

Susanne Businger, Martin Biebricher

Von der paternalistischen Fürsorge zu Partizipation und Agency



Der gesellschaftliche Wandel im Spiegel
der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik

Susanne Businger, Martin Biebricher (Hg.)

Von der paternalistischen Fürsorge zu Partizipation und Agency

**Der gesellschaftliche Wandel im Spiegel der Sozialen Arbeit
und der Sozialpädagogik**

CHRONOS



Informationen zum Verlagsprogramm:
www.chronos-verlag.ch

Umschlagbild: Albert Anker, Die Armensuppe in Ins, 1893,
Öl auf Leinwand (Kunstmuseum Bern).

© 2020 Chronos Verlag, Zürich
ISBN 978-3-0340-1590-5
E-Book (PDF): DOI 10.33057/chronos.1590

Inhalt

- 9 Sozialer Wandel und Fachlichkeit in Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit. Eine Einführung
Susanne Businger, Martin Biebricher

TEIL 1

FACHLICKEITSDISKURSE IN VERSCHIEDENEN HANDLUNGSFELDERN DER SOZIALEN ARBEIT UND SOZIALPÄDAGOGIK

- 17 Von der Volkspflegerin zur Weltanschauungswissenschaftlerin und «idealen Dozentin» für Sozialschulen. Bildungsbiografische und fachliche Verortungen der Gründungsrektorin der Evangelischen Hochschule Darmstadt vor und nach 1945
Birgit Bender-Junker, Elke Schimpf
- 33 Buntes Patchwork oder einheitliches Berufsprofil? Fachlichkeit in der Schweizer Heimerziehung (1940–1980)
Gisela Hauss
- 59 Supervision als neues Element von Fachlichkeit in der Fürsorge nach 1945. Ein Beitrag zur historisch-kritischen Rekonstruktion der Einführung in Deutschland und Europa
Volker Jörn Walpuski

TEIL 2

AUFWACHSEN UND STAATLICHE INTERVENTION

- 81 Von der «Jugendnot» zur «Jugendsozialarbeit». Von einem sozialen Problem in der Nachkriegszeit zu einer sozialpädagogischen Problemlösung
Melanie Oechler
- 101 Das Säuglingswohl im Kontext von fachlichem Wissen und «guter» Praxis
Bettina Grubenmann, Christina Vellacott
- 117 Umstrittene Expertise. Einblicke in eine Debatte um Heimerziehung Anfang der 1970er-Jahre
Sabine Stange
- 133 Jugendamtliche Entscheidungsprozesse vor und nach den Heimkampagnen der 1970er-Jahre
Claudia Streblow-Poser
- 157 Fürsorgerische Zwangsmassnahmen in der Schweiz: Zwischen Aufarbeitung und erneuter Erfahrung von Verdinglichung
Clara Bombach, Thomas Gabriel, Samuel Keller

TEIL 3

SOZIALE ARBEIT ZWISCHEN BEDÜRFNISORIENTIERUNG UND STIGMATISIERUNG

- 183 Zwischen Kasernierung und Repression. Gesellschaftlicher Umgang mit Abweichungen vom sozialen Standard
Stefan Piasecki
- 213 No-go-Area Syphilis und Co.? Über den Zusammenhang zwischen der Tabuisierung von Syphilis und bloss technischer Thematisierung sexualisierter Gewalt – ein Versuch zur Neubestimmung
Christian Niemeyer

- 227 Demokratieerziehung, Partizipationsrechte und der soziale Wandel.
Wie erkennt die Sozialpädagogik Herausforderungen, und wie reagiert
sie darauf?
Joachim Hensele

TEIL 4

BIOGRAFIE- UND THEORIEGESCHICHTLICHE PERSPEKTIVEN

- 247 Vorbereitung für Erez Israel. Siegfried Lehmann und die Jüdische
Waisenhilfe
Beate Lehmann
- 267 Heimat, Weh und Ach. Heimat als Problem in der Sozialen Arbeit
und bei Karl Jaspers
Peter Szyuka

Sozialer Wandel und Fachlichkeit in Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit

Eine Einführung

SUSANNE BUSINGER, MARTIN BIEBRICHER

Der Begriff des sozialen Wandels erfährt in der Öffentlichkeit seit einigen Jahrzehnten erhöhte Aufmerksamkeit. Die Attraktivität des Begriffs liegt nicht zuletzt in seiner Unbestimmtheit. Sozialer Wandel als Kategorie ist «eine Art Sammelbecken zur Bestimmung vielfältiger sozialer Prozesse».¹ In der Schwebelage bleibt gemäss Potthast insbesondere die Frage der Handlungsfähigkeit der Akteur*innen: Sozialer Wandel kann aktiv herbeigeführt, aber auch passiv erlitten werden.² Um sozialen Wandel überhaupt sozialwissenschaftlich oder historisch bestimmen zu können, muss man sich auf mehr oder weniger stabile soziale Strukturen wie zum Beispiel Institutionen, Wertesysteme, soziale Schichtung usw. beziehen. «Sozialer Wandel» zielt auf deren Umbrüche, die schliesslich eine neue Qualität des Sozialen hervorbringen. Zu nennen ist hier etwa die Veränderung von Herrschaftspositionen.³ Diese Neuformierung des Sozialen kommt auch in der Etymologie des Begriffs zum Ausdruck. Wandel bedeutet «(um)wenden»; die wesentliche Änderung der Form.⁴

Der US-amerikanische Sozialwissenschaftler William F. Ogburn (1886–1959) prägte 1922 den Begriff des «social change». Ogburn setzte sich in seinen Lehren von der Vorstellung der Evolutionisten ab, die Gesellschaften organisatorisch als Ganzes begriffen, und betonte die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Teilbereiche. «Sozialer Wandel» als neue Begrifflichkeit setzte sich in der Folge mit dem Aufstieg der Disziplin der Ethnologie, insbesondere zwischen 1920 und 1940, als Oberbegriff für gesellschaftliche Veränderungen durch.⁵ Von Anfang an wurde der Begriff allerdings auch kritisiert. Der Sozialwissenschaftler Norbert Elias (1897–1990) hielt etwa in seinem Werk *Über den Prozess der Zi-*

1 Vgl. Jäger, Weinzierl 2011, S. 13; Potthast 2014, S. 25.

2 Potthast 2014, S. 25.

3 Jäger, Weinzierl 2011, S. 13; «Sozialer Wandel», Eintrag im Historischen Lexikon der Schweiz, <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/015993/2009-08-20> (Zugriff: 2. 9. 2019).

4 Potthast 2014, S. 26.

5 Scheuch 2003, S. 14, 148.

vilisation 1939 fest, dass «der Begriff des sozialen Wandels allein als Forschungszweck nicht aus[reicht] [...]. Ein blosser Wandel kann auch von der Art sein, die man an Wolken oder an Rauchringen zu beobachten vermag: bald sehen sie so aus, bald sehen sie anders aus. Der Begriff des sozialen Wandels ohne klare Unterscheidung [...] ist ein sehr unzureichendes Werkzeug der soziologischen Untersuchung.»⁶

Auch in den folgenden Jahrzehnten diskutierten Sozialwissenschaftler*innen über Ursachen, Verlauf und Prognostizierbarkeit gesellschaftlicher Veränderungsprozesse und über deren Folgen. Nicht nur die eine Theorie gibt es nicht, selbst der Begriff wird sehr unterschiedlich gefasst. Diese Vielfalt und Vielschichtigkeit spiegelt sich auch in den Werken der «Klassiker». Zu nennen sind in diesem Zusammenhang etwa der deutsche Soziologe und Nationalökonom Ferdinand Tönnies (1855–1936) mit seiner Analyse zu Gemeinschaft und Gesellschaft, der französische Soziologe und Ethnologe Émile Durkheim (1858–1917), der die Entwicklung moderner Arbeitsteilung untersuchte, der US-amerikanische Soziologe Talcott Parsons (1902–1979) als Begründer des Strukturfunktionalismus oder der britische Soziologe Anthony Giddens (* 1938) mit seiner Theorie der Strukturierung, die von der Dualität von Handeln und Struktur in einem wechselseitig konstitutiven Verhältnis ausgeht.⁷ Sozialer Wandel schliesst in den verschiedenen Definitionen – im Einzelnen können wir diese hier nicht vertieft behandeln – Veränderungen der Sozialstruktur, der Wertekonstruktionen, der Kultur, der Institutionen, des Verständnisses von Gemeinschaft, Staatlichkeit und Herrschaft, von Ökonomie und Bildung sowie deren Interdependenzen gleichermaßen ein. Sozialer Wandel bezieht sich damit mitnichten nur auf die Neuzeit. Dazu kommt, um mit dem deutschen Soziologen Ulrich Beck (1944–2015) zu sprechen, dass auch der Weg in die Moderne nicht eine irreversible Erfolgsgeschichte darstellt, sondern Modernisierungsschübe tendenziell von Phasen der Gegenmodernisierung abgelöst werden.⁸

Auch der Begriff der Fachlichkeit, der in der Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik heutzutage geradezu inflationär verwendet wird, ist nicht hinreichend, geschweige denn einheitlich definiert. Vielmehr wird unter Fachlichkeit eine Vielzahl von Wissensbeständen, Kompetenzen, Handlungspraxen und Haltungen verstanden, die «fachlich» agierenden Akteur*innen zugeschrieben und als «reflektierte Handlungsfähigkeit» zusammengefasst werden können. *Welche* Wissensbestände, Kompetenzen, Handlungspraxen und

6 Elias zit. nach: Kessl 2013, S. 7.

7 Vgl. dazu: Scheuch 2003, S. 63–66 (zu Ferdinand Tönnies); ebd., S. 66–70 (zu Émile Durkheim); ebd., S. 208–254; Jäger, Weinzierl 2011, S. 35–44 (zu Talcott Parsons); ebd. S. 21–68; Vahsen, Mane 2010, S. 35–40 (zu Anthony Giddens).

8 Vahsen, Mane 2010, S. 32.

Haltungen jedoch Fachlichkeit ausmach(t)en, darüber besteht in der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik kein Konsens, sondern ein reger und intensiver Diskurs.

Die «Soziale Arbeit» als Profession entwickelte sich erst in den 1920er-Jahren, deren theoretische und empirische Grundlagen wiederum stützen sich auf die ideengeschichtlichen Werke von Vertretern der Aufklärung wie Johann Heinrich Pestalozzi oder Jean-Jacques Rousseau. Im 19. Jahrhundert rückte zwar die «soziale Frage» als Folge der Industrialisierung immer stärker in die bürgerliche Öffentlichkeit, Ziel der Armengesetzgebungen und fürsorgerischen Massnahmen war jedoch die Disziplinierung von «liederlichen Personen», wie Menschen ohne Arbeit und Perspektiven despektierlich genannt wurden. Terminologisch war damals noch von «Zwangserziehung» oder Fürsorge die Rede. Die Professionalisierung der damaligen Fürsorge und damit auch die Entstehung der «Sozialen Arbeit» setzte mit bürgerlichen Pionierinnen wie beispielsweise Alice Salomon in Deutschland oder Mentona Moser und Maria Fierz in der Schweiz ein. Die sozialen Reformbewegungen – zu nennen unter anderem die Frauen-, Jugend- und Arbeiterbewegung – führten schliesslich zu weiteren Veränderungsprozessen in Methodik und Theorie, auch in der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik.⁹ Es liegt somit auf der Hand, dass Vorstellungen dazu, wie Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik verstanden wird, jeweils geprägt sind von den Bedingungen und den Modi der Zeit, in der sie explizit oder implizit formuliert werden. Auch die Fachlichkeitsannahmen der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik unterliegen damit zweifellos Prozessen des sozialen Wandels. Die Reaktionen der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik darauf changieren zwischen Mitgestaltung von sozialen Wandlungsprozessen, deren kritikloser Hinnahme und mehr oder weniger aktivem Widerstand.

Der vorliegende Band enthält Beiträge von Autor*innen, die sich alle mit sozialem Wandel und Fachlichkeit von Sozialer Arbeit und Sozialpädagogik in historischer Perspektive befassen. Sie sind im Nachgang zur Tagung «Sozialer Wandel und Fachlichkeit» der Arbeitsgemeinschaft «Historische Sozialpädagogik/Soziale Arbeit» entstanden, die vom 14. bis 16. Juni 2018 in den Räumlichkeiten der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) auf dem Campus Toni-Areal in Zürich stattfand. Im Fokus stand die Frage, welche sozialen Wandlungsprozesse die Fachlichkeitsvorstellungen der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik geprägt haben und welche Reaktionen sich in Bezug auf Prozesse des sozialen Wandels in Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik beobachten liessen. Des Weiteren beschäftigen sich die Beiträge mit den Folgen des Wandels auf der Ebene der Angebote, Einrichtungen

9 Vgl. dazu: Braches-Chyrek, Sünder 2010, S. 62; Kessl 2013, S. 11, 23.

und Dienste der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik und mit den Auswirkungen auf die betroffenen Adressat*innen.

Thematisch gliedert sich die vorliegende Publikation in vier Teile. Der erste Teil nimmt die Fachlichkeitsdiskurse in verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik in den Blick. *Birgit Bender-Junker* und *Elke Schimpf* untersuchen in ihrem biografiegeschichtlichen Beitrag das Fachlichkeitsverständnis der späteren Gründungsrektorin der Evangelischen Hochschule Darmstadt, Waldtraut Eckhard – vor und nach 1945. Eckhard war eine «nationalsozialistische Weltanschauungswissenschaftlerin», so die beiden Autorinnen, die beim nationalsozialistischen Pädagogen Ernst Kriek promoviert hatte. Interessanterweise konstruiert Eckhard jedoch ihre Vergangenheit in den späteren autobiografischen Interviews neu; sie verdrängt und verleugnet ihre ideologische Verstrickung und konstruiert eine kohärente bildungsbio-graphische Entwicklung. *Gisela Hauss* führt in ihrem Artikel zur Fachlichkeit in der Schweizer Heimerziehung aus, dass diese von der «Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen» geprägt war. Die Wissensbestände ebenso wie Praxen und Haltungen unterschieden sich in der Heimerziehung je nach Region oder konfessionellem Milieu; gleichwohl gab es Anstrengungen, eine Vereinheitlichung im Fachverständnis zu erreichen. *Volker Jörn Walpuski* untersucht die Supervision als neues Element von Fachlichkeit in der Fürsorge, die sich nach 1945 im engen europäischen und transatlantischen Austausch als neue Methode der Sozialen Arbeit durchzusetzen begann.

Die frühen Lebensjahre und staatliche Interventionen stehen im Zentrum des zweiten Teils. *Melanie Oechler* untersucht in ihrem Beitrag anhand des Konstrukts «Jugendnot» in der unmittelbaren Nachkriegszeit, wie es der Sozialpädagogik gelang, diese als sozialpädagogisches Problem zu konstruieren und entsprechende Problemlösungsansätze innerhalb des Systems der Jugendhilfe zu institutionalisieren. *Bettina Grubenmann* und *Christina Vellacott* analysieren in ihrem Artikel den Wandel von Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit anhand des Konstrukts «Säuglingswohl» und stellen insbesondere für die 1960er-Jahre eine Veränderung im Umgang mit Kindern und Säuglingen fest. *Sabine Stange* setzt sich in ihrem Beitrag mit den Reaktionen eines Erziehungsheims nach der Heimkampagne 1968/69 in Hessen auseinander. Das Bestreben, Fachlichkeit auszubauen, führte, wie die Autorin festhält, zu heftigen Auseinandersetzungen mit dem angestammten Personal. *Claudia Streblov-Poser* wendet sich in ihrem Artikel der Aktendokumentation des Jugendamts einer Grossstadt zwischen 1947 und 1974 zu. Sie stellt fest, dass die fachbehördlichen Entscheidungen an die moralischen Einstellungen der Gesellschaft anschlossen, die Soziale Arbeit damit das «gesellschaftlich Sagbare» verkörperte. *Clara Bombach*, *Thomas Gabriel* und *Samuel Keller* stellen in ihrem biografiegeschichtlichen Beitrag einer-

seits die Frage nach lebenslangen Auswirkungen einer Heimplatzierung auf die Betroffenen. Andererseits reflektieren die Autor*innen die Rolle der Forschenden im sensiblen Feld des politischen Prozesses rund um die Wiedergutmachung fürsorglicher Zwangsmassnahmen.

Der dritte Teil befasst sich mit der ambivalenten Rolle der Sozialen Arbeit zwischen Bedürfnisorientierung und Stigmatisierung. *Stefan Piasecki* zeichnet in seinem Beitrag die historische Wandelbarkeit von gesellschaftlichen Positionen zu Devianz und Strafe nach und stellt sich die Frage, wie sich die Soziale Arbeit zu positionieren hat. *Christian Niemeyer* untersucht die historische Tabuisierung und Skandalisierung der Syphilis und hält fest, dass sich die Soziale Arbeit auch in der «sexuellen Frage» neu zu bestimmen hat. *Joachim Henseler* stellt sich in seinem Beitrag die Frage, ab wann Demokratieerziehung und Partizipation für sozialpädagogische Einrichtungen zum fachlichen Problem werden, und betont die Relevanz von Partizipation auch schon der jüngsten Bürgerinnen und Bürgern, etwa in Kindergärten.

Im letzten Teil finden sich zwei Beiträge, die sich aus biografie- und theoriegeschichtlicher Perspektive mit sozialem Wandel und Fachlichkeit befassen. *Beate Lehmann* untersucht das sozialpädagogische Wirken von Siegfried Lehmann, der in Palästina das Kinder- und Jugenddorf Ben Schemen leitete, wo ab 1933 jüdische Kinder Zuflucht fanden. *Peter Szyńska* befasst sich mit dem Verständnis von «Heimat» beim deutschen Philosophen und Psychiater Karl Jaspers und zieht Schlussfolgerungen für den Umgang der Sozialen Arbeit mit diesem umstrittenen Begriff.

Die verschiedenen Beiträge verdeutlichen, wie sich Soziale Arbeit und Sozialpädagogik fachlich immer wieder neu definieren mussten und welchem historischen Wandel Vorstellungen wie etwa Familie, Kindheit, Erziehung oder Sexualität unterworfen waren, die ihrerseits auf die Profession zurückwirkten. Der Blick zurück auf den Wandel von Fachlichkeit schärft, so bleibt zu hoffen, nicht zuletzt auch die Sicht auf aktuelle Herausforderungen in der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik.

Literatur

- Braches-Chyrek, Rita; Sünker, Heinz: Disziplin- und Professionsentwicklungen in der Sozialen Arbeit, in: Wilken, Udo; Thole, Werner (Hg.): Kulturen Sozialer Arbeit. Profession und Disziplin im gesellschaftlichen Wandel. Wiesbaden 2010, S. 61–74.
- Jäger, Wieland; Weinzierl, Ulrike: Moderne soziologische Theorien und sozialer Wandel (2. Auflage). Wiesbaden 2011.
- Kessl, Fabian: Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen. Eine Ortsbestimmung. Wiesbaden 2013.

- Pothast, Thomas: Werte und Wertewandel – Zur Verhandlung gesellschaftlicher Zukünfte, in: Faas, Stefan; Zipperle, Mirjana (Hg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden 2014, S. 25–35.
- Scheuch, Erwin K: Sozialer Wandel. Bd. 1: Theorien des Sozialen Wandels. Wiesbaden 2003.
- Vahsen, Friedhelm; Mane, Gudrun: Gesellschaftliche Umbrüche und Soziale Arbeit. Wiesbaden 2010.

Teil 1

**Fachlichkeitsdiskurse in verschiedenen Handlungsfeldern
der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik**

Von der Volkspflegerin zur Weltanschauungswissenschaftlerin und «idealen Dozentin» für Sozialschulen

Bildungsbiografische und fachliche Verortungen der Gründungsrektorin der Evangelischen Hochschule Darmstadt vor und nach 1945

BIRGIT BENDER-JUNKER, ELKE SCHIMPF

Bildungsbiografische Notizen

Waldtraut Eckhard wurde 1913 in eine Beamtenfamilie mit akademischen Traditionen und Ambitionen geboren. Der Vater war Forstrat in Südhessen, der Grossvater väterlicherseits Professor für Medizin in Giessen; alle drei Töchter der Familie studierten. Waldtraut Eckhard machte 1933 Abitur und entschied sich nach einem «Besinnungsjahr», wie sie es im Interview nennt, sie leistete unter anderem freiwilligen Arbeitsdienst, zu einer Ausbildung als Kinderkrankenschwester (1934–1935), um dann die Ausbildung zur Volkspflegerin an der Frauenschule für Volkspflege des hessischen Diakonieverbands in Darmstadt anzuschliessen, die sie 1937 abschloss. Für Eckhard persönlich galt, dass sie immer studieren wollte; das betont sie in allen drei biografischen Interviews, die wir mit ihr geführt haben.¹ Im Sommersemester 1938 nahm sie ihr Studium an der Universität Heidelberg in den Fächern Philosophie und Pädagogik auf. 1940 beendete sie ihr Studium mit einer Dissertation zu «Houston Stewart Chamberlains Naturanschauung», die sie bei dem nationalsozialistischen Pädagogen Ernst Krieck angefertigt hatte, und begann sich auf eine Karriere als Wissenschaftlerin vorzubereiten. Sie schloss ihre Habilitation «Deutsche Weltanschauung im Zeitalter der Romantik» 1943 ab und wurde zur wissenschaftlichen Assistentin am Philosophischen Seminar und im Volks- und Kulturpolitischen Institut ernannt.² Das Institut war eine Gründung Kriecks, mit dem er die «deutsche Weltanschau-

1 Alle biografischen Angaben entstammen diesen drei Interviews mit Waldtraut Krützfeldt-Eckhard.

2 Im Wintersemester 1942/43 hält Eckhard als Assistentin Kriecks die Veranstaltung «Pädagogische Jugendkunde»; im Wintersemester 1943/44 die Veranstaltungen «Pädagogische Jugendkunde» und «Die Erziehungsidee im Zeitalter des Naturrechts»; im Wintersemester

ung» historisch aufarbeiten, legitimieren und als neues Wissenschaftsparadigma etablieren wollte, das sich gegen humanistische, aufklärerische und objektive Wissenschaft richtete.³ Eckhard macht in den Interviews deutlich, dass sie eine wissenschaftliche Karriere anstrebte, verschweigt jedoch ihre Aktivitäten in nationalsozialistischen Hochschulorganisationen wie ihr Engagement als Gaureferentin der Arbeitsgemeinschaft nationalsozialistischer Studentinnen (ANSt) und als Leiterin des Amtes Studentinnen von Baden.⁴ Mit Eckhards hochschulpolitischen Bezügen zum Nationalsozialismus im Universitätssystem korrespondieren die nationalsozialistischen Argumentationsfiguren und Denkräume ihrer Veröffentlichungen, sodass sich ihr hochschulpolitisches Engagement nicht auf eine passive Anpassungsbereitschaft reduzieren lässt.

1945 wird Eckhard von der amerikanischen Militärbehörde entlassen, die Habilitation wird ihr von der Universität aberkannt. Sie ist die einzige unter den sechs entlassenen Dozent*innen, der die Neuankündigung einer Habilitation gewährt wird.⁵ Eine neue Habilitation legt sie nach 1945 nicht vor, auch sonst keine wissenschaftlichen oder fachlichen Veröffentlichungen. In den Vorlesungsverzeichnissen der Evangelischen Hochschule Darmstadt wird sie mit Dr. habil. Krützfeldt-Eckhard geführt.

1944/45 als Dozentin die Veranstaltung «Systematische Erziehungswissenschaft». Vgl. die Zusammenstellung in: Brumlik 1986, S. 86 f.

