

Sünkel, Wolfgang

Die Situation des offenen Anfangs der Erziehung, mit Seitenblicken auf Pestalozzi und Makarenko. Für Leonhard Froese

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 3, S. 297-307



Quellenangabe/ Reference:

Sünkel, Wolfgang: Die Situation des offenen Anfangs der Erziehung, mit Seitenblicken auf Pestalozzi und Makarenko. Für Leonhard Froese - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 3, S. 297-307 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145474 - DOI: 10.25656/01:14547

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145474>

<https://doi.org/10.25656/01:14547>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 3 – Mai 1990

I. Essay

- WOLFGANG SÜNDEL Die Situation des offenen Anfangs in der Erziehung, mit Seitenblicken auf PESTALOZZI und MAKARENKO 297

II. Thema: Pädagogische Ethik

- LOTHAR WIGGER Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral 309
- HANS-ULRICH MUSOLFF Entwicklung *versus* Erziehung: Ein Diskussionsbeitrag zur Verhältnisbestimmung von Entwicklungslogik, Ethik und Pädagogik 331

III. Diskussion

- PETER DUDEK Antifaschismus: Von einer politischen Kampfformel zum erziehungstheoretischen Grundbegriff? 353
- CHRISTEL HOPF Autoritarismus und soziale Beziehungen in der Familie. Qualitative Studien zur Genese autoritärer Disposition 371
- GERT SCHUBRING Der Süvernsche Lehrplan – „Ideales Muster“ oder staatlicher Zugriff? 393

IV. Besprechungen

- MICHAEL PARMENTIER SABINE KIRK: Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts. Eine Studie zum Bildtypus der „Accipies“ und seinen Modifikationen im Bildbestand der Universitätsbibliothek Helmstedt und des Augusteischen Buchbestandes der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel 419
- FRITZ OSTERWALDER PETER STADLER: Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. Von der alten Ordnung zur Revolution (1746–1797) 422
- HEINZ-ELMAR TENORTH WERNER SACHER: Eduard Spranger 1902–1933. Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern 425
- PETER DUDEK FRANZ-WERNER KERSTING: Militär und Jugend im NS-Staat. Rüstungs- und Schulpolitik der Wehrmacht 429

V. Dokumentation

- Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1989 433
- Pädagogische Neuerscheinungen 461
- Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 463

Contents

I. Essay

- WOLFGANG SÜNDEL The situation of the open beginning in education,
with glances at PESTALOZZI and MAKAREN-
KO 297

II. Topic: Pedagogical Ethics

- LOTHAR WIGGER On the practical irrelevance of pedagogical ethics –
Reflections on the limits, deficits, and paradoxies
of pedagogical ethics and morals 309
- HANS-ULRICH MUSOLFF Development *versus* education – A contribution to
the discussion on the definition of the relation
between developmental logic, ethics, and ped-
agogics 331

III. Discussion

- PETER DUDEK Antifascism – From a political slogan to a pedagog-
ical concept? 353
- CHRISTEL HOPF Authoritarianism and social relations within the
family – Qualitative studies on the genesis of
authoritarian dispositions 371
- GERT SCHUBRING The Süvern syllabus – “Ideal model” or state
intervention? 393

IV. Book Reviews 419

V. Documentation

- Habilitations and dissertations in educational science in 1989 433
- New Books 461
- Style sheet 463

Die Situation des offenen Anfangs der Erziehung, mit Seitenblicken auf Pestalozzi und Makarenko

Für Leonhard Froese

I

Vor fast vier Jahrzehnten, 1950, hat HERMAN NOHL erstmals die Behauptung aufgestellt, daß man PESTALOZZIS Kernschrift „*Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans*“ und MAKARENKOS „*Pädagogisches Poem*“ miteinander vergleichen könne und solle. NOHL hat nicht näher ausgeführt, wie er sich diesen Vergleich vorgestellt hat und welchem Erkenntniszweck er dienen sollte. Aus dem Kontext jedoch werden zwei Tendenzen deutlich. Erstens: Er hat den beiden so verschiedenartigen Erzieherpersönlichkeiten den gleichen hohen pädagogischen Rang zugemessen. Und zweitens: Zwischen den Problemsituationen, denen sie sich, der eine 1799 in Stans, der andere 1920 bei Poltava, unverhofft ausgesetzt sahen und die sie erzieherisch bewältigten, hat NOHL weitreichende strukturelle Ähnlichkeiten gesehen. – Folgt man den Andeutungen, so erscheint es möglich, vor dem Hintergrund einer in ihren Problemstrukturen weitgehend identischen Ausgangssituation die Verschiedenheiten und Übereinstimmungen in den gefundenen Problemlösungswegen herauszuarbeiten und sie zurückzuführen auf Verschiedenheiten und Übereinstimmungen in den Persönlichkeiten der beiden Erzieher und ihren Grundauffassungen und Gesinnungen. In diesem NOHLschen Sinn und durch ihn angeregt hat in der Folgezeit eine Reihe von Autoren den Vergleich versucht oder angesetzt oder durchgeführt.

