

Bittner, Günther

Der Mensch - ein "Geschöpf des Vertrages". Zur Begründung von Sozialpädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 5, S. 613-629



Quellenangabe/ Reference:

Bittner, Günther: Der Mensch - ein "Geschöpf des Vertrages". Zur Begründung von Sozialpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 5, S. 613-629 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143621 - DOI: 10.25656/01:14362

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143621>

<https://doi.org/10.25656/01:14362>

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 31 – Heft 5 – Oktober 1985

I. Thema: Erwachsenenbildung

- ERHARD SCHLUTZ Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft 563
- HORST SIEBERT Paradigmen der Erwachsenenbildung 577
- HANS TIETGENS Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung 597

II. Diskussion

- GÜNTHER BITTNER Der Mensch – ein „Geschöpf des Vertrages“ 613
- DAGMAR HÄNSEL Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie 631
- HELENE PALAMIDIS Ein mikroanalytisches Simulationsmodell für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland 647
- JÜRGEN OELKERS Theodor Litt redivivus?
Überlegungen im Anschluß an neue Arbeiten zu Person und Werk 663

III. Besprechungen

- HEINER MEULEMANN KLAUS ALLERBECK/WENDY HOAG: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven 683
- JÖRG SCHLÖMERKEMPER FRITZ BOHNSACK u. a.: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht 687
- GERHARDT PETRAT ANNELIESE MANNZMANN (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer. 3 Bde. 690

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 695

Vorschau auf Heft 6/85

Themenschwerpunkt „Phänomene des Kinderlebens“ mit Beiträgen u. a. von E. Flitner/R. Valtin, H. Rauschenberger, H. Oswald/L. Krappmann, H. Rumpf und M. Ulich

G. Hörmann: Beratung zwischen Fürsorge und Therapie

F. E. Weinert/M. R. Waldmann: Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse

Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik vom 17.–19. Februar 1986 an der Universität Dortmund. Thema: „Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt – Auswirkungen unsicherer Berufschancen auf Studienwahl, Studium und berufliche Verwertung akademischer Qualifikationen“.

3. Friedenskongreß Psychologie · Psychosoziale Berufe 29. 11.–1. 12. 1985 Universität Münster, Fliednerstraße 21.

Thema: *Feindbilder*/Innere Militarisierung.

Anmeldung: Anne Börner, Ewaldstraße 3, 4400 Münster

Frau Dr. Ilse Brehmer, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1, sucht Personen, die Frau Professor *Mathilde Vaerting* gekannt haben oder unveröffentlichtes Material über sie besitzen.

Auskünfte: Professor Dr. Sigrid Metz-Göckel und Dr. Eckhard Steuer, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund, Telefon: 0231/126045.

Contents

I. Topic: Adult Education

- ERHARD SCHLUTZ On the Concept of „Verständigung“ (Discursive Argumentation in Search of Mutual Understanding) as a Principle of Adult Education. An Approach Combining Critical Hermeneutics and Pedagogics 563
- HORST SIEBERT Paradigms of Adult Education 577
- HANS TIETGENS Propects of a Separate Course of Studies in Adult Education 597

II. Discussion

- GÜNTHER BITTNER Man – the „Creature of Covenant“ 613
- DAGMAR HÄNSEL The Myth of the Change towards Conservatism among Young Teachers. A Reinterpretation of the „Constance Study“ 631
- HELENE PALAMIDIS A Microanalytic Simulation Model of the Educational System of the Federal Republic of Germany 647
- JÜRGEN OELKERS Theodor Litt redivivus? Reflections stimulated by new studies on the Person and his Work 663

III. Book Reviews 683

IV. Documentation

- New Books 695

Der Mensch – ein „Geschöpf des Vertrages“

Zur Begründung von Sozialpädagogik

Zusammenfassung

Unter Rückgriff auf PESTALOZZIS Metapher vom Vertrag wird das Ziel der Sozialpädagogik bestimmt als das Bemühen, Kinder und Jugendliche zur Teilnahme am Sozialvertrag tauglich zu machen. Anhand von verschiedenen „klassischen“ Beispielen wird dargestellt, daß Sozialpädagogik nicht ohne einen Rekurs auf das sozial Angemessene bestehen kann und daß die prekäre Situation heutiger Sozialpädagogik gerade in der Ausklammerung dieser Frage liegt. Das Modell vom Vertrag dient dabei im Sinne des „Sozialvertrages“ sowohl zur sozialanthropologischen Begründung der Sozialpädagogik als auch im Sinne des „pädagogischen Vertrages“ oder des „Arbeitsbündnisses“ zur Begründung sozialpädagogischer Methodik.

1. Einleitung

Sozialpädagogik bezeichnet von ihren Anfängen her ein Konglomerat verschiedenartiger pädagogischer Aufgabenfelder: so unterschiedliche Praxisbereiche wie Kindergarten, Jugendarbeit, Straffälligenhilfe und viele andere werden traditionell zur Sozialpädagogik gerechnet. Dieses Konglomerat sei nur *sozialgeschichtlich als Einheit* zu begreifen, meinte MOLLENHAUER, wenn er Sozialpädagogik als den „Inbegriff bestimmten Gegenwartsproblemen gegenüber notwendig gewordener spezieller pädagogischer Aufgabenbereiche und Institutionen“ definierte (MOLLENHAUER 1959, S. 14). Diese Sichtweise hat vieles für sich, unter anderem die normative Kraft des Faktischen: es gibt einen Berufszweig, der sich „Sozialpädagogik“ nennt – und das sind eben die Leute, die in den vorhin genannten Institutionen arbeiten.

Die Fragwürdigkeit einer solchen Abgrenzung sozialpädagogischer Berufs- und Aufgabenfelder von anderen nicht sozialpädagogischen ist mir besonders durch Erfahrungen im sonderpädagogischen Bereich bewußt geworden. Die Sonderschule für Lernbehinderte und noch mehr die Sonderschule für Verhaltensgestörte bieten eine Fülle von sozialpädagogischen Problemen – so viele, daß man fragen kann, ob Sonderpädagogik und Sozialpädagogik nicht eigentlich zwei Aspekte ein und derselben pädagogischen Aufgabe darstellen: – der Aufgabe nämlich, dem biologisch oder sozial geschädigten Kind und Jugendlichen ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen (vgl. BITTNER 1973).

Doch dieses Aufgabenverständnis würde eine neue Einseitigkeit enthalten. Sozialpädagogik wäre dann eine *Pädagogik der Problemfälle*, eine „Devianzpädagogik“ im weitesten Sinne. Diese Abtrennung einer Pädagogik des Normalen von einer Pädagogik der Minus-Varianten ist vom Ansatz her problematisch, wie vor allem von sonderpädagogischer Seite mit Recht betont wurde (MÖCKEL 1985).

Es gibt ferner eine pädagogische Traditionslinie, die Sozialpädagogik weder an bestimmte Aufgaben- und Berufsfelder binden noch von einem bestimmten Adres-

satenkreis her definieren möchte. Sie vertritt die Meinung, es müsse beispielsweise eine Sozialpädagogik in der Schule geben (vgl. MEHRINGER 1961; BROCHER 1967; BITTNER 1971; EBERLE 1985). Diese Tradition kann sich auf ALOYS FISCHER und PAUL NATORP berufen; letzterer bezeichnete als Ziel der Erziehung die „Tauglichkeit nicht nur zum Leben in der Gemeinschaft, sondern zur eigenen Teilnahme am Aufbau einer menschlichen Gemeinschaft“ (NATORP 1974, S. 89f.). Indessen hat auch diese Aufgabenbestimmung ihre Haken: nun *fällt Sozialpädagogik beinahe mit Erziehung im Ganzen zusammen*. Vor allem geht Sozialpädagogik hier nahtlos in Moralpädagogik, sittliche Erziehung, Charakterbildung über – das Feld wird uferlos.

Ein vierter Entwurf von Sozialpädagogik – der jüngste in der zeitlichen Folge – gewinnt eine Sonderstellung dadurch, daß ihn die Kommission Sozialpädagogik der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT auf eine etwas problematische Weise adoptiert und sozusagen in den Rang einer „herrschenden Meinung“ erhoben hat. Aufbauend auf dem von HABERMAS entlehnten „*Kolonialisierungs*“-Theorem erscheint Sozialpädagogik/Sozialarbeit „als eine intermediäre Instanz zwischen System und Lebenswelt“. Der „interventionistische Zugriff“ von Sozialarbeit/Sozialpädagogik trägt nach dieser Auffassung zur „Kolonialisierung“ der Lebenswelten der Klientel bei. Aus dem Kolonialisierungs-Theorem ergibt sich ein besonderes, sozialpädagogisches Interesse zum Beispiel für den untergründigen Zusammenhang von Hilfe und Kontrolle, ein Interesse für Machtstrukturen im Gefüge sozialer Arbeit, bis hin zu einer – zwar geleugneten, aber doch ziemlich pauschalen – Verdächtigung der Verstehensbemühungen von Sozialpädagogen als „subtile Methode des sozialpädagogischen Zugriffs auf die innere Natur des Menschen“ (MÜLLER/OTTO 1984).