- 3 Brumlik (1986) verfolgt die Durchsetzung dieses Paradigmas an der Universität Heidelberg durch eine Analyse der Dissertationen, die bei Kriek zwischen 1934 und 1943 angefertigt wurden.
- 4 Manns 1997, S. 333, nennt Eckhards Aktivitäten in ihrer Personenliste. In der Studentenzeitung «Die Bewegung», Jg. 10 (1942), Folge 13, S. 2, und Folge 21, S. 4, wird Eckhard als Gaureferentin und Leitung des Amtes der Studentinnen Baden genannt.
- 5 Eckhard verschweigt in den Interviews die Aberkennung der Habilitation, die sich auf folgende Indizien stützen kann: Das Universitätsarchiv Heidelberg verfügt zwar über ihre Promotions-, nicht jedoch über eine Habilitationsakte. Die Universitätsbibliothek Heidelberg hat keine Habilitationsschrift von Eckhard verzeichnet. Die Personalakten zu Eckhard im Universitätsarchiv Heidelberg sind leider noch nicht einsehbar. Auch in den Interviews gibt es Indizien für die verdrängte Aberkennung der Habilitation. In einem Interview schildert Eckhard die Situation ihrer Entlassung als inhaltliche Auseinandersetzung über ihr wissenschaftliches Denken, in der Karl Jaspers sie «niedermachte und sie sich wie auf den Misthaufen geworfen» vorkam, während der Dekan der philosophischen Fakultät, Otto Regenbogen, sie unterstützte und ihr als einziger der entlassenen Dozent*innen eine Wiederaufnahme an die Universität zugestand (Interview: 3, 421–433). Während Eckhard diese Wiederaufnahme im Interview zu einer Möglichkeit der Neuankündigung als Dozentin transformierte, war damit wohl eher die Anfertigung einer neuen Habilitation gemeint. Weder Regenbogen noch Jaspers konnten ihr eine Wiedereinstellung in Aussicht stellen; das überstieg ihre Befugnisse, aber über die Möglichkeit, eine neue Habilitation anzufertigen, konnte die Philosophische Fakultät entscheiden.

Eckhards Dissertation und ihre Aufsätze in den 1940er-Jahren

Eckhard ist eine nationalsozialistische Weltanschauungswissenschaftlerin, die geistesgeschichtliche und historische Denkräume entwirft, deren Akteure zu Vorläufern und Vordenkern der nationalsozialistischen Revolution werden. Bereits in ihrer Dissertation zu Chamberlain stellt sie einen solchen Vorläufer dar, dessen Überlegungen zu einem weltanschaulichen Wissenschaftsparadigma führen, wie es als neues Wissenschaftsparadigma ihrem Lehrer Krieck vorschwebte. Chamberlain war Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts ein viel gelesener Autor des nationalkonservativen Bürgertums mit Veröffentlichungen zur Biologie, zu Wagner, Kant und zur Geschichte.⁶ Er popularisierte rassentheoretische Argumente, behauptete die Überlegenheit der germanischen Rasse gegenüber den Slawen und Juden und setzte in seinen Schriften sämtliche Argumentationsvarianten des Antisemitismus ein. Für Eckhard steht er in der Tradition einer «deutschen Biologie»; er hat das Menschenbild «unter dem Gesichtspunkt der Rasse» aufgebaut und überträgt das Rasseprinzip als «zugrundeliegende Realität» auf die Geschichte.⁷ Eckhard ordnet Chamberlain jedoch nicht nur über seine biologistischen Transformationen in eine weltanschaulich-nationalsozialistische Traditionslinie ein, sondern auch über seine wissenschaftstheoretischen Überlegungen zu den Erkenntnisformen der Anschauung und des Mythos, mit denen sie ihn gegen Kants «logisierende Vernunft» und die Wissenschaftstradition der Aufklärung, die «westlichen Traditionen» abgrenzt.⁸ Deutlich wird die ideologisch-politische Bedeutung der Topoi Rasse, Leben, Reich, Volk und ihres Denkrahmens für Eckhard in den Aufsätzen, die sie im Kontext ihrer Habilitation veröffentlichte, zum Beispiel in «Das nationale und politische Erwachen der Romantik» von 1941 und «Germanentum gegen Judentum im Lebenswerk Bruno Bauers» von 1944. Ihren Aufsatz zur Romantik beginnt Eckhard mit einer Erläuterung der «neuen Wissenschaft», in der Wissenschaft sich zur Weltanschauung wandelt, sich an der «Wirklichkeit» Volk orientiert und seine «rassische» Struktur als Klassifikationselement erkennt und anerkennt. Den Wissenschaftler sieht sie wie Krieck als «Führer und Lehrer», der eine «völkisch-politische Haltung erforscht, gestaltet und lehrt».⁹ In beiden Aufsätzen interpretiert Eckhard dann die politische Haltung verschiedener Ak-

6 Er veröffentlichte zum Beispiel die folgenden Werke: «Richard Wagner» (München 1896); «Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts» (München 1899); «Immanuel Kant. Die Persönlichkeit als Einführung in das Werk» (München 1905); «Goethe» (München 1912); «Rasse und Persönlichkeit» (München 1925); «Natur und Leben», hg. von Jakob von Uexkuell (München 1928). Zu Chamberlain vgl. Bermbach 2015.

7 Eckhard 1940, S. 31.

8 Ebd., S. 36.

9 Eckhard 1941, S. 8.

teure, die sie der politischen Romantik oder dem völkisch-politischen Aufbruch in der Zeit der Befreiungskriege zuordnet. Eckhard konstruiert einen heterogenen Diskursraum des Politischen, in dem gegen Traditionen der Aufklärung, des Idealismus und des Universalismus das Völkisch-Politische als «Reichs- und Sendungsbewußtsein» aufricht, sich das «Rassebewußtsein» langsam herausbildet und die «Judengegnerschaft» zu einem zentralen Diskurselement wird.¹⁰ Sieht Eckhard 1941 im Nationalsozialismus eine «Sinnerfüllung» der politischen Romantik und ihres Sendungs- und Reichsbewusstseins, so radikalisiert sie 1944 ihre Vorstellungen des Politischen.¹¹ Die Diskurselemente des Politisch-Völkischen, das im «Rassebewußtsein» seine Erkenntnisgrundlage und sein hegemoniales Ordnungselement findet, werden jetzt gedacht als «völkische Selbstbehauptung», «Gegnerschaft», «Unterwerfung», «Abstoßung» und «Rassenkampf zwischen Judentum, Germanentum und Slawen».¹²

Eckhard möchte im nationalwissenschaftlichen Wissenschaftssystem Karriere machen. Sie versteht sich als Weltanschauungswissenschaftlerin, die sich an den nationalsozialistischen Denkraum ihres Lehrers Krieck im Sinne eines geistigen und wissenschaftlichen Nationalsozialismus bindet und seine Diskursräume in die Vergangenheit ausdehnt. In ihrer Gegenwart hat die nationalsozialistische Revolution gesiegt, deren Legitimation sie in keiner Weise infrage stellt. Sie lässt sich aufgrund ihrer historisch-philosophischen Interpretationen als geistige Akteurin und Befürworterin des Nationalsozialismus sehen; eine pädagogisch-fachliche Perspektive der gesellschaftlichen und pädagogischen Umsetzung könnte sie im universitären Kontext in ihren Vorlesungen zur pädagogischen Jugendkunde oder zur Erziehungswissenschaft und in ihren Aktivitäten in der Arbeitsgemeinschaft nationalsozialistischer Studentinnen entwickelt haben. Vorlesungsmanuskripte oder andere Dokumente zu diesen Aktivitäten liegen bislang nicht vor.

Autobiografische Konstruktion

In den autobiografischen Konstruktionen, die Krützfeldt-Eckhard in den Interviews präsentiert, verdrängt und verleugnet sie ihre ideologische Verstrickung. Sie konstruiert eine kohärente bildungsbiografische und lebensgeschichtliche Entwicklung, die von ihrer Lebensleistung, dass sie Dozentin und Gründungsrektorin der Evangelischen Fachhochschule war, auf ihre Biografie zurückblickt.

¹⁰ Ebd. S. 11, 13; Eckhard 1944, S. 122, 124.

¹¹ Eckhard 1941, S. 15.

¹² Eckhard 1944, S. 130–132.

«[...] ich wollt als Dozentin an ne Sozialschule, das war mir klar, und hab so entsprechend meine Fächer ausgerichtet. Während des Studiums fand ich einen Professor, der mich sehr gefördert hat und ich ihn sehr verehrt, und da bin ich abgekommen, doch es war also Pädagogik. Philosophie hab ich bei ihm, und hab dann aber nichts Sozialpädagogisches [...] ich bin dann in die Naturphilosophie so irgendwie, das hat mich ungemein fasziniert.»¹³

Das Zitat zeigt die vier wesentlichen Komponenten ihrer lebensgeschichtlichen Konstruktion, die sie in allen drei Interviews aufrechterhält und ausgestaltet. Erstens: Sie möchte an einer Sozialschule als Dozentin arbeiten; das war ihr Lebensziel und ihre Begründung für die Aufnahme eines Studiums. Zweitens: Die Zeit ihres Studiums und ihrer wissenschaftlichen Qualifikation wird von ihr als Umweg oder Abweg gekennzeichnet, sodass sie die geringe Bedeutung, die diese Zeit für ihre berufliche Entwicklung nach 1945 hat, betonen kann. Drittens: Den Namen des Professors, der sie förderte und den sie verehrte, nennt sie erst im zweiten Interview. Und viertens: Sie charakterisiert ihr wissenschaftliches Interessengebiet als Naturphilosophie; als weiteren Schwerpunkt nennt sie im dritten Interview die Romantik. Mit dem Gebrauch dieser sehr allgemeinen Vorstellungshorizonte neutralisiert und verdeckt sie den nationalsozialistischen Denkrahmen, der ihre Dissertation und Habilitation bestimmte. Ein zweiter Blick auf die Art und Weise, wie sie ihr Studium, ihre wissenschaftliche Qualifikation und ihre Tätigkeit an der Universität bewertet, zeigt, dass ihre Charakterisierung als Umweg oder Abweg auch eine kritische Reflexion ihrer eigenen Verstricktheit hätte eröffnen können, was sie jedoch nicht leisten kann. Von ihr wird diese Zeit an der Universität hoch emotional dargestellt. Die Arbeit an ihrer Dissertation und Habilitation war eine sehr glückliche Zeit des Lesens; die Beziehung zu ihrem Förderer Kriek war eine Mischung aus Verehrung, Abhängigkeit und familienähnlichen Zugehörigkeitsgefühlen. Diese emotionalen Erfahrungen und Erinnerungen sind für Krützfeldt-Eckhard kritisch-reflexiv nicht zugänglich; sie dominieren und stabilisieren ihre positive Selbstsicht der promovierten und habilitierten Pädagogin, die sie auch dadurch aufrechterhalten kann, dass sie alles Nationalsozialistische bei ihrem Lehrer Kriek ablegt. Er war Nationalsozialist, aber auch ein Kritiker der Partei und persönlich integer. Für sich selbst verleugnet sie solche Inkongruenzen. Sie entwirft von sich das kongruente Bild einer Volkspflegerin und Wissenschaftlerin, die in ihrer Ausbildung und bei ihren wissenschaftlichen Tätigkeiten sich privat und wissenschaftlich in ideologiefreien Räumen bewegte. Die tatsächliche gesellschaftliche und soziale Realität des Nationalsozialismus habe sie erst nach 1945 wahrgenommen. Konzentrationslager hielt sie in den 1930er-Jahren «für Orte, an denen Lehrgänge» stattfanden. Sie

13 Interview 3, 109–132.

beschreibt sich, als sie nach 1945 Bilder von Konzentrationslagern sah, als unwissend und benutzt. «Was sind wir missbraucht worden, von einer kleinen Clique [...] sicher, viele haben dann mitgemacht.»¹⁴ Sich selbst kann sie jedoch nicht als eine der vielen, die mitgemacht haben, sehen.

Orientierungen und fachliche Bezugnahmen in koedukativen Wohlfahrtsschulen nach 1945. Berufsbiografische Notizen

Waldtraut Krützfeldt-Eckhard arbeitet nach ihrer Entlassung aus der Universität 1945 zunächst in der Universitätsklinik Heidelberg. Als Lohn erhält sie «ein Mittagessen».¹⁵ Ein halbes Jahr später wird sie dort als Patientin behandelt, da sie Typhus hat. Danach lebt sie mit ihren beiden Schwestern, ihrer Mutter, ihrer Grossmutter und sechs Kindern im elterlichen Haus im Odenwald und ist vor allem für «die Hauswirtschaft» zuständig.¹⁶ 1950 ergreift sie die Initiative und vereinbart einen Termin mit Pfarrer Daniel Guyot, dem Leiter des Seminars für soziale Berufsarbeit und evangelische Gemeindepflege des hessischen Diakonievereins in Darmstadt. Er ist ein Bekannter der Familie und zudem ihr ehemaliger Schulleiter an der Frauenschule für Volkspflege.¹⁷ Sie hofft, ein «Zeugnis über die damalige Zeit»¹⁸ von ihm zu erhalten, da sie «ausser ihrem Examenszeugnis nichts»¹⁹ hat. Im ersten Interview erwähnt Krützfeldt-Eckhard ihre Universitätskarriere nicht. Mit ihrer Äusserung «damals hat man alles so leicht genommen»²⁰ verweist sie lediglich auf ihr Jugendalter und verdeckt damit die Tatsache, dass ihre Tätigkeit als wissenschaftliche Assistentin und Dozentin an der Universität Heidelberg wie auch ihre Promotion und ihre Habilitation nach 1945 öffentlich nicht mehr anerkannt waren.

14 Interview 3, 793–797.

15 Interview 1, 165.

16 Interview 1, 198.

17 Johannes Guyot, Pfarrer der Darmstädter Johannisgemeinde, war Initiator der 1909 gegründeten Ausbildungsstätte für Krankenhauspflege und Gemeindediakonie; sein Sohn Paul Daniel Guyot hat 1927 daraus eine Wohlfahrts- und Pfarrgehilfenschule errichtet, in der er von 1927 bis zur Schliessung 1942 die Leitung innehatte. In dieser Ausbildungsstätte waren nur nebenberufliche und ehrenamtliche Lehrer*innen aus der sozialen und kirchlichen Praxis tätig. Auch Waldtraut Eckhard hat 1937 dort die Ausbildung als Volkspflegerin abgeschlossen. 1946 wurde mit dem Seminar für soziale Berufsarbeit und evangelische Gemeindepflege der Betrieb der Ausbildungsstätte wieder aufgenommen. Noch bis 1950 war Paul Daniel Guyot als Leiter tätig, danach übernahm Pfarrer Orth diese Funktion bis 1958. Waldtraut Eckhard war in diesen Jahren die erste und einzige hauptamtliche Dozentin an der Ausbildungsstätte.

18 Interview 1, 195.

19 Interview 1, 196.

20 Interview 1, 202.

Krützfeldt-Eckhard wird von Pfarrer Daniel Guyot 1950 als erste hauptamtliche Dozentin im Seminar für soziale Berufsarbeit und evangelische Gemeindepflege eingestellt und soll «Aufbauarbeit» leisten. Ein «Wagnis», wie sie äussert, auf das sie sich eingelassen habe, weil «es mir damals sehr schlecht ging, auch finanziell».²¹ Die Tätigkeit ist schlecht bezahlt, sie bekommt 250 DM im Monat, zudem erhält sie erst acht Jahre später einen Arbeitsvertrag und wird 1958 «nach BAT III eingestuft», was sie als «grossen Fortschritt» darstellt. Sie resümiert: «Die haben mich wahnsinnig ausgenutzt», wogegen sie sich nicht gewehrt habe, «weil ich glücklich war, etwas zu haben nach dem Krieg.»²²

1958 übernimmt sie offiziell die Leitung der Ausbildungsstätte, die sie «schon längst» als einzige hauptamtliche Dozentin innehatte. Sie bezeichnet sich selbst als «Dozentin», «Sekretärin» und «Hausmeister» und weist auf ihre Verantwortung hin: «Ich war alles, alles! Ich war völlig allein und hab diesen Laden da mit sieben Studenten am Anfang [...] aufgebaut.»²³ Sie nimmt an den Konferenzen der Wohlfahrtsschulen teil und erhält Unterstützung von der Vorsitzenden der Bundeskonferenz der Sozialschulen, Lina Mayer-Kulenkampff, die ihr eine «Casework-Ausgebildete», «die in Amerika ausgebildet wurde, geschenkt»²⁴ hat. Es gelingt ihr, mitzuhalten und die Beschlüsse und Diskurse zu «Neuordnungen und Neukonzeptionen der sozialen Ausbildung»²⁵ aufzunehmen und entsprechend umzusetzen und die «kleine Winkelschule in Darmstadt»²⁶ zu einer höheren Fachschule für Sozialarbeit zu entwickeln, was auch aus unserer Sicht – als Forschende – als «Erfolgsgeschichte» bewertet werden kann.

Kontinuitäten und Verdeckungen des Nationalsozialismus in der Nachkriegszeit

Die Wohlfahrtsverbände, Vereine und Kirchen wie auch die Sozialschulen haben sich in der Nachkriegszeit nicht mit der Rolle der Sozialarbeit in der NS-Zeit beschäftigt. Der Deutsche Verein bezeichnet die Entlassung von NSDAP-Mitgliedern aus den Sozialverwaltungen im Kontext der Entnazifizierung in erster Linie als Verlust von «erfahrenen und bewährten Fachkräften», die «möglichst bald wieder zu gewinnen» sind.²⁷

21 Interview 2, 55.

22 Interview 1, 196.

23 Interview 1, 222.

24 Interview 1, 291/292.

25 Mayer-Kulenkampff 1953, S. 59–62, Körner 1957, S. 76–81, Wollasch 1958, S. 74–77, Bamberger/Fingerle 1959, Baron/Landwehr 1983, S. 1–37.

26 Interview 2, 240.

27 ND 1948, S. 48.

Ein zentrales Ergebnis der empirischen Untersuchung von Erna Magnus²⁸ zur Ausbildung der deutschen Sozialarbeiter ist, dass die Anpassung an Praxisanforderungen in den 1950er-Jahren im Zentrum der Ausbildung stand und der Unterricht sich vor allem auf die Darstellung und Beschreibung der Handlungsansätze bestehender Institutionen beschränkte. Auch «Gesundheitslehre» hatte weiterhin eine dominante Stellung im Curriculum. Für die «Aufbauarbeit» in den 1950er-Jahren werden insbesondere Lehrende ersucht, die «an der Front gestanden haben, in vollem verantwortlichen Berufseinsatz».²⁹ Gleichzeitig wird problematisiert, dass viele Auszubildende in Bezug auf den «Prozess [...] der geistigen Reifung» zu kurz gekommen sind, da sie «zu früh und zu ausschließlich praktisch gearbeitet haben, ohne dass ihnen eine Hilfe angeboten wurde, um ihre persönlichen Lebenserfahrungen und ihre Praxis geistig zu verarbeiten. Infolge dessen können die sozialen Schulen weder mit der unerlässlichen geistigen Gesundheit, noch mit den für die Grundausbildung unentbehrlichen Vorkenntnissen rechnen, und eben das ist das größte Hindernis für die Überwindung des Typus der bloßen Lernschule, die für die Erfassung und Beantwortung der sozialen Probleme noch gefährlicher ist, als für andere Aufgabengebiete des gesellschaftlichen Lebens.»³⁰

Waldtraut Krützfeldt-Eckhard stellt zunächst heraus, dass die Auszubildenden «sehr viel Berufserfahrung mitgebracht haben»,³¹ beschreibt danach jedoch auch deren traumatische Kriegserfahrungen:

«... die waren Gefangene in Sibirien im Bergwerk mit so und so viel Vergewaltigten, und die andere hatte Syphilis und musste ständig in Behandlung sein. Die eine ist gestorben, von der anderen habe ich gar nichts mehr gehört. Tja, das waren viele Schicksale und sehr viele Kriegsgefangene, die dann freigekommen waren, die dann noch studierten.»³²

Die Ausbildung in den sozialen Ausbildungsstätten wird in der Nachkriegszeit ähnlich wie in der beruflichen Sozialen Arbeit weitgehend unverändert fortgeführt.³³ Dabei wird die Entwicklung der Berufsausbildung in der NS-Zeit lediglich als «schwerwiegende Unterbrechung» bezeichnet, die «keine wesentlichen Neuerungen, die das Kriegsende überdauerten, wenn man von der [...]

28 Vgl. Magnus 1953.

29 Körner 1957, S. 78.

30 Mayer-Kulenkampff 1953, S. 60.

31 Interview 1, 1043.

32 Interview 1, 1044/45.

33 Vgl. Neuffer 1990, S. 233.

fachlichen Überbetonung der gesundheitspflegerischen Fächer absieht», mit sich brachten.³⁴

«Nach Kriegsende lösten sich die neugegründeten nationalsozialistischen Seminare wieder auf. Andere Schulen, die aus politischen Gründen ihren Rechtsträger wechseln mussten, wurden wieder von den ehemaligen Trägerorganisationen übernommen. Die Schulen knüpften an die Situation des Jahres 1933 an.»³⁵

Die Zerstörungen der disziplinären fachlichen Entwicklungen, die Vernichtung der eigenständigen theoretischen und methodischen Entwicklungsansätze, die Reduzierung der Ausbildung auf das Praktische, die Berufsverbote bedeutsamer Wegbereiter*innen der Sozialen Arbeit wie auch die Entfernung jüdischer Frauen aus führenden Positionen werden nicht als Deprofessionalisierung benannt und bleiben damit verdeckt. Das Berufsideal der «geistigen Mütterlichkeit»,³⁶ das in der NS-Zeit auf «mütterliche Verantwortlichkeit» reduziert worden war, und die damit verbundenen gesellschaftspolitischen Utopien der Pionierinnen der Sozialen Arbeit werden in der Nachkriegszeit nicht mehr thematisiert. Die Kategorie «Geschlecht» verschwindet aus der Fachdiskussion, und jeglicher gesonderte oder besondere geschlechtsspezifische Blick in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit gilt als rückständig.³⁷ Die fachlichen Diskurse werden in der Nachkriegszeit geschlechtsneutral geführt, und die geschlechtsneutrale Fachkraft findet in männlichen Berufsbezeichnungen – «der Sozialarbeiter» – ihren Ausdruck. «Das Bewusstsein, dass Fürsorgerin ein sozialer Frauenberuf mit emanzipatorischer Auswirkung für die berufliche Stellung der Frauen in der Gesellschaft gewesen war»,³⁸ ist mit der Mütterlichkeitsideologie des Nationalsozialismus³⁹ und der Ausbreitung der koedukativen Wohlfahrtsschulen nach 1945 verloren gegangen.⁴⁰

34 Haedrich 1967, S. 51–53.

35 Ebd., S. 52.

36 Die Etablierung sozialer Berufe wurde vor allem in Deutschland mit dem Konzept der «geistigen Mütterlichkeit» begründet, womit einerseits ein reaktionäres Ideal, andererseits die fortschrittliche Möglichkeit eines auf Geschlechterdifferenz basierenden Feminismus verstanden wurde (Allen 1996, S. 19–35). «Geistige Mütterlichkeit ging aus einer stark utopischen Konzeption hervor, in welcher sich politische, religiöse und gesellschaftliche Reformentwürfe mit Bestrebungen nach einer Gleichstellung der Frauen verbanden. «Mütterlichkeit» wurde zu einer Metapher, die sehr praxisnahe Emanzipationsbestrebungen, wie Bildungs- und Berufsmöglichkeiten für Frauen, beinhaltete, jedoch auch das Bemühen um neue Formen einer sozialen Gemeinschaft und Kultur» (Schimpf 2002, S. 200).