II

Mir geht es im folgenden nicht um einen Vergleich zwischen PESTALOZZI und MAKARENKO, nicht um die sozusagen subjektive Seite des bei dem Vergleich in Frage stehenden Sachverhalts. Mein Interesse gilt vielmehr dem, was in der von NOHL konzipierten Vergleichsrichtung lediglich den Hintergrund abgab, der den Vergleich erst ermöglichen sollte: Dies ist die vermutete strukturelle Identität oder Ähnlichkeit der den beiden Erziehern jeweils vorgegebenen situativen Problematik, also sozusagen die objektive Seite des Sachverhalts. Ich bezeichne sie als das Problem der Situation des offenen Anfangs der Erziehung.

Zuerst etwas zu den Begriffen. Der absolute Anfang der Erziehung ist die Geburt des Menschen; mit ihr beginnt jener intensive und langwährende, normalerweise etwa ein Viertel der Lebenszeit in Anspruch nehmende, Prozeß

der angeleiteten Veränderungen des Zöglings, den wir Erziehung nennen und dessen Richtziel das Aufhören der Anleitungen ist, das Erwachsensein also als jene Verfaßtheit des Menschen, in der er zu seiner Selbstveränderung keiner Hilfe und Leitung mehr bedarf. Als absoluter Anfang der Erziehung ist die Geburt zugleich auch die Situation der absoluten Offenheit, in der es, pädagogisch gesehen, nur Möglichkeiten gibt und noch keine Wirklichkeit: die Situation der reinen Potentialität. – Freilich: Mit offenen Anfängen dieser absoluten Art hatten es weder PESTALOZZI noch MAKARENKO zu tun; die Zöglinge, mit denen sie konfrontiert wurden, waren vom Modus der reinen Möglichkeit schon recht weit entfernt.

Unsere Aufmerksamkeit hat vielmehr den relativen Anfängen der Erziehung zu gelten, die im Rahmen des Gesamtprozesses und während seines Verlaufes immer wieder auftreten können und aufzutreten pflegen. Mir scheint, daß es zwei phänomenologisch unterscheidbare Typen solcher relativen Erziehungsanfänge gibt, und ich will versuchen, sie anhand von Beispielen zu charakterisieren. Den ersten nenne ich den Typ der ergänzenden Neuanfänge. Hier handelt es sich darum, daß im Verlauf des Gesamterziehungsprozesses neue Aufgaben und Anforderungen an den Zögling herantreten, die im Rahmen und unter den Bedingungen seiner bisherigen Prozeßgestalt von ihm nicht erfüllt und bewältigt werden können, so daß eine neue, die bisherige ergänzende Organisationsform des Erziehungsprozesses gefunden werden muß. Das hierher gehörende Beispiel ist die Situation des Schulanfangs; sie ist oft genug beschrieben worden. Mit den Augen des neuen Schülers gesehen ist es sogar die Situation eines offenen Anfangs: Er weiß ja nicht oder ahnt nur verschwommen, was ihm diese seine neue Lebens- und Arbeitswelt namens Schule zu bieten hat und bieten wird; er ist neugierig, erwartungsfroh gespannt, zu neuen Tätigkeiten bereit und entschlossen und sich seiner neuen sozialen Dignität als Schüler durchaus bewußt. Es kommt nun darauf an, daß ihm all dies, seine subjektive Offenheit *für* die Schule, nicht allzu rasch *durch* die Schule ausgetrieben wird. Betrachten wir aber die Situation mit den Augen des Lehrers, so kann von einer Offenheit des Anfangs nur recht wenig die Rede sein, jedenfalls solange wir das Schulwesen in öffentlicher Trägerschaft im Blick haben. Der Lehrer kennt zwar seine neuen Schüler nicht, insofern ist der Anfang offen; aber er kennt die Schule, und er weiß genau, was in den kommenden Tagen, Wochen, Monaten darin zu geschehen hat, teils weil's der Lehrplan ihm vorschreibt, teils weil er sich was überlegt hat und teils weil er's immer schon so gemacht hat. Von dieser Seite aus ist der Anfang also ein durchaus geschlossener.

Schulanfang kann aber auch anders vorgestellt werden, wie aus Berichten über sogenannte alternative Schulversuche hervorgeht. Hier sind die Lehrer bemüht, die gegenständliche und organisatorische Seite des Unterrichts nicht planerisch vorzugeben, sondern beides sich aus der Situation spontan entwickeln zu lassen, so daß hier nichts gesetzt wird außer dem offenen Anfang selbst. Versuche dieser Art pflegen zunächst zu gelingen. Doch können sie leicht in die Krise geraten, nämlich dann, wenn diese Erzieher beginnen, die offene Situation des Anfangs in romantischer Verklärung zu betrachten, und sie immer wieder neu herstellen wollen. Damit zerstören sie – ich nehme an,

unwissentlich – gerade das, was aus dem offenen Anfang inzwischen an Strukturen hervorgewachsen ist. In dem Fall scheitern sie, weil sie falsch handeln, nämlich gegen die Logik der Sache, die da lautet: Situationen können nicht offen bleiben, wenn Prozesse in Gang kommen sollen.

