

Der "Heros makelloser Menschenliebe" und die "schmuddelige Lebenswelt" : Pestalozzi und die heutige sozialpädagogische Theoriebildung

Autor(en): **Fatke, Reinhard**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische Historiographie**

Band (Jahr): **6 (2000)**

Heft 1

PDF erstellt am: **14.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901713>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Der "Heros makelloser Menschenliebe" und die "schmuddelige Lebenswelt"

Pestalozzi und die heutige sozialpädagogische Theoriebildung

(Red.) Im Pestalozzi-Gedenkjahr 1996 hielt der Ordinarius für Sozialpädagogik der Universität Zürich, Reinhard Fatke, auf dem Neuhof einen Vortrag zur sozialpädagogischen Aktualität Pestalozzis. Er kam dabei zum Schluss, dass die Marginalisierung Pestalozzis im heutigen sozialpädagogischen Theoriediskurs auf die vorherrschenden, aber theoretisch wenig fruchtbaren Alltagstheorien zurückzuführen seien. Den historischen Ursprung dieses Defizites sieht er in der seinerzeitigen Entscheidung zugunsten der Positionen Gertrud Bäumers, die den sozialpädagogischen Bereich als neben der Familie und der Schule definierte und somit die "Socialpädagogik" Paul Natorps verdrängte, dessen Theorie zum Transformationsmedium Pestalozzis ins 20. Jahrhundert hätte sein können und sollen. Fatke hat seinen Vortrag für diese Zeitschrift überarbeitet und aktualisiert.

■ Reinhard Fatke

Als im Januar 1996 in Zürich des 250. Geburtstages von Johann Heinrich Pestalozzi gedacht wurde, fand aus diesem Anlass auch ein internationaler Kongress statt, der sich ausdrücklich und so gut wie ausschließlich mit der Wirkungsgeschichte Pestalozzis befasste (Hager/Tröhler 1996). Dabei wurde unter anderem deutlich, dass es nur ganz bestimmte Seiten von Pestalozzis Werk

und Wirken waren, die eine durchschlagende Wirkung in der Folgezeit – insbesondere im 19. Jahrhundert, aber auch noch bis ins 20. Jahrhundert hinein – entfaltet haben. Genauer gesagt: Pestalozzi wurde nur in einem ganz bestimmten Teilbereich der Gesellschaft rezipiert und dabei dann zu jenem Idol erhoben, das uns auch heute noch, wenn auch überwiegend nurmehr in Form einer historischen Reminiszenz, im Bewusstsein ist: der Menschenfreund, der Wohltäter, der Lehrer, der sich aufopfernde Kinderfreund, wie er uns in den bekannten Denkmälern, in den Bildnissen und in einigen Schlüsselzitate immer wieder entgegentritt.

Der erwähnte gesellschaftliche Teilbereich, in welchem Pestalozzi durch Rezeption hauptsächlich Wirkung entfaltet hat, war die Volksschullehrerschaft, die im 19. Jahrhundert – in Preussen noch weitaus stärker als beispielsweise in seinem Herkunftsland – Pestalozzi nicht nur zu einem Klassiker der Pädagogik, aber eben der *Schulpädagogik* erhob, sondern ihn vor allem in Form eines quasi zivilreligiösen Nationalsymbols benutzte, um ein Professionsbewusstsein auszubilden, um standespolitische Interessen gegen den Staat durchzusetzen und um eine paternal einheitliche Gesellschaftsauffassung zu festigen (Osterwalder 1996; Tenorth 1996). Denn an Pestalozzi schieden sich nicht die Geister, sondern sie vereinten sich in ihm – dank der ihm zugeschriebenen und zugleich ins Übermenschliche erhobenen Grundhaltung von absoluter Milde und Güte, von bedingungsloser Liebe zu den Menschen und nicht zuletzt von einer tiefen religiösen Hingabe. Er wurde wahrhaftig zu einem "Heros makelloser Menschenliebe" stilisiert, wie Siegfried Bernfeld dies 1927 formuliert hat – freilich mit dem Zusatz, dass dies die "kleinbürgerliche Schulmeisterlegende" war, die – aus den genannten standespoliti-

schen und allgemeinpolitischen Interessen – im 19. Jahrhundert geschaffen wurde (Bernfeld 1927/1969a).

Welche Formen diese Heroisierung annahm, sei kurz an einem Beispiel illustriert: Zu Pestalozzis 100. Geburtstag, der in Königsberg in Ostpreussen von der deutschen Lehrerschaft mit grossem Aufwand gefeiert wurde (vgl. Kühn 1996), wurde unter anderem folgendes Lied gesungen (zit. n. Tenorth 1996, S. 429f.).

*“Erhebet die Herzen und Blicke zum Herrn!
Er hört die sich freuenden Kinder so gern.
Dir Vater, der liebend die Menschen erzieht,
Ertöne das jubelnde, dankende Lied.
Du hältst auch uns Kinder in freundliche Hut,
Giebst täglich so viel, was nötig und gut;
Hast Eltern und Lehrer uns allen verliehn,
Die eifrig und treu uns zu Menschen erziehn.
Und dass sie uns führen an sicherer Hand,
Hast Christum du ihnen zum Führer gesandt.
Er bleibet der Lehrer der Armen allhier;
Lasst, sprach er, die Kindlein nur kommen zu mir.
Und als es vergessen die spätere Zeit,
Da hast du dir andere Führer geweiht;
Vor einem Jahrhundert im Schweizerland
Den Kindern und Schülern ein Retter erstand.
Nun lehren und bilden mit treuem Bemüh’n
Die Lehrer ihm nach, aus uns Menschen zu zieh’n.
Wir ahnen die Liebe; der freudigste Dank
Erschalle dir, Vater, in unserm Gesang.
Gern wollen wir lernen. O, gieb du uns Kraft,
Die erst wie das Wollen Vollbringen auch schafft!
Und was du an uns durch die Schule gethan,
Dankt einst dir das Wirken auf schwererer Bahn.”*

Diese Quasi-Gleichsetzung von Pestalozzi und Jesus Christus geht gar nicht einmal allzu sehr an Pestalozzis Selbstverständnis vorbei, denn er selbst hat sich in seinem Lebenslauf, der durch eigenes Versagen und Scheitern, aber auch durch Versagungen anderer, durch Enttäuschungen, kurz: durch vielfältiges Leiden gekennzeichnet war, durchaus in der Nachfolge Christi gefühlt.