37 Vgl. Rose 1992, S. 9–16.

38 Fesl 1992, S. 81.

39 Vgl. Baron 1992.

40 Vgl. Kruse 2007.

Neuordnung und Neugestaltung der Ausbildung in koedukativen Wohlfahrtsschulen nach 1950

Erste wesentliche Beschlüsse hinsichtlich einer Ausbildungsreform für Sozialschulen wurden 1951 bei der Konferenz der Wohlfahrtsschulen in Treysa gefasst. Beschlossen wurden eine einheitliche Grundausbildung und die Aufhebung der drei Studienrichtungen Gesundheitsfürsorge, Jugendwohlfahrtspflege und Wirtschaftsfürsorge.⁴¹ Den Absolvent*innen sollten alle Arbeitsgebiete «gleichermaßen offen stehen».⁴² Die Konferenzen der Wohlfahrtsschulen werden von Krützfeldt-Eckhard als «sehr fruchtbare», kooperative und impulsgebende Arbeit auch zur Entwicklung der Lehrpläne bewertet, «da hat jeder beigetragen, da waren wir alle in einem Boot».⁴³ Als bedeutsame Unterstützerin bei der Umsetzung der Ausbildungsreformen an der Sozialschule in Darmstadt nennt Krützfeldt-Eckhard Lina Mayer-Kulenkampff, die Vorsitzende der Bundeskonferenz der Sozialschulen. Allerdings beschreibt sie ihr Verhältnis zu Mayer-Kulenkampff auch als sehr ambivalent:

«Ja, und zwischendrin war ich Mitglied der Bundeskonferenz der Sozialschulen, die haben plötzlich gemerkt, in Darmstadt weht ein anderer Wind, und dann war die erste Vorsitzende, das war die Lina Mayer-Kulenkampff, die hat, die kam jedes Jahr nach Darmstadt, und die hat mir, die hat gemerkt, dass da jemand ist, der versucht, da wieder was aufzubauen, und dachte: <Der Frau will ich helfen.> Sie war eine strenge Frau, ich hab immer Angst gehabt, obwohl sie gar nix zu sagen hat. Ich hatte immer Angst, wenn sie kam, sie war sehr streng und die hat mir durch die Victor-Gollancz-Stiftung,⁴⁴ [...] war ich auch drin, war auch Gutachterin, hat sie mir eine Casework-Ausgebildete, die in Amerika ausgebildet wurde, geschenkt für ein Jahr oder nein für länger, für zwei, drei Jahre, Frau Dr. Quer und, die hat das erste moderne Fach, zwischendrin, das weiss ich nicht mehr so genau, hatte ich noch eine Sozialarbeiterin, [...] dann nach weiteren Jahren haben wir auch einen Mann gehabt und auch noch eine Sozialarbeiterin und eine Sekretärin, und dann sind wir, wir waren alle hier in dem Haus hier in den zwei Sälen verteilt, also zwi-

41 Alice Salomon hatte diese Aufhebung in den Richtlinien der Lehrpläne für Wohlfahrtsschulen bereits 1930 eingefordert.

42 Landwehr, Baron 1983, S. 297. Diese Beschlüsse wurden erst 1964 durch eine in allen Bundesländern erlassene neue Ausbildungsbestimmung gültig.

43 Interview 2, 290.

44 Die Victor-Gollancz-Stiftung wurde 1948 gegründet und entscheidend durch Lina Mayer-Kulenkampff, die erste Vorsitzende, geprägt. Gefördert wurde mit der Stiftung eine konzeptionelle und programmatische Neuorientierung der Sozialarbeit nach englischen und niederländischen Vorbildern. 1952 wurde die Stiftung mit öffentlichen Geldern des Bundesjugendplans ausgestattet. Schwerpunkt war die Ausbildung von Jugendleiter*innen und die Förderung von Fachkräften der Jugendfürsorge (vgl. Lützenkirchen 2007, S. 157 f.).

schendrin hat sich enorm viel bewegt durch die aus Amerika Zurückgekommenen. Die haben uns also aufgemöbelt, will ich mal sagen, und auch beraten in den neuen Ausbildungsgängen. [...] sehr viele Sozialarbeiterinnen oder auch Leiterinnen von Sozialschulen, die emigriert waren [...], und die kamen zurück nach dem Krieg mit ihren Ideen von dort, und die haben wir aufgesaugt wie sonst was, aber in der Praxis stiessen wir da auf sehr viel Widerstand mit dem Casework:⁴⁵ «Mit eurem Käs da» [...] na ja, es hat sich nachher auch alles gedämpft und eingebügelt, verdeutscht will ich mal sagen».⁴⁶

Die Methodenlehre galt als «erstes modernes Fach» an den Wohlfahrtsschulen, das zunächst von Remigrant*innen eingeführt und vermittelt wurde und wesentlich zur Entwicklung eines eigenständigen beruflichen Profils und einer beruflichen Identität der Sozialen Arbeit in Deutschland beigetragen hat.⁴⁷ Eine Verankerung der Methodenlehre in den Ausbildungsordnungen ist erst 1960 zu finden, jedoch im Unterschied zur «Verwaltungskunde» nicht als Prüfungsgegenstand.⁴⁸

Krützfeldt-Eckhard stellt heraus, dass sie sich sehr engagiert hat, die Ausbildung zu reformieren, und dafür schliesslich auch Anerkennung erhalten hat:

«Ich habe auch sehr dafür gearbeitet, dass die neuen Methoden hier heimisch wurden, vor allem auch an unserer Schule. [...] wir galten eigentlich so als Musterschule, so klein, wie wir waren, aber es gab damals viel Anerkennung, und dann sind wir umgezogen und haben ja auch alle diese Stadien Schule für Volkspflege, Schule für Wohlfahrtspflege, Schule für Soziale Arbeit, Sozialschule, immer neue Namen für uns.»⁴⁹

Mit der Etablierung der Methodenlehre im Ausbildungsplan⁵⁰ erhält die «Winkelschule»⁵¹ in Darmstadt «endlich» ein Ansehen und wird zur Musterschule.

45 «Von den meisten Kolleginnen und Kollegen wurden die aus Amerika importierten Konzepte ausgesprochen misstrauisch aufgenommen» (Landwehr, Baron 1983, S. 296). Eine Fürsorgerin in leitender Stellung – die als Zeitzeugin befragt wird – äussert sich wie folgt: «Als wir erst mal anfangen mit Casework, da haben die Fürsorger gestreikt, haben Krawall gemacht, die wollten ja Casework gar nicht, sie hatten eine Ausbildung, und die reichte ihnen fürs Leben» (ebd., S. 296).

46 Interview 1, 288–309.

47 Vgl. Müller 1981.

48 Landwehr, Baron 1983, S. 297.

49 Interview 1, 313.

50 Vgl. Curriculum in Sozialer Einzelhilfe 1960, Ev. Seminar für Soziale Berufe in Darmstadt (vgl. Neuffer 1990, S. 161).

51 Interview 2, 247.

Fachlichkeitskonstruktion bei Waldtraut Krützfeldt-Eckhard

Die Wiederaufnahme ihrer beruflichen Tätigkeit in den 1950er-Jahren an einer «kleinen Winkelschule» als erste hauptamtliche Dozentin wird von Waldtraut Krützfeldt-Eckhard als persönliches Wagnis dargestellt. An die berufliche und wissenschaftliche Tätigkeit in der NS-Zeit konnte sie inhaltlich nicht anknüpfen: «Ich habe eigentlich noch mal studiert, wie ich da angefangen habe, weil ich vom Stofflichen her nichts gebraucht habe von der Uni, nichts.»⁵² Herausgestellt wird von ihr allerdings, dass sie an der Universität gelernt hat, «methodisch zu arbeiten»,⁵³ was sie als «Grundfähigkeit»⁵⁴ bezeichnet, die ihr «enorm im Theoretischen genutzt»⁵⁵ hat, vor allem «zu systematisieren».⁵⁶ Fachlichkeit wird von ihr als eine Technik verstanden, deren Erwerb für sie einfach war, «[...] wissen Sie, das ist alles mir auch irgendwie in den Schoss gefallen».⁵⁷ Die Anerkennung der Wohlfahrtsschule in Darmstadt wird als eigener Verdienst bewertet; Krützfeldt-Eckhard stellt heraus, dass sie für die Ausbildungsstätte «Propaganda gemacht» habe. «Die ersten drei Jahre hat kein Hahn nach mir gekräht, ich war viel auf Ministerien und bei der Kirchenleitung, die sagten: <Ach, so 'ne Winkelschule, da sind wir nicht interessiert dran>, dann wuchs es plötzlich, es wuchs, weil ich auch Propaganda gemacht habe: <Besuchen Sie unsere Schule>, Zeitungsannoncen: <Wir haben noch Plätze> [...] und dann kam Leben ins Geschäft, [...] da habe ich Anklang gefunden.»⁵⁸

Resümee

Waldtraut Krützfeldt-Eckhard gelingt nach dem Zweiten Weltkrieg eine neue Karriere als Rektorin der höheren Fachschule für Sozialarbeit und als Gründungsrektorin der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt. Ihre akademischen Titel, die sie im Nationalsozialismus erworben hatte, behält sie bei, auch den aberkannten Habilitationstitel; sie nennt sich weiterhin Dr. habil., während ihre ideologischen Verstrickungen von ihr tabuisiert und dethematisiert werden. Sie öffnet sich und ihre Schule in den 1950er-Jahren für neue Konzeptionen und vor allem für «amerikanische» Methoden, die im fachlichen Ausbildungsdiskurs

52 Interview 1, 190.

53 Interview 1, 191.

54 Interview 2, 194.

55 Interview 2, 199.

56 Interview 2, 208.

57 Interview 2, 239.

58 Interview 2, 246–250.

der Konferenzen der Sozialschulen eine zentrale Rolle spielen. Sie setzt diese neuen Methoden in den Ausbildungsplänen ihrer Sozialschule um, sodass die höhere Fachschule für Sozialarbeit in Darmstadt sogar zu einer Musterschule wird. Damit konstruiert sie Fachlichkeit in der Ausbildung als methodische Qualität, ohne jedoch in den Interviews eine Verbindung von Theorie und Praxis zu thematisieren, wie sie in den fachlichen Diskussionen der 1950er- und 1960er-Jahre erörtert wurde. Sie selbst bleibt in der eigenen Fachlichkeitskonstruktion eher einem technizistischen Verständnis verhaftet. Krützfeldt-Eckhards verkürzte Diskussion von Fachlichkeit könnte auf Begrenzungen verweisen, die sich auch aus ihrem nationalsozialistischen Denkraum erklären lassen. Die eigene gehemmte Selbstreflexion erlaubt zwar eine hohe Anpassung an die Anforderungen nach 1945, aber nur eine begrenzte Offenheit gegenüber Haltungs- und Persönlichkeitsdiskursen wie auch Theorie- und Praxisreflexionen. Die Erfahrung, dass sie sich einem nicht mehr gültigen Wissen und Denken verschrieben hatte, führt zu einer Wissensdestruktion, die fachliches Wissen im Sinne einer disziplinären Wissensbildung für sie selbst verunmöglicht, sodass sie nach 1945 auch keine wissenschaftlichen Veröffentlichungen mehr vorlegt. Die explizite Ablehnung wissenschaftlichen Denkens und seiner Begriffsbildung, wie sie sich in ihrer Dissertation und den Aufsätzen der 1940er-Jahre findet, scheint für ihre eigene wissenschaftliche Fachlichkeit nach 1945 die diskursiven und denkerischen Anknüpfungspunkte zerstört zu haben. Es gelingt ihr jedoch, die Fachlichkeitsdiskurse, die im Kontext der Ausbildungsstätten diskutiert wurden, zu rezipieren, die Dozent*innen der Fachschule als gestaltende Akteur*innen sozialarbeiterischer Fachlichkeit zu sehen und ihre Qualitäten für das Ausbildungsprofil und das Renommee der Ausbildungsstätte in Darmstadt zu nutzen. Eine Perspektive oder auch eine Idee für die gesellschaftliche Verortung der Sozialarbeit nach 1945 kann von ihr jedoch nicht formuliert werden.

Quellen

- Bamberger, Elisabeth; Fingerle, Anton: Plan einer höheren Fachschule für Jugend- und Sozialarbeit in München, in: *Unsere Jugend, Zeitschrift für Jugendhilfe in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 11 (1959), Heft 5, S. 206–211.
- Die Bewegung, Jg. 10 (1942), Nr. 13, S. 2; Nr. 21, S. 4.
- Eckhard, Waldtraut: Houston Stewart Chamberlains Naturanschauung. Limburg an der Lahn 1940.
- Eckhard, Waldtraut: Das nationale und politische Erwachen der Romantik, in: *Volk im Werden*, Jg. 9 (1941), Nr. 1/2, S. 8–16.
- Eckhard, Waldtraut: Germanentum gegen Judentum im Lebenswerk Bruno Bauers, in: *Weltkampf. Die Judenfrage in Geschichte und Gegenwart*, Jg. 21 (1944), Nr. 3, S. 121–133.

- Körner, Annemarie: Die Ausbildung des Sozialarbeiters heute und morgen, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 104 (1957), Nr. 3, S. 76–81.
- Magnus, Erna: Zur Ausbildung der deutschen Sozialarbeiter. Frankfurt am Main 1953.
- Mayer-Kulenkampff, Lina: Zur augenblicklichen Lage der sozialen Ausbildung. Teil I und Teil II, in: Unsere Jugend. Zeitschrift für Jugendhilfe in Wissenschaft und Praxis, Jg. 5 (1953), Heft 1, S. 2–6; Heft 2, S. 59–62.
- ND, Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Jg. 28 (1948), Heft 3, S. 48.
- Wollasch, Hans: Die Neuordnung der sozialen Ausbildung, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 105 (1958), Nr. 3, S. 74–77.

Literatur

- Allen, Ann Taylor: «Geistige Mütterlichkeit» als Bildungsprinzip. Die Kindergartenbewegung 1840–1870, in: Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main 1996, S. 19–35.
- Baron, Rüdiger: Barbarische Mütterlichkeit. Auswirkungen der nationalsozialistischen Volkspflegevorstellungen auf den sozialen Frauenberuf, in: Fesl, Verena; Rose, Barbara; Simmel, Monika (Hg.): Sozialarbeit – ein deutscher Frauenberuf. Kontinuitäten und Brüche im 20. Jahrhundert (Aktuelle Frauenforschung, Bd. 9). Pfaffenweiler 1992, S. 62–73.
- Baron, Rüdiger; Landwehr, Rolf: Von der Berufung zum Beruf. Zur Entwicklung der Ausbildung für die Soziale Arbeit, in: Baron, Rüdiger (Hg.): Sozialarbeit und Soziale Reform. Zur Geschichte eines Berufs zwischen Frauenbewegung und öffentlicher Verwaltung. Weinheim 1983, S. 1–37.
- Bermbach, Udo: Houston Stewart Chamberlain. Wagners Schwiegersohn – Hitlers Vordenker. Stuttgart 2015.
- Brumlik, Micha: NS-Pädagogik in Forschung und Lehre. Dissertationen und Lehrveranstaltungen an der Universität Heidelberg 1934–1943. Ein Bericht über das Wirken von Ernst Kriek, in: Otto, Hans-Uwe; Sünker, Heinz (Hg.): Soziale Arbeit im Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus. Bielefeld 1986, S. 55–87.
- Fesl, Verena: 1945: Anpacken statt Neubeginn – drei Protagonistinnen berichten, in: Fesl, Verena; Rose, Barbara; Simmel, Monika (Hg.): Sozialarbeit – ein deutscher Frauenberuf. Kontinuitäten und Brüche im 20. Jahrhundert (Aktuelle Frauenforschung, Bd. 9). Pfaffenweiler 1992, S. 73–82.
- Haedrich, Bernd: Zur Berufsbildung der Sozialarbeiter in Deutschland. Geschichte, gegenwärtige Situation und Entwicklungstendenzen. München 1967.
- Kruse, Elke: Von der Wohlfahrtspflegerin zum Master of Social Work – ein «Genderblick» auf 100 Jahre Ausbildungsgeschichte der Sozialen Arbeit, in: Kruse, Elke; Tegeler, Evelyn (Hg.): Weibliche und männliche Entwürfe des Sozialen. Wohlfahrtsgeschichte im Spiegel der Genderforschung. Opladen 2007, S. 182–195.
- Landwehr, Rolf; Baron, Rüdiger: Geschichte der Sozialarbeit. Hauptlinien ihrer Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Weinheim 1983.

- Lützenkirchen, H. Georg: Ein guter Mensch zur rechten Zeit. Anmerkungen zu Victor Gollancz' Einfluss in Deutschland, in: Kruse, Elke; Tegeler, Evelyn (Hg.): Weibliche und männliche Entwürfe des Sozialen. Wohlfahrtsgeschichte im Spiegel der Genderforschung. Opladen 2007, S. 153–163.
- Manns, Haide: Frauen für den Nationalsozialismus. Nationalsozialistische Studentinnen und Akademikerinnen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Opladen 1997.
- Müller, Burkhard: Methoden und berufliche Identität, in: Projektgruppe Soziale Berufe (Hg.): Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation. Expertisen. München 1981, S. 162–188.
- Neuffer, Manfred: Die Kunst des Helfens. Geschichte der Sozialen Einzelhilfe in Deutschland. Weinheim 1990.
- Rose, Barbara: «In der Hauptsache ist der Sozialpädagoge eine Frau», in: Fesel, Verena; Rose, Barbara; Simmel, Monika (Hg.): Sozialarbeit – ein deutscher Frauenberuf. Kontinuitäten und Brüche im 20. Jahrhundert. Pfaffenweiler 1992, S. 9–16.
- Schimpf, Elke: Geschlechterpolarität und Geschlechterdifferenz in der Sozialpädagogik, in: Göttert, Margit; Walser, Karin (Hg.): Gender und soziale Praxis (Werkstattberichte des gemeinsamen Frauenforschungszentrums der Hessischen Fachhochschulen gFFZ, Bd. 1). Königstein im Taunus 2002, S. 198–218.

Buntes Patchwork oder einheitliches Berufsprofil?

Fachlichkeit in der Schweizer Heimerziehung (1940–1980)

GISELA HAUSS

Am Anfang der folgenden Überlegungen steht die Feststellung, dass sich Fachlichkeit im Sektor der Heimerziehung in ihrer historischen Entwicklung sehr heterogen zeigt. Dies besonders dann, wenn Fachlichkeit als umfassender und weiter Begriff verstanden wird und Wissen ebenso wie Praxen, Fähigkeiten oder Haltungen umfasst. Fachlichkeit wird in diesem Verständnis auf verschiedenen Ebenen in Diskursen verhandelt, in Ausbildungen weitergegeben und in den Einrichtungen der Heimerziehung in Konzepte und praktisches Handeln übersetzt.¹ Dabei entspricht sich Fachlichkeit auf diesen unterschiedlichen Ebenen nicht zwangsläufig und kann mit verschiedenen Perspektiven und Orientierungen verbunden sein. Darüber hinaus zeigen vergleichende Forschungen zur Landschaft «Heimerziehung» im 20. Jahrhundert, dass sich Fachlichkeit je nach Region, Milieu, Diskursfeld oder aber in der jeweiligen Binnenlogik einzelner Organisationen unterschiedlich ausgestaltet.² So standen verschiedene Fachlichkeiten in Theorie, Ausbildung und Praxis nebeneinander, die sich nochmals regional und institutionell unterschiedlich ausformten. Die Geschichte der Fachlichkeit in der Heimerziehung gleicht somit eher einem bunten Patchwork³ als einer gradlinigen Entwicklung, in der sich ein eindeutiges Berufsprofil leicht hätte ausbilden können. Dieses Bild soll jedoch nicht davon ablenken, dass es gleichzeitig und gegenläufig dazu starke Bestrebungen gab, eine Vereinheitlichung im Fachverständnis zu erreichen. Vor allem Fachkreise, die in gesamtschweizerische Strukturen eingebettet waren, wie zum Beispiel überregionale

1 Eine entsprechend weite Perspektive findet sich zum Beispiel bei Dewe et al. (2001) mit den Bezügen auf den «professionellen Altruisten» und den «Sozialingenieur» oder als Spannungsfeld im Arbeitsbündnis bei Oevermann (2009) mit «diffusen» und «spezifischen» Beziehungen.

2 Hauss; Gabriel; Lengwiler 2018.

3 Der Begriff «Patchwork» zur Beschreibung der Koexistenz unterschiedlicher Vorstellungen, Orientierungen und Praktiken in Zeiten gesellschaftlicher Veränderung wird von verschiedenen Autorinnen und Autoren genutzt. Anknüpfen lässt sich dabei zum Beispiel an Shmuel N. Eisenstadts These «The historical evolution of a global society resembles a changing patchwork of contradicting societal elements» (zit. nach Burkhard 2019).

Fachverbände, engagierten sich für eine Homogenisierung von Beruf und Ausbildung im Sektor Heimerziehung. Das taten sie zum Beispiel mit der Publikation von Fachzeitschriften und an Treffen auf nationalen und internationalen Kongressen und Tagungen. Gerade aus Letzteren entstanden gesamtschweizerische Arbeitsgruppen, die regionen- und institutionenübergreifende Richtlinien zur Erziehung, zur Organisation von Heimen und Anstalten formulierten oder Standards zur Ausbildung und zur Anstellung von Personal ausarbeiteten. Ausgehend von dieser widersprüchlichen Gestalt – auf der einen Seite die stark ausgeprägte Heterogenität und auf der anderen Seite Bestrebungen zur Standardisierung –, macht es sich der vorliegende Beitrag zum Anliegen, Fachlichkeit in der Heimerziehung mit der ihr inhärenten Dynamik zwischen Differenzierung und Vereinheitlichung fassbar zu machen.

Die «Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen» als kritische Perspektive

Alfred Döblin schreibt 1924 in seinem Band «Aufsätze zur Literatur»: «Eine Zeit ist immer ein Durcheinander verschiedener Zeitalter, ist durch grosse Abschnitte hindurch ungegoren, schlecht gebacken, trägt Rückstände anderer Kräfte, Keime neuer in sich.»⁴ Damit veranschaulicht er eine Heterogenität, an die auch das Nebeneinander verschiedener Fachlichkeiten erinnert. Auch dieses liesse sich beschreiben als «Durcheinander verschiedener Zeitalter». Döblin verwendet in seinem Bild die Begriffe «Rückstände» und «Keime» und konstruiert damit die Differenzen temporal zwischen vorher und in die Zukunft hinein entworfen. Reinhart Koselleck nimmt in den 1970er-Jahren diese Perspektive auf Veränderungsprozesse auf und verdeutlicht sie mit dem Bild der sich ineinanderschiebenden «tektonischen Platten» im Sinne verschiedener Zeitschichten.⁵ Diese Bilder lenken die Aufmerksamkeit – auch in der Heimerziehung – auf Konflikte zwischen «alt» und «neu», «schon» und «noch nicht», «antiquiert» oder «avantgardistisch».

Doch lässt sich hier an die im historischen Selbstverständigungsdiskurs bekannte Denkfigur der «Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen» anschliessen? Das Konzept wird seit den 1980er-Jahren in seiner Tendenz zur normativen Verengung heftig kritisiert.⁶ Diese Kritik ist im vorliegenden Beitrag ein nicht hintergeh-

4 Döblin 1924, zit. nach Schmieder 2017, S. 342.

5 Burkhard 2019.

6 Die Denkfigur wurde zur Beschreibung der spezifischen Umstände und kulturellen Erfahrungen in der sogenannten Sattelzeit von 1850 bis 1950 in die Diskussion eingeführt. Mit Blick auf die damalige Gesellschaft fasste sie das Nebeneinander von tief greifender gesellschaftlicher Modernisierung und traditionellen sozialen Formen und Argumentationsmustern in Worte

barer Referenzpunkt. Das zu betonen, ist wichtig, um deutlich zu machen, dass mit «Gleichzeitigkeit» keine normativen Setzungen vorgenommen werden, dass kein homogenes Kontinuum der Zeit zugrunde gelegt und keiner retrospektiven Teleologie Vorschub geleistet wird.⁷ So gewendet, kann die Denkfigur Macht- und Konfliktdimensionen einer heterogenen Heimerziehungslandschaft sichtbar machen. Mit dieser analytischen «Brille» kommen nicht lediglich miteinander unverbundene Konzepte in den Blick – wie das mit dem Pluralbegriff «Gleichzeitigkeiten» vorgeschlagen wird⁸ –, sondern fachliche Überzeugungen in ihrer immer auch konflikthaften Auseinandersetzung um Positionen im Feld der Heimerziehung. Dabei ist es gerade die Vorsilbe «un-» vor «gleichzeitig», die mit der Markierung unterschiedlicher «politisch-sozialer Erfahrungen»⁹ gegen eine retroprospektivische Linearisierung der Geschichte immunisiert und dabei zeitgenössische Hierarchisierung, Anschlusszwänge und Wertungen thematisch werden lässt. Die mit «Ungleichzeitigkeiten» verbundenen Konflikte und Spannungen lassen sich mit einer quellenbasierten Analyse erschliessen. So kommen zum Beispiel die konfessionellen Anstalten, die bis in die 1970er-Jahre einen grossen Teil des Feldes «Heimerziehung» besetzten, doch ebenso die Selbstbegrenzung akademischer Diskurse auf leicht zugängliche städtische Kontexte in den Blick. In dieser Weise als «Spannungs- und Konfliktfigur»¹⁰ eingesetzt, schärft das «ungleichzeitig» den Blick auf Ausgrenzungs-, Abgrenzungs- und Selbstbestimmungsbestrebungen ebenso wie auf gegenläufige Anstrengungen zur Vereinheitlichung mit den damit verbundenen Definitions- und Machtansprüchen. Den grossen Narrationen, wie zum Beispiel der einer Schritt-für-Schritt-Professionalisierung, werden damit komplexe Narrationen aus einer heterogenen Heimerziehungslandschaft entgegengestellt. Im Folgenden werden drei Typologien vorgestellt, die die Fachlichkeit in der Heimerziehung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ausmachten.¹¹ Diese

(Schlögl 2013, S. 158). Sie veranschaulicht, dass an einem Punkt einer chronologisch verstandenen Zeit unterschiedliche historische Zeiten und Zeitauffassungen aufeinanderstossen können. In den 1970er-Jahren lässt sich bei Koselleck, der neben Ernst Bloch als wichtiger Referenzautor gilt, eine erste reflexive Historisierung dieser Denkfigur ausmachen (Koselleck 1977; vgl. auch Schmieder 2017, S. 326). Erst in den 1980er-Jahren geriet die Denkfigur in postmodernen Argumentationen – als selbst zur Geschichte geworden – in die Kritik. Besonders scharf war die Kritik aus dem Kreis der *postcolonial studies*. Kern aller Kritik war das mit der Denkfigur verbundene normative Fortschrittskonzept, das alle Erscheinungen ablehnte, die anderen Rhythmen und Zeitlogiken folgten, und damit einem methodologischen Imperialismus Vorschub leiste (Schmieder 2017, S. 350 f.).

7 Kritisch dazu unter anderem Matter 2011, S. 18; Landwehr 2012.

8 Landwehr 2012.

9 Leonhard 2009, S. 155.

10 Schmieder 2017, S. 356.

11 Dem Beitrag liegen die Ergebnisse des im Rahmen des Sinergia-Programms vom Schweizeri-

Typologien werden vor dem hier skizzierten theoretischen Hintergrund nicht als Konzepte verstanden, die sich ablösten oder die unabhängig nebeneinanderstanden. Vielmehr konturierten sie ein Spannungsfeld mit Dynamiken der Unter- und Überordnung, mit Grenzziehungen oder Standardisierungsansprüchen.

Drei Typologien im Patchwork der Fachlichkeit

Berufen in eine Lebensgemeinschaft

Imelda Abbt lebte von 1958 bis 1970 in einem geschlossenen Dominikanerinnenkloster. Sie schloss 1972 ihr Studium in Theologie ab und 1979 auch ein Studium in sozialer Anthropologie an der Sorbonne in Paris. 1971 bis 1979 übernahm sie die Leitung der Schule für Heimerziehung in Luzern und von 1979 bis 1989 die Leitung des Kurs- und Fortbildungswesens im protestantisch-liberal geprägten Verein für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen (VSA).¹² Ihr Lebenslauf macht sie zu einer informierten Zeitzeugin mit einem reflektierten Wissen zur katholischen Heimerziehung im Kontext einer stark reformiert geprägten Heimerziehungslandschaft. Im Interview zum Projekt «Placing Children in Care»¹³ erzählt sie von einer «Dreiteilung», von drei unterschiedlichen Berufsmodellen in der Heimleitung. Zum ersten sagt sie: «Die alten Heimleiter, so *Heimvätere* [Heimväter], ich bin da, ich lebe für das, ich habe eine Berufung.» Sie beschreibt sie als Persönlichkeiten, «die sich als Vater verstanden haben». Diese hätten ein «Heimverständnis von Heim, also von Heimat», gehabt. «Die Väter sind Väter gewesen, auch wenn sie Heimväter gewesen sind. Die haben das sein wollen.»¹⁴ Abbt zeichnet damit ein Bild, in dem Fachlichkeit im Heim im Kontext einer überschaubaren, zu versorgenden Einheit verstanden wurde, wobei deren Organisation dem romantisch verklärten Idealbild des vorindus-

schen Nationalfonds geförderten, von Gisela Hauss geleiteten Forschungsnetzwerks «Placing Children in Care. Child Welfare in Switzerland 1940–1990» zugrunde (SNF Nr. 147695, Laufzeit 2014–2018). Ausführlich dazu Hauss (2018a, 2018b). Im Besonderen stützt sich der Beitrag auf die Auswertung von Quellenmaterial aus den Fachzeitschriften des Vereins für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen (VSA) und des Schweizerischen Katholischen Anstalten-Verbandes (SKAV) (1940–1990) sowie auf die Auswertung von drei ExpertInnen-Interviews. Ich danke Markus Bossert, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt, für seine substanzielle Mitarbeit bei der Erhebung und Auswertung der Daten und Quellen.

12 Der Verein änderte seinen Namen mehrmals: Schweizerischer Verein für Anstaltswesen (VSA, 1941), Schweizerischer Verein für Heim- und Anstaltswesen (VSA, 1964), Verein für Schweizerisches Heimwesen (VSH), Curaviva, Verband Heime und Institutionen Schweiz (heute).

13 Vgl. Anm. 8.

14 Interview Abbt, Imelda, 30. 10. 2017.

triellen Grosshaushalts nachempfunden war, in dem der Hausherr dem «ganzen Haus» vorstand, in dem Arbeit und Leben zusammengehörten.¹⁵

In dieser Einheit war Fachlichkeit in einer «Lebensaufgabe» verwurzelt und der Ganzheitlichkeit und Gemeinschaft verpflichtet; Anstaltsleiter waren «mit Herz und Seele, mit Leib und Leben, geistig und materiell der Anstalt verpflichtet, sie leben ihr wirkliches Leben dieser Aufgabe».¹⁶ Das Modell der «Lebensaufgabe» findet sich in reformierter wie in katholischer Ausprägung. Während die Heime reformiert-pietistischer Prägung den Hausvater ins Zentrum stellten, zumeist unterstützt von seiner Ehefrau, der Hausmutter, war die katholische Heimerziehung vor allem von den religiösen Regeln und den zugewiesenen Rollen der sie tragenden Ordensgemeinschaft geprägt. In beiden Konfessionen wurde Fachlichkeit daran gemessen, inwieweit es gelang, Personal, Kinder und Jugendliche in die tradierten Genderrollen und hierarchischen Strukturen des Heims einzufügen. In all ihrer Unterschiedlichkeit stellte dieser Heimtypus die Verpflichtung der Erziehenden und Anstaltsleitenden auf die Heimgemeinschaft ins Zentrum und tat sich schwer mit den Bestrebungen, Heimerziehung als einen arbeitsvertraglich geregelten Beruf mit Freizeit und Leistungslohn zu konzipieren. Imelda Abbt war selbst Akteurin im Fachdiskurs der Schweiz und berichtet von der Überlegung, «nur noch zölibatäre Leute» in den Heimen anzustellen.¹⁷ Zölibatär zu sein und keine eigene Familie zu haben, hätte, dieser Idee folgend, zur Erwartung gepasst, nicht einen privaten Raum ausserhalb des Heims, sondern die Gemeinschaft im Heim selbst als Lebensmittelpunkt anzuerkennen. In liberal-protestantischer Sicht waren es unter anderem bauliche Massnahmen, die eine Orientierung nach innen ermöglichen sollten: «Den Heimleitern und ihrer Familie, in grösseren Heimen auch den Angestellten sind für ihre freien Stunden eigene Aufenthaltsräume zu geben.»¹⁸ Der Bezug auf das Heim als Lebens-, Ausbildungs- und Arbeitsgemeinschaft war für das Personal eine sichere Gewähr für einen Lebensmittelpunkt im Heim und gab die Sicherheit eines geteilten Alltags und eines geteilten religiösen Lebens am Ort der pädagogischen Arbeit. Dieses gemeinschaftliche Gehäuse unterschied sich von einer Welt, die als «Aussen» betrachtet wurde. Das Personal lebte nach dem biblischen Satz «stellt euch nicht dieser Welt gleich».¹⁹ Mit diesem Bibelzitat beschreibt der Pädagoge, Heilpädagoge und Kirchengeschichtler Heinz Zindel die Orientierung an einer intern

15 Diese Vorstellung findet sich zum Beispiel in den pietistisch orientierten Rettungshäusern des 19. Jahrhunderts, vgl. Hauss 1995, S. 75 f.; Schoch, Tuggener, Wehrli 1989; Hafner 2011. Zur Anknüpfung der Heimerziehung heute an diese Tradition siehe Schallberger, Schwendener 2017, S. 62–74.

16 Fachblatt des Vereins für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen VSA 1949/5.

17 Interview Abbt, Imelda, 30. 10. 2017.

18 Fachblatt des Vereins für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen VSA 9/1965.

19 Die Bibel, Neues Testament, Römer 12,2.

verankerten Theologie, die er in der Stiftung «Gott hilft» antraf, als er dort 1964 die Stelle des pädagogischen Leiters antrat.²⁰

In den 1970er-Jahren gerieten vor allem konfessionell geprägte Erziehungsheime, die das Personal, die Leitung sowie Kinder und Jugendliche in eine interne Welt sinnbildlich einschlossen, unter vermehrten Anpassungsdruck. Grundsätzlich war die Kritik nicht neu, so war die 48-Stunden-Woche im Kinder- und Jugendheim bereits in den 1940er-Jahren von damals als progressiv geltenden Fachverbänden gefordert worden.²¹ Doch erst in den 1970er-Jahren kann man davon sprechen, dass sich ein Berufsbild im Heim durchzusetzen begann, das sich an den Arbeitsbedingungen ausserhalb der Heime orientierte. Imelda Abbt kontrastiert den Heimleiter als «Vater» mit diesem neuen Berufskonzept, indem sie erzählt, wie diejenigen, die einen Job suchten, sich präsentierten: «Ich habe eine Wohnung dort und dort, ich will Samstag und Sonntag frei, ich will so und so viel Lohn.»²² Auch der Verein für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen (VSA) ging in diese Richtung mit der Veröffentlichung von «Zehn Geboten für Heimerzieher». Das achte Gebot nahm die Frage der Freizeit auf: «Als besonders wichtig scheint mir, dass der Erzieher seine eigene Freizeit wertvoll zu gestalten weiss. Er sollte Distanz vom Heimleben gewinnen – nach Möglichkeit sein Privatleben pflegen können.»²³ 1968 veröffentlichte die Arbeitsgruppe Heimerzieher die Auswertung einer Umfrage unter Heimerziehern.²⁴ Ein zentrales Thema dabei war die Kritik an der «zu engen Lebensgemeinschaft», am «Eingespanntsein im Heimkollektiv».²⁵ In einer Bemerkung wird diese Situation erklärt:

«Durch die lange Arbeitszeit wird man zu stark ans Heim gebunden. Man hat zu wenig Zeit für Persönliches. Es droht so die Vereinsamung durch Isolierung von der Aussenwelt. Die heutige Welt bietet viel; man hat nur wenig Möglichkeiten, daran teilzunehmen.»

Zusammenfassend schreiben die Verfasser der Studie: «[D]er Heimerzieher fühlt sich in einem totalen Abhängigkeitsverhältnis.» Gefordert werden mehr als zwei Wochen Ferien, «Kontakt mit der Aussenwelt», «Distanz durch externes Wohnen» und eine Angleichung an andere Berufe in Bezug auf «Lohn, Freizeit und Ferien».²⁶

20 Interview Zindel, Heinz, 10. 10. 2017.

21 Fachblatt des Vereins für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen VSA 1945/08, S. 142.

22 Interview Abbt, Imelda, 30. 10. 2017.

23 Fachblatt des Vereins für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen VSA 1985/09, S. 313.

24 Arbeitsgruppe Heimerzieher 1968.

25 Ebd. S. 10, 12.

26 Ebd., S. 13–15.

Dass der Gemeinschaftsbezug als zentraler Ausweis für Fachlichkeit infrage gestellt wurde und die Forderung nach Aussenkontakten hatten zur Folge, dass die Orden ihre Leute aus der Arbeit im Heim zurückzogen. Das neue Modell entsprach nicht mehr dem Leben, auf das ein Kloster die jungen Frauen vorbereitet hatte. Das zeigt sich nur schon an der konkreten Frage der Freizeit: Die im Kloster ausgebildeten Frauen waren nicht daran gewöhnt, ihre Freizeit ausserhalb der Gemeinschaft zu verbringen.²⁷ Dass dieser Rückzug des in den katholischen Kongregationen ausgebildeten Personals aus den Heimen nicht ohne persönliche Tragik vonstatten ging, macht Imelda Abbt deutlich: «Und die Schwestern sind auch irgendwo, die sind auch tragisch gewesen. Das Kloster musste sie zurückrufen. Sie haben irgendwo ihr Leben lang so gelebt und – plötzlich ist alles nicht mehr so gewesen, da kommen so junge Leute rein und sagen, das geht jetzt nicht mehr. Ich glaube – wie in allen Aufklärungszeiten – ist viel, viel Schmerz damit verbunden.»²⁸ Als Schulleiterin sah sie diese Ablösung dennoch als notwendig an und trug selbst dazu bei, indem sie den «verantwortlichen Menschen» ins Zentrum ihrer Unterrichtstätigkeit an der Luzerner Schule stellte. Dass die jungen Frauen «selber denken können» und nicht einfach Mit- und Nachläufer werden, beschreibt sie als ihr Anliegen. Nicht immer sah sie diese Ausbildung von Reflexion und Verantwortlichkeit in klösterlichen Gemeinschaften gegeben.²⁹ Es war dieser Rückzug der Orden aus der Heimerziehung, der die Notwendigkeit schuf, neues Laien-Personal einzustellen. Aus der Not heraus habe man säkulares Personal in Betracht gezogen und aufgenommen, erzählt der Zeitzeuge Hannes Tanner, «tendenziell war das mit einem Stosseufzer verbunden. Ein Frust. [...] Eine verlorene Schlacht.»³⁰ In dieser Zeit formulierten die Ausbildungsstätten für Heimerziehung «Mindestanforderungen für eine Ausbildung in Heimerziehung», die auch arbeitsvertragliche Regelungen beinhalteten.³¹ Hier stellt sich die Frage, warum sich vor allem in den ländlichen Regionen der deutschsprachigen Schweiz das Modell der Heimgemeinschaft bis in die 1970er-Jahre halten konnte und den Anschlusszwängen der ein einheitliches Berufsbild fordernden Fachdiskurse noch lange widerstand. Erklären lässt sich das mit den in der Schweiz tief verwurzelten Traditionslinien.

Als Erstes ist hier die Rettungshausbewegung zu nennen. Im 19. Jahrhundert reagierten christliche Kreise auf die um sich greifende Armut, die mit der Früh-

27 Interview Tanner, Hannes, 16. 10. 2017. Hannes Tanner war lange Jahre Leiter der sozialpädagogischen Forschungsstelle der Universität Zürich, Professor an der Fachhochschule St. Gallen und bis 2002 Leiter der Weiterbildung an der Höheren Fachschule für Sozialpädagogik in Luzern.

28 Interview Abbt, Imelda, 30. 10. 2017.

29 Ebd.

30 Interview Tanner, Hannes, 16. 10. 2017.

31 Galle 2018, S. 190.

industrialisierung einherging.³² Als Massenphänomen, das sich als Pauperismus in den zeitgenössischen Diskursen findet, wurde Armut und Verelendung in der Öffentlichkeit sichtbar. Armut betraf nicht mehr nur Einzelne, sondern ganze Bevölkerungskreise. In dieser Situation fühlten sich christliche und philanthropische Kreise dazu berufen, verarmte Kinder durch die Erziehung in Anstalten vor «Verwahrlosung» zu «retten».³³ Die in diesem Kontext in den Linien des frühen Pietismus des 17. Jahrhunderts entstehenden Anstalten sahen sich zudem als Opposition zu den damaligen bürgerlichen Waisenhäusern und zur üblichen Praxis der «Verdingung». In den sogenannten Rettungshäusern sollten «verwahrloste Kinder» in einer am Modell einer idealisierten vorindustriellen Grossfamilie orientierten Gemeinschaft religiös und sittlich erzogen und auf ihr Leben in einer «ehrbaren Armut» vorbereitet werden.³⁴ Aufgenommen wurde diese Bewegung von der Basler Christentumsgesellschaft, die mit der Rettungshausbewegung im süddeutschen Raum sowie mit Johann Hinrich Wichern und dem Rauhen Haus in Hamburg in Verbindung stand.³⁵ Die in diesen diakonischen Netzwerken portierte «Rettungshauspädagogik» mit der Orientierung an Familiengruppen blieb bis weit ins 20. Jahrhundert hinein in der schweizerischen Heimerziehung handlungsleitend. Spuren dieser Bewegung finden sich zum Beispiel im Basler Waisenhaus, in dem Hugo Bein bereits Anfang des Jahrhunderts nach dem Modell des Rauhen Hauses Familiengruppen eingeführt hatte.³⁶ Einen weiten Wirkungsbereich entfaltete sie in der Stiftung «Gott hilft», die Ende des Zweiten Weltkrieges verantwortlich war für 13 Kinderheime mit 300 Kindern und Jugendlichen. Heute noch arbeitet die Stiftung auf der Grundlage einer pietistisch inspirierten Pädagogik.³⁷

Eine zweite Traditionslinie findet sich im Katholizismus. Dieser hatte im 19. Jahrhundert auf die «Verwandlung der Welt»³⁸ mit Neugründungen von Lehr- und Erziehungskongregationen reagiert, wie zum Beispiel der von Don Bosco in Italien gegründeten Genossenschaft der Salesianer. In der Schweiz waren es vor allem Frauenkongregationen, die nicht in geschlossenen, traditionellen Klöstern

32 Zur sozialen Frage in der Schweiz vgl. Maissen 2010, S. 208–237; zum Bezug zur Heimerziehung vgl. Furrer et al. 2014.

33 Chmelik 1978, S. 37–51; Hauss 1995; Hafner 2011; zum Diskurs über Verwahrlosung im 20. Jahrhundert vgl. Ramsauer 2000.

34 Unter anderem Schoch, Tuggener, Wehrli 1989, S. 18–31.

35 Hauss 1995, S. 27–38. Die Basler Christentumsgesellschaft ging später in der Inneren Mission und dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche auf. Das Rauhe Haus war eine Ausbildungs- und Erziehungseinrichtung, in der Johann Hinrich Wichern bereits 1833 das Modell der Familiengruppen eingeführt hatte.

36 Collaud, Janett 2018, S. 198–201.

37 Luchsinger 2016, S. 142–147.

38 Osterhammel 2009.

lebten und ihre Tätigkeit auch auf die Welt ausserhalb der Gemeinschaft ausrichteten, welche die Gründung von Heimen förderten.³⁹ Zu nennen sind hier die Schwestern von Baldegg (1830) und die von Theodosius Florentini gegründeten Institute Menzingen (1844) und Ingenbohl (1855/56), vor allem in den Kantonen Luzern, Freiburg, Uri, Schwyz, Ob- und Nidwalden, Zug und Wallis.⁴⁰ Eine erste Gründungswelle lässt sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts festmachen, eine zweite in den ersten zwanzig Jahren des 20. Jahrhunderts. Schon damals boten die Kongregationen Frauen – meist aus ländlichen, katholisch geprägten Gegenden und aus kinderreichen Familien – einen interessanten, wenn auch oft unter schwierigen Umständen zu bewältigenden Aufgabenbereich und berufliche Unterweisung, die ihnen sonst nicht offengestanden hätten. Für Kirche und Staat waren die Schwestern funktional. Sie waren einerseits «Garanten des Katholizismus» und andererseits kostengünstige Arbeitskräfte.⁴¹ Mit dem Ziel, eine «schmerzliche Lücke» in der «katholischen Anstaltsfürsorge» zu schliessen, wurde Anfang der 1930er-Jahre eine katholische Heilpädagogik den starken liberal-reformierten Einflüssen in der Kinder- und Jugendfürsorge entgegengestellt.⁴² Sie gewann ihre institutionelle Gestalt zunächst mit dem Institut für Heilpädagogik in Luzern, zwei katholischen Beobachtungsheimen in Wangen bei Olten und Knutwil, zwei sozialpädagogischen Schwestern- und Fürsorgerinnenseminaren in Basel beziehungsweise Solothurn und dem Heilpädagogischen Seminar der Universität Freiburg.⁴³ Die «Sozial-caritative Frauenschule Luzern» hatte bereits 1918 ihre Tore geöffnet.⁴⁴

Im Vergleich mit dieser Entwicklung in den ländlichen Gebieten der deutschsprachigen Schweiz unterschied sich die Heimerziehung in den urbanen Regionen der französischsprachigen Schweiz deutlich vom Typus «Heimerziehung als Lebensaufgabe im Heimkollektiv». Erklären lässt sich dies mit der führenden Position eines liberalen Protestantismus in Genf und in der Waadt, der sich mit den Bewegungen der Säkularisierung verband. In den beiden katholischen Kantonen Freiburg und Wallis wurden die ersten Ausbildungsinstitutionen in der Zeit der Laisierung der Heime in den 1970er-Jahren gegründet und starteten mit dem Anliegen, «die überalterten und in ihrer Anzahl abnehmenden konfessionell orientierten Mitarbeitenden durch laizistisches und qualifiziertes Perso-

39 Zur katholischen Heimerziehung vgl. Ries, Beck 2013, darin vor allem Seglias 2013, S. 33–40; Alzinger, Frei 1987.

40 Seglias 2013, S. 33–40.

41 Akermann, Furrer, Jenzer 2012, S. 26–28.

42 Wolfsberg 2002, S. 109.

43 Wolfsberg 2002, S. 114–117; zur katholischen Heimerziehung: Ries, Beck 2013, darin vor allem Seglias 2013, S. 33–40; Alzinger, Frei 1987; Akermann, Furrer, Jenzer 2012, S. 26–28.

44 Matter 2011, S. 67.

nal zu ersetzen».⁴⁵ Gefordert in Aktionen von Verbänden und Gewerkschaften sowie von einer sich organisierenden Schülerschaft, wurde in Genf und der Waadt «éducation spécialisée» als eigentlicher Beruf konzipiert. Das öffnete die Heime und Ausbildungsstätten für internationale pädagogische Reformbewegungen wie die «éducation active».⁴⁶

Ausgebildet für die wissenschaftlich orientierte und beruflich organisierte Erziehungsarbeit

Im April 1956 veröffentlichte der Verein für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen eine Nummer seines Fachblatts zum Thema «Psychische Krankheiten und ihre Konsequenzen». Den Leitartikel schrieb der Direktor der Heil- und Pflegeanstalt Königsfelden. Er geht darin auf die Zusammenarbeit von Heimerziehung und Psychiatrie ein: «Für manche von uns ist der Psychiater noch eine Art Zauberer, zumindest eine Persönlichkeit, mit der wir so wenig als möglich zu tun haben wollen.» Und doch wird in dieser Ausgabe für eine Zusammenarbeit der beiden Fachbereiche, die eine je unterschiedliche Perspektive auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben, geworben:

«Jeder Heimleiter, der Verwalter eines Bürgerheims oder der Vorsteher eines Erziehungsheimes kann eines Tages für einen seiner Schützlinge die Hilfe des Psychiaters nötig haben. Nie wird uns der Psychiater unsere Arbeit abnehmen können. Wenn wir ihn rufen, bietet er uns seine Hilfe an. Öfters wird er uns die Arbeit leichter machen, vorübergehend aber auch schwieriger. Manche Heimleiter und manche Psychiater sprechen eine besondere Sprache, und es besteht die grosse Gefahr, dass man aneinander vorbeiredet. Zwischen Heimleiter und Psychiater muss ein Vertrauensverhältnis bestehen, sonst wird eine für unsern Schützling segensreiche Zusammenarbeit nicht zustande kommen.»⁴⁷

Auch Imelda Abbt beschreibt das Eigene der Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Psychiatrie, sie weist auf Widersprüche hin und betont die «ganz andere Pädagogik», wenn man zuerst einen Mediziner hinzuziehe. In ihren Augen fehle dabei die «Bodenständigkeit».⁴⁸

Für die Heimerziehung der deutschsprachigen Schweiz war es dann auch folgerichtig, sich vor allem für die Ansätze der Heilpädagogik von Paul Moor (1899–1977) zu öffnen, die stärker das Pädagogische an der Erziehung in den Vordergrund stellte. Von Heinz Zindel wird er als «Philosoph» und «Theo-

45 Czáká, Droux 2018, S. 174.

46 Ebd., S. 177.

47 Fachblatt des Vereins für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen VSA 1956/04.

48 Interview Imelda Abbt, 30. 10. 2017.

loge» beschrieben, der eine gewisse Zurückhaltung gegenüber der Psychoanalyse zeigte, womit er sich auch nicht nur Freunde gemacht habe.⁴⁹ Paul Moor wurde 1933 in Zürich Assistent bei Heinrich Hanselmann, übernahm 1940 die Leitung des Heilpädagogischen Seminars und 1951 den Lehrstuhl für Heilpädagogik.⁵⁰ Als Pädagoge, ehemaliger Lehrer und Heimleiter sowie als Vorstandsmitglied des Schweizerischen Hilfsverbands für Schwererziehbare (1939–1958) verortete Moor die Heilpädagogik nicht als medizinische «Heilhilfenschaft», sondern vielmehr als Pädagogik. Er sprach von einer «vertieften Pädagogik», die sich «allerdings unter erschwerten Bedingungen» vollziehe.⁵¹ Unter dieser Perspektive gewann in der Heimerziehung sein Konzept des «inneren Haltes»⁵² an Einfluss. Vereinzelt finden sich auch psychoanalytische Ansätze, unter anderem in entwicklungspsychologischen Konzepten.⁵³ Die Zürcher Heilpädagogik wurde in ihrer Bedeutung für die Heimerziehung in der Nachkriegszeit auch über die nationalen Grenzen hinaus wahrgenommen und rezipiert, so etwa in Deutschland.⁵⁴ Auch wenn sie in den 1930er- und 1940er-Jahren in die eugenischen Netzwerke eingebettet war, entwickelte sie nach 1939 eine kritische Haltung gegenüber eugenischen Prämissen und Forderungen und wurde damit zu einem wichtigen Ansprechpartner für Einrichtungen der öffentlichen Erziehung in Deutschland.⁵⁵

Die katholische Heimerziehung orientierte sich an Eduard Montalta (1907–1986), der Psychologie, Philosophie und Heilpädagogik studiert hatte und in einer sich seit den 1930er-Jahren institutionalisierenden katholischen Heilpädagogik wichtige Funktionen innehatte, wie zum Beispiel eine Professur an der Universität Freiburg. In der von ihm vertretenen Ausrichtung der Heilpädagogik blieb die katholische Religion zentral, was dazu führte, dass Psychiatrie und Medizin lediglich untergeordnete Rollen einnahmen.⁵⁶

49 Interview Heinz Zindel, 10. 10. 2017.

50 Die Zürcher Heilpädagogik war mit der Zürcher Schule für Soziale Arbeit über verschiedene Kontakte verbunden. So hielten zum Beispiel Heinrich Hanselmann und Paul Moor dort regelmässig Lehrveranstaltungen. Beide publizierten über ein Dutzend Mal im Fachblatt des Vereins für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen VSA.

51 Berger 1999, S. 16, 17.

52 Der «innere Halt» ist ein Kernkonzept in der heilpädagogischen Theorie von Paul Moor. Er verstand ihn als notwendige Ergänzung zum «äusseren Halt». Das Verhältnis zwischen beiden entwicklungsfördernd zu gestalten, wurde zur Grundlage heilpädagogischen Handelns (vgl. Moor 1965).

53 Hier sind zum Beispiel August Aichhorn und Hans Zulliger zu nennen (Fatke, Scarbath 1995); vgl. dazu auch Mehringer (1975) und seine Verknüpfung der Heimerziehung mit der psychoanalytischen Pädagogik von Aichhorn und Zulliger.

54 Kuhlmann 2010, S. 12–14; Berger 1999.

55 Wolfisberg 2002, S. 335.

56 Joller 2011; Wolfisberg 2002, S. 117–138.

Anders als in den ländlichen Gebieten, vor allem in der Deutschschweiz, fanden Mediziner, Medizinerinnen und Psychiater merklich offenere Türen zu den Institutionen der ausserfamiliären Erziehung grösserer Städte, die im Einflussbereich von Universitäten (zum Beispiel in Zürich) oder Forschungszentren (zum Beispiel in Genf) lagen. In Genf war zudem ein Milieu entstanden, in dem reformpädagogische Ansätze und damit verbundene Forschungen wirksam wurden. Ausschlaggebend dafür waren die Verbindungen der Experten am Institut Jean-Jacques Rousseau zur internationalen wissenschaftsbezogenen, das Kind ins Zentrum stellenden Reformbewegung («éducation nouvelle»)⁵⁷ Hier entfaltete sich die Kinderfürsorge in einem spezifischen Milieu oder, anders gesagt, in einem Denkfeld, das geprägt war von internationalen Reformbewegungen.⁵⁸ Diese zunächst auf die Schule ausgerichtete Reformbewegung sowie die Integration medizinischer und psychiatrischer Forschung («Psychohygiene») strahlte auf andere pädagogische Handlungsfelder aus, in Genf zum Beispiel auf die Säuglingspflege, Vorschulpädagogik und nicht zuletzt auf die Ausbildungsinstitution für Soziale Arbeit.⁵⁹ Heimerzieherinnen und -erzieher erhielten hier eine wissenschaftlich orientierte Ausbildung mit medizinischen und pädagogischen Inhalten, die sie – teils ohne Erfolg – in ihren Berufsfeldern umzusetzen versuchten.⁶⁰ Ähnliches lässt sich, wenn auch später, für Zürich feststellen, so zum Beispiel im Umfeld des Marie-Meierhofer-Instituts⁶¹ oder auch des Heilpädagogischen Seminars.⁶² Als Gatekeeper zwischen einer vor allem pädagogisch geprägten Heimerziehung und der Psychiatrie lassen sich zudem die Beobachtungsheime ausmachen. Anfang des 20. Jahrhunderts entstanden im deutschsprachigen Raum in Zürich (1921), Berlin (1921) und Wien (1928) erste Beobachtungsstationen für Kinder und Jugendliche in enger Kooperation einerseits mit führenden psychiatrischen Universitätskliniken und andererseits eng verbunden mit den Netzwerken von

57 Lenhard, Wehr 2013, S. 81.

58 Oelkers 2007.

59 Das Institut Jean-Jacques Rousseau war nicht so sehr auf die deutsche Reformbewegung ausgerichtet (zum Beispiel Herman Nohl), sondern mit dem französischsprachigen Raum verbunden (Célestin Freinet, Frankreich; Ovide Decroly, Belgien). Während die Reformbewegung in Frankreich deutlich proletarisch-sozialistisch ausgerichtet war, lässt sie sich für die Schweiz und Belgien als liberal beschreiben; vgl. Lenhard, Wehr 2013, S. 81.

60 Czaka, Droux 2018, 174–178.

61 Marie Meierhofer forschte zu frühkindlicher Vernachlässigung und Hospitalismus und gründete 1957 das Institut für Psychohygiene. Gleichzeitig setzte sie sich für den Aufbau des Pestalozzidorfs in Trogen ein, das Kindern aus kriegsgeschädigten Ländern Europas eine psychosoziale und medizinische Betreuung sowie eine demokratische Erziehung und Bildung bot. Trogen gewann international an Bedeutung, als es 1948 als Gründungsort der unter Schirmherrschaft der UNESCO entstehenden «International Federation of Educative Communities» (FICE) ausgewählt und zum Sitz der Vereinigung bestimmt wurde (Gardet, Ruchat 2014).

62 Berger 1999.

Kinderschutz und Jugendhilfe. In Genf wurde 1913 der «service médico-pédagogique» eingerichtet, der sich – auch ohne stationäre Angebote – einreihen lässt in die einflussreichen und zentralen Schaltstellen der Fremdplatzierung, lokalisiert zwischen Pädagogik und Psychiatrie und zuständig für kurzzeitige Beobachtung und Erziehungsplanung für «schwierige Kinder und Jugendliche». In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde das Netz der Beobachtungsstationen vor allem in der deutschsprachigen Schweiz weiter ausdifferenziert, und in den 1960er-Jahren lassen sich mindestens zehn Beobachtungsstationen mit einer interdisziplinären Zugangsweise zum «schwierigen Kind» beziehungsweise zum «schwierigen Jugendlichen» finden.

Einem Fortschrittsnarrativ folgend, wäre es naheliegend anzunehmen, wissenschaftliche Perspektiven hätten die Traditionen einer religiös ausgerichteten Erziehung abgelöst. Ein differenzierter Blick auf die Geschichte bringt jedoch die Heterogenität der Heimlandschaft ans Licht. Beide Orientierungen bestanden nebeneinander und brachten in der Fachlichkeit der ausserfamiliären Erziehung «Ungleichzeitigkeiten» hervor, die für Spannungen und Konflikte sorgten. So war der wissenschaftliche Blick auf das Kind nach dem Zweiten Weltkrieg nicht neu, vielmehr lässt sich eine rege Diskussion zum Thema «Kindheit und Jugend» in den medizinischen, juristischen und pädagogischen Disziplinen bereits Anfang des 20. Jahrhunderts finden.

Um dieses Nebeneinander – in der Gegenläufigkeit zum Nacheinander – deutlich zu machen, lohnt sich ein kurzer Blick auf die Zeit, als «das Kind» in den Blick von Forschung und Wissenschaft geriet. Bereits Anfang des 20. Jahrhunderts waren Kindheit und Jugend in den Fokus wissenschaftlicher Expertise in Pädagogik, Heilpädagogik und Psychiatrie gerückt, und wissenschaftliche und fachliche Normen der Entwicklung und des Aufwachsens wurden interdisziplinär und diskursiv verhandelt. Anlass dafür waren vor allem zwei länderübergreifende Bewegungen, einerseits die Hygienebewegung des frühen 20. Jahrhunderts und andererseits die Jugendgerichtsdebatte. So entzündete sich bereits Anfang des Jahrhunderts in Genf und rund fünfzig Jahre später in Zürich⁶³ eine Diskussion um das Kind aufgrund einer hohen Kindersterblichkeit. In der Folge wurde in Genf bereits 1901 eine Sozial- und Gesundheitseinrichtung für Säuglinge und Kleinkinder ins Leben gerufen.⁶⁴ Ein zweiter Kristallisations-

63 Für Zürich vgl. Nufer 2007; für Genf Hofstetter 2010.

64 Eine Vorreiterrolle im Kampf um «Psychohygiene» spielte die Stadt Genf. Hier war bereits 1901 eine Sozial- und Gesundheitseinrichtung für Säuglinge und Kleinkinder eingerichtet worden. 1912 wurde das Institut Jean-Jacques Rousseau gegründet, das sich als Forschungszentrum für Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik verstand und eine pädagogische Ausbildung sowie eine eigene Schule anbot. Hier waren namhafte Ärzte und Pädagogen tätig, so zum Beispiel Jean Piaget, Paul Bovet, Adolphe Ferrière und Édouard Claparède (vgl. Czáká, Droux 2018). In Zürich sollte es noch bis in die 1950er-Jahre dauern, bis Marie Meier-

punkt in der Diskussion um das Aufwachsen von Jugendlichen findet sich in der Jugendgerichtsdebatte anlässlich der Einführung des Schweizerischen Jugendstrafgesetzes, das 1942 in Kraft trat.⁶⁵ In diesem Gesetz verschmolz medizinisches, psychiatrisches, kriminologisches, pädagogisches und psychoanalytisches Wissen. Als erstes nationales Gesetz zur Gerichtsbarkeit von Jugendlichen verknüpfte es landesweit das fürsorgerische mit dem strafrechtlichen Regime.⁶⁶ In allen Kantonen mussten sich auch Jugendfürsorgerinnen und Jugendfürsorger, Amtsvormünder und Behördenmitglieder mit der per Gesetz vorausgesetzten Begutachtung der Persönlichkeit delinquenter Jugendlicher auseinandersetzen. Die Zahl der medizinischen Gutachten stieg zwischen 1930 und 1950⁶⁷ und mit ihnen die Anforderung an heilpädagogische, psychiatrische und pädagogische Diagnosen, Klassifikationen und Beobachtungen zu Entwicklungsstand, persönlichen Lebensverhältnissen, Gefährdungen und darauf gründende Prognosen. In welchen Gewichtungen sich die Wissensfragmente aus Erziehung, Strafrecht und Psychiatrie dann jedoch verknüpften, prägte sich regional wiederum sehr unterschiedlich aus. Je nach Kanton, Kommune, fachlichen Netzwerken und institutionellen Gegebenheiten kam es zu einer «Psychiatisierung», «Pädagogisierung», «Psychologisierung», «Heilpädagogisierung» und «Medikalisierung» des straffälligen, «verwahrlosten» Jugendlichen.

Der Bereich der Kinder- und Jugendfürsorge lässt sich bereits Anfang des 20. Jahrhunderts als intermediäres Feld beschreiben, in dem einerseits eine pädagogische Disziplin, die sich allerdings bis anhin vor allem auf das erziehbare und pädagogisch ansprechbare Kind, und andererseits eine psychiatrische Disziplin, die sich bis anhin auf Erwachsene ausgerichtet hatte, Einfluss zu gewinnen versuchten. Deutlicher als im Heim, einem tendenziell in sich geschlossenen Raum, zeigen sich diese Verknüpfungen bei den zuweisenden Behörden. Doch auch im Heim war die Methode des «Beobachtens» bereits in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts verankert und führte zu detaillierten Berichten, zum Beispiel im Rahmen von Abschlussarbeiten an den Ausbildungsstätten. Begründungsfiguren für Massnahmen wurden in diesen auf verschiedene, meist noch ungesicherte Wissensordnungen bezogen und Konzeptionen zu Erziehbarkeit, Heilbarkeit und Disziplinierung kontrovers verhandelt.⁶⁸ Wie bereits die einführenden Zitate dieses Kapitels zeigen, war die Kooperation zwischen

hofer mit Unterstützung der Leiterin der Schule für Soziale Arbeit, Margrit Schlatter, das Institut für Psychohygiene gründete und Vernachlässigung und Hospitalismus von Säuglingen und Kleinkindern auch in der Sozialen Arbeit in Zürich zum Thema machte.

65 StGB 1942, Art. 83, 84, 90 f.

66 Germann 2015, S. 127, 157; Tanner 1998, S. 191.

67 Hauss, Ziegler 2012, S. 55–65, 183–190; Hauss, Ziegler 2009.

68 Fachblatt des Vereins für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen VSA 1940/09.

den Heimleiterinnen und Heimleitern und den Vertretern und Vertreterinnen der medizinischen Wissenschaften nicht immer widerspruchsfrei. Es kam zu Schliessungsmechanismen, zum Beispiel in der Orientierung an der Heilpädagogik von Montalta, oder zu eskalierenden Konflikten, zum Beispiel ausgelöst durch eine psychologisch-therapeutisch ausgerichtete Erziehung in einem strafrechtlich-jugendfürsorglichen Kontext (Erlenhof 1970).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass für den Bereich der Heimerziehung die Allianzen zwischen Pädagogik, Recht und Medizin zu einem Zuwachs an wissenschaftlichem Wissen aus verschiedenen Disziplinen führten. Neben die Bezüge auf die Traditionen der Rettungshauserziehung und auf die Lebensordnung katholischer Ordensgemeinschaften wurden Wissensfragmente aus Medizin, Psychiatrie und Heilpädagogik gestellt. Zur Beschreibung dieses Phänomens greift «Medikalisierung» als Narration zu kurz, da damit vorausgesetzt wird, dass sich Heimerziehung auf dem Weg zu einer wissenschaftlichen Orientierung Stufe um Stufe von religiösen Traditionen löst. Diese Narration würde die «Ungleichzeitigkeiten» aus dem Blick verlieren. So stand die «Medikalisierung» der Diagnostik in den zuweisenden Behörden neben einer Behandlung und Erziehung in der Anstalt, die sich je nach Einrichtung und Region mehr oder weniger an einer psychiatrisch informierten, doch pädagogisch ausgerichteten Heilpädagogik orientierte. Während in den Einrichtungen, die eine gewisse Nähe zu den akademischen Milieus der grösseren Städte hatten, wie zum Beispiel in Genf, Basel und Zürich, eine biologisch orientierte, medizinisch-pädagogische Expertise an Einfluss gewann, blieben die Akteure der Heimerziehung in den ländlichen Netzwerken dieser gegenüber eher skeptisch.

Engagiert in Kritik und sozialen Bewegungen

Fachlichkeit im Kreuzfeuer der Kritik – dafür steht die von der Landeskonferenz für Soziale Arbeit (LAKO) patronierte Tagung «Erziehungsanstalten unter Beschuss», die im Dezember 1970 am Gottlieb-Duttweiler-Institut in Rüslikon bei Zürich stattfand. Dort versammelten sich Fachpersonen, Heimkritiker und Medienleute. Ergebnis der Tagung war eine Resolution der Heimleiter, die Reformen im Heimwesen in die Wege leiten sollte. Die vorgeschlagenen Massnahmen wurden jedoch von kritischen Aktivisten aus dem Umfeld der 68er-Jugendbewegung als ungenügend bewertet. Besonders kritisierten sie die nach wie vor fehlende Mitbestimmung der Betroffenen bei der Erarbeitung und Durchführung der Reformen.⁶⁹ Inspiriert durch die gleichnamige Bewegung in

⁶⁹ Schär 2006, S. 29.

Deutschland, gründeten sie im Anschluss an die Tagung die «Aktion Heimkampagne». Sie forderten eine Demokratisierung und Öffnung der Heime, deren Anpassung an zeitgemässe Moralvorstellungen sowie Alternativen zum Heimsystem, wie zum Beispiel selbst verwaltete Kommunen, die eine Abschaffung der bestehenden Heime ermöglichen könnten.⁷⁰ Die Skandalisierung von Anstalts-erziehung war einerseits Kritik an Bedingungen des Aufwachsens ausserhalb der Familie, sie war jedoch gleichzeitig die Kritik an einer Gesellschaft, die in der Verantwortung stand, in den kritisierten Einrichtungen die Menschenwürde von Heimkindern und -jugendlichen in systematischer Weise zu verletzen.⁷¹

Die Tagung war durch das Patronat der Landeskonferenz für Soziale Arbeit (LAKO) gesamtschweizerisch angelegt; die Resolution hatte empfehlenden Charakter für das gesamte Heimwesen des Landes. Dieser vereinheitlichende Impetus brach sich jedoch einmal mehr am sehr heterogenen Feld des Heimwesens. In der vom liberal-protestantisch geprägten Verein für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen (VSA) herausgegebenen Zeitschrift zeigt sich eine nachhaltige, wenn auch zu Beginn noch stark von Abwehr geprägte Auseinandersetzung mit der sich im Sommer 1970 in den Medien kumulierenden Kritik. Demgegenüber publizierte die Zeitschrift des Schweizerischen Katholischen Anstalten-Verbandes (SKAV) nur gerade einen Beitrag zur Rüschtliker Tagung.⁷² Die Zeitschrift des VSA erschien neu in roter statt wie bisher in grüner Farbe. Der farbliche Wechsel sollte den «Abschied von der altüberlieferten Welt des Agrariers und den Eintritt der Heimleiter ins Lager der Progressiven signalisieren». Es habe sich ein tief greifender Wandel angebahnt in der Art, wie der VSA seine Stellung und seine Rolle in der Öffentlichkeit begreife.⁷³

Imelda Abbt datiert die Veränderungen in der von ihr geleiteten Schule in Luzern auf 1975 und beschreibt das «verspätete '68» als «unglaublichen», «ungeheuerlich» und «plötzlichen Bruch». Diese starken Ausdrücke zeigen, wie unterschiedlich die Erziehungswelten gewesen sein müssen. Im Gespräch stellt sie das Verhältnis der Geschlechter sowie die Autoritätskritik ins Zentrum. So wurde in jenem Jahr der erste Mann in die Ausbildungskurse aufgenommen. Abbt führt weiter aus: «Das Zweite ist die Frage der Autorität gewesen, das ist langsam aufgebrochen. Und ich habe eine Diplomfeier erlebt, an der [Schülerinnen] tatsächlich barfuss gekommen sind. Und einige sind nicht gekommen, sie sind ihr Diplom nicht abholen gekommen. Institutionen müsse man sowieso

70 Ebd., S. 40–42; vgl. auch Schär 2008.

71 Schrappner 2014, S. 340; Schoch, Tuggener, Wehrli 1989, S. 99; Hauss, Bossert 2018.

72 Galle, Hauss 2016.

73 Fachblatt des Vereins für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen VSA 1970/1, S. 5; vgl. auch Galle, Hauss 2016.

abschaffen. Es ist ein Kampf gewesen, gegen die Institutionen.»⁷⁴ Imelda Abbt genoss in katholischen Kreisen ein gewisses Vertrauen und konnte so auch Vorstellungen einbringen, die Bisherigem widersprachen. In diesem Sinne wurde sie adressiert, wenn etwas anders lief als bis anhin. So erzählt sie, dass in Bezug auf die Sexualität vieles aufgebrochen sei, und veranschaulicht das folgendermassen: Einmal sei sie nachts um zwölf durch den Anruf einer Frau geweckt worden, die gegenüber der Schule gewohnt habe. Sie «sehe eine Heimerzieherin, die würde einen Mann verküssen vor dem Haus». Ob sie jetzt aufstehen müsse, habe Abbt geantwortet. Auch in einem zweiten Beispiel wurde sie in ihrer Verantwortung als Schulleiterin angerufen. Sie bekam den aufgebrachten Telefonanruf eines Heimleiters. Der beklagte sich, dass eine Praktikantin, vier Tage nach Antritt eines Praktikums, das Heim durcheinanderbringe, die Leute zusammenrommle und ihm ankreide, dass er die Kinder nicht genügend gesellschaftskritisch erziehe.⁷⁵ In einem dritten Beispiel erzählt Imelda Abbt, dass sie beim Bischof vorgeladen worden sei und sich dort für die knappe Bekleidung ihrer Schülerinnen habe rechtfertigen müssen. Manchmal sei es ihr «peinlich» gewesen, manchmal habe sie gesagt: «das ist jetzt einfach so».⁷⁶ Die zitierten Beispiele zeigen die «Ungleichzeitigkeiten» der Heimerziehung auf unterschiedlichen Ebenen. Heimerziehung steht damit nicht nur für eine «Ungleichzeitigkeit» im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen, sondern auch für konfliktreiche und leidvolle «Ungleichzeitigkeiten» innerhalb der Heimerziehung zur gleichen Zeit in einem relativ kleinen Land.

Auf nochmals eine andere Situation stiessen die Empfehlungen der an der Tagung in Rüschlikon verfassten Resolution in der französischsprachigen Schweiz, vor allem in den Schulen in Genf und Lausanne. Wie bereits erwähnt, war dort die Kritik durch Aktionen von Verbänden und Gewerkschaften schon früher eingezogen. Dementsprechend unterschiedlich gestaltete sich der Protest. In Genf und Lausanne wurden die Studentinnen und Studenten selbst zu Trägern der Kritik und kämpften für bessere Arbeitsbedingungen in den Heimen. Die von Deutschland geprägte Heimkampagne wurde in der französischsprachigen Schweiz kaum aufgenommen. Die Situation der Kinder und Jugendlichen im Heim geriet weniger in den Blick, da der Kampf um bessere Arbeitsbedingungen bereits frischen Wind in die Heime gebracht hatte.

Die Tagung «Heimerziehung unter Beschuss» sowie die Heimkampagne lassen sich interpretieren als Katalysatoren für eine neue Fachlichkeit, zu der auch die Verhandlungen gesellschaftlicher Ordnung gehörten. Soziologische Themen wie

74 Interview Abbt, Imelda, 30. 10. 2017.

75 Ebd.

76 Ebd.

Ungleichheit, Arbeitsbedingungen und Klassenkonflikt weckten die Soziale Arbeit und damit auch das Berufsfeld der Heimerziehung nun endgültig – auch in den ländlichen Schulen der Deutschschweiz – aus ihrer «politisch ahnungslosen, tiefen Bürgerlichkeit».77 Die 68er-Bewegung wurde zum Katalysator von Veränderungen, wobei sie jedoch auf Strukturen traf, die schon in Bewegung waren und noch weiter in Bewegung bleiben sollten.78 Konzepte der Ungleichheit und der Blick auf Gesellschaftsstrukturen wurden in die Ausbildungen der Heimerziehung aufgenommen und forderten diejenigen heraus, die sich vor allem auf das Leben im Heim und in der Ausbildungsinstitution konzentrierten.

Der Druck, auf Kritik aus der Öffentlichkeit oder aus Fachkreisen zu reagieren, gehörte zur Heimerziehung seit ihren Anfängen. Zu verschiedenen Zeiten findet sich in der Ausbildung, unter den Fachleuten und in der Praxis der Heimerziehung das Engagement, sich mit dieser Kritik auseinanderzusetzen, aber auch – gegenläufig dazu – sich gegen dieselbe abzugrenzen. So lässt sich in der Schweiz eine Welle der Kritik bereits fast dreissig Jahre vor der 68er-Revolution in der «Anstaltskrise» der 1940er-Jahre ausmachen. Ende der 1930er-Jahre und Anfang der 1940er-Jahre erschienen in verschiedenen Zeitschriften («Die Nation», «Vorwärts» und «Schweizerischer Beobachter») kritische Sozialreportagen über die Zustände im schweizerischen Heimwesen. Mit der medialen Aufarbeitung erreichte die Kritik eine breite Öffentlichkeit, und die überhöhte Arbeitsbelastung der Kinder in Heimen, die mangelnde Ernährung, die harte Strafpraxis mit Prügelstrafe, Dunkelarrest und Essensentzug bekamen ein Gesicht. Gerade diese Momente der öffentlichen Kritik machen deutlich, dass zur Beschreibung der Fachlichkeit in der Heimerziehung immer auch eine Einschätzung ihres Verhältnisses zu öffentlicher Kritik und zu sozialen Bewegungen gehört. Damit zeigt sich die Fachlichkeit im «Heim» in Bezug auf die Öffentlichkeit paradox. Sie hatte ihren Ort im Verborgenen einer Heimgemeinschaft, doch geriet sie gleichzeitig immer wieder in die kritische öffentliche Aufmerksamkeit. Heimerziehung war ein gesellschaftlicher Ort, an dem sich zu verschiedenen Zeiten soziale Ordnungs- und Normierungskonflikte entzündeten. Dann stand die Erziehung ausserhalb der Herkunftsfamilie exemplarisch für den Kampf gegen Ungleichheit und Missstände, für eine umfassende Institutionen- oder auch Gesellschaftskritik und für den Kampf gegen Unrecht und Gewalt. In den damit verbundenen Wellen der Heimkritik wurden auch stellvertretend Auseinandersetzungen um Erziehung, Gehorsam, Strafe sowie um sozialstaatliche Verantwortlichkeiten ausgetragen.79 Im Typus von Fachlichkeit, in dem diese Kritik engagiert auf-

77 Giovannelli-Blocher 1999, S. 13.

78 Schär 2008.

79 Hauss, Bossert 2018.

genommen wurde, entstanden neue Modelle ausserfamiliärer Erziehung, wie zum Beispiel Wohngemeinschaften oder dezentrale Wohngruppen; dort, wo man sich gegen die Kritik verschloss, zeigte die traditionelle Form der Heimerziehung eine lange Kontinuität.

Ein nicht abgeschlossener Transformationsprozess – Schlussüberlegungen

Heinrich Tuggener, von 1972 bis 1994 Professor für Sozialpädagogik an der Universität Zürich, schreibt 1981:

«Sozialpädagogik hat sich als neuer theoretischer Bereich in die Nachbarschaft verschiedener anderer vor allem traditionsreicher Wissenschaften eingeschoben wie zum Beispiel die Theologie, die Jurisprudenz, die Medizin und die überlieferte Unterrichtspädagogik. Sie hat Elemente und Begriffe aus diesen Bereichen aufgenommen, ist jedoch mit keinem identisch. Über diese vielgestaltigen Verflechtungen der Sozialpädagogik als Wissenszusammenhang scheint offenbar eine gewisse internationale Einigkeit zu bestehen [...]. Dies erschwert auch die Strukturierung der für die berufliche Ausbildung wesentlichen Inhalte, denn der eigentliche «focus imaginarius» der Sozialpädagogik als Theorie und Praxis muss erst noch oder immer wieder neu gesucht und gefunden werden.»⁸⁰

Mit dem Begriff «eingeschoben» beschreibt Heinrich Tuggener bildhaft die Heterogenität der fachlichen Ausrichtungen in der Heimerziehung. Die Perspektiven gingen nicht ineinander auf, sie waren nicht einheitlich, auch wenn sie sich überblendeten oder jeweils auch Elemente aus benachbarten Bereichen aufnahmen. Um nochmals Zitate vom Anfang aufzunehmen: Die Fachlichkeit in der Heimerziehung war in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts «ein Durcheinander verschiedener Zeitalter». Sie lässt sich in ihrer Gestalt vergleichen mit «tektonischen Platten, die sich ineinanderschieben». Die hier beschriebenen Typologien lösten sich nicht ab, sondern sie bestanden zumeist nebeneinander, wobei Konflikte und Abgrenzungstendenzen zwischen den Modellen der Heimerziehung die «Bruchstellen» vergrösserten. Die Auseinandersetzung über Qualität und Fachlichkeit in der Heimerziehung auf übergreifender Ebene war in dieser Situation erschwert. Und doch wurde diese von verschiedenen Seiten vorangetrieben, so zum Beispiel von der Landeskonferenz für soziale Arbeit und den Ausbildungsstätten, die sich 1961 auf Initiative der Landeskonferenz hin in einer gesamtschweizerischen Arbeitsgruppe trafen und von 1965 bis 1970 Grundanforderungen für die Heimerziehungsausbildung ausarbeiteten.⁸¹ Diese

80 Tuggener 1981, S. 29.

81 Galle 2018, S. 190.

Bestrebungen, ein einheitliches Berufsbild durchzusetzen, bedingten im Nebeneinander der Fachlichkeiten Kämpfe um Positionen, setzten Normen und verursachten Anpassungsdruck. Die Denkfigur der «Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeiten» als «Spannungs- und Konfliktfigur»⁸² bietet einen analytischen Rahmen, um diese widersprüchlichen Dynamiken im Fachdiskurs der Heimerziehung sichtbar zu machen.

Die «Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeiten» zeigte sich in der Schweiz in charakteristischer Art und Weise. Drei Punkte sollen dafür abschliessend festgehalten werden:

Als erster Punkt kann festgehalten werden, dass vor allem in den ländlichen Gebieten der Deutschschweiz der Typus «berufen in eine Lebensgemeinschaft» eine lange Kontinuität zeigte, vielfach bis in die 1970er-Jahre hinein. In diesem Modell war Fachlichkeit ein Dienst am Menschen, in der Gemeinschaft und je nach Menschen- und Gottesbild für Gott oder die Gemeinnützigkeit. In diesem Dienstverständnis grenzte sich der Typus «Lebensaufgabe» gegen wissenschaftliche Konzepte ab und bewahrte Hierarchien, traditionelle Rollenmodelle und Geschlechterrollen, orientiert an idealisierten Gemeinschaftsmodellen, seien das vorindustrielle familiäre Strukturen oder klösterliche Gemeinschaften. Diese sich in ihren Netzwerken selbst stabilisierenden «Sonderwelten» zeichneten sich aus durch Abgrenzungsprozesse gegenüber den akademischen Fachdiskursen und führten vor allem in den ländlichen Gebieten der deutschsprachigen Schweiz bis mindestens Mitte der 1970er-Jahre zu «Ungleichzeitigkeiten», die als «Brüche», Konkurrenz und Gefahren wahrgenommen wurden.

Daran lässt sich der zweite Punkt anschliessen: Gleichzeitig war der Bereich der Kinder- und Jugendfürsorge ein Feld, in dem seit Anfang des 20. Jahrhunderts rege Wissen produziert wurde. Gerade der sprachregionenübergreifende Vergleich zeigt die Bedeutung städtischer, universitätsnaher Milieus für die Qualifizierung im Berufsfeld der Heimerziehung. Mit der Orientierung an Hochschulen und Forschungszentren, in denen wissenschaftliches Wissen zu Entwicklung, Kindheit und Jugend an Bedeutung gewann, wurde an den Schulen für Heimerziehung in Genf, Zürich und Basel die Profilierung des Berufsbildes vorangetrieben. Das gilt auch für einzelne «Modellheime», deren Leiter wichtige Sprecherfunktionen in Berufsverbänden einnahmen. Und doch lässt sich für die Schweiz bis in die 1970er-Jahre keine Einigkeit im Kampf für eine als Beruf profilierte Heimerziehung ausmachen. Die von akademischen Milieus und einzelnen Ausbildungsstätten und Verbänden getragenen Anstrengungen für eine wissenschaftlich orientierte, als Beruf organisierte Tätigkeit im Heim brachen sich an der vorwiegend rural geprägten Heimlandschaft der Schweiz. Hier spielte auch

82 Schmieder 2017, S. 356.

die beachtliche Binnenstruktur einzelner Heime eine Rolle, in denen die Besetzung der Heimleitung die Einstellungen zur Fachlichkeit in einem weit stärkeren Masse prägte als (fach-)politische Momente, die von damals als fortschrittlich geltenden Verbänden oder Ausbildungsstätten gesetzt worden waren. Den gesamtschweizerisch organisierten Verbänden fehlte die (fach-)politische Durchsetzungsfähigkeit, um die für die Schweiz typischen Stadt-Land-Verwerfungen überbrücken zu können.

Heime standen drittens in Zeiten wirtschaftlicher oder sozialer Krisen und im Kontext sozialer Bewegungen seit ihrem Bestehen immer wieder in öffentlicher und fachlicher Kritik. In vielen Fällen steht diese am Ausgangspunkt von Veränderungsprozessen. Gemeinhin gilt «1968» als Chiffre einer grundsätzlichen Umstrukturierung gesellschaftlicher Ordnung, sei das zwischen den Geschlechtern, Generationen oder in Kultur und Lebensformen. Der hier vorliegende Beitrag macht deutlich, dass in der Heimerziehung dieser Wandel nicht mit einer «Chiffre» gefasst werden kann. Mit dem Theorem der «Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen» als analytischer Perspektive rückt nicht ein Wendepunkt, sondern geraten vielmehr die temporalen Spannungen und Konflikte in den Blick – als Patchwork von sich vielfach widersprechenden Konzeptionen zur Fachlichkeit im Heim. Diese Widersprüche zeigten sich zum Beispiel in den 1960er-Jahren zwischen den jüngeren ausgebildeten Heimerzieherinnen und Heimerziehern, die neue berufliche Standards sowie den Ruf nach besseren Arbeitsbedingungen in die Heime brachten, und denjenigen, die ihre Position im Typus «Lebensgemeinschaft» aufrechterhalten wollten. Die Machtverhältnisse verschoben sich mit der wachsenden Anzahl der jungen Mitarbeitenden im Heim in den 1960er-Jahren und damit, dass neben Frauen zusehends auch Männer das Feld betraten. Gleichwohl muss festgestellt werden, dass auch in den frühen 1970er-Jahren vieles beim Alten blieb, «Brüche» zwar Mitte der 1970er-Jahre deutlicher zutage traten, doch erst in den 1980er-Jahren zunehmend umfassende Reformen gesamtschweizerisch umgesetzt wurden.

Wie einleitend zu diesem Beitrag erwähnt, ist die «Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen» eine viel zitierte und kritisierte Denkfigur. Der Pfad, den dieser Beitrag mit der methodisch verstandenen Ungleichzeitigkeit betritt, ist schmal. So muss gewährleistet sein, dass es nicht um eine «koloniale Brille» geht, in der einzelne Entwicklungsschritte verdinglicht werden beziehungsweise einer versteckten Über- beziehungsweise Unterbewertung der einen oder anderen fachlichen Formation Vorschub geleistet wird. Um nicht vom Pfad abzukommen, wurde der Fokus auf die hochgradige Dynamik gelegt, die in den Brüchen der Fachlichkeit entstand. Mit dieser widersprüchlichen Dynamik werden Leitvorstellungen wie Narrative des Fortschritts, eine stufenweise Professionalisierung beziehungsweise eine stete epochale Verbesserung der Lebensumstände

von Kindern und Jugendlichen obsolet. Es zeigt sich, dass das komplexe Feld der Heimerziehung sich rückblickend kaum auf eine einheitliche, positiv konnotierte, in der Zukunft liegende «fortschrittliche Heimerziehung» ausrichten lässt. Ohne diese die Gegenwart grundsätzlich von der Vergangenheit absetzende Narration wird der Transformationsprozess in der Heimerziehung als bis heute nicht abgeschlossen bestimmt. Vielleicht sind heute die «Brüche» und «Ungleichzeitigkeiten» nicht mehr so deutlich und konfliktreich, und doch bleibt die Aufgabe auch heute zu bewerkstelligen: Wie kann die Fachlichkeit im Sinne des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen in einem öffentlichen, einzelne Institutionen, Milieus und Regionen übergreifenden Diskurs sichergestellt werden? Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten einer auf verschiedenen Ebenen tätigen und auf heterogene Diskurs- und Praxisfelder ausgerichteten Profession machen das auch heute zu einer anspruchsvollen, risikoreichen und herausfordernden Unternehmung.

Quellen

- Arbeitsgruppe Heimerzieher: Gespräche unter Heimerziehern. Eine Auswertung von Gesprächen über aktuelle Probleme des Heimerzieherberufes. 1968.
Fachblatt des Schweizerischen Katholischen Anstalten-Verbandes SKAV, Jg. 7–51 (1945 bis 1989).
Fachblatt des Vereins für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen VSA, Jg. 11–60 (1940–1989).
Giovannelli-Blocher, Judith: Aus Geschichte lernen, in: Sozial Aktuell. Fachzeitschrift für Soziale Arbeit, (1999), Heft 13, S. 10–16.
Interview: Abbt, Imelda, 30. 10. 2017.
Interview: Tanner, Hannes, 16. 10. 2017.
Interview: Zindel, Heinz, 10. 10. 2017.
Mehring, Andreas: Eine kleine Heilpädagogik. Vom Umgang mit verhaltensgestörten Kindern. München 1975.
Moor, Paul: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Bern 1965.
Richtlinien für die Organisation von Heimen zur Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Herausgegeben von der Schweizerischen Landeskonferenz für soziale Arbeit (1949, 1959, 1965), veröffentlicht in der Schweizerischen Zeitschrift für Gemeinnützigkeit sowie im Fachblatt des Vereins für Schweizerisches Heim- und Anstaltswesen VSA, zum Beispiel 1952/5, S. 138–142.
StGB, Schweizerisches Strafgesetzbuch 1942, Systematische Rechtssammlung (SR) 311.0, www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19370083 (Zugriff: 18. 12. 2019).

Literatur

- Akermann, Martina; Furrer, Markus; Jenzer, Sabine: Kinderheime im Kanton Luzern im Zeitraum von 1930 bis 1970. Schlussbericht zuhanden des Regierungsrates des Kantons Luzern. Unter der Leitung von Markus Furrer. Luzern 2012.
- Alzinger, Barbara; Frei, Remi: Die katholischen Erziehungsheime im 19. Jahrhundert in der deutschsprachigen Schweiz. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Pädagogisches Seminar, Universität Zürich. Zürich 1987.
- Berger, Manfred: Paul Moor. Sein Leben und Wirken. 1999, www.archiv-heilpädagogik.de/down/Medien/Kurzbiographien-Berger/Moor (Zugriff: 12. 8. 2018).
- Burkhard, Conrad: Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. 2019. <https://rotsinn.wordpress.com/2015/03/29/die-gleichzeitigkeit-des-ungleichzeitigen> (Zugriff: 15. 3. 2019).
- Chmelik, Peter: Armenerziehungs- und Rettungsanstalten. Erziehungsheime für reformierte Kinder im 19. Jahrhundert in der deutschsprachigen Schweiz. Zürich 1978.
- Collaud, Yves; Janett, Mirjam: Familie im Fokus. Heimerziehung in der Schweiz im 20. Jahrhundert, in: Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz 1940–1990. Zürich 2018, S. 195–219.
- Czáka, Véronique; Droux, Joëlle: Die berufliche Tätigkeit im Heim. Kontext, Ausbildungsstätten und die Entstehung einer eigenständigen Berufsgruppe in der Westschweiz (1950–1980), in: Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz 1940–1990. Zürich 2018.
- Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Scherr, Albert; Stüwe, Gerd: Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim 2001.
- Fatke, Reinhard; Scbarbart, Horst (Hg.): Pioniere psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt am Main 1995.
- Furrer, Markus; Heiniger, Kevin; Huonker, Thomas; Jenzer, Sabine; Praz, Anne-Françoise: Einleitung, in: dies. (Hg.): Fürsorge und Zwang: Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz 1850–1980. Basel 2014, S. 7–24.
- Galle, Sara: Die Bildung der «geeigneten Erzieherpersönlichkeit». Gründungen, Organisation und Konzeption der Schulen für Heimerziehung in der Deutschschweiz, in: Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz 1940–1990. Zürich 2018, S. 181–194.
- Galle, Sara; Hauss, Gisela: Les scandales des placements d'enfants. Les maisons d'éducation sous les feux de la critique publique au début des années 1970, in: Mazbouri, Malik; Vallotton, François (Hg.): Scandale et Histoire. Lausanne 2016, S. 99–116.
- Gardet, Mathias; Ruchat, Martine: Le Village Pestalozzi. Un modèle de communauté d'enfants pour l'Europe. Entre utopie pédagogique et propagande politique, 1944–1954, in: Furrer, Markus; Heiniger, Kevin; Huonker, Thomas; Jenzer, Sabine; Praz, Anne-Françoise (Hg.): Fürsorge und Zwang: Fremdplatzierung von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz 1850–1980. Basel 2014, S. 123–138.

- Germann, Urs: Kampf dem Verbrechen. Kriminalpolitik und Strafrechtsreform in der Schweiz 1870–1950. Zürich 2015.
- Hafner, Urs: Heimkinder. Eine Geschichte des Aufwachsens in der Anstalt. Baden 2011.
- Hauss, Gisela: Retten, erziehen, ausbilden. Zu den Anfängen der Sozialpädagogik als Beruf. Eine Gegenüberstellung der Entwicklungsgeschichte der Armenschullehrer-Anstalt Beuggen und des Brüderinstitutes am Rauhen Haus in Hamburg. Frankfurt am Main 1995.
- Hauss, Gisela: Heimerziehung in der Schweiz. Denkfiguren und Entwicklungslinien, in: Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz 1940–1990. Zürich 2018a, S. 141–160.
- Hauss, Gisela: Kindheit im Fokus von Staat, normativer Erziehung und fachlicher Expertise. Zusammenfassende Überlegungen, in: Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz 1940–1990. Zürich 2018b, S. 339–346.
- Hauss, Gisela; Bossert, Markus: Konflikte in Zeiten der Veränderung. Die fachlichen Diskurse um Heimerziehung zwischen sozialen Bewegungen, Recht und Öffentlichkeit, in: Franke-Meyer, Diana; Kuhlmann, Carola (Hg.): Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit. Wiesbaden 2018, S. 183–196.
- Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz 1940–1990. Zürich 2018.
- Hauss, Gisela; Ziegler, Béatrice: Sterilisationen bei Armen und Unmündigen. Eine Untersuchung der Vormundschaftspraxis in den Städten St. Gallen und Bern, in: Wecker, Regina; Braunschweig, Sabine; Imboden, Gabriela; Küchenhoff, Bernhard; Ritter, Hans Jakob (Hg.): Wie nationalsozialistisch ist die Eugenik? What is National Socialist about Eugenics? Wien 2009, S. 75–92.
- Hauss, Gisela; Ziegler, Béatrice: Eingriffe ins Leben. Fürsorge und Eugenik in zwei Schweizer Städten (1920–1950). Zürich 2012.
- Hofstetter, Rita: Genève creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e siècle – première moitié du XX^e siècle). Genève 2010.
- Joller, Katharina Verena: Heilpädagogik und Jugendverwahrlosung bei Eduard Montalta. Ein Rückblick auf die Entwicklung der katholischen Heilpädagogik in der Schweiz. Unveröffentlichte Seminararbeit. Universität Freiburg/Schweiz. Freiburg 2011.
- Koselleck, Reinhart: «Neuzeit». Zur Semantik moderner Bewegungsbegriffe, in: ders. (Hg.): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Berlin 1977, S. 300–348.
- Kuhlmann, Carola: Expertise für den Runden Tisch «Heimerziehung in den 50er und 60er Jahren». Erziehungsvorstellungen in der Heimerziehung der 50er und 60er Jahre. Masstäbe für angemessenes Erziehungsverhalten und für Grenzen ausgeübter Erziehungs- und Anstaltsgewalt. 2010, www.rundertisch-heimeziehung.de/documents/RTH_Expertise_Erziehungsvorstellungen.pdf (Zugriff: 12. 8. 2017).
- Landwehr, Achim: Von der «Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen», in: Historische Zeitschrift, Bd. 295 (2012), Heft 1, S. 1–34.
- Lenhard, Volker; Wehr, Helmut: Die deutsche Reformpädagogik im internationalen

- Diskurs, in: Hornberg, Sabine; Richter, Claudia; Rotter, Carolin (Hg.): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Münster 2013, S. 75–96.
- Leonhard, Jörn: Historik der Ungleichzeitigkeit. Zur Temporalisierung politischer Erfahrung im Europa des 19. Jahrhunderts, in: Journal of Modern European History, Bd. 7 (2009), Nr. 2, S. 145–168.
- Luchsinger, Christine: «Niemandskinder». Erziehung in den Heimen der Stiftung Gott hilft 1916–2016. Chur 2016.
- Maissen, Thomas: Geschichte der Schweiz. Baden 2010.
- Matter, Sonja: Der Armut auf den Leib rücken. Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz 1900–1960. Zürich 2011.
- Nufer, Heinrich: Psychohygiene im Kindesalter. Die Entwicklung der Grundidee und deren Verwirklichung im Institut für Psychohygiene im Kindesalter, in: «undKinder», 79 (2007), S. 83–91, www.mmi.ch/files/downloads/83f89f9930ca6a6e9e2d7c824bce23fa/Interview_Meierhofer.pdf (Zugriff: 20. 3. 2019).
- Oelkers, Jürgen: Die Reformpädagogik und das Kind. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Zug am 30. November 2007, www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-4a53-efb2-ffff-ffffba1b656d/302_ZugReformpaedagogik.pdf (Zugriff: 20. 3. 2019).
- Oevermann, Ulrich: Professionalität in der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und die Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit, in: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Wiesbaden 2009, S. 90–113.
- Osterhammel, Jürgen. Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München 2009.
- Ramsauer, Nadja: «Verwahrlost». Kindswegnahmen und die Entstehung der Jugendfürsorge im schweizerischen Sozialstaat 1900–1945. Zürich 2000.
- Ries, Markus; Beck, Valentin (Hg.): Hinter Mauern. Fürsorge und Gewalt in kirchlich geführten Erziehungsanstalten im Kanton Luzern. Zürich 2013.
- Schallberger, Peter; Schwendener, Alfred: Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute. Konstanz 2017.
- Schär, Renate: «Erziehungsanstalten unter Beschuss». Heimkampagne und Heimkritik in der Schweiz in den 1970er Jahren. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Historisches Institut der Universität Bern. Bern 2006.
- Schär, Renate: «Die Winden sind ein Graus: macht Kollektive draus!». Die Kampagne gegen Erziehungsheime, in: Hebeisen, Elisabeth; Zimmermann, Angela (Hg.): Zürich 68. Kollektive Aufbrüche ins Ungewisse. Baden 2008, S. 86–97.
- Schlögl, Rudolf: Alter Glaube und moderne Welt. Europäisches Christentum im Umbruch, 1750–1850. Frankfurt am Main 2013.
- Schmieder, Falko: Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Zur Kritik und Aktualität einer Denkfigur. In: Zeitschrift für kritische Sozialtheorie und Philosophie, Bd. 4 (2017), Heft 1–2, S. 325–363, DOI: <https://doi.org/10.1515/zksp-2017-0017> (Zugriff 27. 9. 2019).
- Schoch, Jürg; Tuggener, Heinrich; Wehrli, Daniel: Aufwachsen ohne Eltern. Verdingkinder, Heimkinder, Pflegekinder, Windenkinder. Zur ausserfamiliären Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz. Zürich 1989.
- Schrapper, Christian: Systematisches Unrecht im sozialen Rechtsstaat? Zur Ausein-

- andersetzung um die Heimerziehung der 1950er und 1960er Jahre in (West-) Deutschland, in: Ralser, Michaela; Sieder, Reinhard (Hg.): Die Kinder des Staates. Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, Jg. 25 (2014), Heft 1 und 2, S. 331–344.
- Seglias, Loretta: Gewalt gegen Kinder in Obhut der Kirche, in: Ries, Markus; Beck, Valentin (Hg.): Hinter Mauern. Fürsorge und Gewalt in kirchlich geführten Erziehungsanstalten im Kanton Luzern. Zürich 2013, S. 19–79.
- Tanner, Hannes: Die ausserfamiliäre Erziehung, in: Hugger, Paul (Hg.): Kindsein in der Schweiz. Eine Kulturgeschichte der frühen Jahre. Zürich: 1998, S. 185–196.
- Tuggener, Heinrich: Sozialpädagogik als Beruf. Historischer Überblick, in: Courtioux, Marcel (Hg.): Leben mit anderen als Beruf. Der Sozialpädagoge in Europa. Wien 1981, S. 11–39.
- Wolfsberg, Carlo: Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950). Zürich 2002.

Supervision als neues Element von Fachlichkeit in der Fürsorge nach 1945

Ein Beitrag zur historisch-kritischen Rekonstruktion der Einführung in Deutschland und Europa

VOLKER JÖRN WALPUSKI

Der Wiederaufbau Europas nach 1945 war auch ein Wiederaufbau der Sozialen Arbeit.¹ Im europäischen Wiederaufbau lassen sich gesellschaftliche Wandlungsprozesse hin zu Demokratie und Humanismus nachweisen, die sich auch in der Fachlichkeit der Sozialen Arbeit widerspiegeln: Mit der Einführung von Casework und Supervision als neue Methoden wurden psychoanalytisch und sozialarbeiterisch orientierte Diskursstränge zusammengeführt. Gleichzeitig war der dazu notwendige intensive transatlantische wie binneneuropäische Austausch in der Sozialen Arbeit ein kleiner Baustein in der Entstehung des übergeordneten «normativen Projekts des Westens».²

Anhand historischer Dokumente (Zeitschriften, Publikationen, Protokolle, Interviews, Berichte) sowie vorliegender empirischer Arbeiten³ soll dieser Wandel der Fachlichkeit historisch-kritisch nachgezeichnet werden, zumal dies insbesondere für die Supervision bisher noch nicht umfänglich und in europäischer Perspektive geschehen ist.

Ausgangspunkte

In der Literatur findet sich überwiegend das Narrativ, dass Supervision in einer anscheinend linearen Bewegung aus den USA nach dem Zweiten Weltkrieg parallel über die Niederlande und die Schweiz nach Deutschland gebracht worden sei. Tatsächlich lässt sich die Einführung der Supervision allerdings als multilateraler Entwicklungsprozess, zunächst in direkter Kopplung mit Social

1 Dieser Beitrag ist Teil eines Promotionsvorhabens mit dem Arbeitstitel «Die Anfänge der kritisch-reflexiven Supervision in Deutschland. Arbeitsbezogene Beratung zwischen kritischer Reflexivität und Funktionalisierung».

2 Winkler 2018, S. II.

3 Ringshausen-Krüger 1977; Belardi 1992; Lohl 2019.

Casework, beschreiben. Belardi weist in seiner Habilitation darauf hin, dass diese «enge Verbindung von Casework und Supervision [...] seit einigen Jahren verloren gegangen ist», auch weil «sich bisher noch niemand systematisch mit der Geschichte der Supervision in Deutschland in Zusammenhang mit der Entwicklung des Casework beschäftigt hat».⁴ Wie zuvor schon Ringshausen-Krüger beschreibt auch Belardi grundlegende Rezeptions- und Transferfehler der Supervision von den USA in Deutschland.⁵ Zwar beforschte Ringshausen-Krüger in ihrer wertvollen Dissertation den Zeitraum 1954 bis 1974 aus kritisch-hermeneutischer Perspektive, engte ihren Fokus dabei aber in mehrerlei Hinsicht zu sehr ein. Lohl konzentriert sich auf die Sozialgeschichte und liefert damit eine wichtige Perspektive, allerdings nicht zur hier verfolgten Fragestellung.⁶ Gaertner findet in der Psychoanalyse bei Sigmund Freud Vorformen von Supervision, die mit der Machtergreifung 1933 und der folgenden Gleichschaltung sowie Emigration zahlreicher Psychoanalytiker*innen ein abruptes Ende fanden.⁷ Den Einfluss der Psychoanalyse findet auch Steinhardt, widerspricht Gaertner aber in der Interpretation des Freud'schen Arbeitens als Vorform von Supervision.⁸ Insgesamt werden in der supervisionsgeschichtlichen Literatur immer wieder historisch falsche Details perpetuiert.⁹ Übersehen wurden dabei meist die frühen Beiträge von Arbeiterwohlfahrt (AWO), Deutscher Hochschule für Politik (DHfP) sowie international agierenden Verbänden in den Nachkriegsjahren. Nur Ringshausen-Krüger nimmt partiell intensiver in den Blick, dass die Einführung von Casework und Supervision eine europäische Dimension hatte und von den Vereinten Nationen erheblich befördert wurde. Stattdessen wurde nach dem «Ursprungsland der Supervision»¹⁰ – Soziale Arbeit oder Psychoanalyse – gefragt. Das schien wichtig zu sein, vermutlich im Gründungskontext der Deutschen Gesellschaft für Supervision e. V. (DGSv) 1989 und der Professionalisierung der Supervision, vielleicht auch in einer Differenzierung zum sich seinerzeit etablierenden Coaching. Wer die Definitionsmacht über die

4 Belardi 1992, S. 53, 56; vgl. Maraun 1952; Hapke 1954.

5 Ringshausen-Krüger 1977, S. 82.

6 Lohl 2019.

7 Gaertner 1999.

8 Steinhardt 2005.

9 Ein Beispiel: Alfred Kadushin (1916–2014) wird immer wieder als «deutscher Jude» (Weigand 1990, S. 45; Belardi 1992, S. 50 f.) bezeichnet, der «ausgewandert» (Wieringa 1990, S. 41) ist beziehungsweise «in den 30er Jahren aus Deutschland flüchten musste» (Steinhardt 2007, S. 32). Kadushin ist aber nach eigener Aussage 1916 in New York als Sohn eines jüdischen Vaters aus Litauen und einer jüdischen Mutter aus Polen geboren (Kadushin 2009). Beide Elternteile stammten also aus dem russischen Zarenreich, und Kadushin kam erst 1957/58 als Fulbright-Dozent nach Groningen in die Niederlande.

10 Weigand 2012, S. 52, zit. nach Lohl 2018, S. 96, und Lohl 2019, S. 19; vgl. Belardi 1992; Gaertner 1999.

Supervision hat, war die unausgesprochene Frage. Und wenn Steinhardt zum Schluss kommt, dass die Psychoanalyse «die Tür zur Supervisionsbewegung [...] geschlossen» hat,¹¹ gibt es unterschiedliche Verständnisse von Supervision in der Sozialen Arbeit und der Psychotherapie. In Deutschland manifestiert sich dies beispielhaft in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Psychologische Psychotherapeuten (PsychTh-APrV).

Wann und wie also kam Supervision nach Deutschland und Europa? Und was für eine Supervision war das? Dies soll nun tiefergehend exploriert werden, und dafür ist die Zeit vor 1945 kursorisch in den Blick zu nehmen, um Kontinuitäten aufzeigen zu können.

Situation in Europa bis in die 1930er-Jahre

Ansätze für kollegiale, arbeitsbezogene Beratung finden sich, wenigstens konzeptionell, bereits 1857 bei Johann Hinrich Wichern,¹² lange bevor die Settlement-Bewegung um Samuel Barnett in London (ab 1884) und die Charity Organizations Society (COS) in den USA (die über den Umweg Octavia Hill in London [ab 1869] auf das Elberfelder System der privatisierten Hilfe zur Selbsthilfe [ab 1853] zurückgehen) dies praktizieren und dann später – im Rahmen des Casework – Supervision nennen.¹³ Kadushins amerikazentristischer Blick und die Übernahme seiner Forschungsergebnisse zumindest in den deutschen Diskurs erwecken das Bild, dass Supervision in den USA entwickelt und in das auch moralisch-politisch zerstörte Nachkriegseuropa exportiert wurde.

Vielmehr gilt es, (wieder) zu entdecken, dass in Europa schon vor und zwischen den Weltkriegen über eine wissenschaftlich fundierte, methodische Sozialarbeit in Abgrenzung zur Fürsorge und über die Professionalisierung derselben nachgedacht wurde, wie exemplarisch ein Vortrag von Marie Baum 1929 in Berlin zeigt, aber auch Alice Salomons «Soziale Diagnose» von 1926. Es gab im Kontext der Supervisionsentwicklung zahlreiche innereuropäische und transatlantische Kontakte unterschiedlicher Intensität, die hier nur schlaglichtartig aufgeführt werden sollen, weil die genannten Personen Einfluss auf den Diskurs ausübten:

11 Steinhardt 2007, S. 189.

12 Wichern 1973 [1857].

13 Kadushin 2014 [1976].

<i>Jahr</i>	<i>Reisende Person</i>	<i>Herkunft</i>	<i>Ziel</i>
1888	Jane Addams	Chicago (USA)	Toynbee Hall, London (GB)
1899	Alice Salomon	Berlin (D)	Toynbee Hall, London (GB)
1908	Friedrich Siegmund-Schultze	Berlin (D)	Toynbee Hall, London (GB)
1918	Jane Addams	Chicago (USA)	Alice Salomon, Berlin (D)
1920/ 1921	Marie-Thérèse Vieillot	(F)	Social-Work-Studium in Boston (USA)
1923	Alice Salomon	Berlin (D)	Jane Addams in Hull House, Chicago (USA)
1921– 1924	Caroline Newton	New York (USA)	Psychoanalyse in Wien (A)
1922– 1924	Marie Došková	(ČSR)	Casework-Studium am Vassar College, Poughkeepsie (USA)
1926	Otto Rank	Wien (A)	Paris (F)
1932– 1939	Cora Baltussen	Driel (NL)	Antwerpen und Brüssel (B), London (GB), Rom (I)
1931	Jane Addams	Chicago (USA)	Oslo (N)
1933	Otto Rank	Wien (A)/Paris (F)	New York (USA)
1933	Walter A. Friedländer	Berlin (D)	Schweiz, Paris, 1937: USA
1937	Marguerite V. Pohek	USA	Österreich und Schweiz
1937	Margret Day	USA	Deutschland

Es ist also davon auszugehen, dass das Konzept des Casework und damit der Supervision in Deutschland und Europa vor dem Zweiten Weltkrieg bereits bekannt war, die Lehre beeinflusste und auch transatlantisch diskutiert wurde, wenn auch nur vereinzelt. Dies mag einerseits daran gelegen haben, dass das auf Hilfe zur Selbsthilfe und Ehrenamtlichkeit setzende Elberfelder System¹⁴ wieder durch das kommunale Strassburger System¹⁵ und damit eine Berufsarmpflege abgelöst wurde. Andererseits wird auch die Ablehnung des «normativen Projekts des Westens» und der daraus resultierenden Ideen wie repräsentative Demokratie, Volkssouveränität, Gewaltenteilung und unveräußerliche Menschenrechte durch das gebildete Bürgertum und die Eliten in Deutschland dazu beigetragen haben.¹⁶ Die NS-Herrschaft und der Zweite Weltkrieg bedeuteten

14 Dezentralisierte Armenfürsorge durch Ehrenamtliche unter kommunaler Aufsicht mit dem Prinzip der «Hilfe zur Selbsthilfe», entwickelt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

15 Weiterentwicklung des Elberfelder Systems ab 1905: Einrichtung einer zentralen Behörde, die Bedürftigkeit prüfte und Hilfe gewährte und diese Arbeit in Form des Berufsarmpflegers zu professionalisieren begann.

16 Winkler 2018, S. II–IV.

für Mitteleuropa im besten Fall einen Stillstand der Weiterentwicklungen Sozialer Arbeit, für Deutschland mit der NS-ideologisch begründeten «Volksgemeinschaft» und dem umgeprägten Berufsbild der «Volkspflegerin» (samt 1939 gestiftetem «Ehrenzeichen» in vier Verleihungsstufen) jedoch einen erheblichen Rückschritt.

Entwicklungen in den USA ab den 1930er-Jahren

Gleichzeitig wirkten, wie häufig beschrieben, die mitteleuropäischen Flüchtlinge in den USA katalytisch: Psychoanalytiker*innen, die in den USA nicht als solche praktizieren durften und sich doch als nützliche Immigranten erweisen mussten,¹⁷ und progressive Sozialarbeiter*innen (unter anderen Walter A. Friedländer, Hertha Kraus, Gisela Konopka) entwickelten die Soziale Arbeit und verfolgten die Zusammenführung von Wissensbeständen weiter, wie beispielsweise von Newton 1924 angeregt. Dies wurde erheblich befördert durch die sich ab 1933 unter US-Präsident Roosevelt verändernde Sozialgesetzgebung («New Deal»), mit der der Staat deutlich mehr Verantwortung für seine Bevölkerung übernahm als zuvor. Gleichzeitig waren im eugenisch inspirierten, auf die Dezimierung der Einwanderungszahlen abzielenden US-«Immigration Act of 1924» unter anderem etablierte Hochschullehrende klar bevorzugt.¹⁸ So wurde in den USA die Soziale Arbeit multidisziplinär und -kulturell weiterentwickelt, während sich Europa in ein Schlachtfeld wandelte.

In den USA differenzierten sich dabei nach den Feldern Sozialer Arbeit wie Psychiatrie, Krankenhaus, Familie und Erziehung sowie nach den Herkunftswissenschaften der Lehrenden unterschiedliche Verständnisse des Casework und damit auch der Supervision heraus:¹⁹

1. New York: Mary Richmond begründete 1917 die «diagnostische Methode», die Mitte der 1920er-Jahre durch Freud'sche Lehren der Psychoanalyse ergänzt wurde.²⁰ Gordon Hamilton lieferte dazu massgebliche Beiträge.²¹ Ziel war die Ermittlung von Ursachen der sozialen Notlage in der Lebensgeschichte der Klient*in sowie deren «Behandlung» (*treatment*). Ringshausen-Krüger bezeichnet diese Schule als «dynamische Schule».²²

17 Park 2008.

18 Section 4 Subdivision d; vgl. auch Park 2008.

19 Vgl. schon Robinson 1930, S. 83 f.

20 Hellenbrand 1972; Belardi 1992, S. 37; Neuffer 1990, S. 89–95, Sachsse/Tennstedt 2012, S. 172.

21 Hamilton 1938; 1940.

22 Ringshausen-Krüger 1977, S. 82.

2. Philadelphia: Otto Rank, der sich mit dem «Trauma der Geburt» 1924 von seinem Lehrmeister Sigmund Freud in Wien distanziert hatte, begründete an der School of Social Work der Pennsylvania University die «funktionale Methode» des Casework, die weniger an Vorgeschichte und Unbewusstem als vielmehr an aktueller Konfliktsituation und Entscheidungsfindung (Willenspsychologie, Behaviourismus) orientiert war.²³ Jessie Taft, Virginia Robinson und Marguerite Pohek sind Ranks prominente Schülerinnen in der Sozialen Arbeit, aber auch Carl Rogers, der später unter anderem das Verbalisieren aufnahm. Die von Rank noch in Wien zur Analytikerin ausgebildete US-Fürsorgerin Caroline Newton übersetzte seine Schriften ins Englische und nutzte den Einfluss ihrer vermögenden Familie zugunsten von Rank.

3. Chicago: Bertha Reynolds (1942) und Charlotte Towle (1945) sowie später Helen Perlman (1957) konzipierten an der School of Social Work der University of Chicago ein reformpädagogisches und sozialwissenschaftlich fundiertes Casework von Lehr- und Lernprozessen und griffen dafür auf die Theorien von John Dewey und von dessen Schüler William H. Kilpatrick zurück. Towle, in New York ausgebildet, verstand sich dabei nicht als Begründerin einer neuen Schule, wies aber auch die Zuschreibung, eine Vordenkerin der diagnostischen Schule zu sein, zurück, weil sie mit allen Gruppen und Professionen arbeite.²⁴ Soziologen hatten unter Rückgriff auf Dewey und Cooley schon früher gefordert, dass Casework stärker auf soziale Bedingungen einwirken solle, blieben aber bis in die 1930er-Jahre praxisfern und boten keine Interventionswerkzeuge für die Entwicklung des Casework.²⁵ Dabei wären soziologische Konzepte wie beispielsweise die «Theorie Sozialer Desorganisation» der (ersten) Chicagoer Schule der Soziologie um William Thomas und George H. Mead oder William F. Ogburns (1922) Theorie der sozialen Veränderung («social change») und kulturellen Phasenverschiebung («cultural lag») grundsätzlich geeignet gewesen. Reynolds, Towle und Perlman nahmen diese ebenso wie marxistische Theorien auf, die sich aber in der US-Gesellschaft als nicht mehrheitsfähig erwiesen und zu persönlichen Nachteilen gereichten (Stichworte «Red Scare» und «McCarthyism»)²⁶.

Verschiedene theoretische Konzepte von Casework und Supervision trafen auf eine Praxis, in der nur wenige Sozialarbeitende fundiert ausgebildet waren. Komplexe soziologische Theorien schreckten ab, der Fokus lag auf der Anpassung des Individuums an die Umgebung und nicht auf der Veränderung gesellschaftlicher Strukturen. Selbst nach Roosevelts New Deal setzte der US-

23 Federn 1990; Belardi 1992, S. 37; Neuffer 1990, S. 89–95.

24 Marks 1983.

25 Hellenbrand 1972.

26 Vgl. Marks 1983; Jones 1984; Hartshorn 1982, S. 95.

amerikanische Staat strukturell stärker auf private Hilfe und Selbsthilfe, als es die europäischen Wohlfahrtsstaaten taten:

«Auf Selbstverantwortung gerichtete Persönlichkeitsbildung im Sinne des Social Casework war demnach immer zugleich die Verwirklichung demokratischer Prinzipien. [...] So stellt sich Casework als Prozess gleichberechtigter Zusammenarbeit von Sozialarbeiter und Klient zum Besten beider dar. Casework bildet also *sowohl* die Basis beruflicher Kompetenz des Sozialarbeiters *als auch* die Verwirklichung oberster gesellschaftlicher Werte».²⁷

Analytische Zugänge, die halfen, das Individuum anzupassen, passten damit viel besser zum Zeitgeist, während die Soziologie zu praxisfern und nicht individualistisch genug war.²⁸

Kadushin hat herausgearbeitet, dass Supervision sowohl dienstliche Aufsicht, Kontrolle und Anleitung als auch Aus- und Weiterbildung sein sollte.²⁹ Sie wurde häufig von Vorgesetzten mit einem Master of Social Work (MSW) und Berufserfahrung durchgeführt. Was zunächst als Weg zur Professionalisierung galt, verkehrte sich ins Gegenteil: Supervision «ermutigte und verewigte Abhängigkeit und verhinderte extern und intern das Akzeptiertwerden von Sozialarbeit als vollausgebildete Profession».³⁰ Möglicherweise kam es dabei auch zu Abgrenzungen der Zuständigkeiten und Kompetenzen sowie begrifflichen Verwirrungen. Nach Federn wurde über Jahre zwischen Sozialarbeiter-Supervisor*innen und Psychoanalytiker-Konsulent*innen unterschieden: Erstere berieten und hielten sich an äussere Umstände und die Casework-Methode, Letztere interpretierten das Innere, Unbewusste.³¹ Föllmer hingegen zeichnet ein Entwicklungsschema mit zunehmender Berufserfahrung von der Einzelsupervision für Berufsneulinge über Gruppensupervision, kollegiale Supervision (heute: Intervention oder kollegiale Beratung) zur Konsultation für Berufserfahrene. Diese Modelle hatten damals im Wesentlichen einen experimentellen Charakter in einzelnen, privaten Sozialeinrichtungen, die damit der «Unzufriedenheit ihrer Mitarbeiter mit dem konventionellen Supervisionssystem»³² einer deprofessionalisierenden Einzelsupervision begegnen wollten.