Neben dem bislang behandelten Phänomentyp des ergänzenden Neuanfangs gibt es einen zweiten, den ich als korrektiven Neuanfang bezeichnen möchte. Erziehungsprozesse sind sehr empfindliche Gebilde, stör anfällig bis zum äußersten. Sie können in sich Friktionen entwickeln und untereinander gefährliche Interferenzen; sie können in unerfreuliche, auch in schädliche Verlaufsrichtungen geraten; sie können ihre Kontinuität verlieren, die Konsequenz einbüßen, können zerrissen werden in Zweideutigkeiten und Widersprüchen. All dies kann geschehen sowohl aus inneren Ursachen – das sind solche, die ihren Sitz in der Struktur des jeweiligen Erziehungsprozesses selbst haben – wie auch aus äußeren – das sind solche Ursachen, die aus dem umgebenden gesellschaftlichen Feld heraus Einfluß auf Erziehungsprozesse nehmen –, und im Einzelfall wird man die zwei Kausalklassen nicht einmal zweifelsfrei unterscheiden können. – Immer dann also, wenn es darum geht, gestörte oder zerbrochene Prozesse neu zu begründen (die Störung oder den Bruch zu korrigieren), haben wir es mit Situationen des korrektiven Neuanfangs der Erziehung zu tun. Einige Beispiele: In einer Familie wird, etwa infolge einer zuvor in Anspruch genommenen Erziehungsberatung, das pädagogische System umgestellt oder neu organisiert. Oder: Ein verwitweter oder geschiedener Elternteil übernimmt die Erziehung der Kinder allein. Oder: Familiäre Trümmerreste schließen sich zu einer neuen Familie zusammen. Oder: Die Sozialordnung unserer Republik sieht vor, daß im Falle drohender oder eingetretener Verwahrlosung von Kindern oder Jugendlichen die „öffentliche Ersatzerziehung“ eintritt, also die Freiwillige Erziehungshilfe oder die Fürsorgeerziehung. Oder: Im Jugendgefängnis beginnen Maßnahmen zur Resozialisierung des Straftäters. – Die Beispielreihe ist aufgebaut nach dem wachsenden Grad der Komplikation und Schwierigkeit des Anfangs, aber teils auch nach dem wachsenden Grad der Geschlossenheit der Anfangssituation; denn in der Freiwilligen Erziehungshilfe ist in der Mehrzahl der Fälle, bei der Fürsorgeerziehung mit wenigen Ausnahmen und im Gefängnis immer die Situation des Anfangs eine geschlossene. Bei den anderen Beispielen mag der Erziehungsanfang mehr oder weniger offen, zuweilen wohl auch gänzlich offen sein.

III

Ich hoffe gezeigt zu haben, daß die Situation des relativen Anfangs der Erziehung ein Phänomen ist, welches in der Wirklichkeit des Erziehens in vielfältiger Gestalt, an sehr verschiedenen Orten und auch nicht gerade selten vorkommt. Es ist deshalb, wie man so sagt, die „Relevanz“ gegeben, die es rechtfertigt, dieses Phänomen zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen zu nehmen. Es gibt noch einen weiteren, gewichtigeren, theoretischen Grund, gerade dieses Phänomen auszuwählen; davon wird am Ende meiner Ausführungen noch kurz die Rede sein.

Im Augenblick möchte ich die Aufmerksamkeit auf einen Aspekt lenken, der bislang noch nicht ausdrücklich zur Sprache gekommen ist, nämlich auf den Problemgehalt der Situationen des relativen Anfangs. Damit meine ich dasjenige, was den situativ Beteiligten, also den Erziehern und den Zöglingen, in und an der Situation ihres Anfangs zum Problem wird, wodurch Tätigkeiten ausgelöst werden, die man als Problemlösungsversuche deuten kann. Insofern bildet der Problemgehalt die eigentliche Substanz der Situation; er ist es, der die Situation als pädagogische allererst konstituiert. – Blickt man nun auf die Reihe der aufgeführten Beispiele zurück, so fällt auf, daß zu jedem ein eigener situativer Problemgehalt gehört, der von dem aller anderen Beispiele verschieden ist. Das hängt nicht nur mit der prinzipiellen Individualität aller menschlichen Situationen zusammen; denn sie gilt nur auf der konkreten Ebene, dort, wo Erziehung wirklich geschieht. Die Situation der verwitweten alleinerziehenden Mutter Gertrud Ah ist von der Situation der zur selben Zeit geschiedenen alleinerziehenden Mutter Luise Beh konkret-individuell gänzlich verschieden; und dennoch kann man sagen – und die beiden Frauen würden es selbst sagen, wenn sie miteinander sprechen: sie befinden sich in der gleichen pädagogischen Situation. Es gibt also überindividuelle Strukturen im Problemgehalt, die in den je individuellen Strukturen situativ enthalten sind. Isoliert man sie, dann kann man erst Beispiele bilden, die etwas besagen, und kann die Beispiele nach Gesichtspunkten anordnen und klassifizieren.

Dies habe ich getan und noch etwas mehr. Ich habe nämlich die in den Beispielen verkörperten Sachverhalte, vom Schulanfang über die neue Familie bis zum Strafantritt, aufgefaßt als verschiedenartige Erscheinungsformen des gleichen pädagogischen Phänomens, nämlich der Situation des relativen Anfangs der Erziehung. Ich habe dabei stillschweigend vorausgesetzt, was ich jetzt expliziere: Den diese verschiedenartigen Situationen konstituierenden verschiedenen Problemgehalten wohnen allgemeinere Problemstrukturen inne, die, über die Besonderheit der jeweiligen Erscheinungsform hinaus, ihnen allen gemeinsam sind und die als solche das allgemeine Phänomen konstituieren. Solche allgemeinen Problemstrukturen zu ermitteln, zu beschreiben und zu zergliedern, ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Erkenntnis, sofern diese sich als theoretische versteht.