Mir scheint, daß Sozialpädagogik in diesem Verständnis leicht ausartet zu einer emphatischen Proklamation der Autonomierechte des Individuums bei gleichzeitiger pauschaler Abqualifizierung alles dessen, was sozial bindet. Das sozial Bindende wird auf eine kurzschlüssige Weise als „Feind“ identifiziert, der das Individuum und seine Lebenswelt bedroht: Darum scheint es nicht verfehlt, hier von einer „paranoiden“ Konzeption der Sozialpädagogik zu sprechen.

2. Eine These – und vier Beispiele dazu

Die genannten Grundrichtungen des Verständnisses von Sozialpädagogik führen in Einseitigkeiten, zum Teil in Absurditäten. Ich unterbreite daher im folgenden ein Verständnis von Sozialpädagogik, das die Anliegen der hier skizzierten Zugänge teils aufnimmt, teils kritisch begrenzt. Ich definiere zunächst bewußt simpel: *Ziel und Aufgabe von Sozialpädagogik ist es, Kinder und Jugendliche (insbesondere gefährdete Kinder und Jugendliche) zu brauchbaren Menschen zu erziehen.*

Doch was ist ein „brauchbarer Mensch“? Gewiß nicht einer, den man gebrauchen kann wie ein Werkstück, den man wie eine Marionette hin und her bewegen kann. „Brauchbar“ soll heißen: sozial verlässlich und zugleich kritisch auf sein Eigenrecht bedacht. Diese besondere Mischung aus Loyalität und Verlässlichkeit einerseits und kritischer Distanz auf der anderen Seite finde ich in der *Metapher vom Vertrag*

besonders genau ausgedrückt: Wer am sozialen Leben teilnehmen will, muß in der Lage sein, Verträge zu schließen und einzuhalten – formelle (wie den Lehrvertrag, den Ehevertrag) und informelle (schon der Besuch eines Kindergartens, einer Schule, eines Jugendklubs schließt – großteils unformulierte – Rechte und Pflichten quasi vertraglicher Art ein). Soziales Leben ist ein Leben in explizit oder implizit vertraglich geregelten Verhältnissen. Daher scheint mir die Rede vom sozialen Vertrag besonders geeignet, um den Aufgabenkreis von Sozialpädagogik zu bestimmen, und ich präzisiere meine soeben gegebene Definition: *Ziel von Sozialpädagogik soll es sein, Kinder und Jugendliche (insbesondere gefährdete Kinder und Jugendliche) zur Teilnahme am Sozialvertrag tauglich zu machen – tauglich als verlässliche und zugleich kritische Vertragspartner.*

Der Einführung der Vertragsmetapher¹ in die sozialpädagogische Diskussion sollen die nachfolgenden Beispiele und theoretischen Diskurse dienen.

(1) Da gibt es die hübsche Geschichte von dem achteinhalbjährigen Bankräuber EDDIE, an dem der große Sozialerzieher FATHER FLANAGAN beinahe gescheitert wäre.

Eddie, der nach einem Bankraub nach Boys Town gekommen war, hatte alle Erziehungsversuche an seinem wütenden und ungebärdigen Widerstand scheitern lassen. Father Flanagan hält auch bei diesem Kind an seiner Überzeugung fest: „Es gibt keinen schlechten Jungen“ – und stachelt damit Eddies Widerstand nur immer mehr an. Die Wende bringt der folgende Dialog:

„Eddie, ... Was ist ein guter Junge? Ein guter Junge ist gehorsam, stimmt das?“

„Tja“

„Er tut, was seine Lehrer ihm sagen, ja?“

„Darauf können Sie wetten.“

„Nun, das hast du je und je getan, Eddie. Das Unglück ist nur, daß du an die falschen Lehrer geraten bist – hartgesottene, schwere Jungen am Hafen und kleine Gauner, die an den Ecken herumstehen – aber du hast ihnen fraglos gehorcht. Du hast alle Übeltaten begangen, die sie dich lehrten. Wenn du nur hier den guten Lehrern folgen würdest – du wärest ein famoser Junge“ (OURSLE²1951, S. 83).

Die Wirkung dieser einfachen Worte soll plötzlich und nachhaltig gewesen sein. Der Bericht vergleicht sie mit einer Geisterbeschwörung oder einer Teufelsaustreibung.

EDDIE hat an FATHER FLANAGAN „seinen Meister gefunden“, um in PESTALOZZIS später noch ausführlicher zu interpretierenden Worten zu reden. Er ist noch keineswegs ein guter Mensch geworden, sondern allenfalls ein sozial brauchbarer Mensch. Auch das ist schon viel. Voller Stolz berichtet FATHER FLANAGAN: „Zehn Jahre blieb Eddie in Boys Town, bis er, einer der Besten seiner Klasse, in die US-Marine eintrat. Auf blutgetränktem Strand erlangte er drei Beförderungen“ (ebd., S. 83). Das ist typischer Sozialpädagogen-Stolz, den wir ganz ähnlich bei MAKARENKO finden: der stolze Bericht darüber, wie tüchtig und brauchbar im Leben die Zöglinge geworden sind.

Ein kleines Detail ist in diesem Zusammenhang noch von Interesse. Der Lehrer beschrieb, EDDIE habe während einer Wutphase „... was er an beweglichen Gegenständen fassen konnte, auf den Boden geschleudert, zuletzt ein Tintenfaß, das gegen eine Gipsbüste Ciceros geflogen sei“ (ebd., S. 79). FATHER FLANAGAN sagte dazu entschuldigend: „Es ist meine Schuld. Ich habe ihm nicht gesagt, daß hier

nicht mit Tintenfassern geworfen wird“ (ebd., S. 79). Was zunächst wie ein Witz klingt, ist Teil einer vielleicht „instinktiven“ pädagogischen Strategie. FATHER FLANAGAN sagt damit: wir haben noch keinen Vertrag über diesen Punkt miteinander geschlossen, also kann man EDDIE sein Verhalten nicht vorwerfen.

(2) Eine zweite Geschichte stammt von A. S. MAKARENKO. Es ist die berühmte Episode aus dem „Pädagogischen Poem“, wo KARABANOW aus der Stadt erst 500, dann 2000 Rubel holen soll:

„Als er den Browning in die Tasche steckte, sah er mich lange und vorwurfsvoll an. Dann sagte er, jedes Wort unterstreichend: ‚Zweitausend? Und wenn ich das Geld nicht bringe?‘ Ich sprang auf und brüllte ihn an:
 ‚Bitte keine idiotischen Reden! Wenn du einen Auftrag erhältst, geh und führ ihn aus! Hier wird nicht in Psychologie gemacht!‘ Karabanow zuckte die Achseln und flüsterte unbestimmt:
 ‚Na, schön ...‘
 Als er das Geld brachte, sagte er:
 ‚Zählen Sie nach!‘
 ‚Wozu?‘
 ‚Zählen Sie nach, ich bitte Sie darum.‘
 ‚Aber du hast doch schon gezählt.‘
 ‚Ich sage Ihnen, zählen Sie nach!‘
 ‚Laß mich in Ruhe!‘
 Er griff sich an den Hals, als ob ihn etwas würgte, dann riß er an seinem Kragen und schwankte.
 ‚Sie wollen mich verhöhnen. Es ist unmöglich, daß Sie mir soviel vertrauen. Das gibt es nicht! Hören Sie, das gibt es nicht! Sie riskieren absichtlich – ich weiß es, absichtlich ...‘ Ihm ging der Atem aus, und er setzte sich auf den Stuhl.
 ‚Für deinen Dienst muß ich teuer zahlen.‘
 ‚Womit zahlen?‘ sprang Semjon auf.
 ‚Nun, daß ich mir deine Hysterie anhören muß.‘
 Semjon hielt sich am Fensterbrett und brüllte:
 ‚Anton Semjonowitsch!‘
 ‚Was ist dir?‘ Ich war doch etwas erschrocken.
 ‚Wenn Sie wüßten – wenn Sie nur wüßten! Ich ritt und dachte: Wenn es doch einen Gott gäbe, wenn Gott doch jemand schicken wollte ...‘“ (MAKARENKO 1980, S. 214f.).