Bei genauer Durchsicht dessen, was bei dieser und späteren Feiern zur Wiederkehr von Geburts- und Todestag zur Sprache kam, müssen wir feststellen: Weder damals noch heute wurden *sozialpädagogische* Seiten von Pestalozzis Werk und Wirken herausgestellt. War er, mit dem wir doch auch und vor allem das Bild des gütigen väterlichen Erziehers verbinden, der sich der Armenerziehung verschrieben hatte, am Ende gar kein Sozialpädagoge bzw. – da es ja diesen Begriff zu jener Zeit noch nicht gab – kein über seine Epoche hinausweisender Stifter von Ideen, die wir aus heutiger Sicht sozialpädagogisch nennen würden und die deshalb auch heute noch Bestand hätten? Ist wirklich so wenig von ihm übriggeblieben, wie der grosse Genfer Erkenntnistheoretiker, Psychologe und Erziehungswissenschaftler Jean Piaget einmal meinte? In ei-

nem Kurzdurchgang durch die Geschichte der Pädagogik stellte Piaget zunächst einmal fest, dass die meisten pädagogischen Neuerer von Berufs wegen gar keine Erzieher waren (Comenius war Theologe und Philosoph, auch Rousseau war in erster Linie Philosoph und hat nie unterrichtet, Fröbel, der Schöpfer der Kindergärten, war Chemiker und Philosoph, Herbart war Psychologe und Philosoph, Montessori war Ärztin usw.). Und dann kommt Piaget auf Pestalozzi zu sprechen und kennzeichnet ihn mit folgenden dürren Worten: “Dagegen hat der vielleicht berühmteste Pädagoge, der ausschliesslich Erzieher war, Pestalozzi, eigentlich keinerlei neue Methoden oder Verfahren entdeckt, abgesehen von der Schiefertafel, die er aus Gründen der Sparsamkeit einführte ...” (Piaget 1972, S. 19f.).

Oder war Pestalozzi so unfähig und zu Lebzeiten so erfolglos, wie Bernfeld ihn charakterisierte, dass es nicht verwunderlich wäre, dass er in der Sozialpädagogik nicht traditionsbildend geworden ist? “Was er unternahm, missriet. Konspirierte er gegen die Behörden, kam die Polizei dahinter; kaufte er ein Landgut, war der Boden zu steinig; baute er eine Fabrik, machte er pleite; hatte er einen Verwalter, wurde er bestohlen; hatte er einen Stellvertreter, wurde er betrogen; bekam er einen Orden vom Kaiser von Russland, war es der niedrigste; glaubte er an des Kaisers von Österreich Schulreformwillen, erhielt er ein Kistchen Tokaier; gründete er ein Armenkinderhaus, war es sogleich von Adel und Bürgertum aller Grade beschickt; ...” (Bernfeld 1969b, S. 478).

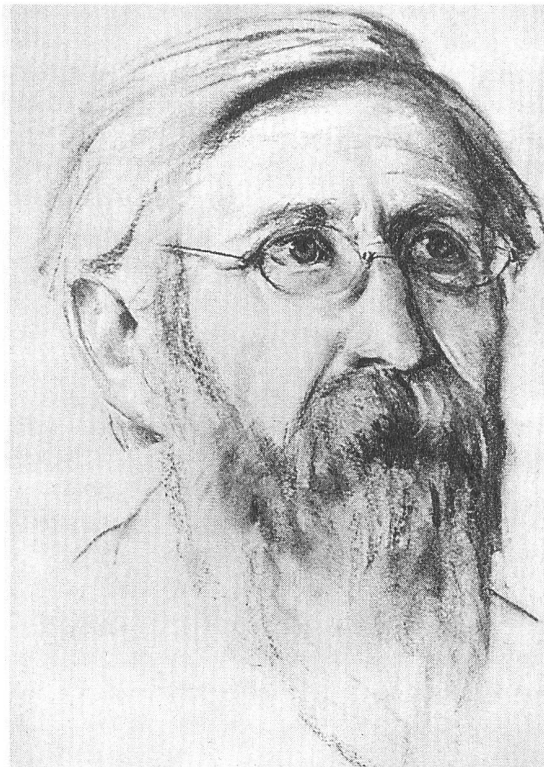
Wenn Piaget und Bernfeld tatsächlich recht hätten, würde es natürlich nicht wundernehmen, dass Pestalozzi keine nennenswerte Rolle in der Selbstvergewisserung und der theoretischen Begründung der Sozialpädagogik gespielt hätte, und schon gar nicht in der heutigen Zeit.

Aber ist das wirklich so? Ist Pestalozzi tatsächlich ohne weitere Bedeutung in der heutigen sozialpädagogischen Theoriebildung – wobei der Begriff “heutig” offen lässt, ob damit nur die aktuellen Diskurse gemeint sind oder die Zeit der letzten zehn bis zwanzig Jahre oder sogar die gesamte Nachkriegszeit. Es gilt also *zunächst*, dieser Frage anhand einer Bestandsaufnahme nachzugehen. Sollte sich die Vermutung bestätigen, dass zumindest in expliziter, also in ausdrücklich auf ihn Bezug nehmender Weise Pestalozzi im gegenwärtigen sozialpädagogischen Diskurs keine nennenswerte Rolle spielt, dann wird *zweitens* nach den Gründen dafür zu fragen sein. Da anzunehmen ist, dass die Gründe eher darin liegen, wie heute überwiegend Sozialpädagogik konzipiert wird im Unterschied zu Pestalozzis sozialpädagogischem Denken, müssen wir *drittens* der Frage nachgehen, ob es Aspekte in Pestalozzis Werk und Wirken gibt, die es wert sind, dass sie stärker als bisher oder überhaupt erst im sozialpädagogischen Theoriediskurs Berücksichtigung finden müssten.

1. Wird im heutigen sozialpädagogischen Theoriediskurs auf Pestalozzi Bezug genommen?

Wenn wir diese Frage beantworten wollen, tun wir gut daran, die am meisten verbreiteten und damit meinungsbestimmenden Nachschlagewerke, Lexika, Einführungswerke und Lehrbücher zu konsultieren. Dabei machen wir dann allerdings die Feststellung, dass Pestalozzi so gut wie nicht auftaucht. Das gilt sowohl für die einschlägigen Darstellungen zur Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit (z.B. Münchmeier 1981; Sachsse/Tennstedt 1980; 1988; Landwehr/Baron 1983) als auch für Lehrbücher und Einführungswerke, die in der Ausbildung von zukünftigen Sozialpädagogen und Sozialarbeiterinnen eine grosse Rolle spielen (z.B. Engelke 1992; Puhl 1996; Böhnisch 1997; Schilling 1997). – Im vielbenutzten 'Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit' (Stimmer 1994) findet sich zwar eine knappe halbe Spalte zu Pestalozzi, die aber im ganzen recht auskunftssarm ist und ansonsten Pestalozzi ausgerechnet zum "Klassiker der Schulpädagogik" ernennt. Eben solche Umakzentuierung von Pestalozzis Werk und Wirken findet sich auch bei Menck (1993), der als Ahnherrn der Sozialpädagogik Johann Hinrich Wichern aufführt und Pestalozzi dagegen in einem völlig anderen Kapitel behandelt, das charakteristischerweise überschrieben ist mit "Wohnstübenerziehung und die Elementarmethode". – Im ebenfalls weit verbreiteten 'Handbuch zur Sozialpädagogik/Sozialarbeit' ist im umfangreichen Artikel zur "Geschichte und Theorie der Sozialpädagogik/Sozialarbeit" (Thiersch/Rauschenbach 1984) lediglich ein knapp anderthalb Seiten umfassender Abschnitt über Pestalozzi enthalten, aber bezeichnenderweise nur im ersten historischen Teil; im zweiten Teil des Artikels dagegen, der eine Theorie der Sozialpädagogik/Sozialarbeit zumindest in Umrissen systematisch zu entfalten beansprucht, ist von Pestalozzi nicht mehr die Rede.

Andere Wörterbücher (z.B. Kraft/Mielenz 1988) und Handbücher (z.B. Kerkhoff 1981) verzeichnen Pestalozzi an keiner relevanten Stelle. In einer (allerdings schon etwas älteren) Quellsammlung, die Modelle sozialpädagogischer Theoriebildung dokumentiert (Wollenweber 1983), ist Pestalozzi überhaupt nicht vertreten; in einem neueren "Lesebuch", das "Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten" vorstellt (Thole/Galuske/Gängler 1998), ist Pestalozzi lediglich mit einigen Ausschnitten aus dem sogenannten 'Stanser Brief' vertreten und damit als "Klassiker der Sozialen Arbeit" recht einseitig und unzulänglich charakterisiert. – Ähnlich verkürzt (und dazu mit einem recht eigenwilligen psychoanalytischen und Nietzscheanischen Akzent) wird Pestalozzi in den 'Klassikern der Sozialpädagogik' (Niemeyer 1998) dargestellt (Horlacher [1999]



Paul Natorp (1854–1924)
Archiv Pestalozzianum

hat dazu eine treffende Kritik geliefert).

Dieser Befund, der hier nur an ausgewählten, aber durchaus repräsentativen Beispielen belegt werden kann, nämlich dass Pestalozzis Werk und Wirken im gegenwärtigen sozialpädagogischen Wissenschaftsdiskurs so gut wie keine Rolle spielt, wird eindrucksvoll untermauert durch die Ergebnisse einer "Umfrage zur Basis- und Standardliteratur in der Sozialen Arbeit" (Kreft/Wüstendorfer/Wüstendorfer 2000), die diejenigen Bücher auflistet, welche von den Befragten – hauptsächlich Dozierenden an Universitäten und Fachhochschulen – als die wichtigste Bezugsliteratur in den Ausbildungsstätten angegeben worden sind. Auf den vorderen Rängen finden sich die Bücher, die auch in den vorangegangenen Ausführungen genannt worden sind; und auch in den übrigen Titeln finden sich keine nennenswerten Hinweise auf Pestalozzi.

Eine weitere Möglichkeit, Spuren Pestalozzis im gegenwärtigen sozialpädagogischen Theoriediskurs aufzufinden, bestünde darin, Fachzeitschriften zu durchforsten. Aber auch eine solche Bemühung – die nur in Form einiger Stichproben durchgeführt worden ist – endet mit dem Befund, dass Pestalozzi praktisch nicht auftaucht –, mit Ausnahme gelegentlicher (allerdings eher marginaler) Verweise oder gar Zitate; aber in solchen Fällen dient die Bezugnahme auf Pestalozzi nicht dazu, den einen oder anderen seiner Grundgedanken in neuere Theoriebildungen einzubauen, sondern im besten Fall lediglich der argumentativen Absicherung, im schlechtesten Fall dem einfachen *name dropping*.

Statt den Befund, dass in der gegenwärtigen so-

zialpädagogischen Theoriebildung so gut wie kein Bezug auf Pestalozzi genommen wird, noch weiter anzureichern und zu untermauern, soll im Folgenden der weitaus interessanteren Frage nachgegangen werden, warum das so ist, welche Gründe dafür ausschlaggebend sein könnten, dass diese bedeutende Gestalt der Erziehungsgeschichte, die im 19. Jahrhundert zumindest als Symbol eine so überragende Rolle gespielt hat, in der Sozialpädagogik so gut wie nicht rezipiert worden ist.

2. Warum wird im gegenwärtigen sozialpädagogischen Wissenschaftsdiskurs kein Bezug auf Pestalozzi genommen?

Als erstes sind einige Gründe zu nennen, die in der Geschichte etwas weiter zurückliegen: Anders als das Bildungswesen, insbesondere die allgemeinverbindliche Volksschule, die von Staats wegen bereits im 19. Jahrhundert eingerichtet und flächendeckend durchgesetzt wurde, ist im Fall der Sozialpädagogik ein erheblicher Verspätungseffekt zu registrieren. Zwar gab es hier und da bereits im 18. und 19. Jahrhundert Einrichtungen der Fürsorge (Armen- und Waisenhäuser), und nicht zuletzt Pestalozzi hat erheblich zu der Gründung solcher Anstalten beigetragen. Natürlich ist auch an den sog. Erziehungsstaat zu erinnern, den Philipp Emanuel von Fellenberg – in engem Kontakt mit Pestalozzi stehend – im Bernischen Hofwyl einrichtete. Und auch die süddeutsche und bis in den Schweizer Raum hineinwirkende Rettungshausbewegung, die vor allem vom Pietismus getragen wurde, ist in diesem Zusammenhang zu nennen. Aber auf eine gesetzliche Grundlage und damit auch auf staatlich gesicherte Basis wurden die sozialpädagogischen Institutionen erst in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts gestellt (zu nennen ist insbesondere das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922). Es bedurfte gleichsam zuvor der starken gesellschaftlichen und politischen Beunruhigung, die sich in ganz Europa infolge der Auswirkungen der Industriellen Revolution einstellte, damit die Sorge für verwahrloste und gefährdete Kinder und Jugendliche als eine Aufgabe erkannt wurde, für die die Gesellschaft im ganzen verantwortlich war und die deshalb der Staat an die Hand zu nehmen hatte.