Der Weg dahin ist jedoch mit Schwierigkeiten gepflastert. Handlungsproblemstrukturen sind zwar logische Strukturen, mit denen man logisch operieren kann, aber dazu muß man sie zunächst identifiziert haben, und zwar in dem zu untersuchenden Phänomen selbst. Erst dann kann man versuchen, jene inneren Spannungen des Problemgehalts zu ermitteln, aus denen Tätigkeit hervorgeht. Dies ist der Grund, warum – nach meiner Überzeugung – die theoretische Pädagogik ihrem Verfahren nach phänomenologisch und ihrer Denkform nach dialektisch vorgehen muß.

Will man ein pädagogisches Phänomen hinsichtlich der ihm innewohnenden Problemstruktur untersuchen, so ist erforderlich, diejenige Erscheinungsform des Phänomens aufzusuchen, welche die zu untersuchende Problemstruktur am entschiedensten besitzt und am deutlichsten zeigt. Unser Phänomen ist die Situation des relativen Erziehungsanfangs. An dieser Stelle möchte ich mit dem

Leser eine Einigung über zwei Verfahrensgrundsätze herstellen und ihn bitten, mir freundlicher Weise, wenigstens hypothetisch, zuzustimmen, daß erstens das Auftreten deutlicher Anfangsstrukturen eher bei Situationen des korrektiven Anfangs zu erwarten ist als bei denen des ergänzenden. Dafür gibt es zwei Gründe. Situationen des ergänzenden Neuanfangs besitzen in der Regel ein hohes Maß an Normalität, wie das Beispiel Schulanfang ja zeigt. Die Problemstruktur ist zwar situativ vorhanden, äußert sich aber auf sozusagen verwischte Weise. Zum anderen besitzen diese Situationen ein hohes Maß an Kontinuität mit den vorhergegangenen und weiterlaufenden Erziehungsprozeßgestalten, deren Ergänzung sie darstellen. Der zweite Verfahrensgrundsatz ist der, daß man das Auftreten deutlicher Anfangsstrukturen eher bei offenen Anfängen als bei geschlossenen erwarten kann. Die Geschlossenheit von Anfangssituationen beruht in der Regel auf institutionellen Voraussetzungen, so daß die eigentliche pädagogische Problemstruktur von den Strukturen der Institution, sei es die Schule oder das Gefängnis oder sonst eine, überdeckt, verzerrt oder verundeutlicht erscheint. Hinzu kommt, daß die Situation, die wir zu unserem analytischen Zweck suchen, über ein hohes Maß von Diskontinuität gegenüber den vorangegangenen Prozeßgestalten, die auch nicht nebenher weiterlaufen sollten, verfügen muß. Mit anderem Wort: Wir brauchen die extremste denkbare Situation des zugleich korrektiven und offenen Anfangs der Erziehung.

IV

Zum Glück für die Erkenntnis ist eine solche Situation in der pädagogischen Weltliteratur zweimal dargestellt worden, nicht als Fiktion, sondern als reales Geschehen; die eine fand statt 1799 in Stans, die andere 1920 bei Poltava. Somit sind wir wieder bei HERMAN NOHLS Vermutung angelangt, daß die situative Problematik, der sich PESTALOZZI und MAKARENKO ausgesetzt sahen, strukturell weitgehend identisch sei. Ist sie das wirklich? Der enorme regionale wie epochale Abstand der beiden Situationen voneinander spricht keineswegs dagegen, denn auf unserer allgemeinen Ebene haben wir es mit Strukturen zu tun, die vorwiegend transhistorischen Charakter besitzen. Überdies gibt es eine deutliche historische Parallele: Revolution und Bürgerkrieg als Hintergrund der Verwahrlosung der Zöglinge und zugleich als Nötigung zum Erziehungsversuch. – Situativ gewichtiger scheint der Unterschied zu sein, der sich auf der Zöglingenseite findet. In Stans handelt es sich um Kinder etwa zwischen sechs und vierzehn Jahren in erheblicher Anzahl – PESTALOZZI begann mit ca. fünfzig Zöglingen –, bei MAKARENKO sind es anfangs nur etwa sechs, aber stramme, gestandene Burschen von achtzehn Jahren oder nur wenig jünger. Auf diesen situativen Umstand ist es vor allem zurückzuführen (also nicht nur auf die Verschiedenartigkeit der Erzieherpersönlichkeiten), daß zur Öffnung der Situation des Anfangs ganz verschiedene Wege erfolgreich waren.

Ein dritter auffälliger Unterschied muß differenzierter beurteilt werden: die zeitliche Ausdehnung des Erziehungsversuchs. Viereinhalb Monate Stans und

acht Jahre Gorkikolonie: das sind inkommensurable Zeitgrößen. Da mein Interesse aber der Situation des Anfangs gilt, spielt dieser Unterschied in gegenständlicher Hinsicht keine Rolle, wohl aber im Hinblick auf Erkenn- und Analysierbarkeit. In der Gorkikolonie kann man, wenn man das „Poem“ gleichsam rückwärts liest, die ausgearbeiteten Prozeßstrukturen bis zu ihren unscheinbaren Ursprüngen in der Situation des offenen Anfangs zurückverfolgen und dort identifizieren. Das ist in Stans nicht möglich, weil die Zeit viel zu kurz war, als daß ausgearbeitete Prozeßstrukturen überhaupt hätten entstehen können; die Prozeßanfänge *bleiben* hier unscheinbar, wenig deutlich und höchst interpretationsbedürftig. Hierfür hat PESTALOZZI in seiner Darstellung eine vorzügliche Kompensation gefunden, von der noch die Rede sein wird.