Auch hier eine ähnliche Dramatik wie bei FATHER FLANAGANS EDDIE, dort war von einer Geisterbeschwörung und Teufelsaustreibung die Rede. Dem Zögling des Atheisten MAKARENKO unterläuft verblüffenderweise eine Gotteserfahrung. Tiefaufwühlende existentielle Erfahrungen, Grenzerfahrungen sind es in beiden Fällen. KARABANOW hat an MAKARENKO seinen Meister gefunden; und er ist als vertrauenswürdiger Vertragspartner erkannt worden, der zur eigenen Verblüffung leistet, was er dem Kollektiv schuldet. Insofern hat MAKARENKO recht, wenn er KARABANOWS Ausbruch ironisch kommentiert: „Wenn du einen Auftrag erhältst, geh und führ ihn aus! Hier wird nicht in Psychologie gemacht!“ (ebd., S. 214). Es geht um nichts weiter als um soziale Verlässlichkeit. Von höherer Warte aus betrachtet, ist davon keinerlei Aufhebens zu machen. Nur für den Jungen selbst ist der Umbruch so erschütternd.

Bei MAKARENKO ist überhaupt deutlicher als bei allen anderen großen Sozialpädagogen „die soziale Brauchbarkeit“ das Ziel der Bemühungen – ein Ziel, von dem aus er nüchtern auch die Grenzen seiner pädagogischen Tätigkeit bestimmt. Es sei darum gegangen, den Jungen zunächst mit Mühe „das Allernotwendigste für unser

gemeinsames Leben“ (S. 83) beizubringen, eine „rein äußerliche Disziplin“, hinter der „nichts von Kultur steckte, nicht einmal die allerersten Anfänge von Kultur“. In einer späteren Entwicklungsstufe des Kollektivs geht es dann auch bei ihm um die Einsicht, um die Fähigkeit, den sozialen Vertrag aus innerer Überzeugung einzuhalten, wie bei dem Messerstecher TSCHOBOT, der die Kolonie verlassen muß, bis er eingesehen hat, daß es keinen Ort auf der Welt gibt, wo Streitigkeiten mit dem Messer ausgetragen werden dürfen (S. 86). Noch später kommen dann allgemeinere politische Wertvorstellungen wie Produktions- und Kampfethos im Dienste der sozialistischen Gesellschaft hinzu, aber die Schwelle zur sittlichen Erziehung im PESTALOZZISCHEN Sinne wird bei MAKARENKO an keiner Stelle überschritten: er ist der Pädagoge des sozialen Vertrages im allerreinsten Sinne des Wortes; er ist der Sozialpädagoge schlechthin.

(3) Noch ein Beispiel: AUGUST AICHHORN, der bekannte Wiener Fürsorgeerzieher und Psychoanalytiker, beschreibt, wie er eine Gruppe Schwerstverwahrlöster in einer Baracke untergebracht hat und beschließt, auch diese Gruppe, die schwierigste seines Erziehungsheims, nach dem Grundsatz der „absoluten Güte und Milde“ zu behandeln. AICHHORN beschreibt, wie sich in diesem Milieu die Aggressionen der Zöglinge, die kein Objekt fanden, langsam totliefen.

„Ich erinnere aus dieser Zeit einen sehr arg erscheinenden Vorfall. In meiner Gegenwart stürzte sich ein Zögling mit geschwungenem Brotmesser auf einen anderen, setzte ihm das Messer an die Kehle und brüllte dabei: ‚Hund! i erstich di!‘ Ich stand ruhig daneben, ohne abzuwehren, ja auch nur von der Gefahr, in der der andere scheinbar schwebte, Notiz zu nehmen. Mir war die Scheinaggression und daher die Ungefährlichkeit sehr deutlich. Weil ich so gar nicht aus der Fassung und in Aufregung kam, vielleicht auch, weil ich ihm nicht das Messer aus der Hand riß und eine tüchtige Ohrfeige versetzte, schleuderte der Messerheld dieses mit Wucht von sich, stampfte wütend mit dem Fuß auf den Boden und stieß einen unartikulierten, brüllenden Schrei aus, der sich in heftigstem Weinen fortsetzte. Dieses nahm ihn schließlich derart her, daß er vor Erschöpfung einschlief“ (AICHHORN ⁴1957, S. 151).

Was bedeutet „Scheinaggression“? AICHHORN hat das sichere Gefühl, daß der Zögling in der gegebenen Situation den „sozialen Vertrag“ nicht brechen wird. Er setzt auf dessen „soziale Verlässlichkeit“. Hätte sich AICHHORN getäuscht, wäre es schlimm gewesen. So aber wurde die Episode für den Zögling selbst und für alle, die die Szene miterlebten, zu einer eindrucksvollen Demonstration dafür, daß die sozialen Schranken halten.

(4) Ein viertes Beispiel ist einem modernen sozialpädagogischen Text entnommen, wiederum einer Veröffentlichung der Kommission Sozialpädagogik in der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (im Erscheinen). Es zeigt einen völlig anderen Duktus als die drei klassischen Beispiele.

In einem Heim läuft ein Jugendlicher mit einem Messer herum. Er hat Türen und Parkettböden damit malträtiert, die Erzieher fühlen sich ungemütlich, auch wenn er noch niemanden direkt bedroht hat. Angeblich sei der Junge unberechenbar, und er könne sich auch selber weh tun mit dem Messer. Verboten sei der Messer-Besitz ohnehin – also kurz und gut: es müsse etwas geschehen.

Nur was? Die Erzieher haben das Verhalten des Jungen mit ihm „problematisiert“, wie sie sagen: es wird die Möglichkeit erwogen, ihm das Messer mit Tricks wegzunehmen, den Heimleiter oder gar die Polizei vorzuschicken, das Messer wird

zum „Symptom“ hochpsychologisiert – nur: am Schluß der Episode, an der eine Elite jüngerer Sozialpädagogen ihre Interpretationskünste versucht hat, besitzt der Junge das Messer immer noch. Niemand ist da, der dem Jungen das gesellschaftliche Meisterrecht nahebringen kann oder will; niemand, der dem Jungen den Sinn des grundgesetzlich verbrieften Bürgerrechts, sich „friedlich und ohne Waffen“ zu versammeln, erläutern mag. Der Rekurs auf das sozial Angemessene, die Besinnung auf die anerkannte und von allen verbindlich übernommene Regelverpflichtung spielt in all den zahlreichen Kommentaren zu der Episode keine Rolle. Ohne diesen Rekurs aber, will ich hier zeigen, kann Sozialpädagogik nicht bestehen.

3. Sozialpädagogik unter dem Gesetz des „gesellschaftlichen Zustands“, von „Meisterrecht“ und „Vertrag“ (PESTALOZZI)

Nicht ohne besondere Absicht habe ich oben ausgeführt, die drei Jungen aus den klassischen Beispielen hätten an FLANAGAN, MAKARENKO und AICHORN ihren Meister gefunden, sie seien von den drei Erziehern in einer Art von Vertragsverhältnis gefangen worden. Das Defiziente des vierten Beispiels zeigt sich eben darin, daß sich niemand findet, der bereit wäre, dem Jungen den Meister zu zeigen und ihn in einen vertraglichen Zustand einzubinden.

Die genannten Begriffe spielen in PESTALOZZIS Charakteristik des gesellschaftlichen Zustands eine wichtige Rolle. Die „bluttriefende Freiheit“ des Naturzustandes erfordert gebieterisch die Unterwerfung unter ein gesellschaftliches Recht. Dieses ist zwar notwendig, aber noch nicht sittlich. Der selbstsüchtige Krieg aller gegen alle setzt sich damit in gesellschaftlichem Zwang fort:

„Der König kennt keine Wahrheit gegen sein Kronrecht, der Schneider keine gegen sein Nadelrecht, der Patrizier keine gegen sein Geschlechtsrecht, der Pfaff keine gegen seine Kuttenrechte. Mach ihn so weise wie du willst, er wird nur weise werden für seine Kutte, für sein Geschlecht, für seine Krone und für seine Nadel, und wo nicht rasend, doch gewiß selbstsüchtig und schief handeln, wenn er seine Nadel, seine Krone, sein Geschlecht oder seine Kutte in Gefahr siehet“ (PESTALOZZI GW XII, S. 128).

Daher „sind auch häusliche und bürgerliche Pflichten, die offenbar auf den Fundamenten meiner thierischen Selbstsucht ruhen, in soweit keine sittlichen Pflichten. Sie können als solche geradezu meiner Sittlichkeit entgegen stehen“ (ebd., S. 119).

Mit der Einführung in dieses gesellschaftliche, vorsittliche Recht hat es Sozialpädagogik zu tun. Pädagogen, die sich auf PESTALOZZI beziehen, beschwören zumeist den sittlichen Zustand als das Ziel aller Menschenbildung und haben damit gewiß nicht unrecht. Sie übersehen aber, daß dem gesellschaftlichen Recht mit all seiner Zwiespältigkeit eine Notwendigkeit zukommt, die nach PESTALOZZIS Auffassung nicht übersprungen werden darf.

„Sinnengenuß, gesellschaftliches Recht und Sittlichkeit scheinen sich gegen einander zu verhalten, wie Kinderjahre, Jünglingsjahre und Männeralter“ (ebd., S. 106). „Durch das Werk meines Geschlechts bin ich gesellschaftliche Kraft, Geschicklichkeit“ (ebd., S. 124). Sozialwerden bedeutet Einschränkung der tierischen Freiheit, der tierischen Selbstsucht: „Der Mann, dem mich mein Vater anvertraut, zwingt mich mit seinem Meisterrecht, dem Recht meiner Natur . . . zu entsagen“ (ebd., S.

107). „Ich bin jetzt ein Geschöpf des Verkommnisses und des Vertrages, ich muß alles in dem Bezug des Verhältnisses gegen meinen Meister ins Auge fassen“ (ebd., S. 107). Kennzeichen des gesellschaftlichen Rechts ist die Heteronomie, die Fremdbestimmung und folglich die innere Zerrissenheit: „Als gesellschaftlicher Mensch ... lebe ich .. ohne Harmonie meiner Selbstsucht mit meiner Begierde“ (ebd., S. 124).

Wenn PESTALOZZI den gesellschaftlichen Zustand als Unterworfenheit unter ein Meisterrecht, als einen Vertragszustand interpretiert, so steht er damit erkennbar unter dem Einfluß der Sozialvertragstheorien von HOBBS bis ROUSSEAU, die für die politische Theorie des 17. und 18. Jahrhunderts bezeichnend waren (vgl. JELINEK 1960; KRÜGER 1964). Es ist die Frage, wie weit dieses Stück Gesellschafts- und Staatslehre, das PESTALOZZI bei seinen pädagogischen Überlegungen als selbstverständlich voraussetzen konnte, für unser heutiges Verständnis noch adäquat ist.

Es wird heute dagegen gehalten, die Lehre vom Gesellschaftsvertrag beruhe auf einer Fiktion: niemals seien die Bürger eingeladen worden, einen Vertrag zur Begründung ihres Gemeinwesens zu schließen (die Schweizer „Eidgenossen“ vielleicht ausgenommen). Dieser Einwand war jedoch auch PESTALOZZI schon bewußt, wenn er schreibt:

„Wenn es also schon wahr ist, daß die Staaten sich nicht durch einen gesellschaftlichen Vertrag gebildet, so ist dennoch auch wahr, daß die Menschen nicht ohne den Geist eines solchen Vertrags in der bürgerlichen Gesellschaft leben, und daß Recht und Gerechtigkeit, auf welche alle Staaten ihre Einrichtungen zu gründen sich rühmen – nichts anders sind, als ein lautes Anerkennen des allgemeinen Bestehens eines solchen Vertrags, der ihre Verwalter zu dem Wesen desselben zu Recht und Gerechtigkeit, als zu ihrer Pflicht hinlenkt“ (PESTALOZZI GW XII, S. 13).

Sodann wird eingewandt, der Vertragsgedanke lebe von der düsteren Farbe, in der der vorangegangene rechtlose Naturzustand gemalt werde. Bemängelt wird der „individualistische“ Ansatz der Staatsvertragstheorie. Und ein letzter, in unserem Zusammenhang besonders gravierender Mangel (wenn er denn zutrifft): „Eine institutionelle Absicherung gegenüber Mißbrauch der öffentlichen Machtbefugnis ist in dieser Theorie nicht denkbar“ – zumindest wenn nicht per Grundrechtsvorbehalt ein Korrektiv eingeführt wird (MALUSCHKE 1982, S. 228).

Indessen stehen diesen Defiziten auch Vorzüge gegenüber. Gerade eine weiterentwickelte Theorie des Sozialvertrages gibt der Vorstellung Raum, der Bürger sei nicht nur passives Objekt von Beherrschung und sozialer Administration, er könne sich vielmehr aktiv an der Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens beteiligen: Verträge werden ja nicht nur im Vertragsgehorsam erfüllt; sie werden zuvor ausgehandelt, später eventuell auch modifiziert. Das Vertragsmodell in diesem aktualisierten Sinne versteht den Bürger als aktiven Teilnehmer und Mitgestalter des sozialen Lebens.

Nicht zuletzt war auch SIGMUND FREUD Anhänger einer modifizierten Sozialvertragstheorie. FREUD geht von einem fiktiven Urzustand aus, in dem Sexual- und Aggressionsfreiheit herrschten. Diese Triebfreiheit wurde im Kulturprozeß eingeschränkt: „Das Endergebnis soll ein Recht sein, zu dem alle – wenigstens alle

Gemeinschaftsfähigen – durch ihr Triebopfer beigetragen haben und das keinen ... zum Opfer der rohen Gewalt werden läßt“ (FREUD GW XIV, S. 455). Der psychologische Niederschlag dieses gesellschaftlichen Rechts ist das Über-Ich (ebd., S. 482ff.) – und so könnte man aus psychoanalytischer Sicht auch eine dritte Zieldefinition geben: Sozialpädagogik ist erzieherische Arbeit am Über-Ich – wobei die ganze Ambivalenz dieses von FREUD beschriebenen Über-Ich-Komplexes bewußt bleiben muß: vom Über-Ich als der Grundbedingung sozialer Verlässlichkeit bis hin zum Über-Ich als einer „gefährlichen Krankheit“ (LINCKE 1970).

Handelt es sich somit beim Modell des Sozialvertrages um eine Fiktion, so scheint es mir doch eine dienliche Fiktion zu sein, der in der sozialen Wirklichkeit und, psychologisch gesehen, im Bewußtsein der Betroffenen „etwas“ entspricht. Sie ist daher tauglich für eine Zielbestimmung von Sozialpädagogik.

Das ist also die Aufgabe von Sozialpädagogik, wie ich sie unter Anknüpfung an Gedanken PESTALOZZIS unterbreite: den jungen Menschen zu begleiten auf diesem Wegstück, wo er „ein Geschöpf des Verkommnisses und des Vertrages“ (PESTALOZZI GW XII, S. 107) wird, wo er genötigt ist, sich die Welt als ein mit seinen Mitmenschen „in Verbindung und Vertrag stehendes Geschöpf“ vorzustellen (ebd., S. 123).

4. *Sozialvertrags-Pädagogik versus Sozialisations-Pädagogik*

Ich will meine These von der Sozialpädagogik als einer Erziehung zur „sozialen Verlässlichkeit“ von einer anderen, gegenwartsbezogenen Überlegung her zu untermauern suchen. Sind die Defizite, die MAKARENKO in seinem „Pädagogischen Poem“ als Mangel an Charakter oder Mangel an Kultur bezeichnet, in moderner Sprache als Sozialisationsdefizite zu benennen? Liegt der Grund, daß AICHHORN seinen Messerhelden gewähren lassen konnte, darin, daß er in der Situation blitzschnell die Überzeugung gewann, ein Sozialisationsmangel liege eben nicht vor? Läßt sich die Aufgabe von Sozialpädagogik also dahingehend bestimmen, daß sie nach den Bedingungen und Gefährdungen der „Sozialisations“ des Kindes fragt und dort helfend eingreift, wo Sozialisation nicht mehr „von selbst“ gelingt?

In diesem Sinne habe ich in einer früheren Schrift (BITTNER³1972) die Aufgabe von Sozialpädagogik umrissen. Die damalige Aufgabenbestimmung scheint mir heute teils noch gültig, teils revisionsbedürftig. Gültig scheint mir nach wie vor das Motiv, die Aufgabe von Sozialpädagogik weder auf irgendwelche konstruierten inhaltlichen Gemeinsamkeiten sozialpädagogischer Praxisfelder vom Kindergarten bis zum Strafvollzug noch auf eine von den Praxisfeldern abgehobene „sozialpädagogische Methode“ (vgl. MÜLLER 1985) zu gründen, sondern den Ausgangspunkt zur Begründung von Sozialpädagogik in der anthropologischen Frage zu suchen: Wie wird der Mensch sozial? Und diese Frage läßt sich meines Erachtens als pädagogische Leitfrage durchaus sinnvoll an jede einzelne der sozialpädagogischen Institutionen stellen, an den Kindergarten, die Erziehungsberatung, den Jugendstrafvollzug. Diese Frage enthält für alle die genannten Institutionen den leitenden pädagogischen Gesichtspunkt. Auf ihn läßt sich allerdings keine scharfe Trennung von sozialpädagogischen und anderen pädagogischen Veranstaltungen und Praxisfeld-

den gründen: Einerseits kommen im Kindergarten, in der Erziehungsberatung und im Jugendstrafvollzug in je unterschiedlichem Ausmaß noch andere pädagogische Gesichtspunkte zum Tragen; andererseits läßt sich auch für Familie und Schule als Erziehungsfelder außerhalb einer institutionalisierten Sozialpädagogik durchaus die Frage nach ihrer Rolle beim Sozialwerden des Kindes stellen. Sozialpädagogisch nenne ich also solche pädagogischen Veranstaltungen und Institutionen, bei denen die Sorge für das Sozialwerden des Kindes (insbesondere unter erschwerten Verhältnissen) das *leitende Motiv* ist; doch ist kaum eine pädagogische Veranstaltung oder Institution denkbar, bei der die Sorge für das Sozialwerden gänzlich außer Betracht bleibt – daher ist das sozialpädagogische Interesse Bestandteil der pädagogischen Fragestellung überhaupt. Diesen fließenden Übergang zwischen Sozialpädagogik und allgemeiner Pädagogik zu markieren, halte ich für einen der wesentlichen Vorzüge der Formel, die ich unterbreite.