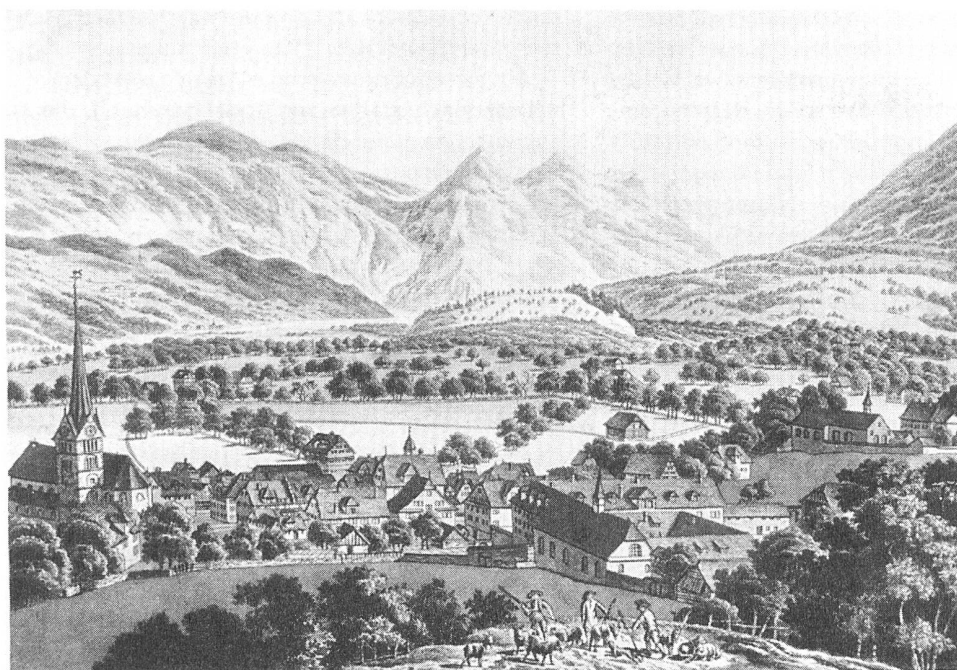
Erst mit der Einrichtung eines Netzes von Erziehungsinstitutionen in dem genannten Sinne und, damit einhergehend, der Etablierung von Berufsausbildungsgängen konnte sich auch eine Erzieher-schaft bilden – ähnlich der Lehrerschaft. Aber ausser dass auch hier der gleiche Verspätungseffekt wirksam war, kommt noch erschwerend hinzu, dass sich die Erzieher/Erzieherinnen – modern gesprochen: die Sozialpädagoginnen und Sozialarbeiter – niemals in gleicher Weise standespolitisch organisiert haben wie die Lehrerschaft und dementsprechend

auch kein vergleichbares Professionsbewusstsein ausgebildet haben.

Es griffe aber zu kurz, wenn man meinte, dies hänge nur mit der historischen Lücke zusammen, die zwischen dem Wirken Pestalozzis einerseits und der Etablierung sozialpädagogischer Institutionen und Ausbildungsgänge andererseits entstanden war. Es ist auch nicht anzunehmen, dass es damit zusammenhängt, dass Pestalozzi bereits von der Volksschullehrerschaft für eine Begründung von deren Professionsbewusstsein gleichsam in Beschlag genommen war. Auch die Vermutung, dass das Scheitern der verschiedenen Praxismodelle Pestalozzis der Grund dafür gewesen sein könnte, dass er sich nicht als Referenz für ein praktisch wie theoretisch gut begründetes sozialpädagogisches Selbstverständnis empfahl, dürfte nicht zutreffen, denn es gibt zahlreiche Gegenbeispiele von ebenfalls gescheiterten und nur kurzfristig funktionierenden Erziehungsmodellen, die gleichwohl Referenzstatus erlangt haben, beispielsweise die nur relativ kurzfristig existierenden Modelle einer psychoanalytisch begründeten sozialpädagogischen Betreuung verhaltensauffälliger, "verwahrloster", delinquenten Kinder und Jugendlicher, wie sie von Bernfeld, August Aichhorn oder Fritz Redl entwickelt und beschrieben worden sind.

Vielmehr dürften die entscheidenden Gründe in dem gegenwärtigen Selbstverständnis der Sozialpädagogik selbst liegen, das weniger durch Klarheit und Eindeutigkeit, schon gar nicht durch Übereinstimmung in der "*scientific community*", gekennzeichnet ist als vielmehr durch Ungenauigkeit und Diffusität. Massgeblichen Anteil an diesem diffusen, verschwommenen Bild dessen, was Sozialpädagogik ausmache, was ihr Kern sei, worin ihr wissenschaftliches Selbstverständnis und ihr Professionsverständnis lägen, hat nach meinem Dafürhalten die sogenannte "Lebensweltorientierung" oder auch "Alltagsorientierung" in der sozialpädagogischen Theoriebildung. Beide Begriffe – strenggenommen nicht deckungsgleich, aber doch zumeist in gleicher Bedeutung gebraucht – beherrschen seit mehr als 15 Jahren den sozialpädagogischen Theoriediskurs. Gemeint ist damit ein Konzept, das ursprünglich kritisch gegen allzu starke Tendenzen oder auch Auswüchse von Expertentum, Verwissenschaftlichung und Bürokratisierung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit ins Feld geführt wurde und statt dessen darauf insistierte, dass die Alltagswelt der Klienten und Klientinnen ernst genommen, in ihrem Eigensinn verstanden und respektiert werde und dass jegliche Intervention an den Erfahrungen und Ressourcen ansetze, die in gegebenen konkreten Verhältnissen vorhanden seien.

Im Laufe der Jahre allerdings ist dieses Konzept immer stärker ausgeweitet und dadurch auch diffuser geworden. Thiersch, der entscheidenden Anteil an der Ausformulierung des Alltags- bzw. Lebensweltkonzepts für die Sozialpädagogik hat (Thiersch 1986; 1992a), spricht mit Vorliebe davon, dass diese

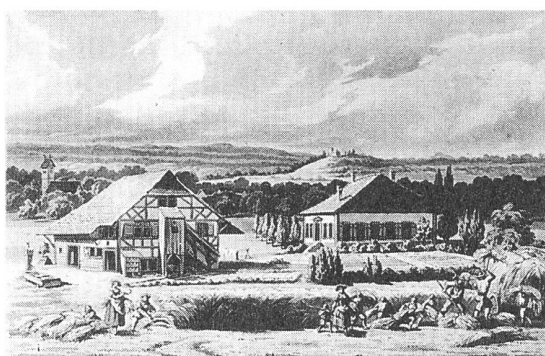


Stans 1790
Archiv
Pestalozzianum

Lebenswelt "schmuddelig" sei, d.h. nicht im wörtlichen Sinn schmutzig, sondern vielschichtig, in sich widersprüchlich, schwer entzifferbar, auch deformiert durch die sozialen Verhältnisse.

Die besondere Aufgabe der Sozialpädagogik wird von diesem lebensweltorientierten Theorieansatz folgendermassen bestimmt: "Im Zeichen der zunehmenden Vergesellschaftung von Lebensaufgaben angesichts einer Pluralisierung und Individualisierung der Lebensverhältnisse kompliziert sich das Leben, Hilfen zur Bewältigung der Normalität werden nötig. Sozialpädagogische Aufgaben erweitern sich von hier aus zu lebensweltorientierten Hilfen zur Lebensbewältigung" (Thiersch 1992b, S. 16; im Original kursiv hervorgehoben).

Charakteristisch an dieser Gegenstands- und Aufgabenbestimmung ist, (1) dass mit der – nicht näher begründeten – Behauptung, das Leben insgesamt sei komplizierter geworden, sozusagen eine Allzuständigkeit der Sozialpädagogik reklamiert wird, (2) dass die sozialpädagogische Tätigkeit zu einer Dienstleistung umdefiniert wird ("Sozialpädagogik als Dienstleistung für die schwieriger werdende Lebensbewältigung wird eine Aufgabe, die für die Realität und das Selbstverständnis unseres ausgehenden Jahrhunderts zunehmend charakteristisch und zentral wird ..."; Thiersch 1992b, S. 18) und (3) dass – in Verbindung mit dem Vorhergehenden – das Spezifische der Sozialpädagogik aufgegeben wird zugunsten "lebensweltorientierter Hilfen zur Lebensbewältigung". Dies unterscheidet letztlich Aufgabe und Tätigkeit von Sozialpädagogen und Sozialarbeiterinnen nicht mehr im Vergleich zu Aufgaben und Tätigkeiten von Psychotherapeuten, Pfarrern, Steuerberatern, Automechanikern u.ä., die ebenfalls – in dem weiten Sinne der Formulierung – "lebensweltorientierte Hilfen zur Lebensbewältigung" bieten.



Neuhof 1780
Archiv Pestalozzianum

Ein entscheidender Bezugspunkt der in dieser Formulierung zum Ausdruck kommenden Aufgabenbestimmung der Sozialpädagogik ist die "Normalität des Lebens", der eine "Normalisierung" der Sozialpädagogik entspricht (vgl. Lüders/Winkler 1989). Diese Normalisierung manifestiert sich in einer beispiellosen "Erfolgsgeschichte", die die Sozialpädagogik in diesem Jahrhundert (das deshalb von Thiersch [1992b] und Rauschenbach [1999] auch das "sozialpädagogische Jahrhundert" genannt wird) durchlaufen hat. Indikatoren dafür sind u.a. (1) die enorme quantitative Zunahme des sozialpädagogischen Personals und die Ausweitung ihrer Aufgabenbereiche, (2) die Etablierung sozialpädagogischer Dienstleistungen in nahezu allen Sozialisationsfeldern sowie im Bereich der Prävention und der Kulturarbeit, (3) die Inanspruchnahme sozialpädagogischen Wissens in Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit sowie (4) die Einrichtung sozialpädagogischer Studiengänge und Professuren, die Verbreitung eigener Fachzeitschriften, Lehrbücher, Lexika u.a.

So sehr in dieser Entwicklung auch die Veranke-

rung der Sozialpädagogik als eines eigenständigen Teilbereichs der Gesellschaft zum Ausdruck kommt (die strukturell der des Bildungssystems vergleichbar ist), so wenig lässt sich übersehen, dass mit dieser enormen Ausweitung von Gegenstand und Aufgaben auch das in spezifischem Sinn Pädagogische an der Sozialpädagogik weithin verlorengegangen ist. Insofern ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass im gegenwärtigen sozialpädagogischen Theorie- und Wissenschaftsdiskurs gar nicht die Voraussetzungen dafür gegeben sind, Werk und Wirken eines genuin pädagogischen Theoretikers und auf Armenerziehung konzentrierten pädagogischen Praktikers wie Pestalozzi zu rezipieren.

3. Welche Aspekte in Pestalozzis Werk und Wirken sind von besonderer sozialpädagogischer Relevanz und von aktueller Bedeutung?

Alle Bemühungen Pestalozzis waren darauf gerichtet, die Situation des Menschen, insbesondere des armen Menschen (und dabei vorrangig die der Kinder), zu verbessern. Eine solche Verbesserung lässt sich nach ihm aber nur dann verwirklichen, wenn mit der Verbesserung der äußeren Lebensbedingungen auch eine Verbesserung des Wissensstandes und der Grundhaltung des Menschen einhergeht, und das lässt sich nur durch Erziehung und Unterrichtung bzw. *Bildung* erreichen.

Für Pestalozzi ging es darum, dass der Mensch sich nicht nur als Geschöpf der Natur und damit als abhängig von seinen Bedürfnissen und Trieben versteht und auch nicht nur als Teil der Gesellschaft mit allen davon ausgehenden Fremdbestimmungen und Konflikten, sondern vornehmlich als Werk seiner selbst, d.h. als Subjekt seines Lebens, dem vor allem anderen aufgegeben ist, sittlich zu werden: "Also bin ich ein Werk der Natur. Ein Werk meines Geschlechts. Und ein Werk meiner Selbst. Diese drei Verschiedenheiten meiner selbst aber sind nichts anders, als einfache und nothwendige Folgen der drei verschiedenen Arten alle Dinge dieser Welt anzusehen, deren meine Natur fähig ist. Als Werk der Natur, stelle ich mir die Welt als ein für mich selbst bestehendes Thier vor. Als Werk meines Geschlechts stelle ich mir dieselbe als ein mit meinem Mitmenschen in Verbindung und Vertrag stehendes Geschöpf vor. Als Werk meiner Selbst stelle ich mir dieselbe unabhängig von der Selbstsucht meiner thierischen Natur und meiner gesellschaftlichen Verhältnisse, gänzlich nur in dem Gesichtspunkt ihres Einflusses auf meine innere Veredlung vor" ('Nachforschungen' 1797, PSW XII, S. 123).

Erst das Streben, Herr über sich selbst zu sein, macht die Sittlichkeit des Menschen aus. Diese muss sich der Mensch gleichsam gegen seine Naturausstattung und in seinem gesellschaftlichen Zustand erarbeiten. Die Aufgabe des Erziehers liegt darin,

durch seine Tätigkeit den heranwachsenden Menschen bei dieser "Arbeit" zu unterstützen.