Auch auf der Erzieherseite der beiden Situationen gibt es Differenzen. Der beträchtliche Altersunterschied allerdings – PESTALOZZI zählt 53, MAKARENKO 31 Jahre – fällt wenig ins Gewicht, denn das Engagement an die Sache und die Bereitschaft, sich dem ganz Neuen vorbehaltlos hinzugeben, sind gleich, und die pädagogischen Vorerfahrungen zumindest vergleichbar. Erheblicher ist der Unterschied in der personellen Ausstattung. MAKARENKO hat, außer einem älteren Wirtschaftsleiter ohne pädagogische Kenntnisse, zwei ausgebildete Volksschullehrerinnen zu seiner Unterstützung, eine davon mit beträchtlicher Berufserfahrung. PESTALOZZI dagegen steht in Stans ganz allein, zu seiner Seite nur eine alte Haushälterin mit Muttererfahrungen. Allerdings war sein Alleinstand nicht freiwillig: Er konnte keine geeigneten Mitarbeiter bekommen (möglicherweise, weil er strikt verlangt hat, sie müßten singen können). Der hier sich abzeichnende situative Unterschied schrumpft aber, wenn man bedenkt, daß sich auch im Gorki-Anfang die erzieherische und analytische Arbeit vorwiegend auf MAKARENKO selbst konzentrierte. – Der konstitutive Sachverhalt auf der Erzieherseite der Situation liegt jedoch in einem ganz anderen Umstand, nämlich darin, daß die beiden Haupterzieher zugleich die Autoren der Berichte über ihren Erziehungsversuch sind.

V

Sie haben beide keine Verlaufsprotokolle geschrieben, sondern, da sie nicht nur große Pädagogen, sondern auch bedeutende Schriftsteller waren, literarische Darstellungen; der eine in Brief- der andere in Romanform; und beide im Rückblick auf bereits Geschehenes. Niemand, auch der genialste nicht, kann zugleich erziehen und Protokoll schreiben, und überdies sind Verlaufsprotokolle zwar aufschlußreich, aber eine scheußliche Lektüre. Literatur also; und schon steht man vor der Frage von *fiction* und *faction*, der Frage nach der literarischen Stilisierung der dargestellten Geschehnisse und Sachverhalte. Schriftsteller haben es halt an sich, daß sie mit ihrem gegenständlichen Material zugunsten der künstlerischen Gestaltung souverän umspringen. Sie überhöhen oder verdunkeln die Wirklichkeit; sie verschieben Akzente und Stimmungen, verjüngen Frauen, kombinieren Getrenntes und trennen Kombiniertes, verschmelzen verschiedene Realpersonen in eine Figur, treiben Gegensätze

weiter auseinander, als sie wirklich waren. MAKARENKO übertreibt seine Kunstfertigkeit so wie PESTALOZZI seine Unbeholfenheit. . . Man müßte jenen Puristen der platten Realität schon zustimmen, wenn sie sagen, daß literarische Darstellungen als Nachrichten über Merkmale wirklicher Erziehungsabläufe wertlos und als wissenschaftliches Material unbrauchbar sind. In der Tat geht durch die Stilisierung manches verloren. Stilprinzip des *Stanser Briefes* ist die Verschränkung von Bericht und Reflexion, und man kann mit Recht bedauern, daß PESTALOZZI über dem Reflektieren zuweilen das Berichten vernachlässigt. Und wenn ich die Poem-Lektüre von Studenten anzuleiten habe, muß ich immer wieder darauf aufmerksam machen, daß die pädagogischen Probleme in der Gorkiwirklichkeit niemals in Kapiteln sorgfältig geordnet nacheinander aufgetreten sind, sobald nur das je vorhergehende gelöst war. Ohne Zweifel ist die Kapitelgliederung stilistisch sinnvoll und notwendig; aber die Gleichzeitigkeitsstrukturen der Situation, nämlich die möglicherweise interessanten Verbindungen verschiedener Problemgebiete und die Interferenzen zwischen verschiedenen Problemlösungswegen, sie sind dahin und nicht mehr faßbar.

Diese Verluste sind schmerzlich, aber sie werden mehr als wettgemacht – durch die Stilisierung. Als Beispiel wähle ich eine Lüge PESTALOZZIS. Zu dem Sachverhalt, daß er als einziger Erzieher in Stans alleinstand, schreibt er in der Darstellung: „Ich wollte es allein, und ich mußte es schlechterdings, wenn mein Zweck erreicht werden sollte.“ Er wollte es keineswegs; aus der echten Korrespondenz jener Zeit wissen wir, wie intensiv er sich, bei LAVATER in Zürich und bei RENGGER in Luzern, um die Anwerbung von Mitarbeitern bemüht hat. Also warum lügt er? – Er hat, wie man sagt, aus der Not eine Tugend gemacht. Und gerade diese „Tugend“ ermöglicht ihm, die Offenheitsstrukturen der Anfangssituation, sofern sie auf der Erzieherseite erforderlich sind, klarer und deutlicher wahrzunehmen und zu beschreiben, als ihm dies unter Umständen möglich gewesen wäre, wenn er tüchtige Mitarbeiter bekommen hätte. Unter meinem nächsten Punkt werde ich, im Vergleich mit MAKARENKO, darauf zurückkommen.

Die literarische Stilisierung der Wirklichkeit ist also nicht unbedingt ein Feind der pädagogischen Erkenntnis; es kann sogar das Gegenteil gelten. Denn die beiden bedeutenden Schriftsteller waren zugleich auch große Erzieher, begabt mit der Genialität des pädagogischen Blicks und mit der Fähigkeit, in und an ihren Situationen das pädagogisch Wesentliche aufzuspüren, seine Bedeutung abzuwägen und einzuordnen und uns das Ergebnis mitzuteilen. Ich wage den beiden zu unterstellen, daß sie ihre literarischen Stilisierungen vornehmlich unter pädagogischen Gesichtspunkten gestalten wollten und gestaltet haben.

VI

Geschlossene Erziehungsanfänge beginnen von allein sich zu bewegen, und zwar auf Grund und in dem Maß ihrer Geschlossenheit, denn diese enthält, so ist sie definiert, die Vorgaben und Planungen dessen, was am Anfang zu geschehen hat. Wenn aber, wie in unseren beiden Fällen, ein geschlossener

Anfang situativ unmöglich ist, dann bewegt sich von alleine nichts. Mit der Situation des Anfangs ist die Offenheit der Situation noch keineswegs mitgesetzt; Stans wie Poltava zeigen dies in wünschenswertester Deutlichkeit. Die Offenheit der Situation, als Bedingung der Möglichkeit des Anfangs, muß allererst herbeigeführt, sie muß hergestellt werden. Dies ist die erste Aufgabe des Erziehers.

Diese Aufgabe aber muß er erst einmal begreifen, und das bedeutet das Eingeständnis, nicht Herr der Situation zu sein, nichts in Händen zu haben, womit man erzieherisch irgendwas bewirken könnte. MAKARENKO sieht, daß ihm seine schulpädagogische Erfahrung und Routine nichts nützt (die Zöglinge verweigern nicht nur die Arbeit, sondern auch den Unterricht); er beginnt ein Studium sozialpädagogischer Literatur in der vergeblichen Hoffnung, dort Methoden und Techniken zu finden, die ihm die Möglichkeit eines geschlossenen Anfangs der Erziehung eröffnen sollten. Er konnte nichts finden, denn diese Möglichkeit war objektiv nicht gegeben. – So auch PESTALOZZI. Die pädagogischen Pläne und Erfahrungen des Neuhoofs, die volkserzieherischen Konzepte aus „*Lienhard und Gertrud*“, ja sogar die Erziehungsreformpläne, die er erst jüngst der helvetischen Regierung unterbreitet hatte und gerade deretwegen er von der Regierung für volkspädagogische Einsätze ins Auge gefaßt worden war, – all dies paßte ganz und gar nicht auf die Situation, in die er in Stans geriet; er besaß weder Konzept noch Methode und wußte dies. Deshalb auch hätte er einem allfälligen Mitarbeiter weder Leitfaden noch Handlungsanweisungen geben können – seine „Lüge“ erweist sich also als die höhere Wahrheit –: „Ich mußte erst eine Thatsache durch mich selbst aufstellen.“

Der erste Schritt zur Öffnung geschieht auf der Erzieherseite der Situation, gleichsam als die Selbstöffnung des Erziehers. Sie ist die notwendige Voraussetzung alles weiteren. Diese Selbstöffnung muß eine Einstellungskomponente enthalten, ohne die nur Resignation herauskäme: Ich meine den pädagogischen Optimismus. Dieser Ausdruck bezeichnet in meiner Sprache nicht die These von der Allmacht der Erziehung, sondern eine spezifische Einstellung des Erziehers zum Zögling, die bei PESTALOZZI wie bei MAKARENKO besonders schön zu sehen ist, wenn sie auch dem verwahrlosten Kind, auch dem kriminellen Jugendlichen ein zwar verschüttetes, aber im wesentlichen ungebrochenes und unzerstörtes „Subjektsein“ unterstellen und es durch eben diese Unterstellung zur Tätigkeit hervorlocken.

Der zweite Schritt, die Öffnung der Situation des Anfangs auf der Zöglingseite, ist vom Erzieher zu tun; er muß, wie PESTALOZZI sagt, eine Tatsache durch sich selbst aufstellen. Der Stanser Weg dahin ist die „allseitige Besorgung“. PESTALOZZI umfaßt die Kinder mit seiner Liebe, die er, ihnen verständlich, durch eine sozusagen „vorpädagogische“ Tätigkeit ausdrückt, indem er die ersten und unmittelbarsten Bedürfnisse der Kinder nach Unterbringung, gesunder Ernährung, Sauberkeit der Kleidung und des Leibes sowie nach emotionaler Zuwendung umfassend befriedigt. Unter den widrigsten äußeren Umständen sowie gestört und behindert durch mißtrauische, neidische oder feindlich gesonnene Dorfbewohner und Verwandte der Zöglin-

