Dollinger 2006a). Sozialpädagogik ist, wenn wir sie in eine Systematik der allgemeinen Erziehungswissenschaft stellen wollen, in ihrer Historie als „Pädagogik der Sozialen Frage“ zu verstehen (Schröder 1999, Dollinger 2006b). Carsten Müller hat darauf hingewiesen, dass mit der Sozialen Frage nicht die Hauptaufgabe der Sozialpädagogik markiert werden kann, sondern vielmehr das Problem sozialpädagogischer Wirksamkeit thematisiert werden muss (Müller 2005: 118).

Es gilt vielmehr Sozialpädagogik als diejenige Pädagogik zu begreifen, die sich dem Gesellschaftlichen öffnet ohne zugleich Soziologie zu werden.

Literatur

- Autorenkollektiv (1971): Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Frankfurt a.M.
- Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H. / Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. V, Langensalza 1929, S. 3-17
- Campe, J. H. (1786/1969): Über einige verkannte wenigstens ungenutzte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Erstes Fragment. Wolfenbüttel
- Condorcet, A. (1792/1966): Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Erziehungswesens. Mit einer Einleitung von H.-H. Schupp. Weinheim
- Dewey, J. (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von J. Oelkers, Weinheim und Basel
- Dollinger, B. (2006a): Die Pädagogik sozialer Assoziationen. Pädagogische Sozialreform in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Baltmannsweiler
- Dollinger, B. (2006b): Die Pädagogik der Sozialen Frage. Wiesbaden
- Edelheim, J. (1902): Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik mit besonderer Berücksichtigung des französischen Revolutionszeitalters. Berlin, Bern
- Flitner, A. (1992/1999): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Erweiterte Neuausgabe. München
- Görland, A. (1904): Paul Natorp als Pädagoge. Zugleich mit einem Beitrag zur Bestimmung des Begriffs der Sozialpädagogik. Leipzig
- Henseler, J. (2000a): Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte uni-

- versitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls. Weinheim und München
- Henseler, J. (2000b): Sozialpädagogik und Reformpädagogik – Gemeinschaft als einheitlicher Bezugspunkt? In: J. Henseler u. J. Reyer (Hrsg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Baltmannsweiler, 40-54
- Henseler, J. (2006): Paul Natorp (1854-1924). Vom neukantianischen Bildungssozialismus zur sozialpädagogischen Volksschulreform. In: Dollinger, B. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden, 179-195
- Henseler, J. (2007): Nationale und weltbürgerliche Ideen zur Erziehung innerhalb der Sozialpädagogik des 19. Jahrhunderts. In: Dollinger, B. / Müller, C. / Schröder, W. (Hrsg.): Die sozialpädagogische Erziehung des Bürgers. Wiesbaden, 119-141
- Henseler, J. / Barth, G. (2011): Großstadtpädagogik. Johannes Tews' sozialpädagogisches Reformprojekt. In: Pehnke, A. (Hrsg.): Johannes Tews (1860-1937). Vom 15-jährigen Dorfschullehrer zum Repräsentanten des Deutschen Lehrervereins. Markleeberg, 223-241
- Herrmann, G. (1956): Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre. Weinheim und Berlin
- Holtstiege, H. (1976): Sozialpädagogik? Zur Geschichte eines Theoriedilemmas. Saarbrücken Kastellaun
- Humboldt, W. v. (1792/1980): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: W. Humboldt: Werke. Bd. 1. Hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel. Darmstadt, 56-232
- Humboldt, W. v. (1809/1968): Gesammelte Schriften. Ausgabe der Preußischen Akademie. Hrsg. v. A. Leitzmann 1903-1936. Neudruck. Berlin
- Iben, G. (1974/1984): Sozialerziehung – Soziales Lernen. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, 538-540
- Julia, D. (1990): L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentliche Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungsprogrammen der Revolutionszeit (1789-1795). In: Herrmann, U. / Oelkers, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim und Basel, 63-103
- Keck, T. R. (1975): Kant and socialism. An exchange of letters between Paul Natorp and August Bebel. In: Archiv für Sozialgeschichte 15, 323-329
- König, H. (1989): Ansätze zur nationalpädagogischen und neuhumanistischen Bildung und Erziehung im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Herrmann, U. (Hrsg.): „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. 2. Aufl. Weinheim und Basel, 266-284
- Konrad, F.-M. (2004): Sozialpädagogik und Volksschulreform. Paul Natorp in den schulpolitischen Kämpfen seiner Zeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 2, 338-360
- Mager, K.: Gesammelte Werke in 10 Bänden. Hrsg. von H. Kronen. Baltmannsweiler 1984-1991
- Marburger, Helga (1979/19812): Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik. München
- Mehring, F. (1975): Aufsätze zur Geschichte der Philosophie. Frankfurt a.M.
- Mollenhauer, K. (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Weinheim und Berlin
- Müller, C. (2005): Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie. Ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf. Bad Heilbrunn
- Natorp, P. (1894): Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. In: Ders.: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Stuttgart 1907, 69-97
- Natorp, P. (1895): Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik. In: Ders.: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Stuttgart 1907, 1-36

- Niemeyer, C. (1989): Zur Systematik und Aktualität der Sozialpädagogik Natorps vor dem Hintergrund ihrer ideengeschichtlichen Einlagerung. In: Oelkers, J. / Schulz, W. K. / Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim, 241-260
- Niemeyer, C. (2005): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. 2. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim und München
- Nietzsche, F. (2000 [1888]): Götzendämmerung oder Wie man mit dem Hammer philosophiert. (Insel-Verlag) Frankfurt a.M. und Leipzig
- Reyer, J. (2002): Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne. Baltmannsweiler
- Rousseau, J. J. (1762/1959): Staat und Gesellschaft. Übersetzt u. kommentiert v. K. Weigand. München
- Schepp, H.-H. (1990): Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ihren Konsequenzen für die Pädagogik. In: Herrmann, U. / Oelkers, J. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Weinheim und Basel, 47-62
- Scherpner, H. (1979): Geschichte der Jugendfürsorge. Göttingen
- Schleiermacher, F. (1826/1983): Pädagogische Schriften. Bd. 1. Unter Mitwirkung v. T. Schulz hrsg. v. E. Weniger. Frankfurt a.M., Berlin, Wien
- Schröder, W. (1999): Sozialpädagogik und die soziale Frage. Weinheim und München
- Tews, J. (1916/2001): Die Deutsche Einheitsschule. Freie Bahn jedem Tüchtigen. Neu herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von K. Düsseldorf. Heinsberg
- Uhlig, C. (2004): Zur Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 10. Hrsg. von der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE. Klinkhardt, 7-36
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart