

Rang, Adalbert

Volker Kraft: Pestalozzi oder das Pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 829-835



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rang, Adalbert: Volker Kraft: Pestalozzi oder das Pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997) 5, S. 829-835 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-109017

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 43 – Heft 5 – September/Oktober 1997

Thema: Ästhetik und Bildung – Praxisformen und Wahrnehmungsweisen

- 697 CORNELIE DIETRICH/KLAUS MOLLENHAUER
Musikalische Figuren als Selbstbeschreibungen im späten Kindesalter
- 713 HORST WEBER
Entwerfendes Lernen in Improvisationen von Kindern. Kommentar zu C. Dietrich und K. Mollenhauer
- 721 MICHAEL PARMENTIER
Das gemalte Ich. Über die Selbstbilder von Rembrandt
- 739 YASUO IMAI
Massenmedien und Bildung. Eine pädagogische Interpretation der Adorno-Benjamin-Kontroverse

Thema: Pädagogik in Lehre und Ausbildung

- 759 KLAUS-PETER HORN/CHRISTIAN LÜDERS
Erziehungswissenschaftliche Ausbildung zwischen Disziplin und Profession. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 771 HELGA HAUENSCHILD
Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot
- 791 LOTHAR WIGGER
Was haben Pädagogik-Studenten gelesen?
- 803 EDWIN KEINER/MANFRED KROSCHER/HEIDI MOHR/REGINE MOHR
Studium für den Beruf? Prospektiven und Retrospektiven von Pädagoginnen und Pädagogen

Besprechungen

- 829 ADALBERT RANG
Volker Kraft: Pestalozzi oder das Pädagogische Selbst. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens
- 835 UWE UHLENDORFF
Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer/Lothar Böhnisch (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse
- 840 MICHAEL KNOLL
Laurel N. Tanner: Dewey's Laboratory School: Lessons for Today
- 843 GERT HULLEN
Harry Friebel/Heinrich Epskamp/Roswitha Friebel/Stephan Toth: Bildungsidentität. Zwischen Qualifikationschancen und Arbeitsplatzmangel. Eine Längsschnittuntersuchung

Dokumentation

- 845 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Aesthetics and Education – Practice and Forms of Perception

- 697 CORNELIE DIETRICH/KLAUS MOLLENHAUER
Musical Improvisations As Self-Descriptions In Late Childhood
- 713 HORST WEBER
Constructive Learning in Children's Improvisations. A commentary on
C. Dietrich and K. Mollenhauer
- 721 MICHAEL PARMENTIER
The Painted Self – Rembrandt's self-portraits
- 739 YASUO IMAI
Mass Media and Education – A pedagogical interpretation of the
controversy between Theodor Adorno and Walter Benjamin

Topic: Educational Science – Teaching and Training

- 759 KLAUS-PETER HORN/CHRISTIAN LÜDERS
The Study of Education Between Academic Discipline and Profession
- 771 HELGA HAUENSCHILD
On the Social Science Turn In the Academic Curricula
In Educational Studies
- 791 LOTHAR WIGGER
The Reading Behavior of Students of Educational Science
- 803 EDWIN KEINER/MANFRED KROSCHER/HEIDI MOHR/REGINE MOHR
Studying For Professional Practice? Pedagogues' prospective
and retrospective views
- 829 Reviews

Documentation

- 845 Recent Publications

Volker Kraft: *Pestalozzi oder das Pädagogische Selbst*. Eine Studie zur Psychoanalyse pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1996. 398 S., DM 39,80.

Im Unterschied zum modischen Trend einer Wirkungsforschung, die dazu tendiert, das Rezipierte hinter dessen Rezeptionen verschwinden zu lassen, kann die 1995 in Kiel als Habilitationsschrift angenommene Studie von KRAFT als eine dicht an der Person PESTALOZZIS bleibende Untersuchung gelesen und insofern (auch) als eine Biographie verstanden werden – mag immer es ihrem Autor „nicht primär um Pestalozzi als Person“ (S. 18) gehen, sondern um die Frage nach der „Bedeutung, die eine Biographie für den Prozeß pädagogischer Theoriebildung und die Gestalt erziehungstheoretischer Konstruktion gewinnt“ (S. 15). Für KRAFT hängen Lebensgeschichte und pädagogische Theorie und Praxis im Sinne einer „lebensgeschichtlichen Fundierung pädagogischen Denkens“ (S. 12) zusammen; zu pädagogischem Wissen gehöre „zwangsläufig – jeder, der über Erziehung nachdenkt, ist erzogen worden – eine spezifische, biographisch bestimmte Innenseite, gleichsam ein psychodynamisches Fundament, auf dem es aufrucht und das über Aussehen und Solidität der theoretischen Konstruktionen mitentscheidet“ (S. 12). Mit anderen Worten: In systematischer Hinsicht geht es hier um das Problem, „wie der für die pädagogische Theoriebildung zentrale Prozeß der Legierung von biographischer Erfahrung mit theoretischer Erkenntnis gedacht werden kann“ (S. 17). Wenn man trotz dieses weitgefaßten Anspruchs nicht mit allgemeinen Erörterungen konfrontiert wird, dann aus zwei Gründen. KRAFT beschränkt sich auf eine Fallstudie; das Problem des Verhältnisses von ‚Leben‘ und ‚Werk‘ wird an PESTALOZZI exemplifiziert. Zum anderen spielt KRAFTS zusätzliche Qualifikation als Psychoanalytiker eine Rolle. Sie bringt und befähigt ihn

dazu, sich auf eine psychologische Interpretation des schwierigen Lebenslaufs von PESTALOZZI zu konzentrieren. Und um es vorwegzunehmen: Auf dieser psychologischen Ebene sehe ich die besonderen Qualitäten dieser Untersuchung.

Das Spannende daran sind nicht irgendwelche biographischen Details. Neu ist, was ein psychoanalytisch geschulter Blick, der meines Wissens in dieser Weise (sieht man ab von H.-CH. KOLLERS Untersuchung „Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers – Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von Pestalozzi und Jean Paul“, Weinheim 1990, und wenigen Bemerkungen BERNFELDS) noch nie auf PESTALOZZI gefallen ist, zutage zu fördern imstande ist. KRAFT interessieren nicht so sehr äußere Vorkommnisse als vielmehr die innere Entwicklungsgeschichte, zumal PESTALOZZIS Umgehen mit Spannungen, Konflikten und Verletzungen. Wichtiger als die Frage nach dem ‚Was?‘ ist hier die nach dem ‚Wie?‘ und ‚Warum?‘, nach den im Hintergrund wirksamen, unbewußten, abgewehrten, verborgen und/oder verdrängt gebliebenen Motiven und Bedürfnissen. So gesehen, ist einer der Hauptgegenstände dieser tiefenhermeneutischen, auf den latenten (Lebenslauf- und Werk-)Text gerichteten Interpretationen etwas sehr Diskretes: PESTALOZZIS ‚*vie intime*‘ (S. 54). Die vorgenommenen Kontextualisierungen beziehen sich denn auch eher auf Mikrosoziales, nämlich auf Kommunikations- und Interaktionsprozesse, die im engen Rahmen der Kindheit (Eltern, Geschwister, die Magd BABBLI), der Schule, des Patriotenbundes, der Ehe und Vaterschaft und schließlich des Anhänger- und Schülerkreises zur Entwicklung PESTALOZZIS und seiner Pädagogik beigetragen haben. Der Fall, um den es sich für den distanzierter beobachtenden, gleichwohl „empathischen“ (S. 270) Blick des Autors handelt, ist freilich ein hoffnungsloser. Ein Toter kann nicht therapiert, er kann allen-

falls – und auch das nur mit Schwierigkeiten – analysiert werden. Das geschieht hier auf der Grundlage einer genauen Kenntnis der biographisch relevanten Sekundärliteratur, vor allem aber gestützt auf PESTALOZZI'S Briefe und Schriften, insbesondere die autobiographischen Texte. Hinzu kommt das theoretische und methodische Instrumentarium der Psychoanalyse und ihrer inzwischen erfolgten Anreicherungen (für KRAFT besonders wichtig: ERIKSON, A. FREUD, BOWLBY, WINNICOTT, KOHUT, MAHLER, KERNBERG, MENTZOS; ungenutzt bleibt LACAN).

Was dabei herauskommt, ist eine Elendsgeschichte solchen Ausmaßes, daß sie einen nicht kaltläßt, sondern eher – wie es bei KRAFT einmal heißt – „traurig“ stimmt (S. 94). Gemessen an dem, was Psychologen im Hinblick auf das Entstehen von Realitätsbewußtsein, Ich-Stärke und personaler Identität als wünschenswerte Entwicklung beschreiben, scheint es sich bei PESTALOZZI lange Zeit um mißlingende bzw. um allenfalls partiell gelingende Entwicklungen gehandelt zu haben. Die daraus resultierenden Defizite sind, KRAFT und der psychoanalytischen *Communis opinio* zufolge, bereits in der Kindheit angelegt. Der frühe Tod des Vaters und damit der Verlust eines wichtigen Identifikationsobjektes sei hier „nicht das erste, sondern das letzte Glied einer dichten Kette traumatisierender Erfahrungen“ (S. 69) gewesen. Auf sie habe PESTALOZZI mit Regressionen reagiert. „Der Verlust gerade jetzt verhindert die Auflösung widersprüchlicher Gefühle und damit Aufbau und Konsolidierung einer männlichen Identität. Zudem gibt es auch keinen männlichen Ersatz, sondern ‚nur‘ eine weitere Frau, das Babeli. So bleibt er eingeklemmt in einer unaufgelösten ödipalen Konstellation, zwischen männlichem Identifikationswunsch und weiblichen Identifizierungen hin- und hergerissen, und wird ein ‚Weiber- und Mutterkind‘“ (S. 85). PESTALOZZI selbst war sich dieses Problems

bewußt: „... ich mangelte von meinem sechsten Jahre an in meinen Umgebungen alles, dessen die männliche Kraftbildung in diesem Alter so dringend bedarf ... alle wesentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher Erfahrungen, männlicher Denkungsart und männlicher Übungen mangelten mir in dem Grad, als ich ihrer bey der Eigenart und bey den Schwächen meiner Individualität vorzüglich bedurfte“ (zit. S. 63).

Folgt man KRAFT, dann greift diese Selbstkritik noch zu kurz. Sie zielt zwar richtig auf den „Jungen, der kein Mann werden durfte“ (S. 103) und statt dessen zu einem unpraktischen ‚Träumer‘ wurde; aber was diesem Kind mangelte, war mehr. Die beiden Frauen, zwischen denen er aufwuchs, versuchten den sozialen Abstieg der Restfamilie durch strenge Ehrbarkeitsmaßstäbe und mittels einer disziplinierenden, die Kinder ans Haus kettenenden, rigide auf ‚Stillsitzen‘, Sauberkeit und Ordnung bedachten Erziehung abzuwenden. Wichtige emotionale, kognitive und expansive Bedürfnisse wurden dadurch beschnitten. Hinzu kamen als „psychische Mauern“ (S. 102) die entwicklungshemmenden Auswirkungen der extrem ambivalenten Identifikationen PESTALOZZI'S mit zwei weiblichen Bezugspersonen, die sich ihrerseits mit eigenen Problemen herumschlugen. Die Mutter, häufig präokkupiert mit der „Abwehr schwerer Depression“ (ebd.), konnte den verschwundenen Vater nicht ersetzen. An dessen Stelle trat in verschobener ödipaler Identifikation die Magd und damit ein Mensch, der „auf sexuelle Erfüllung und eigene Kinder verzichtet und sich statt dessen fremder Kinder annimmt“ (ebd.). Der aufopfernden Liebe der BABELI, von PESTALOZZI stets gepriesen und schließlich mit zum Modell fürs eigene Leben gemacht, müssen daher, so KRAFT, zwanghafte, auch der Abwehr aufkommender Aggressionen dienende Züge beigemischt gewesen sein. Wer elementare Bedürfnisse permanent zu

unterdrücken entschlossen war, sei wohl nur unzureichend fähig gewesen, die spezifischen Bedürfnisse eines Kindes adäquat wahrnehmen zu können. Anstelle von Verständnis und einer gewissen Liberalität im Verhalten sowohl den Kindern als auch sich selbst gegenüber habe in der PESTALOZZI-Familie eine lähmend-strenge, von beiden Frauen vertretene „Über-Moral“ (S. 102) geherrscht. Die sich aus dieser Konstellation ergebenden Schwierigkeiten faßt KRAFT als Folgen einer gestörten, von schweren narzißtischen Kränkungen und von übermäßigen Schuld- und Schamgefühlen belasteten Entwicklung auf. Zur Kennzeichnung dessen, was die psychischen ‚Defizite‘ des heranwachsenden (schließlich auch des erwachsen gewordenen, ja sogar noch des uralten!) PESTALOZZI ausgemacht habe, bietet er Interpretationen von so großer Komplexität und Dichte an, daß sie hier nicht einmal andeutungsweise wiedergegeben werden können. Ich begnüge mich mit einer sehr verkürzten Zusammenfassung und verwende Begriffe, die bei KRAFT als Fachtermini benutzt werden, in eher alltagssprachlichem Sinne.

Als bildungs- und entwicklungstheoretisch besonders interessant erscheint mir die gut belegte These, daß PESTALOZZI an dem, was ihm scheinbar passiv widerfuhr, stets auch aktiv beteiligt war. Das betont KRAFT selbst dort, wo es sich um Regressionen handelt. Auch das Zurückfallen in frühere Verhaltensmuster wird von ihm als aktive Überlebensstrategie verstanden und insofern der Selbstreferentialität schon des Kindes zugeschrieben. Das gilt natürlich erst recht von dem Zeitpunkt an, wo der junge, weltfremde und unsichere PESTALOZZI – in der Sicht KRAFTS: ein psychisch Geschädigter, der an Ich-Schwäche und mangelndem Selbstgefühl leidet, sein narzißtisches Gleichgewicht mit Hilfe egozentrischer Größen- und Machtphantasien zu bewahren sucht und zur Entwicklung von Objektbeziehungen nur unzurei-

chend fähig ist – sein Leben in die eigene Hand nehmen möchte. Schon der Eintritt in die Schule wurde von PESTALOZZI als Befreiung empfunden: „Es war in dieser Lag wirklich wohlthätig, für mich, dass ich in die Schul kam“ (zit. S. 354). Der Effekt dieser Wohltat bestand, KRAFT zufolge, in erster Linie darin, daß der Heranwachsende dem „häuslichen Gefängnis“ zu entringen und durch Lernen „die Schmerzen seines beschädigten Selbst zu lindern“ (ebd.) vermochte. Das aber habe nicht ausgereicht, die tiefwurzelnden Beschädigungen zu beseitigen. Obwohl PESTALOZZI spätestens als Jugendlicher begriffen hatte, daß er sich selber helfen müsse, machte er jahrelang immer wieder die Erfahrung, daß viele seiner Wünsche unerfüllt blieben und daß die meisten seiner Verselbständigungsbemühungen scheiterten. An die Stelle von Selbstkorrekturen, die vielleicht auf der Basis von Erfolgserlebnissen möglich gewesen wären, traten zusätzliche Enttäuschungen, Verstörungen und Schuldgefühle. Das gilt zumal für die Ehe (ANNA als Braut war immerhin kritisch genug zu fragen, wie wohl zwei Blinde einander führen könnten), für das tragische Mißlingen der Beziehungen zum Sohn JAKOB (den PESTALOZZI in lieblos-rechtlicher Blindheit buchstäblich krank gemacht zu haben und dessen emotionale Anhänglichkeit wahrzunehmen und zu erwidern er außerstande gewesen zu sein scheint) und für den Zusammenbruch der Neuhof-Experimente (der auf einen ökonomischen Bankrott hinauslief und PESTALOZZI in sein vielzitiertes Elend stürzte).

Das Scheitern der Neuhof-Projekte und das darauf folgende lang dauernde „Mortatorium“ (S. 249) schriftstellerischer Tätigkeit wird von KRAFT als die entscheidende Zäsur im Lebenslauf PESTALOZZIS interpretiert. Für ihn handelt es sich hier um den als relativen Fortschritt aufgefaßten allmählichen Umschlag von „progressiver Regression“ zu „regressiver Progression“; denn von nun an scheint es mit

PESTALOZZI, salopp gesagt, langsam bergauf zu gehen. Er findet Anerkennung, und es gelingt ihm, sich aus eigener Kraft, wenngleich immer wieder absturzbedroht, über Wasser zu halten. Schließlich beginnt dann mit Stans die Karriere des Pädagogen. Das bedeutet für KRAFT, daß nun die Stichhaltigkeit der Ausgangsthese überprüft werden kann. Im letzten Kapitel (S. 235–366) thematisiert er den Zusammenhang von persönlichen ‚Lebensschicksalen‘ und pädagogischem ‚Lebenswerk‘ und fragt, „in welcher Weise innere Welt und äußere Realität, Biographie und pädagogische Theorie miteinander in Verbindung stehen“ (S. 366).

Ich nenne einige Beispiele für das, was dem psychoanalytischen Blick des Autors zu dieser ‚Verbindung‘ auffällt. Bereits im Fall von ‚Lienhard und Gertrud‘ sei PESTALOZZI darauf bedacht gewesen, sich imaginäre Befriedigungen zu verschaffen: Vater und Mutter kehren in den fiktiven Figuren des Romans wieder, umgeschaffen zu makellos positiven Modellen (Arner und Gertrud). Jahre später erscheinen die ‚Nachforschungen‘. KRAFT weiß, daß es sich hier um anthropologische, moralphilosophische und politische Reflexionen handelt, aber da er den Lebenslauf als Folie benutzt, versteht er diese Schrift primär als einen Versuch der Selbstfindung: „Wer, wie Pestalozzi, sein Selbstgefühl verloren hat, der muß es sich mühsam wieder herbei-denken“ (S. 264). Mit Stans, Burgdorf, Münchenbuchsee und Iferten als den Stationen des letzten, nun ganz im Zeichen von Pädagogik stehenden Lebensabschnitts kommen wir schließlich zu der Phase, die – folgt man der sich eng an die Selbstbeschreibungen PESTALOZZIS anlehenden Interpretation BITNERS (in: Zeitschrift für Pädagogik 3/1997, S. 360) – durch die „Überwindung der Melancholie“ charakterisiert sein soll. KRAFT hingegen weigert sich, PESTALOZZIS Äußerungen jemals *at face value* zu nehmen. Spuren psychischen Gestörtseins, Reflexe

früherer Traumatisierungen, Symptome regressiven Verhaltens meint er auch noch in diesem letzten Lebensabschnitt erkennen zu können – auch wenn nun nicht mehr von (progressiver) Regression, sondern von (regressiver) Progression die Rede ist, PESTALOZZI nicht mehr unter der Traufe, sondern nur noch im Regen stehend gesehen wird. Dessen psychisches Gleichgewicht nämlich bleibe auch jetzt noch gefährdet, erweise sich aber fortan als eher (re)stabilisierbar. Zu den dabei förderlichen äußeren Umständen rechnet KRAFT, daß PESTALOZZIS subjektive Vorstellungen und Intentionen durch die Institutionalisierung (Erziehungsanstalten) eine relativ feste objektive Stütze erhielten. Als Versuche der Selbststabilisierung interpretiert er die ‚Idee der Elementarbildung‘ und damit zugleich die ‚Methode‘. Sowohl bei der für letztere so wichtigen Mutter als auch beim Kind als Objekt der Methode handle es sich um biographisch vermittelte Idealisierungen. So wird bei KRAFT die Mutter der Methode zu PESTALOZZIS Mutter, wie sie hätte sein *sollen*; das Kind der Methode zu PESTALOZZI, wie er als Kind hätte sein *wollen*, und PESTALOZZI als Pädagoge und Anstaltsleiter zu einem Vater, wie er selbst ihn nie hatte: gleichsam zu einem liebenden Supervater, ja zu einem pädagogischen Heiland in Analogie zu Jesus (vgl. S. 299).

Das Konstrukt, mittels dessen KRAFT Biographie und Werk verknüpft, kann man als eine bestimmte Lesart verstehen. ‚Lesart‘ aber impliziert, daß KRAFT – sogar von Psychoanalytikern – auch anders gelesen werden könnte. Dem von KRAFT entwickelten, ganz auf den „privaten Charakter“ (S. 366) konzentrierten Interpretationskonstrukt liegt die Vorstellung zugrunde, daß PESTALOZZIS Pädagogik, psychologisch interpretiert, als eine *Kompensations-, Selbstkorrektur- und Wiedergutmachungsbemühung* zu verstehen sei. Und zwar als eine Kompensation für erlittene Kränkungen und Enttäuschungen, in

späteren Lebensphasen gar als „Selbstheilungsversuch“ (vgl. S. 251) für psychische Leiden, deren Ursprünge in der eigenen Biographie der selbstreflexiver werdende PESTALOZZI wenn nicht vollständig erkannt, so doch geahnt habe. Insofern sei hier das pädagogische Lebenswerk ganz eng zurückbezogen auf die private Lebensgeschichte.

Die Schwierigkeiten, die ich an diesem Punkt mit KRAFTS Untersuchung habe, beziehen sich auf die m. E. zu enge Verknüpfung von Lebens- und Werkgeschichte. Nichts ist einzuwenden gegen die Vorstellung, daß die Gedanken und Handlungen eines Pädagogen immer auch einen biographischen Hintergrund, eine lebensgeschichtlich vermittelte Tönung haben. Irritierend jedoch finde ich die bei KRAFT implizierte Annahme, daß die psychischen Verstörungen PESTALOZZIS eine *konstitutive* Bedeutung für dessen Pädagogik gehabt hätten. Für mich sieht es an manchen Stellen des Buches so aus, als würde zwischen Leben und Werk ein Kausalverhältnis unterstellt. Zu Recht spricht BITTNER vom „fatal deduzierenden Charakter“ (a. a. O., S. 360) psychoanalytischer Interpretationen, falls diese den Zusammenhang von Biographie und Werk als einen kausalanalytisch faßbaren (miß)verstehen. Konkret: Man wird nicht Pädagoge, weil man den Vater früh verlor, eine lieblose Mutter hatte, die Ehefrau nicht wirklich lieben und den Sohn nicht richtig verstehen konnte. Daß dadurch mitbedingt auch eine bestimmte Pädagogik zustande kommt, das muß sich nicht, sondern das *kann* sich ergeben – oder auch nicht. Mag immer eine ‚Pädagogenbiographie‘ mit ‚pädagogischer Theorie‘ verknüpft sein – an bloße Korrelationen, an jeweils spezifische Konstellationen und Konfigurationen, ja auch an banale Kontingenzen würde ich hier eher denken als an kausale Beziehungen.

KRAFT selbst ist sich dieses Problems größtenteils bewußt. Nicht nur geht es

dort, wo er seine Ausgangshypothese zu verifizieren sucht, weniger um die Theorien als vielmehr um die pädagogische Praxis PESTALOZZIS und um dessen Einstellungen und Motive (vgl. S. 175). Charakteristisch ist auch, daß er die meisten seiner Formulierungen doch eher offenhält. Zwar klingt es hier und da so, als sei die Relation von Leben und Werk als ein Determinationsverhältnis vorgestellt: „Somit sind das pädagogische Denken und Handeln als eine doppelte Antwort auf die Biographie zu verstehen: sie antworten nicht nur auf die frühen Kindheitserfahrungen, sondern auch auf den mißlungenen ‚erwachsenen‘ Lebensentwurf, wobei das Wesen dieser Antworten vom Wesen der zugrundeliegenden curricularen [=curriculum vitae, A. R.] Defekte und Konflikte bestimmt wird“ (S. 361). Man stößt jedoch auch auf weichere Aussagen. Der Begriff der ‚Bestimmung‘ wird dann durch den des bloßen ‚Einflusses‘ ersetzt: PESTALOZZIS „Erfahrungen als Erzogener“ und seine „Erfahrungen als Erzieher“ hätten die Genese, Struktur und Form seines pädagogischen Denkens „beeinflußt“ (S. 360). Sogar noch weiter gehende Abschwächungen kommen vor. Einmal heißt es, es gebe für PESTALOZZIS pädagogische Theorie und Praxis „nicht nur biographische, sondern auch zeitgeschichtliche, epochale Gründe“, und zwischen diesen unterschiedlichen ‚Gründen‘ bestehe ein Verhältnis der Wechselwirkungen: „biographischer Defekt und historische Struktur verstärken sich wechselseitig“ (S. 338).

Dennoch gibt es in dieser Arbeit, die an PESTALOZZIS Leben und Werk in überraschender Weise viele Aspekte sichtbar macht, die von der bisherigen Forschung fast ganz übersehen wurden, zwei unerfüllt bleibende Desiderate. Zum einen fehlt eine gründliche Auseinandersetzung mit der umfangreichen Literatur zum Problem der Möglichkeiten und Grenzen (!) der Psycho-History und damit zur Kri-

tik u. a. auch derjenigen Untersuchungen, die BRITNER zu den „mittlerweile gängigen Psycho- und Pathographien“ (a. a. O., S. 359) rechnet. Zum anderen bleibt die Frage offen, in welchem Verhältnis zueinander jene vielen ‚Gründe‘, die es für PESTALLOZZIS pädagogische Theorie und Praxis geben mag, gesehen werden könnten. Bei KRAFT bleiben diejenigen abstrakt und unausgeführt, deren Aufspürung nicht in die Zuständigkeit der Psychoanalyse fällt. Gerade deshalb aber, weil er das Werk PESTALLOZZIS als biographisch fundiertes zu verstehen sucht und insofern am Zusammenhang von Genesis und Geltung festhält, muß er sich die Frage gefallen lassen, ob nicht zur Lebensgeschichte mehr gehört als nur, pointiert gesagt, die Tribschicksale des Protagonisten. Käme nicht alles darauf an, die heterogene Vielzahl der Faktoren (KRAFT: „Gründe“), die am Zustandekommen von PESTALLOZZIS ‚pädagogischem Selbst‘ beteiligt waren, zunächst einmal möglichst vollständig zu rekonstruieren und sie alsdann, so plausibel wie möglich, zu gewichten?

Wer so verführe, würde keine der hier vorgelegten Beschreibungen und Analysen als irrelevant abtun. Nach wie vor könnten die Theorien PESTALLOZZIS psychologisch als der biographisch vermittelte Versuch einer „narzißtischen Reparation“ (S. 248) interpretiert werden. Nach wie vor würde ein solcher Befund unser Wissen über die lebensgeschichtlichen Aspekte, die in die Genese jener Theorien hineinspielen, bereichern. Nur der diesem Befund zugeschriebene Stellenwert würde sich ändern. Bei geweitetem Blickwinkel, pluralisierten Perspektiven und der Nutzung zusätzlicher (nicht nur psychologischer) ‚Vor-Urteile‘ würde man aufmerksam darauf, daß PESTALLOZZIS Theorie und Praxis (aber auch schon bestimmte Dimensionen seines Lebenslaufs) als gespeist und gesättigt von überindividuellen, geschichtlich-kulturellen Erfahrunggehalten interpretiert werden können. Ne-

ben, ja vor die Aufmerksamkeit auf lebensgeschichtliche Verankerungen träten dann Bemühungen um eine historische (zeit- und lokalgeschichtliche, generationsspezifische, kultur- und sozialhistorische, mentalitäts- und ideengeschichtliche) Fundierung und Zuordnung des Werkes. Das aber hieße, daß sich die Blickrichtung der Werkinterpretation verschieben, die angenommene Verbindung von Leben und Werk gelockert, die These von der konstitutiven Bedeutung des Lebenslaufs fallengelassen oder doch abgeschwächt würde.

Mit meiner Kritik will ich psychoanalytische Interpretationen nicht aus den erziehungswissenschaftlichen Tempeln vertreiben. Die Frage, welche (entlastende, bestätigende, kompensierende, wiedergutmachende, tröstende, insgesamt also: motivierende) *Funktion* PESTALLOZZIS pädagogische Theorie und Praxis für seinen psychischen Haushalt hatte, scheint mir im Kontext seriöser biographischer Bemühungen eminent wichtig. Aber das ist dann eine andere Frage als die nach dem Gehalt und der historischen Relevanz der Theorie selber. Die These (Lesart!), mit der ich dieser hochdifferenzierten und dennoch angenehm unpräzise formulierten Intensivstudie widersprechen möchte, lautet, daß PESTALLOZZIS ‚Methode‘, nimmt man sie inhaltlich, ihren „Ursprung“ gerade nicht „im Unbewußten“ (S. 329), sondern in jenseits der Einzelperson längst vorhandenen Traditionen pädagogischen Denkens hat, aus denen PESTALLOZZI, filternd und modifizierend, das für ihn Brauchbare herausholt. Was ihm an der ‚Idee der Elementarbildung‘ und an der ‚Methode‘ „nie voll bewußt“, „nicht zur Erkenntnis werden“ darf, ist nicht deren „inhaltlicher Kern“ (ebd.), sondern das sind von Traumatisierungen genährte Motive und Impulse, die den nach psychischer Entlastung Suchenden möglicherweise für die ‚Idee der Elementarbildung‘ mit motiviert, zur ‚Methode‘ mit hingetrieben haben. Die

„pädagogische Welt“, die er, KRAFT zufolge, „noch einmal für sich selbst zu erfinden“ (ebd.) suchte, war bereits da. Bezieht man die kulturhistorischen Kontexte und die Entwicklungsgeschichte pädagogischen Wissens und Handelns in die Analyse von PESTALOZZIS Theorien mit ein, dann wird sichtbar, daß er nicht nur an der Nabelschnur seines eigenen Lebenslaufes hing, sondern außerdem auf ein großes Reservoir pädagogischer, theologischer, anthropologischer, psychologischer und politischer Denktraditionen zurückgreifen konnte. Noch der Innovativste (und auch der psychisch Gestörte) geht mit bereits Vorhandenem um, muß sich *volens volens* auf vorgebahnten Straßen bewegen. Wenn Pädagogik sich als Disziplin bereits so weit herausgebildet (wenn man will: protoprofessionalisiert) hat wie in der PESTALOZZI-Zeit, ist sie konzeptionell weitgehend biographieunabhängig geworden. Pädagogische Theorien und Praxen kommen dann nicht mehr *ab ovo* bzw. *ab persona* zustande, nicht mehr als Originalleistungen von Individuen und als Ausdruck von deren psychischen Nöten und Bedürfnissen, sondern sie emergieren – vermittelt über Personen – aus den Strömen und/oder Rinnsalen ebenjener Traditionen.

Prof. Dr. ADALBERT RANG
Westerwaldweg 26, 53424 Remagen-
Oberwinter

**Christian Niemeyer/Wolfgang Schröer/
Lothar Böhnisch** (Hrsg.): *Grundlinien
Historischer Sozialpädagogik*. Traditions-
bezüge, Reflexionen und übergangene So-
zialdiskurse. Weinheim/München: Juventa
1997. 296 S., DM 48,-.

„Der Begriff der Sozialpädagogik bezeichnet nicht ein Prinzip, dem die gesamte Pädagogik sowohl ihre Theorie wie ihre Methoden, wie ihre Anstalten und Werke

– also vor allen die Schule – unterstellt ist, sondern einen Ausschnitt: alles, was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist.“ In dieser berühmten und häufig zitierten „negativen“ Begriffsdefinition von GERTRUD BÄUMER aus dem Jahr 1929 (in: NOHL/PALLAT: *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 5: Sozialpädagogik) drückt sich die Schwierigkeit aus, vor denen Vertreter dieses Fachs stehen, wenn es gilt, ihre Disziplin zu erläutern. Juristen und Mediziner haben es da einfacher. Immerhin kann man sich damit trösten, daß die Sozialpädagogik es gelernt hat, mit schwierigen „Identitätsbalancen“ umzugehen. NATORP hatte sich um die Jahrhundertwende noch um eine eindeutige und positive Begriffsbestimmung bemüht: Er verstand unter Sozialpädagogik „nicht sowohl einen abgegrenzten Bereich der Pädagogik als vielmehr eine bestimmte Auffassung ihrer ganzen Aufgabe“. Die Begriffsbestimmung NATORPS setzte sich nicht durch. Weder in Diskursen der Weimarer Epoche noch danach konnte eine eindeutige Definition gefunden werden. Das ist auch gut so! Nach der Lektüre des von NIEMEYER, SCHRÖER und BÖHNISCH herausgegebenen Buchs kann man diese Schwierigkeit besser akzeptieren. Deren (geheime) Hauptthese lautet: Das Selbstverständnis der Disziplin Sozialpädagogik ist seit Anbeginn in sich widersprüchlich, ja das Umgehen mit ihren historischen Widersprüchen gehört zu ihrem Grundwesenszug. Der Diskurs der Moderne zeichnet sich u. a. dadurch aus, daß er sich nicht gezwungen fühlt, Schwierigkeiten, Widersprüche oder Gegensätze aufzulösen, sondern einen Weg sucht, mit ihnen auf sozial akzeptable Weise umzugehen. Was also ist Sozialpädagogik? In einer Zeit, wo dem Fach (und im weitesten Sinne auch dem Sozialstaat) eindeutige Begriffsdefinitionen und klare Lösungen abverlangt werden, erscheint diese Veröffentlichung im richtigen Augenblick. Die in dem Werk versammelten Autoren geben auf die Frage keine ein-