ge erweckt er die Gegenliebe der Kinder. Diese entwickeln spontane Tätigkeiten, sowohl dem Erzieher gegenüber als auch untereinander, Tätigkeiten, die dann, zunächst in Form von Übungen der Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung, oft in spielerischer Form (längere Fixierung des Daumens mit den Augen), vom Erzieher gestaltet und zu Anfängen prozessualer Selbstveränderungen der Zöglinge weiterentwickelt werden können. – Auch MAKARENKO versucht die Öffnung zuerst mit der allseitigen Besorgung, allerdings mit höchst peinlichen und lächerlichen Konsequenzen; was mit Stanser Kindern ging, das geht mit diesen Burschen nicht. Die Tatsache, die MAKARENKO durch sich selbst aufstellt, ist eine andersartige: Ich meine den berühmten und vieldiskutierten Absturz des pädagogischen Seiltänzers. Unvorhergesehen und ungeplant, erzwungen allein aus dem Problemdruck der Situation, streckt er einen ihm körperlich weit überlegenen Zögling mit drei Boxhieben zu Boden und bedroht die übrigen mit einem aufgegriffenen Feuerhaken. Schlagen ist gewiß eine vorpädagogische, ja sogar unpädagogische Tätigkeit (Ich möchte sie gerne antipädagogisch nennen, wenn dieses Wort nicht inzwischen anders besetzt wäre). Das Ergebnis des K.o.-Schlags jedoch verblüfft MAKARENKO: Nicht etwa geduckt und eingeschüchtert, sondern befreit und fröhlich nehmen die Zöglinge sowohl arbeitliche als auch unterrichtliche Tätigkeiten auf.

Die *allseitige Besorgung* und die *Explosion*, das scheinen ganz konträre Wege der Situationsöffnung zu sein. Beide waren auf ihre Weise höchst erfolgreich, weil sie den zwischen Stans und Poltava waltenden charakteristischen Unterschieden auf der Zöglingseite der beiden Situationen jeweils angemessen waren. Da aber die beiden Verfahren in ihrer ganzen Gegensätzlichkeit eine identische situative Funktion erfüllt haben, muß man die Existenz eines gemeinsamen Prinzips postulieren, auf dem sie beide fußen. Es ist dies die Eröffnung eines unbelasteten und variationsfähigen Umgangs zwischen Zögling und Erzieher auf der vorpädagogischen, sozusagen der „rein menschlichen“ Ebene; in anderen Begriffen: die Konstituierung des Pädagogischen Bezuges nach seiner personal-emotionalen Seite hin. Sie bildet die notwendige prozessuale Voraussetzung dafür, daß sich die instrumentelle Seite des Bezuges entfalten kann; diese macht durch ihr Hinzutreten den Bezug erst zum pädagogischen und stellt die Grundlage all dessen dar, was wir in der Erziehung als Methode bezeichnen.

VII

Die Möglichkeit eines Erziehers, auf die Entwicklung eines Zöglings gestaltend einzuwirken, ist an eine unerläßliche Bedingung geknüpft: die spontane Aktivität des Zöglings. Fehlt diese Voraussetzung, wie z. B. bei autistischen Kindern, so ist Erziehung unmöglich, es sei denn, man könnte wenigstens Rudimente von Spontaneität aktivieren (was nicht selten der Fall ist). Auf die Tätigkeit des Zöglings kann die des Erziehers Einfluß nehmen und sie verändern, und zufolge seiner veränderten Tätigkeit verändert sich der Zögling selbst. In Stans und Poltava zeigt sich die nunmehr offene Situation des

Anfangs darin, daß die Aktivitäten der Zöglinge und die Tätigkeiten des Erziehers gleichsam aufeinander zu laufen, wodurch die Möglichkeit und Gelegenheit einer „pädagogischen Kausalität“ allererst entsteht. Unter den zahlreichen Beispielen, die sich für diesen strukturellen Sachverhalt in den frühen Kapiteln des Poems finden, wähle ich ein einfaches aus: Die Zahl der Zöglinge war inzwischen erheblich angewachsen, und einer von ihnen hatte draußen in der Stadt Fischreusen geschenkt bekommen (wie er sagt; also in Wahrheit wohl gestohlen), mit deren Hilfe er aus dem nahen Fluß sich und ein paar engste Freunde mit gebratenem Fisch versorgt, eines Tages auch den Erzieher MAKARENKO. Der aber macht ihm klar, daß wenn schon nicht die Reusen, so doch sämtliche Produktionsmittel der Fischzubereitung Kolonиеigentum sind und folglich auch das Produkt. Der Fischfang wird fortgesetzt, aber mit der Modifikation, daß seine Erträge nunmehr der Gemeinschaft zugutekommen. Aus diesem wie aus vielen anderen Beispielen läßt sich zeigen, daß die erzieherische Einwirkung aus den Ko-aktivitäten von Zögling und Erzieher besteht; und wenn ich dies in die Zukunft hinein verlängere, so stellen, sobald das *Kollektiv* seinem Begriff nach entstanden ist, die kollektiven Tätigkeiten das Handlungsziel der erzieherischen Einwirkungen dar: MAKARENKO nennt diese Struktur, mit einem glücklich gewählten Ausdruck, „die Logik der parallelen pädagogischen Einwirkung“. Zurück zum Beispiel: Aus der Koaktivität von Zögling und Erzieher entstehen veränderte Zöglingstätigkeit und Selbstveränderung des Zöglings. Veränderungen aber sind zeitliche Strukturen, die man nur als Zeitdifferenzen beschreiben kann: also als Prozesse. Das den Prozeß auslösende Problem aber, nämlich der private Fischverzehr, und auch das Erziehungsmittel, nämlich die „sozialisierten“ Fischreusen, sind beide situativen Charakters, beschreibbar in Beziehungen des Zöglings zu Personen und Gegenständen. Prozesse gehen aus Situationen hervor und setzen diese immer wieder voraus.

In PESTALOZZIS Bericht kommen diese Strukturzusammenhänge von Situation, Tätigkeit und Prozeß bei weitem weniger deutlich heraus als im Poem; die enorm geringe zeitliche Ausdehnung des Stanser Versuchs, die das Heraustreten klarer Prozeßstrukturen nur ansatzweise erlaubt hat, ist daran schuld. Man glaubt, einiges davon sehen zu können. Der Übergang von der allseitigen Besorgung zur Selbstbesorgung, wodurch sich der Heimcharakter dem einer „Wohnstube“ und „geordneten Haushaltung“ nähert, ist das eine, die Entstehung eines unterrichtlichen Helfersystems das andere Beispiel. PESTALOZZI weiß, daß das zu wenig ist, und findet (literarische Stilisierung!) eine großartige Kompensation: die über die Stanser Wirklichkeit hinausgreifende reflektori-sche Imagination von Prozeßstrukturen. Damit meine ich dasselbe, was häufig als die Methode der sittlichen Elementarerziehung bezeichnet wird, aber ich deute es anders. Ich halte es für unmöglich, binnen viereinhalb Monaten eine in ihren Prinzipien erfahrungsgestützte „Methode“ zu entwickeln, und ich glaube auch nicht, daß PESTALOZZI dies im Sinn gehabt hat. Prozessuale Reflexionen kommen beim späteren PESTALOZZI und schon in dem nur fünf Jahre nach Stans erschienenen Grundwerk in dieser Art und Form nicht mehr vor. Vielmehr handelt es sich nach meiner Überzeugung um die konstruktive Erörterung von Prozeßstrukturen, die aus dem Stanser Versuch hätten hervorgehen können,

wäre ihm Dauer vergönnt gewesen, und deren Entstehung PESTALOZZI erwartet haben mag, weil er ihre Grundlagen und Ansätze in der Situation wahrnahm. Kern der Reflexion ist die Aufstellung einer Abfolge erzieherischer Aufgaben, die als ein Nacheinander, also unter der Form der Zeitdifferenz, aufgefaßt ist und die – natürlich – mit der Öffnung der Situation beginnt. Es bleibt undeutlich (und ich lasse das so), ob an drei, vier oder nur zwei abgrenzbar differente Zeitstrecken zu denken ist; über die zeitlichen Quantitäten wird nichts gesagt. Daß es sich um eine Prozeßstruktur handelt, liegt aber auf der Hand. – Der an späterer Textstelle formulierte „Stanser Ternar“, die Unterscheidung sittlicher Gefühle, sittlicher Übungen und sittlicher Einsicht, ist dagegen nicht unter der Form der Zeitdifferenz, nicht als ein Nacheinander aufgefaßt, sondern als systematischer Katalog von „Gesichtspunkten“ vorgestellt, die mitsammen den „Umfang der sittlichen Elementarbildung“ umschreiben sollen. PESTALOZZIS notorisch unpräzise Begrifflichkeit setzt uns auch hier in interpretatorische Verlegenheit. Unter der – keineswegs sicheren, allenfalls plausiblen – Annahme, daß wiederum eine Prozeßstruktur gemeint ist, bieten sich zwei einander ausschließende Deutungen an: Entweder handelt es sich um das System der drei Aspekte zu einem beliebigen Zeitpunkt innerhalb des prozessualen Ablaufs oder aber um den Prozeß insgesamt in seiner ganzen, zeitlich undifferenzierten Ausdehnung, je nach dem, wie man das Wort Umfang zeitlich beziehen will.

VIII

Ich komme zum Schluß. Eine ausformulierte Theorie der Situation des offenen Anfangs der Erziehung habe ich nicht bieten können. Wer das erwartet hat, muß enttäuscht sein; sie gibt es nicht. Nur einige Prolegomena dazu konnte ich ausführen. Aber es gibt ein Ergebnis. Situationen des offenen Anfangs besitzen die Eigenschaft, daß in ihnen die sachlichen Zusammenhänge situativer und prozessualer Strukturen deutlicher hervortreten und klarer faßbar werden, als dies in anderen Typen pädagogischer Situationen der Fall ist. Darauf gründet sich die Hoffnung, daß eine vollständige Theorie der Situation des offenen Anfangs der Erziehung, wenn es sie denn einmal geben wird, beitragen kann zur Lösung eines derzeit unlösbaren Problems der Erkenntnistheorie des pädagogischen Denkens: Es handelt sich um das Problem der logisch-begrifflichen Vereinigung des situativen und des prozessualen Aspekts bei der Analyse pädagogischer Phänomene überhaupt. Diese sind zwar in Wirklichkeit immer „Situation“ und „Prozeß“ zugleich, aber sobald man sie begrifflich abzubilden versucht, schieben sie jeweils nur einen der beiden Aspekte in den Vordergrund, so daß der andere nur sekundär analysiert werden kann.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Sünkel, Institut für Pädagogik (I) der Universität Erlangen-Nürnberg, Bismarckstraße 1, 8520 Erlangen.