Aus diesem Grunde ging es Pestalozzi in den verschiedenen Anstalten zur Armenerziehung, die er gründete, nicht nur darum, die Kinder zur Arbeit zu erziehen, damit sie ihren eigenen Lebensunterhalt verdienen und so vor dem Schicksal der totalen Verelendung bewahrt bleiben, sondern er wollte vor allem die Kinder in die Lage versetzen, sich in der jeweiligen Umwelt selbst zu helfen: "Von Jugend auf gieng das Ziel meines Lebens dahin, den Armen im Land durch tiefere Begründung und Vereinfachung seiner Erziehungs- und Unterrichtsmittel ein besseres Schicksal zu verschaffen" (PSW XXV, S. 277).

Zwar spricht Pestalozzi in seinen Schriften immer wieder davon, es gehe ihm nicht darum, die Kinder über ihren Stand hinaus zu bilden, sondern die Armen "zur Armut zu erziehen" ("die grösstmögliche Wirkung der Volksbildung könnte durch die vollendete Erziehung einer merklichen Anzahl Individuen aus den ärmsten Kindern im Lande erzielt werden, wenn diese Kinder durch ihre Erziehung nicht aus ihrem Kreis gehoben, sondern durch dieselbe vielmehr fester an denselben angeknüpft würden", 'Stanser Brief' 1798/1806, PSW XIII, S. 3). Aber mit solchen Äusserungen hat Pestalozzi weder beabsichtigt, die gegebenen gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse zu legitimieren noch die Armen in der Armut zu belassen. Vielmehr steht hinter solchen – später vielfach missverstandenen und gegen Pestalozzis eigene pädagogische und gesellschaftspolitische Intentionen gewendeten – Formulierungen die Einsicht, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse als solche nicht schon durch die Erziehung der Armen verändert werden können.

Ziel ist vielmehr, dass der junge Mensch, der in Armut aufgewachsen ist, sich auch künftig in einer durch Armut gekennzeichneten Umwelt behaupten können muss. "Der Arme muss lernen, sich selber [zu] helfen. Es kann ihm sonst niemand helfen, und es hilft ihm sonst niemand" (PSW XXVI, S. 21). Deshalb kann eine solche "Hilfe zur Selbsthilfe" nur darin bestehen, "dass die Fertigkeiten bey ihnen [den Armen, RF] ausgebildet werden, die an dem Orte ihres künftigen Lebens die wahrscheinlichste sicherste Quelle ihres Unterhaltes seyn werden" (PSW I, S. 144). Eben deshalb setzt sich Pestalozzi für einen, wie er es nennt, "polytechnischen Unterricht" ein, der am besten gewährleistet, dass die Armen sich den konjunkturellen Schwankungen der Wirtschaft anpassen und von fremder Hilfe – und damit immer auch von Abhängigkeit, Bevormundung und Zumutungen aller Art – frei werden.

Diese Grundidee, die Situation des Menschen durch Bildung zu verbessern, ist in eine Idee der Volkserziehung eingebettet, an der Pestalozzi immer festgehalten hat. Erziehung und Bildung sollen dem Menschen zu seiner humanen Bestimmung verhelfen, und nur darin liegt letztlich auch die Chance, die Strukturen gesellschaftlichen Unrechts zu verändern.

Damit ist Pestalozzi eindeutig ein Kind der Aufklärung, deren Grundgedanke darin bestand (um mit Kant zu sprechen, von dem sich Pestalozzi in starkem Mass beeinflusst sah), dass der Mensch aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit herausgeführt werden müsse, und zwar durch Bildung. Insofern ist das Projekt der Aufklärung ein durch und durch pädagogisches Projekt – und hat nicht nur Pestalozzi und seine Zeitgenossen im 18. und 19. Jahrhundert beeinflusst, sondern wirkt bis in die heutige Zeit fort.

Auch die Heim- und Anstaltserziehung wird von Pestalozzi ausdrücklich als eine Erziehung verstanden, die dem Aufklärungsgedanken verpflichtet ist. Diesen hat Kant (in seiner Schrift 'Über Erziehung') mit Blick auf die Erziehung folgendermassen auf den Begriff gebracht hat: "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung ... Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden" (Kant 1966, S. 699, S. 704).

Insofern enthält der sozialpädagogische Entwurf Pestalozzis nicht nur nachgehende Massnahmen für diejenigen, die kein eigenes Zuhause haben und auf pädagogische Kompensation angewiesen sind, sondern (mit dem Konzept der Volkserziehung) auch die Vorstellung einer Neuordnung des Mitteinanderlebens, die auch gesellschaftliche Veränderungen impliziert.

Wie konkret und wie praktisch Pestalozzis Vorstellung von Unterricht und Erziehung, kurz: von Bildung der Kinder in Armut und Not aussah, lässt sich an seinem 'Memoriale an den Kleinen Rat vom Aargau' (1807) ablesen, in welchem er als Zweck einer in diesem Kanton zu errichtenden Armenanstalt bestimmt: "Den Quellen der Armuth in diesem Canton in ihrem Wesen abzuhelfen und zugleich die Mittel einer der Lag und den Umständen der niederen Menschenklasse angemessene allgemeine Volksbildung anzubahnen. – Sie soll durch die Natur ihrer Organisation das Kind der Noth und des Elends nicht zu einem ihm unnützen und unnöthigen Wüssen, wohl aber zu vollendeten *Fertigkeiten* in allem dem hinführen, was ihm in seiner Lag und in seinen Umständen wahrhaft nützlich und erspriesslich syn kann. Sie soll zu diesem Endzweck, die Bildung zur häuslichen und ländlichen Industrie mit der Schulbildung vereinigen. Sie soll elementarisch zur Kunst- und zur Berufsbildung hinführen, wie sie elementarisch zum Schreiben und Rechnen hinführt. Sie soll wesentlich geeignet syn, das Problem practisch aufzulösen, wie Armenanstalten durch die Resultate ihrer Einrichtung selber zu den Mitteln gelangen können, ihren Seegen im Land allgemein zu verbreiten. Sie soll dahin würken, bym festgehaltenen Zweck die Massa des Volks weder in Kentnissen, noch in Fertigkeiten ausser den Kreis ihres Standes heraus zu lenken, es jeder Auszeichnung des *Geistes des Herzens und Wohlstands* mög-

lich und leicht zu machen, ... wozu sie sich in ihrer Lag und durch ihre Kräfte zum Wohl ihres Vatterlandes und ihrer Mitmenschen mit Schicklichkeit und mit gesichertem Erfolg fortbilden können" (PSW XX, S. 41).

Greifen wir noch einmal den Gedanken der Mündigwerdung des Menschen durch Erziehung und Unterricht, kurz: durch Bildung auf: Dieser Gedanke ist aus dem Grunde so fundamental, weil es eine ganz grundsätzliche Aufgabe der Sozialpädagogik sein muss, Kinder und Jugendliche auch zu kompetenten Teilhabern und Protagonistinnen in einer hochkomplexen Kultur werden zu lassen und sie dabei fördernd und fordernd zu begleiten. Mit dem Bildungsbegriff wurde schon im 18. Jahrhundert ein notwendiges Korrektiv zu einem Pädagogik-Programm formuliert, das auf Machbarkeit, Nützlichkeit und wirtschaftliche Verwertbarkeit angelegt war und auf die Hervorbringung loyaler Untertanen zielte. Bildung dagegen zielt auf die Entfaltung des Subjekts in Freiheit und Humanität. Bildung enthält stets einen Überschuss an Bedeutungen und Qualitäten, indem sie auf Prozesse der Sinndeutung und Selbstfindung, der Individuation und Enkulturation verweist, die nicht allein in funktionalen Kategorien gefasst werden können. So gewinnen auf der Handlungsebene der Sozialpädagogik die Persönlichkeit der Professionellen, ihr geistiger Horizont, ihre Sensibilität für Grundfragen des Menschseins, ihre ethische Orientierung ein besonderes Gewicht, weil diese zugleich ein wichtiges Instrument ihres beruflichen Handelns darstellen – weit mehr als reine Techniken der Verhaltens- oder sozialen Beeinflussung.

Aus diesem Grunde beschränkt sich die Sozialpädagogik auch nicht auf das Helfen oder Heilen oder Beraten oder Organisieren oder Arrangieren – wie dies in der lebensweltorientierten Konzeption einer Sozialpädagogik-Theorie gegenwärtig propagiert wird –, sondern sie muss auch eine Vision der Verwandlung und der Gestaltung von Welt durch den Menschen zur Verfügung haben.

Auf der Grundlage eines solchen Selbstverständnisses gewinnt auch die Beziehung zwischen Sozialpädagoginnen und Klienten einen anderen Charakter: Nicht mehr Bevormundung, sondern Eigenrecht und Würde, Gleichwertigkeit und Respekt kennzeichnen diese Beziehung, die auf die Entfaltung kreativer Potentiale im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich angelegt ist.

Und nur im Rahmen eines solchen Selbstverständnisses wird es der Sozialpädagogik auch möglich sein, die immer wieder reklamierte, aber doch nicht recht verwirklichte präventive Funktion auszuüben, die wirksam werden muss, lange bevor die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen solche Problemmerkmale aufweisen, dass sie in sozialpädagogische Institutionen überwiesen werden. Nur wenn sich die Sozialpädagogik aus dem selbstgeschaffenen Ghetto ihrer eigenen Institutionen

befreit und sich auch in diejenigen sozialen und pädagogischen Bereiche konstruktiv einmischt, von der Gertrud Bäumer (1929) sie ausdrücklich getrennt hat, nämlich Familie und Schule, kann sie ihre volle Wirksamkeit entfalten und vorbeugend wie heilend gleichzeitig wirken. – So gesehen, unterscheidet sich die Sozialpädagogik von den anderen Pädagogiken (Schule, Familie, Betrieb, usw.) nur hinsichtlich ihrer Tätigkeitsfelder, nicht aber hinsichtlich ihrer anthropologischen und normativen Begründung, ihrer Zielsetzung und ihrer gesellschaftlichen Funktion.

Das müsste letztlich auch zur Folge haben, dass sich die Sozialpädagogik wieder enger an die Allgemeine Pädagogik angeschlossen, was bei Paul Natorp (1899), dem ersten Systematiker einer (von ihm so genannten) "Socialpädagogik" noch der Fall ist. Im Mittelpunkt seiner Theorie, die sich explizit in der Nachfolge Kants einerseits und Pestalozzis andererseits sieht (und dies durch zahlreiche Bezugnahmen auf Pestalozzis Werk auch ausweist), steht die systematische Bestimmung des wechselseitigen Bedingungs- und Wirkungsverhältnisses von Bildung und humaner Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens. "Danach muss dann auch die letzte umfassendste Aufgabe der Bildung für den Einzelnen und für alle Einzelnen sich bestimmen. Die sozialen Bedingungen der Bildung also und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, das ist das Thema dieser Wissenschaft" (gemeint ist die Sozialpädagogik) (Natorp 1899, S. 98).

Erst die bereichsorientierte Konzeption von Bäumer hat die Sozialpädagogik auf einen Teilbereich der gesellschaftlichen Erziehung, auf die Jugendhilfe, umakzentuiert und damit entscheidend verengt. Zwar war dies, im historischen Rückblick betrachtet, die Grundlage für die Verankerung der Sozialpädagogik in der Gesellschaft und zugleich für ihre "Erfolgsgeschichte" (s.o.), aber zugleich wurden damit auch ihre enge Verschränkung mit der Allgemeinen Pädagogik und damit auch der anderen Teilbereiche der Erziehung und nicht zuletzt die umfassendere theoretische Konzeption von Pestalozzi bis Natorp über Bord geworfen – was über den sog. "kritisch-emanzipatorischen" Theorieansatz (Klaus Mollenhauer, Hermann Giesecke u.a.) bis zum heute dominanten "alltags- bzw. lebensweltorientierten" Ansatz geführt hat.

Ein umfassenderes Verständnis von Gegenstand und Aufgabe der Sozialpädagogik, wie es bei Pestalozzi noch vorherrschte, ist nicht das wenigste, das es verdient, im heutigen Wissenschaftsdiskurs der Sozialpädagogik wieder stärker ins Bewusstsein gerufen zu werden.