Diese Frage „Wie wird der Mensch sozial?“ wurde in der Pädagogik der letzten dreißig Jahre – genauer gesprochen: seit BREZINKAS „Erziehung als Lebenshilfe“ (1957) und FENDS „Sozialisierung und Erziehung“ (1969) – von der Sozialisations- theorie besetzt gehalten. Der Phänomenbestand, der dabei zur Sprache kam, ist für die sozialpädagogische Fragestellung von weiterhin grundlegender Bedeutung. Schon BREZINKA hat auf die grundlegenden Dispositionen der sozialen Persönlichkeit hingewiesen, die in der frühen Kindheit erworben werden: durch die Gewöhnung an die Ordnungen des gemeinsamen Lebens, durch das Mittun, die emotionalen Erfahrungen und so weiter bilden sich die Voraussetzungen für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (BREZINKA 1957, S. 297 ff.).

Als sozialpädagogisch grundlegender Phänomenbestand unverändert gültig, ist doch der dazugehörige Begriffs- und Theorierahmen zweifelhaft geworden. Meine Einwände gegenüber dem Sozialisationsmodell habe ich in früheren Arbeiten formuliert (vgl. BITTNER 1974 a, 1976 b). Ich lasse in diesem Zusammenhang den Sozialisationsbegriff fallen und umschreibe den von ihm gedeckten Phänomenbestand lieber in der alten von ROUSSEAU und PESTALOZZI entlehnten Metaphorik: Auf die Frage „Wie wird der Mensch sozial?“ lautet dann die Antwort: indem er jene Dispositionen erwirbt, die ihn befähigen, den Sozialkontrakt einzuhalten, indem er – mit PESTALOZZIS Worten – zum „Geschöpf des Vertrages“ wird, sich dem „Meisterrecht“ der gesellschaftlichen Mächte unterwirft.

5. Die emotionale Fundierung von Vertragsfähigkeit und sozialer Verlässlichkeit

Die Bestimmung der sozialpädagogischen Aufgabe im Sinne einer „Erziehung zur sozialen Verlässlichkeit“ könnte gerade aus der Feder eines Psychoanalytikers befremden. Es scheint eine allzu kognitivistische und formalistische Bestimmung zu sein. Wo bleibt das Unbewußte, das Emotionale, das Frühkindliche?

Sehen wir uns die Beispiele noch einmal von dieser Seite an. Bei FATHER FLANAGANS EDDIE wird die soziale Verlässlichkeit durch Aufdeckung der bisherigen sozialfeindlichen Identifikationen und durch einen Wechsel des Identifikationsobjekts konstituiert („wenn du hier den guten Lehrern ebenso folgen würdest . . .“). Noch ausgeprägter ist die unbewußte Dramatik zwischen MAKARENKO und

KARABANOW. Hier wird zu allererst die grundlegende Bedeutung des Vertrauens hervorgehoben:

„... Sagen Sie mir offen, vertrauen Sie mir?“

„Ja, ich vertraue dir“, sagte ich ernst.

„Nein, sagen Sie die Wahrheit, vertrauen Sie mir wirklich?“

...

„Es hat keinen Sinn, sich aufzuregen, Semjon. Ich vertraue jedem Menschen, nur dem einen sehr, dem anderen weniger; dem einen für einen Fünfer, dem anderen für einen Zehner.“

„Und für wieviel vertrauen Sie mir?“

„Dir, für hundert Rubel!“ (MAKARENKO 1980, S. 213).

In dieser Atmosphäre des Vertrauens und der persönlichen Sympathie zwischen MAKARENKO und KARABANOW kommt es zu der dramatischen Ich-Spaltung, wie sie von psychoanalytischer Seite LE COULTRE (1970) und vor allem FRITZ REDL (REDL/WINEMAN 1979, S. 170ff.) beschrieben haben: Der soziale und der dissoziale Persönlichkeitsanteil geraten in Widerstreit miteinander; der dissoziale kämpft mit allen Mitteln (von REDL „Alibi-Tricks“ genannt) um die Aufrechterhaltung des Status quo, und in diesem Erleben des Zerfalls aller Selbstverständlichkeiten, was bei KARABANOW sogar an eine Gotteserfahrung rührt („wenn es doch einen Gott gäbe, wenn Gott doch jemand schicken wollte, mich im Walde zu überfallen ...“ [MAKARENKO 1980, S. 215]), wird dann die soziale Persönlichkeit in einer existentiellen Krise erweckt, fast wie in einer „zweiten Geburt“ (vgl. BITTNER 1984a, 1984b).

Vertragsfähigkeit hat nach psychoanalytischem Verständnis in der Entwicklungsgeschichte des einzelnen wie der Menschheit die Überwindung des Ödipuskomplexes zur Voraussetzung. Menschheitsgeschichtlich lehrt FREUD dies in der Phantasie vom Vaternord und der nachfolgenden Verpflichtung der Brüderhorde auf die „beiden fundamentalen Tabu des Totemismus“: das Inzesttabu und die Schonung des Totentieres (FREUD, GW IX, S. 173). Dies wäre der archaische Vertrag, mit dem die Brüder einander gegenseitig Schonung des Lebens und die Teilung der Rechte an den Frauen zusichern. Auf diesem „archaischen Vertrag“, der in grauer Vorzeit geschlossen worden sein soll und der zwischen Vätern und Söhnen in jeder Familie bis zum heutigen Tag immer wieder neu geschlossen wird, beruhen Vertragsfähigkeit und Vertragstreue bis in die belanglosesten Alltagsverpflichtungen hinein. Insofern wäre es im psychoanalytischen Verständnis nicht übertrieben zu sagen, daß selbst die Befolgung der Straßenverkehrsordnung und der Steuergesetze sich aus dem Solidaritätsvertrag der archaischen Brüderhorde herleitet.

An unseren Beispielen läßt sich ablesen, daß die Konstituierung des „Vertragsmenschen“ keineswegs nur eine kognitive Angelegenheit ist. Im Gegenteil – die „tierische Einlenkung“ im Sinne PESTALOZZIS, die emotionale Grundlegung dieser sozialen Verlässlichkeit ist das eigentlich Entscheidende. So ließe sich aus der entwicklungspsychologischen und psychoanalytischen Literatur eine Reihe von konstituierenden Merkmalen sozialer Verlässlichkeit namhaft machen:

- die Objekt Konstanz und die Erfahrung von Wechselseitigkeit in der frühen Mutter-Kind-Beziehung (vgl. SPITZ 1976; BALINT 1966, u. a.);
- die ödipalen Identifikationen, die den Menschen als kulturelles Subjekt erst konstituieren (LOCH/JAPPE 1974);

- in der Sprache der Interaktionstheoretiker: die sozialen Dispositionen von Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung (KRAPPMANN 1971);
- das wachsende Verständnis der Funktion von Spielregeln und die wachsende Handlungsreife, die erforderlich ist, um diesen Regeln zu folgen (PIAGET 1954).

6. Zur sozialpädagogischen Methode: der pädagogische Vertrag als Abbild des sozialen Vertrages

In MAKARENKOS wie in FATHER FLANAGANS Geschichte geht es darum, die Jungen in den Gesellschaftsvertrag einzubinden, ihnen soziale Zuverlässigkeit abzuverlangen – und dies wird *erreicht, indem der Erzieher mit ihnen einen Vertrag schließt*. In AICHHORNS Beispiel kann man es vielleicht so sehen: der Erzieher vergewissert sich mit Blitzesschnelle, daß der Zögling nicht beabsichtigt, den bereits bestehenden und besiegelten Vertrag aufzukündigen, und läßt ihn daraufhin in Ruhe gewähren. Aus der anthropologischen Einsicht, daß Sozialwerden heißt, den sozialen Vertrag zu akzeptieren, entwickelt sich die sozialpädagogische Methode, die sozusagen dem „Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts“ abgelauscht sein muß: in den *sozialen Vertrag* führe ich den Zögling ein, indem ich ihm den pädagogischen Vertrag unterbreite. Die ersten drei Beispiele zeigen, daß die Erzieher dem Jugendlichen jeweils ein geregeltes Verhältnis mit Rechten und Pflichten anbieten, bei dem der Zögling am Erzieher seinen Meister findet und anerkennt. Das vierte moderne Beispiel erweist sich gerade darin als defizient, daß dies eben nicht geschieht.

Dieses Angebot eines Sozialraumes mit überschaubaren Rechten und Pflichten in einem sozialvertraglich geregelten Verhältnis, bei dem jeder weiß, was er darf und was er nicht darf, und bei dem er über die Rechte und Pflichten mitzubefinden hat, stellt eines der Charakteristika sozialpädagogischer Methodik dar. Das reicht vom Kindergarten bis zum Strafvollzug.

Schon im Kindergarten heißt es: bis 7.30 Uhr morgens sollen alle Kinder da sein, um 12 Uhr werden sie wieder abgeholt. Von 8.30 bis 10 Uhr ist Freispiel und so weiter. Der offene Strafvollzug bietet viele Beispiele dafür, wie der Gefangene in ein System von stufenweisen Leistungen und Vergünstigungen hineingestellt wird. Mir scheint, daß solche Vertragselemente in allen sozialpädagogischen Feldern zu finden sind – in allen pädagogischen Feldern überhaupt: auch in der Familie und in der Schule. Für die Familie hat vor allem STIERLIN (1978) unter dem Stichwort „Delegation“ eine Reihe solcher unbewußter, vertragsähnlicher Elemente beschrieben. Und für den Bereich der Schule hat VON HENTIG (1976) aufgewiesen, welches Chaos ausbricht, wenn die notwendigen sozialvertraglichen Regelungen – etwa im Namen eines „emanzipatorischen“ Erziehungskonzepts – vernachlässigt werden. Soweit in Familie und Schule die Ordnungen des Zusammenlebens pädagogisches Thema sind, handelt es sich auch hier um Sozialpädagogik. Sozialpädagogik findet überall statt.

Am deutlichsten vielleicht wird es in der Jugendarbeit: jeder Pfadfinderverein hat seine Satzung, jedes Haus der offenen Tür seine Hausordnung. Der Kampf um die

Hausordnung scheint sogar, wenn wir Berichte aus der Praxis der offenen Jugendarbeit lesen, so etwas wie der Kristallisationspunkt der pädagogischen Bemühungen zu sein.

Von der Bedeutung der Ordnung des Zusammenlebens haben die Pädagogen immer gewußt. Sie haben sie aber durchweg falsch gedeutet, nämlich im Sinne einer Gewöhnung, fast möchte ich sagen: einer Dressur. Den Vertragscharakter dieser Ordnungen haben sie verkannt. Wenn PESTALOZZI davon schwärmt, wieviel die „Angewöhnung an die bloße Attitüde eines tugendhaften Lebens“ zur Entwicklung wahrer Tugend beitrage, dann liegt darin eben dieses Mißverständnis beschlossen. „Ein verwildertes Mädchen“, schreibt er, „das sich angewöhnt, stundenlang Leib und Kopf gerade zu tragen und die Augen nicht herumschweifen zu lassen, erhält bloß dadurch schon einen Vorschnitt zur sittlichen Bildung, was ohne Erfahrung niemand glauben würde“ (PESTALOZZI, GW XIII, S. 17).

Ich glaube, PESTALOZZIS Beobachtung ist richtig, und doch ist seine Deutung auf eine groteske und gefährliche Weise falsch. Daß einer bloß von stundenlangem „Brust raus, Bauch rein, Augen gerade aus“ eine elementare Erfahrung von Sittlichkeit macht, wird mir keiner einreden. Vielleicht unterläuft bei dieser Körperhaltungs-Übung unversehens eine meditative Erfahrung, und das könnte schon eher „versittlichend“ wirken. Vor allem aber: das „verwilderte Mädchen“ unterwirft sich einem Vertrag, mag er inhaltlich so unsinnig sein wie dieser hier, und erklärt sich damit implizit bereit, mit dem Erzieher an der Behebung ihrer „Verwilderung“ zusammenzuarbeiten.

In der Psychoanalyse nennen wir das: die Begründung eines *Arbeitsbündnisses*, die Freud als grundlegend für die Einleitung einer psychoanalytischen Behandlung herausgestellt hat:

„Das Ich ist durch den inneren Konflikt geschwächt, wir müssen ihm zur Hilfe kommen. Es ist wie in einem Bürgerkrieg, der durch den Beistand eines Bundesgenossen von aussen entschieden werden soll. Der analytische Arzt und das geschwächte Ich des Kranken sollen, an die reale Aussenwelt angelehnt, eine Partei bilden gegen die Feinde, die Triebansprüche des Es und die Gewissensansprüche des Überichs. Wir schliessen einen Vertrag miteinander ... In diesem Vertrag besteht die analytische Situation“ (FREUD, GW XVII, S. 98; vgl. auch MÜLLER 1985).

Der analytische Vertrag ist keineswegs nur ein Vertrag im formal juristischen Sinne, der Äußerlichkeiten wie Behandlungsdauer, Bezahlung, Kündigung und so weiter regelt. Es handelt sich um eine Übereinkunft, die beide Partner auch innerlich bindet. Auch hier scheint der „archaische Vertrag“ durch, den die Brüderhorde schließt!

FREUD hat betont, daß die „vollste Aufrichtigkeit“, die das Ich verspricht, eigentlich erst erreicht, die „analytische Grundregel“ eigentlich erst befolgt werden kann, wenn das Ich gesund ist und die Verfügung über sich selbst besitzt. Das Wesen der analytischen Vertragskunst besteht also geradezu darin, ein „fiktives Normalich“ (LOCH 1972, S. 178) vorauszusetzen, mit diesem den Vertrag zu schließen, dessen Erfüllung – Gesundheit ist.

Die Begründung eines solchen Vertragsverhältnisses mit Kindern und Jugendlichen bereitet besondere Schwierigkeiten wegen der noch nicht abgeschlossenen ödipalen

Entwicklung. Dennoch ist das Arbeitsbündnis auch für die Psychoanalyse des Kindes unabdingbar. ANNA FREUD dachte ursprünglich sogar, der Kinderanalyse müßte eine pädagogische Phase vorgeschaltet werden, um die Bereitschaft des Kindes, den analytischen Vertrag zu schließen, und die Fähigkeit, ihn einzuhalten, überhaupt erst vorzubereiten. Sie schildert eine Reihe von Fällen, in denen sie dann auf recht unterschiedliche Weise zur Vereinbarung mit dem Kind kam. Oft sieht das Kind selber ein, daß es Hilfe braucht.

Besonders hübsch finde ich eine Geschichte, in der ANNA FREUD über einen längeren Zeitraum hinweg um einen zehnjährigen Jungen warb, der „mit einem unklaren Gemenge vieler Ängste, Nervositäten, Unaufrichtigkeiten und kindlichen perversen Handlungen“ zu ihr kam.

„Erst einmal tat ich lange Zeit nichts anderes, als mich seinen Launen anzupassen und seinen Stimmungen auf allen ihren Wegen und Umwegen zu folgen ... Nach einiger Zeit ließ ich dann einen zweiten Faktor dazutreten. Ich erwies mich ihm in harmloser Weise als nützlich, schrieb ihm in der Stunde seine Briefe auf der Schreibmaschine, war bereit, ihm bei der Aufzeichnung seiner Tagträume und selbst ausgedachten Geschichten, auf die er stolz war, zu helfen ... Dann aber war kein Zweifel mehr: ich war ihm neben einer interessanten und brauchbaren Gesellschaft zu einer sehr mächtigen Person geworden, ohne deren Unterstützung er nicht mehr recht auskommen konnte. Ich hatte mich ihm also in diesen drei Eigenschaften unentbehrlich gemacht ... Auf diesen Zeitpunkt aber hatte ich nur gewartet, um dann sehr energisch – nicht mit Worten und auch nicht gerade mit einem Schlage – sehr ausgiebige Gegenleistungen von ihm zu verlangen ...“ (ANNA FREUD 1973, S. 21f.)

Ihren späteren Äußerungen nach scheint ANNA FREUD an den Behandlungsvertrag mit Kindern nicht mehr ganz so strenge Anforderungen zu stellen. Besonders bei kleinen Kindern genügt nun auch die positive Gefühlsbindung zum Therapeuten. Prinzipiell aber bleibt das Ziel gleich: „Leute wie August Aichhorn und ich ... beabsichtigen, die Aufmerksamkeit des Kindes auf den inneren Konflikt zu lenken, die Feindseligkeit des Kindes gegen den pathologischen Teil in ihm zu erregen und dann darauf das therapeutische Bedürfnis zu gründen“. Besonders AUGUST AICHHORNS hauptsächliche Absicht sei es gewesen, eine innere „Spaltung“ im Patienten zu schaffen und dann die Behandlung auf dieser Spaltung aufzubauen (SANDLER u. a. 1982, S. 70). Mir scheint, eben dies sei das Verfahren gewesen, das auch MAKARENKO in der geschilderten Szene mit KARABANOW und in vielen anderen Fällen angewandt hat. Ich würde hierin also das Wesentliche der sozialpädagogischen Methode und vielleicht auch umgekehrt das wichtigste „pädagogische“ Element in jeder Therapie (vgl. MÜLLER 1985) sehen.

Das Konzept „Arbeitsbündnis“ ist bisher erst für die therapienahen sozialpädagogischen Felder ausdrücklich entwickelt worden. Man achtet noch kaum auf die vielen impliziten Arbeitsbündnisse in sozialpädagogischen Praxisfeldern, auf die besonders MÜLLER (1985) aufmerksam gemacht hat, der das Konzept „Arbeitsbündnis“ als das zentrale pädagogische Element in Therapien ansieht. Darüber hinaus wird das Arbeitsbündnis bei MÜLLER zum fundierenden Bestandteil sozialpädagogischer Methodik überhaupt. Ich stimme ihm in seiner Wertschätzung des Konzepts Arbeitsbündnis durchaus zu, würde meine Zustimmung allerdings anders, und wie ich meine, umfassender pädagogisch und anthropologisch begründen. Arbeitsbündnisse dienen nicht nur der instrumentellen Optimierung oder der Sicherung von Klientenrechten in der Sozialarbeit, sondern sie binden den Jugendlichen durch den

pädagogischen Vertrag in die soziale Welt ein, die auf Verträge, auf Leistung und Gegenleistung aufgebaut und gegründet ist, sie machen den jungen Menschen, mit Pestalozzis Worten, zum „Werk des Vertrages“.

7. *Der individuelle Seelenraum und die Grenzen der Sozialpädagogik*

Für einen vierten und letzten Diskurs zum Thema „Sozialvertrag“ kann ich nicht an die anfänglich zitierten Beispiele anknüpfen. Ich artikuliere dazu eine eigene Erfahrung:

Wenn ich mich so anschau, muß ich mich als ein recht gelungenes Exemplar des vergesellschafteten Menschen betrachten. Offenbar erfülle ich alle Sozialkontrakte recht genau: ich bin Professor, halte meine Lehrveranstaltungen, publiziere und prüfe, wie das Hochschulgesetz es befiehlt. Ich bin verheiratet und habe Kinder; ich beteilige mich an der Hausarbeit und nehme die Erziehungsaufgaben ernst. Ich gehe zu politischen Wahlen, wann immer ich aufgerufen bin. Ich zahle meine Steuern mit Murren, aber ohne zu schummeln. Ich gehe nicht in Kneipen und bin auch sonst solide. Die Sozialisationsinstanzen können mit mir zufrieden sein; ich erfülle meinen Vertrag aufs i-Tüpfelchen genau.

Das Traurige ist nur, daß der „innere Mensch“ bei allzu viel sozialer Pflichterfüllung austrocknet und verkümmert. PESTALOZZI hat dies den Zustand der „gesellschaftlichen Verhärtung“ genannt:

„Ich muß entweder im Verderben der gesellschaftlichen Verhärtung meine Menschlichkeit verlieren oder in demselben auf den Trümmern meines Instinkts die Erfahrungen sammeln, die mich von allem Unrecht seiner Verhärtung überzeugen ...“ (PESTALOZZI GW XII, S. 165).

Die Seele, das Selbst kann sich mit den zweifelhaften Errungenschaften des gesellschaftlichen Zustandes nicht zufrieden geben; sie sucht mehr und anderes, Unnennbares und Unausprechliches. Der Mensch braucht einen Raum jenseits seiner sozialen Bindungen – einen Raum, in dem er frei und allein ist. „Wenn auch gesunde Menschen kommunizieren und es genießen, so ist doch die andere Tatsache ebenso wahr, daß jedes Individuum ein Isolierter ist, in ständiger Nicht-Kommunikation, ständig unbekannt, tatsächlich ungefunden“. „Im Zentrum jeder Person ist ein Element des ‚incommunicando‘, das heilig und höchst bewahrenswert ist“ (WINNICOTT 1974, S. 245). WINNICOTT hat das Spiel als jenen „intermediären Raum“, jenen Zwischenbereich beschrieben, wo die Seele des Kindes bei der Welt und doch zugleich frei und bei sich selbst ist (vgl. SCHÄFER 1985). Für Jugendliche und Erwachsene gibt es noch viele andere Erfahrungen, die dem „intermediären Raum“ angehören, die dem Wachstum der Seele dienen: das Reisen, die freie Bewegung in Sport und Tanz, die Kunst, das Denken, Erfinden und Neuentdecken, die Liebe (mit und ohne Trauschein), die Religion (mit und ohne Kirche).

Und hier stoßen wir zugleich auf die Grenze von Sozialpädagogik. Erziehung, die diesen unbetretbaren, diesen sozial nicht verfügbaren, nicht „kolonialisierbaren“ Raum ernst nimmt, dessen der Mensch zu einem erfüllten Leben bedarf – solche Erziehung bestünde nicht in erster Linie im Kommunizieren und Interagieren, Adaptieren und Sozialisieren, oder wie immer die allzu transitiven Grund-Verben des zeitgenössischen Sozialpädagogen-Jargons heißen mögen, sondern im Verschaffen von Frei-Räumen, in denen „Seele“ wachsen kann (vgl. BITTNER 1985).

Ich möchte dies nicht mehr zu den Aufgaben von Sozialpädagogik rechnen. Zwar weiß ich auch, daß Kinder im Kindergarten spielen und daß Pfadfindergruppen auf Fahrt gehen. Das gibt mir aber nur noch einmal Anlaß zu unterstreichen, daß auch in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern nicht nur Sozialpädagogisches geschieht, sondern auch Individualpädagogisches, „Seelenpflegendes“ – wie die Anthroposophen sagen.

Warum es mir wichtig ist, diese erzieherische Aufgabe von der sozialpädagogischen abzugrenzen? Mir scheint, daß das Begriffsfeld Sozialpädagogik, Sozialerziehung, soziales Lernen in der Pädagogik der letzten Jahrzehnte durch den gleichzeitigen Substanzverlust anderer traditioneller Begriffe wie „sittliche Erziehung“, „Persönlichkeitsbildung“, „Gewissensbildung“ in einer Weise aufgebläht worden ist, daß wir unter einer Diktatur sozialer Moralität ächzen, die der Diktatur traditioneller Moralkodizes in nichts nachsteht. Im „sozialen Lernen“ heute ist die ganze alte Moralpädagogik wieder versammelt, und in den „prosozialen Verhaltensweisen“, denen eine der letzten psychologischen Modewellen galt (z.B. PRIOR 1978; RAINER/SCHLUDERMANN 1979), feiert die alte Tugendlehre fröhliche Urständ. Ich meine fast, gegen die alte Moral zu rebellieren, war noch leichter als gegen die moderne Diktatur des Prosozialen. Nicht tugendsam sein ist noch leichter als asozial sein. Ein bißchen Asozialität braucht die Seele aber, um sich entfalten zu können.

Die Pädagogik müßte, um diesen Aspekt zu adaptieren, bei der analytischen Psychologie C. G. JUNGS und seiner Schüler in die Lehre gehen. JUNG selber war es wichtig, die Forderungen der sozialen Anpassung (die „persona“) ebenso wichtig zu nehmen wie den Ruf zur Individuation, zum Selbstwerden. An der Gestalt des NIKOLAUS VON DER FLÜHE hat er gezeigt, daß dem Ruf der Seele folgen im Extremfall sogar heißen kann, die sozialen Bindungen hinter sich zu lassen (JUNG GW XI, S. 345 ff.) JUNG hat freilich anders argumentiert als gewisse Eskapismus-Propheten aus den Reihen der sogenannten „humanistischen“ Psychologien, die soziale Bindungen jeder Seelenwillkür aufopfern. Tatsächlich geht es um einen Balance-Akt nach dem biblischen Motto: „Gebt dem Kaiser (das heißt, den sozialen Ordnungen), was des Kaisers ist, und Gott (oder dem Seelen-Reich), was Gottes ist“ (MATTHÄUS 22.21).

Anmerkungen

- 1 HILLER und SCHÖNBERGER entwickeln mit verwandter Intention die Zielkategorie „Geschäftsfähigkeit“ bei ihrem Bemühen um handlungstheoretische Grundlegung der Sonderpädagogik. Geschäftsfähigkeit wird definiert als „Bereitschaft und Fähigkeit, Verträge auszuhandeln und abzuschließen“ (HILLER/SCHÖNBERGER 1977, S. 8) – und sie dann auch einzuhalten, würde ich hinzusetzen. Es ist unmittelbar einsichtig, daß kognitive Devianzen z.B. bei Geistigbehinderten die Geschäftsfähigkeit ebenso beeinträchtigen kann wie die mangelnde „soziale Verlässlichkeit“ bei Verwahrlosten und Verhaltensgestörten. HILLER und SCHÖNBERGER heben mit Recht hervor, daß die Kategorien von Geschäftsfähigkeit und Vertragsschluß weitreichende allgemeine Bedeutung für das soziale Leben haben, und dies keineswegs allein im spezielleren juristischen Sinne: die Probleme zwischen Jugend und Erwachsenengesellschaft ebenso wie zwischen der Gesellschaft der Erwachsenen und den Alten lassen sich in diesem Sinne auch so beschreiben, daß

beiderseitig lohnende Verträge immer seltener gelingen (ebd., S. 16f.). Hingegen entspricht es „der Tradition der aufklärerischen Rechtsphilosophie, die gerechte Verteilung der materiellen und immateriellen Lebenschancen auf alle Vertragspartner anzustreben und dabei jedermann als interessanten Vertragspartner zu akzeptieren“ (ebd., S. 17).

Literatur

- AICHHORN, A.: *Verwahrloste Jugend*. Bern und Stuttgart 1957.
- BALINT, M.: *Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse*. Stuttgart 1966.
- BITTNER, G.: *Die Schule als sozialpädagogisches Feld*. In: MÖCKEL, A. (Hrsg.): *Sonderschule im Wandel*. Festschrift für Wilhelm Hofmann. Neuburgweier/Karlsruhe 1971.
- BITTNER, G.: *Psychoanalyse und soziale Erziehung*. München 1972.
- BITTNER, G.: „Behinderung“ oder „beschädigte Identität“? Überlegungen zum Selbstverständnis der Sonderpädagogik. In: HEESE, G./REINARTZ, A. (Hrsg.): *Aktuelle Beiträge zur Sozialpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik*, Sonderpädagogik. Berlin-Charlottenburg 1973.
- BITTNER, G.: „Entwicklung“ oder „Sozialisation“? In: *Neue Sammlung* 14 (1974), S. 389–396. (a)
- BITTNER, G.: Über die sogenannte „Sozialisation“ in der Familie. In: *Neue Sammlung* 14 (1974), S. 378–388. (b)
- BITTNER, G.: *Das Sterben denken um des Lebens willen*. Ein Lehrstück tiefenpsychologisch-pädagogischer Menschenkunde. Würzburg 1984. (a)
- BITTNER, G.: *Das Jugendalter und die Geburt des Selbst*. In: *Neue Sammlung* 24 (1984), S. 331–344. (b)
- BITTNER, G.: *Der psychoanalytische Begründungszusammenhang in der Erziehungswissenschaft*. In: BITTNER, G./ERTLE, CH. (Hrsg.): *Pädagogik – Psychoanalyse*. Zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg 1985.
- BREZINKA, W.: *Erziehung als Lebenshilfe*. Wien 1957.
- BROCHER, T.: *Schule ohne Sozialerziehung?* In: *Neue Sammlung* 7 (1967), S. 429–435.
- COULTRE, R. LE: *Die Ichspaltung als zentrale Neurosenerscheinung*. In: *Psyche* 24 (1970), S. 405–422.
- EBERLE, H. J.: *Unterstützen und Integrieren*. Sozialpädagogik in der Schule. Bad Heilbrunn 1985.
- FEND, H.: *Sozialisierung und Erziehung*. Weinheim 1969.
- FREUD, A.: *Einführung in die Technik der Kinderanalyse*. München 1973.
- FREUD, S.: *Totem und Tabu*. Gesammelte Werke, Bd. IX. Frankfurt a. M.
- FREUD, S.: *Das Unbehagen in der Kultur*. Gesammelte Werke XIV. Frankfurt a. M.
- FREUD, S.: *Abriß der Psychoanalyse*. Gesammelte Werke XVII. Frankfurt a. M.
- HENTIG, H. VON: *Sozialpathologie der Schule*. In: HENTIG, H. VON: *Was ist eine humane Schule?* München/Wien 1976.
- HILLER, G. G./SCHÖNBERGER, F.: *Erziehung zur Geschäftsfähigkeit*. Entwurf einer handlungsorientierten Sonderpädagogik. Essen 1977.
- JELINEK, G.: *Allgemeine Staatslehre*. Darmstadt 1960.
- JUNG, C. G.: *Gesammelte Werke XI*. Olten 1973.
- KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart 1971.
- KRÜGER, H.: *Allgemeine Staatslehre*. Stuttgart 1964.
- LINKE, H.: *Das Über-Ich – eine gefährliche Krankheit?* In: *Psyche* 24 (1970), S. 375–401.
- LOCH, W.: *Zur Theorie, Technik und Therapie der Psychoanalyse*. Frankfurt a. M. 1972.
- LOCH, W./JAPPE, G.: *Die Konstruktion der Wirklichkeit und die Phantasien*. Anmerkungen zu Freuds Krankengeschichte des „Kleinen Hans“. In: *Psyche* 28 (1974), S. 1–31.
- LUHMANN, N.: *Legitimation durch Verfahren*. Neuwied/Berlin 1969.

- MAKARENKO, A. S.: *Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem.* Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1980.
- MALUSCHKE, G.: *Philosophische Grundlagen des demokratischen Verfassungsstaates.* Freiburg 1982.
- MEHRINGER, A.: *Vom Gesicht einer sozialpädagogischen Schule und der Zusammenarbeit des Sozialarbeiters mit dem Lehrer.* In: *Neue Sammlung* 1 (1961), S. 195–202.
- MÖCKEL, A.: *Sonderpädagogik – ein Aspekt der Pädagogik.* Unveröffentlichtes Manuskript 1985.
- MOLLENHAUER, K.: *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft.* Weinheim/Berlin 1959.
- MÜLLER, B.: *Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen.* Weinheim und München 1985.
- MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): *Verstehen oder Kolonialisieren. Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens.* Bielefeld 1984.
- NATORP, P.: *Sozialpädagogik.* Paderborn 1974.
- OURSLEER, F. und W.: *Pater Flanagan von Boys Town.* Baden Baden/Stuttgart ²1951.
- PESTALOZZI, J. H.: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts.* In: *PESTALOZZI. Sämtliche Werke.* Band XII. (Herausgegeben von BUCHENAU, A./SPRANGER, E./STETTbacher, H.) Berlin 1938.
- PESTALOZZI, J. H.: *Über den Aufenthalt in Stanz. Brief Pestalozzi's an seinen Freund 1799.* In: *PESTALOZZI. Sämtliche Werke* Band XIII. (Herausgegeben von BUCHENAU, A./SPRANGER, E./STETTbacher, H.) Berlin und Leipzig 1932.
- PIAGET, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde.* Zürich 1954.
- PRIOR, H. (Hrsg.): *Soziales Lernen in der Praxis.* München 1978.
- RAINER, W./SCHLUDERMANN, E.: *Bildungsziel: Soziales Lernen.* München 1979.
- REDL, F./WINEMAN, D.: *Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle.* München/Zürich 1979.
- SANDLER, J./KENNEDY, H./TYSON, R. L.: *Kinderanalyse. Gespräche mit Anna Freud.* Frankfurt a. M. 1982.
- SCHÄFER, G.: *Phantasieren, Spielen, Lernen. Über einige Möglichkeiten psychoanalytischer Pädagogik.* In: *BITTNER, G./ERTLE, CH.* (Hrsg.): *Pädagogik – Psychoanalyse. Zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation.* Würzburg 1985, S. 117–135.
- SPITZ, R. A.: *Vom Dialog. Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihre Rolle in der Persönlichkeitsbildung.* Stuttgart 1976.
- STIERLIN, H.: *Delegation und Familie.* Frankfurt a. M. 1978.
- WINNICOTT, D. W.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt.* München 1974.
- WURZBACHER, G. (Hrsg.): *Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation.* Stuttgart ³1974.

Abstract

Man – the „Creature of Covenant“

With recourse to PESTALOZZI's metaphor of the covenant the aim of social work (Sozialpädagogik) is defined as the effort to enable children and adolescents to participate in the social contract. Several „classical“ examples demonstrate, that social work can't exist without such a reflection on the socially acceptable and that the precarious situation of current social work is based on the neglect of this question. The contract model fulfills two functions: As „social contract“ it serves as a social-anthropological foundation of social work, in general, as „pedagogical contract“ or as „work-alliance“ it serves as a foundation of the methodology of social work.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Günther Bittner, Institut für Pädagogik I der Universität Würzburg, Am Hubland, Gebäude 7, 8700 Würzburg