Literatur

- Bäumer, Gertrud: Wesen und Aufbau der öffentlichen Erziehungsfürsorge. In: Herman Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 5: Sozialpädagogik. Langensalza 1929, S. 3–26
- Bernfeld, Siegfried: Der Irrtum des Pestalozzi (1927). In: Ders.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Frankfurt a. M. 1969a, S. 469–477
- Bernfeld, Siegfried: Sankt Pestalozzi (1927). In: Ders.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Frankfurt a. M. 1969b, S. 477–482
- Böhnisch, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/München 1997
- Engelke, Ernst: Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg i. Br. 1992
- Hager, Fritz-Peter/Tröhler, Daniel (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Bern/Stuttgart 1996
- Horlacher, Rebekka: Besprechung von Christian Niemeyer: Klassiker der Sozialpädagogik. In: Neue Pestalozzi Blätter/Zeitschrift für pädagogische Historiographie 5(1999), H.2, S. 27–28
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik: In: Ders.: Werke in sechs Bänden, Band VI, Darmstadt 1966, S. 693–761
- Kerkhoff, Engelbert (Hrsg.): Handbuch Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 2 Bände. Düsseldorf 1981
- Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hrsg.): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 3. Aufl. Weinheim/Basel 1988
- Kreft, Dieter/Wüstendorfer, Monika/Wüstendorfer, Werner: Was muss man gelesen haben, um Bescheid zu wissen? Umfrage zur Basis- und Standardliteratur in der Sozialen Arbeit. In: sozialmagazin 25(2000), H.2, S. 28–39
- Kühn, Heidemarie: "Sie wollen ihn feiern, doch sie kennen ihn nicht" – Die Berliner Lehrerschaft und Pestalozzi in der Mitte des 19. Jahrhunderts. In: Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Bern/Stuttgart 1996, S. 449–461
- Landwehr, Rolf/Baron, Rüdiger (Hrsg.): Geschichte der Sozialarbeit. Hauptlinien ihrer Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1983
- Lüders, Christian/Winkler, Michael: Sozialpädagogik – auf dem Weg zu ihrer Normalisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 38(1992), S. 359–370
- Menck, Peter: Geschichte der Erziehung. Donauwörth 1993
- Münchmeier, Richard: Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit. München 1981
- Natorp, Paul: Socialpädagogik. Stuttgart 1899
- Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim/München 1998
- Osterwalder, Fritz: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik. Weinheim/Basel 1996
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (1797). In: Pestalozzis Sämtliche Werke [PSW] XII, S. 1–166
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Pestalozzi's Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz (1799). In: PSW XIII, S. 1–32
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Memoriale an den Kleinen Rat vom Aargau (1807). In: PSW XX, S. 41–44
- Piaget, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien 1972
- Puhl, Ria (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit. Weinheim/München 1996
- Rauschenbach, Thomas: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim/München 1999
- Sachsse, Christoph/Tennstedt, Florian: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Bd. 1.: Vom Spätmittelalter bis zum Ersten Weltkrieg. Stuttgart 1980
- Sachsse, Christoph/Tennstedt, Florian: Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Bd. 2.: Fürsorge und Wohlfahrtspflege 1871 bis 1929. Stuttgart 1988
- Schilling, Johannes: Soziale Arbeit. Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Neuwied 1997
- Stimmer, Franz (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München 1994
- Tenorth, Heinz-Elmar: Pestalozzis Rolle in der Preussischen

Lehrerbewegung seit ihren Anfängen bis 1927. In: Fritz-Peter Hager/Daniel Tröhler (Hrsg.): Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Bern/Stuttgart 1996, S. 423-447

Thiersch, Hans: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. Weinheim/München 1986

Thiersch, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Weinheim/München 1992a

Thiersch, Hans: Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: Thomas Rauschenbach/Hans Gängler (Hrsg.): Soziale Ar-

beit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied 1992b, S. 9–23

Thiersch, Hans/Rauschenbach, Thomas: Sozialpädagogik/Sozialarbeit: Theorie und Entwicklung. In: Hanns Eyferth/Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied 1984, S. 984–1016

Thole, Werner/Galuske, Michael/Gängler, Hans (Hrsg.): KlassikerInnen der Sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch. Neuwied 1998

Wollenweber, Horst (Hrsg.): Sozialpädagogische Theoriebildung. Quellenband. Paderborn 1983

Der Blick vom Diwan aufs Baugerüst

Zum Bedürfnis nach Klassikern in der Sozialpädagogik

(Red.) Seit einigen Jahren werden in der Sozialpädagogik die Klassiker wiederentdeckt. Wegweisend war eine Studie von Michael Winkler aus dem Jahre 1993, in welcher er das Theoriedefizit der Sozialpädagogik mit mangelndem geschichtlichem Bewusstsein und (damit zusammenhängend) mit dem Fehlen von Klassikern begründet. In der Folge erschienen diverse "Klassiker-Reader" für die Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit. Die Redaktion hat Martin Graf gebeten, sich mit diesem Phänomen auf dem Hintergrund sozialpädagogischer Theoriebildung auseinanderzusetzen. Er kommt zum Schluss, dass nicht der Mangel an Klassiker-Bewusstsein das Problem der gegenwärtigen Sozialpädagogik ist, sondern deren grundsätzliches gesellschaftliches Legitimationsdefizit.

■ Martin Graf

1993, mitten in der Diskussion um gesellschaftliche Krise, Mangel an Finanzmitteln, Umstellung der wohlfahrtsstaatlichen Versorgung auf partikuläre Dienstleistung und der Permutation der Staatsbürger zu occasionellen Kunden, erscheint ein Artikel Michael Winklers, des bekanntesten deutschsprachigen Theoretikers der Sozialpädagogik, mit dem Titel: 'Hat die Sozialpädagogik Klassiker?'¹. Ich glaube, Tucholsky war es, der einst be-

merkte, angesichts eines Engels stelle sich nicht die Frage, ob dieser existiere, sondern ob man es brauche, dass er existiere. Der Titel hätte – unter dieser Perspektive – lauten sollen: "Braucht die Sozialpädagogik Klassiker?" Das Missverhältnis zwischen dem Volumen produzierter sozialpädagogischer Texte und deren Bedeutung zeigt für Winkler einen Mangel an "Bildung", und er präzisiert, an "klassischer Bildung". Seine Analyse des Zustandes der Disziplin weist der Sozialpädagogik einen ungenügenden Umgang mit Theorie nach: "Überspitzt formuliert: Die Sozialpädagogik kennt die Sprache der Theorie nicht." Eben deshalb dränge sich als "unverbrauchte Alternative" zur disziplinären Identitätssicherung auf, "nach den Klassikern der Sozialpädagogik zu fragen" (Winkler 1993, S. 171).

Das Problem der Klassiker für die theoretische Disziplin

O bwohl Winkler einräumt, dass ein Text nach Geltungskriterien zu beurteilen wäre, gibt er sich in dieser Frage pragmatisch: die anderen Sozialwissenschaften würden auch so verfahren und eine Klassikerlektüre vorschreiben. Es geht ihm letztlich um einen Kanon von Texten. Allerdings tritt das Problem nun in eigenartiger Verkehrung auf: "Denn als vorsichtige These könnte man formulieren, dass der ungesicherte Status der Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin und als Profession zumindest auch mit dem Fehlen von Klassikern zu tun hat; ihr gebrochenes Verhältnis zu sich selbst, ihr Mangel an Selbstvertrauen gründen in dem Fehlen einer verbindlichen, vielleicht sogar