27 Sachsse, Tennstedt 2012, S. 172. Hervorhebung im Original.

28 Hellenbrand 1972.

29 Kadushin 2014 [1976]; Anon. 1957.

30 Perlmutter 1972, S. 17, zit. nach Föllmer 1977, S. 12; vgl. Kelley 1959.

31 Federn 1990.

32 Föllmer 1977, S. 14; vgl. Anon. 1957.

Transport nach Europa / Paradigmenwechsel in Europa

Diese Melange unterschiedlicher Casework-Konzepte kam nun in den Nachwehen des Zweiten Weltkriegs nach Europa, beispielsweise durch Marguerite Pohek. Von 1947 bis 1950 arbeitete sie als United Nations Social Welfare Advisor für die österreichische Regierung³³ «im Sinne des Case-Works Richtlinien für die Neuorganisation der Fürsorgerinnenschule der Gemeinde Wien aus».³⁴ «Was man natürlich in Europa nicht wußte, war, daß Margarete Pohek eine Rankianerin war und hier die Ranksche Auslegung der Sozialarbeit als Soziales Casework ausgegeben hat. Daher bekam man den Eindruck, daß Casework etwas ist, was von der [Psycho]Analyse herkommt, was nicht stimmt. [...] Das unterschied sich ganz diametral von einem Casework, das in der Freudianischen Schule gelehrt wurde.»³⁵ Und zu ergänzen wäre: Es unterschied sich auch von der sich zu diesem Zeitpunkt entwickelnden Lehre in Chicago. So lehrte jeder nach bestem Gewissen den Casework-Ansatz, den er selbst gelernt hatte und mit dem er sich identifizierte.

Gleichzeitig stellt es einen Paradigmenwechsel von der Fürsorge zur Hilfe zur Selbsthilfe, also zu einer Ressourcenorientierung, Selbst(für)sorge oder Aktivierung dar. Bei Helen Fogg, der Direktorin der Abteilung Kinder und Jugend des Unitarian Service Committee (USC), wird dies beispielhaft deutlich: «Die Arbeit des Committees sollte nicht den Charakter der ›Wohltätigkeit‹ tragen, sondern im Wesentlichen darin bestehen, andern Menschen zu helfen, sich selber zu helfen.»³⁶ Nicht mehr die ›Volksgemeinschaft‹ sorgt für einen ›gesunden Volkskörper‹, sondern das Individuum muss Verantwortung für sich selbst übernehmen. Aus einem fürsorgenden, paternalistischen Staat entwickelt sich ein Staat, der das Individuum in die Eigenverantwortung nimmt und dafür gleichzeitig neue Sozialdienste einführt.³⁷

Dabei ist das sozialpädagogische Personal verwirrt, wie Lotte Lemke, Geschäftsführerin des Hauptausschusses für Arbeiterwohlfahrt, die Situation in Deutschland 1951 beschrieb:

«Auf dem pädagogischen Felde herrscht [...] eine heillose Begriffsverwirrung und Wertverfälschung. [...] Die Menschen, die heute als Erzieher in unseren Kindergärten und Heimen [...] tätig sind, stehen weithin noch in den Konflikten und Auseinandersetzungen, in die der Zusammenbruch ›ihrer Welt‹ sie gestürzt hat. [...] wir mußten einsehen, daß unsere Kräfte und Möglichkeiten nicht ausreichen,

33 Hess et al. o. J. [1954], S. 5.

34 Aichhorn 2014, S. 54.

35 Federn 1990, S. 30 f.

36 Fogg 1951, S. 11; vgl. dazu Caemmerer, von Schiller 1953; Friedländer 1966 [1958].

37 Milhaud 1959, S. 1; Friedländer 1966.

wenigstens im Kreis der uns nahestehenden oder bei uns beschäftigten sozialpädagogischen Kräfte die Grundlagen für eine Neuorientierung zu schaffen. Mit Schulkursen alten Stiles war diese Aufgabe nicht zu lösen.»³⁸

Nach Kriegsende muss zu den Faktoren, die begünstigend wirkten, auch das internationale Demokratisierungs- und Humanisierungsinteresse Deutschlands und Europas gezählt werden. Die Einführung fand, unterstützt durch Förderprogramme der neu gegründeten Vereinten Nationen und der USA, in (West-) Europa statt und war kein isoliert nationaler Prozess.³⁹ Der Samen fiel auf fruchtbaren Boden: Im Anschluss an die NS-Herrschaft sehnten sich progressive Fach- und Leitungskräfte nach Demokratie, Humanismus und der Wiederaufnahme des Vorkriegsdiskurses, und dies nicht nur in Deutschland,⁴⁰ während parallel unreflektiert eugenisch-sozialhygienische Praktiken beispielsweise in der Eheberatung, Heimerziehung und Behindertenhilfe fortbestanden. Denn dass es in grossen Teilen Europas und der westlichen Welt um den Humanismus schlecht bestellt war, illustrierte die Konferenz von Évian 1938 ebenso deutlich wie der schon genannte US-«Immigration Act of 1924».

Schnell entwickeln sich Casework und Supervision in Europa als soziales Aufstiegsprojekt für Fürsorger*innen:⁴¹ Im US-amerikanischen Verständnis waren Supervisor*innen meist die erfahrenen, akademisch ausgebildeten Sozialarbeiter*innen mit einem Mastertitel (MSW). Befördert durch die Austauschprogramme kamen nicht nur (emigrierte Neu-)US-Amerikaner*innen als Lehrpersonal nach Europa,⁴² sondern absolvierten einige Deutsche ein Masterstudium in den USA,⁴³ andere verbrachten Monate mit Praxis- und Feldstudien,⁴⁴ und schliesslich wirkten auch die Lehrtätigkeiten, Besuche, Publikationen und Briefwechsel deutscher Emigrant*innen zurück in die aufgegebene Heimat oder nach Europa.⁴⁵ In Publikationen wurde der Masterabschluss

38 Lemke 1951, S. 5 f.

39 Vgl. zu den Entwicklungen in Frankreich zum Beispiel van Kessel 2018b und in den Niederlanden van Kessel 2018a. Vgl. auch Friedländer 1966.

40 Vgl. Gröning 2013.

41 Vgl. Tesarek 1952, S. 7 f.; Kursteilnehmer 1969; Olk 1986, S. 27 f.

42 Beispielsweise Eva Burmeister, Helen Day, Anne Fis(c)her, Freda Goldsmith, Shirley C. Hellenbrand, Eda Houwink, Alfred Kadushin, Cora Kasius, Eleanor Kelley, Marguerite V. Pohek, Margaret Quer, Susanne Schulze, Cecil Thomas.

43 Beispielsweise Christa Deichmann, Ilse Harder, Margarete Ringshausen-Krüger, Heinrich Schiller, Annedore Schultze, Doris Zeller.

44 Beispielsweise Wolfgang Bäuerle, Dora von Caemmerer, Martha Krause-Lang, Kurt Nachbauer, Kurt Reichert, Irmgard Schönhuber, Hedwig Schwarzwälder, Ellen Simon, Reinhard und Annemarie Tausch.

45 Beispielsweise Ruth Cohn, Walter A. Friedländer, Gisela Konopka, Hertha Kraus, Kurt Lewin, Louis Lowy, Edith Schulhöfer, Janet Siebold, Melly Simon, Fred Ziegellaub.

geradezu ostentativ geführt,⁴⁶ und «in der Szene» wurde unterschieden zwischen «in Amerika gewesen» und dessen Negierung.⁴⁷ So entstand eine stratifizierte Sozialarbeiter*innenschaft, die mit grosser Vorsicht um den «heissen Brei» Supervision schlich («Wer kann Supervisor*in sein?» «Einfach wechselseitig ausprobieren?»)⁴⁸ und sich mit dem MSW oder internationaler Erfahrung zum Teil in jungen Jahren als Lehrkräfte an den Wohlfahrtsschulen Karriereoptionen eröffnete.⁴⁹

Die ersten Kurse in Deutschland

Nahezu zeitgleich zu den ersten Nennungen von Supervision in der Literatur⁵⁰ findet Supervision bereits die Aufnahme in Fort- und Weiterbildungskurse. Davon sollen hier aufgrund der Quellenlage drei dargestellt werden, ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben oder einen Anfangszeitpunkt festlegen zu wollen. Ringshausen-Krüger beachtete diese Kurse in ihrer ersten empirischen Arbeit zur Supervisionsgeschichte⁵¹ nicht, weil sie den Untersuchungszeitraum erst (zu spät) ab 1954 festlegte. Zudem war Supervision zu dieser Zeit nur Ausbildungsbestandteil, noch nicht Ziel einer eigenen Qualifikation.

Arbeiterwohlfahrt (AWO)

Der Hauptausschuss der Arbeiterwohlfahrt bemühte sich bereits mit Gründung der Bundesrepublik Deutschland, Fort- und Weiterbildungen für sozialpädagogische Fachkräfte auszurichten, und konnte dafür eine Kooperation mit dem Unitarian Service Committee (USC) in Boston (USA) schliessen. Dreiwöchige Kurse fanden bereits 1949 statt, wurden von einem US-amerikanischen, multi-professionellen Team angeleitet und gingen «grundsätzlich vom Einzelfall aus».⁵²

46 Beispielsweise von Caemmerer 1970.

47 Neuffer 1990, S. 111.

48 Die Berichte von Jahrestagungen in den Rundbriefen der Gilde Soziale Arbeit von 1952 illustrieren dies vortrefflich; vgl. unter anderem Eyfahrt 1952; Hapke 1952; Herrmann 1952.

49 Beispielsweise Heinrich Schiller (* 1924), MSW, ab 1951 an der Deutschen Hochschule für Politik, Berlin, oder Dr. Veronica Kircher (* 1929), ab etwa 1958 an der Westfälischen Wohlfahrtsschule in Münster.

50 Unter anderem Kraus 1950; Eyfahrt 1952; Hapke 1952; Herrmann 1952; Maraun 1952.

51 Ringshausen-Krüger 1977.

52 Lemke 1951, S. 7.

Für den sechswöchigen Kurs 1953 «Verstehen, um zu helfen» liegt eine umfangreiche Dokumentation vor,⁵³ anhand deren sich neben Entwicklungspsychologie und Casework auch Supervision als Kursbestandteil nachweisen lässt. Die Leitung hatte die deutsche Psychagogin Ruth Bang gemeinsam mit einem amerikanisch-deutschen *staff*. Anhand der Staff-Liste lässt sich klar eine psychoanalytische Ausrichtung der amerikanischen Ostküste erkennen.

Übersicht der ersten Casework-Kurse der Arbeiterwohlfahrt

<i>Nr.</i>	<i>Datum</i>	<i>Ort</i>	<i>Kurs</i>
1-3	1949	Vöhl (Nordhessen)	Dreiwöchiger Kurs für sozialpädagogische Berufskräfte
4 5-6	1950	Lüdersen bei Hannover	ein neuer Kurs wie 1949 zwei zweiwöchige Fortführungskurse des Vorjahrs
7	1950	Berlin-Glienicke	Veranstaltet von der Arbeitsgemeinschaft für öffentliche und private Fürsorge für kommunale Beschäftigte
?	1953	Bremen	«Verstehen, um zu helfen»

Dass sich die AWO unter ihrer Geschäftsführerin Lotte Lemke in dieser frühen Zeit bereits intensiv mit Casework und Supervision befasste, zeigt auch die Aufnahme eines Beitrages zur Einzelfallhilfe von Erna Maraun in die Schriftenreihe, die bereits 1952 in der Zeitschrift «Soziale Arbeit» über Supervision geschrieben hatte.⁵⁴ In dieser frühen Entwicklungsphase gab es nur sehr vereinzelt praktische Erfahrungen, sodass Ruth Bang im Mai 1956 an die Sozialen Schulen in Genua, Zürich, Amsterdam und Groningen reiste und dort gleichermassen erfuhr und berichtete, wie Casework und Supervision in der AWO gelehrt werden.⁵⁵

Deutsche Hochschule für Politik

Die unter Otto Suhr neu gegründete Hochschule für Politik in Berlin (DHfP) erhielt vom US-amerikanischen High Commissioner for Occupied Germany (HICOG) Finanzmittel und einen unter Wilmer Froistad entwickelten

⁵³ Arbeitskreis Soziale Fortbildung Bremen [1953].

⁵⁴ Maraun 1952; 1955.

⁵⁵ Archiv der sozialen Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung, 4/AWOA000310 und 4/AWOA000311.

Lehrplan,⁵⁶ um einen «Lehrgang für Sozialarbeiter an der DHfP» durchzuführen. Auf Vorschlag der Konferenz der Wohlfahrtsschulen wurde Dr. jur. Dora von Caemmerer mit der Kursleitung beauftragt. Sie hatte von 1943 bis 1948 bereits an der Volkspflege- resp. Landeswohlfahrtsschule Kiel unterrichtet und war dann im Rahmen ihrer Promotion um 1949 bei Eileen Younghusband in London mit dem Casework in Kontakt gekommen.⁵⁷ Zwischen 1951 und 1953 wurde der Kurs für staatlich anerkannte Wohlfahrtspfleger*innen mit mindestens fünf Jahren Berufserfahrung zweimal mit jeweils rund dreissig Teilnehmerinnen und zwei Teilnehmern durchgeführt, zunächst als Jahreskurs in Teilzeit, dann als Viermonatskurs in Vollzeit.⁵⁸ Der Kurs stellte damit zudem einen der ersten Versuche einer Akademisierung der Sozialarbeitsausbildung dar,⁵⁹ aber eine weitere Wiederholung fand aufgrund der Berliner Finanznot nicht statt. Caemmerer gewann zum Sommersemester 1952 Heinrich Schiller mit einem gerade in den USA erworbenen MSW als Mitarbeiter.⁶⁰ Beide wurden zeitweise von Prof. Dr. Walter A. Friedländer, Dr. Cecil Thomas, Helen Day und Melly Simon aus den USA unterstützt. Selbst unterrichtete von Caemmerer «Neuzeitliche Methoden der Jugendhilfe», «Sozialausbildung anderer Länder», «Case Work Praxis» und leitete die Besprechung von Einzelfällen aus der fürsorgerischen Praxis.⁶¹ Diese Einzelfallbesprechungen wagte Dora von Caemmerer nicht als Supervision zu bezeichnen, sondern bevorzugte noch bis in die 1970er-Jahre hinein den Begriff «Praxisanleitung» und nutzte dabei auch Methoden des Rollenspiels. Es zeigte sich im Kursverlauf, dass den Sozialarbeiter*innen Grundlagen in «dynamisch-genetische[r] Psychologie [...], psychoanalytischer Psychologie und Psychiatrie» zu vermitteln waren, um überhaupt «Fallmaterial für das Verhalten des Sozialarbeiters in der fürsorger[isc]hen Praxis nutzbar» machen zu können.⁶² Gleichzeitig wurde bereits hier ein Diskurs der kommenden Jahre sichtbar: Die Kursteilnehmenden lehnten Inhalte teilweise ab, unter anderem aus «Angst, daß unbewältigte Fragestellungen der eigenen Entwicklung, insbesondere auf sexuellem Gebiet, angerührt wurden und Verarbeitung verlangten; Angst auch, sich in seiner Eignung als Sozialarbeiter in Frage gestellt zu sehen durch das, was

56 Peters 2008, S. 128.

57 Schiller, ref. in Schumann 1995, S. 32 f.

58 Caemmerer, Schiller 1953; Deutsche Hochschule für Politik, Vorlesungsverzeichnisse, 1950–1954.

59 Peters 2008, S. 129.

60 Schiller 1988; Schumann 1995; Deutsche Hochschule für Politik, Vorlesungsverzeichnisse, 1950–1954.

61 Vorlesungsverzeichnisse der DHfP.

62 Caemmerer, Schiller 1953, S. 254.

über Motivierungen menschlichen Verhaltens, besonders über Motivierungen, die in einen ›helfenden Beruf‹ hineinführen, gelernt wurde».⁶³

Bemerkenswert scheint die Kontinuität von Theorie, die weiterhin von Deutschen gelehrt wird, während die praktischen Methoden sämtlich von Dozent*innen aus den USA unterrichtet werden.

Nach Auslaufen ihres Vertrages in Berlin übernahm Dora von Caemmerer 1953 die Leitung und den Wiederaufbau der Sozialen Schule der Stadt Nürnberg, und Heinrich Schiller folgte ihr. Auch hier richteten beide den Unterricht an den neuen Methoden aus und führten Supervision ein. 1953 wurde Dora von Caemmerer zudem Mitglied im Hauptausschuss des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V. (DV) und nahm dort Einfluss auf Ausbildungsstandards.

Westfälische Wohlfahrtsschule und Akademie für Jugendfragen Münster

Mit der Westfälischen Wohlfahrtsschule und der Akademie für Jugendfragen bildete sich in Münster ein Aus- und Fortbildungskomplex für Soziale Arbeit in katholischer Trägerschaft, der sich Ende der 1950er-Jahre dem Casework und damit auch der Supervision zuwandte – vermutlich im Kontext der Aufnahme des Fachs «Soziale Einzelhilfe» in die Lehrpläne Nordrhein-Westfalens 1959. Beispielhaft nahm die promovierte Philosophin Veronica Kircher, später Professorin an der Folgeinstitution Katholische Hochschule, als junge Methodenlehrerin 1959 am Internationalen Seminar «La Formation Pratique et la Supervision dans le Service Social» der Union Catholique Internationale de Service Social (UCISS) im italienischen Rapallo, 1962 an der Fachschulen-Konferenz des Sozialministeriums in Aachen und von 1965 bis 1966 in Köln an einer Casework-Fortbildung für Lehrerinnen unter Leitung der Psychoanalytikerinnen Edeltrud Meistermann-Seeger und Marta Reyto-Cassirer teil.⁶⁴ Der Übergang aus Casework-Kursen zu Supervisionskursen zwischen beiden Instituten war mehr oder minder fließend;⁶⁵ 1966 begann eine zweijährige Casework-Fortbildung mit Supervision,⁶⁶ und der formal erste Supervision-Qualifikationskurs begann im Anschluss. Diese intensiven Aufbauausbildungen leitete die Niederländerin Cornelia Wilhelmina Maria «Cora» Baltussen. Sie hatte unter anderem in Chicago bei Charlotte Towle studiert, war von den Ansätzen John Deweys beeindruckt und brachte diese sowie ihre Lehrerfahrungen als Direktorin des Stu-

63 Ebd.

64 Scuola Residenziale 1962, S. 98; Ringshausen-Krüger 1977, S. 70 f.

65 Vgl. Kursteilnehmer 1969.

66 Ringshausen-Krüger 1977, S. 50–60.

diecentrums Maatschappelijk Werk Nijmegen aus den Niederlanden und dem europäischen Diskurs mit nach Münster. Dabei lehrte sie gemeinsam mit anderen ausländischen Dozent*innen⁶⁷ die grundlegenden diagnostischen Konzepte des Casework. Einen Einblick in die Inhalte der 550-stündigen Weiterbildung bietet ihr Aachener Referat «Wesen und Aufgabe der Supervision» von 1962 ebenso wie der Bericht der Teilnehmenden 1969.⁶⁸ Neben theoretischem Wissen aus Psychologie und Sozialwissenschaften war das dialogische Lernen an Praxisfällen zentral. Die Grundlage bildete jedoch unbedingt eine demokratische, emanzipative, christlich-humane Professionsethik.⁶⁹ Die Herausforderungen der damaligen Ausbildungssituation verdeutlicht Frau B. im Interview: Cora Baltussen «hat hier bei uns den ersten Supervisionskurs selber geleitet und mich supervidiert in der Supervision. Sie brauchte ja Supervisoren für ihre Leute, und ich hatte ja Psychologie mit studiert gehabt und hatte mich in der Sozialarbeit ein bisschen eingearbeitet, das musste damals improvisiert werden. Und dann hat sie gesagt «Machen Sie es doch!», und ich habe meine Supervisionsstunden mit ihr besprochen und so selber gelernt, was Supervision ist. Das war also die Generation vor denen, die dann nachher mit Ausbildung hier als Supervision tätig wurden. Konnten wir gar nicht, also – oder ich hätte nach Amerika gemusst und mich da ausbilden lassen [müssen].»⁷⁰

Leider ist über Cora Baltussens Wirken in Münster wenig überliefert; hier ist weitere Forschungsarbeit notwendig, auch im Kontext der Lehre Louis Lowys, der nach Kersting durch die Vermittlung Baltussens an die Akademie gekommen war und ab 1964 dort über viele Jahre insbesondere Groupwork lehrte.⁷¹

Die Situation in Europa

Exemplarisch sei hier die Paul Baerwald School of Social Work in Versailles bei Frankreich benannt, die im Oktober 1949 vom American Jewish Joint Distribution Committee (JDC) ins Leben gerufen wurde. Ziel war es, den (Wieder-)Aufbau jüdischer Gemeinden in Europa auch durch professionelle Sozialarbeit zu unterstützen. Damit ging der Wirkungsanspruch deutlich über Frankreich hinaus. Das Sozialarbeitsverständnis der Gründerväter Herman D. Stein und Philip Klein war durch die eigene Ausbildung an der New York School of So-

67 Darunter die Schweizer Prof. Dr. Norbert Luyten OP und Dr. Anton Hunziker aus Freiburg sowie Paul Wanner aus Luzern und der Niederländer Dr. Cornelis Wieringa aus Utrecht.

68 Baltussen 1963; Kursteilnehmer 1969.

69 Austermann 2019.

70 Interviewtranskript «Frau B.» vom 23. 11. 2018 (Teil des Promotionsvorhabens).

71 Austermann 2019; Kersting 2002.

cial Work – also die diagnostische Schule – geprägt, und dieses Verständnis übertrugen sie nach Versailles, als sie die ersten Lehrkräfte anwarben, darunter die deutschstämmigen Emigranten Fred Ziegellaub und Edith Schulhöfer sowie Shirley C. Hellenbrand.⁷² Einerseits lässt sich hier deutlich die Casework-Schule nachvollziehen, andererseits wird sichtbar, wie auch ausserhalb von Deutschland Glaubensgemeinschaften und Verbände die Konzepte von Sozialer Arbeit mit jeweils eigenen Zielen transportierten und beeinflussten.

Schlaglichter ins übrige Europa zeigen die transatlantische Internationalität: In Österreich starteten schon früh die ersten Casework-Kurse, als Marguerite Pohek 1948 Casework als Unterrichtsinhalt an der Fürsorgeschule der Stadt Wien einführte.⁷³ In der Schweiz setzte Eva Burmeister als UN-Expertin neun Monate lang Impulse für Social Casework und Supervision.⁷⁴ Nach Grossbritannien kamen 1955 Charlotte Towle als Fulbright-Dozentin aus Chicago und 1956/57 Muriel Cunliffe aus Kanada für mehrmonatige Lehraufenthalte;⁷⁵ zahlreiche Publikationen zeugen von ihrer Wirkung auf die britische Soziale Arbeit. Darüber hinaus fanden im Rahmen des UN Special European Social Welfare Programme zwischen 1950 und 1959 über fünfzig europaweite Seminare und Konferenzen zu Casework, Groupwork, Supervision und Teilaspekten der Sozialen Arbeit statt.⁷⁶

Supervision zwischen reflexiv-emanzipierenden und funktionalisierenden Konzepten

Die Einführung von Casework und Supervision ist eng verknüpft mit der Entwicklung von neuer Fachlichkeit in der Sozialen Arbeit und ihren Methoden (Case Work, Group Work) und fand im engen europäischen und transatlantischen Austausch statt. Die neuen Methoden wurden gleichermassen gebracht wie geholt und natürlich auch jeweils vor Ort weiterentwickelt.⁷⁷ Hierdurch bot sich eine Antwort auf die Forderung nach Wissenschaftlichkeit und Theoriebildung. Gleichzeitig hoffte die Soziale Arbeit auf die Akademisierung und Aufwertung zur Profession. Damit knüpfte die Entwicklung an Fragen an, die schon Mitte der 1920er-Jahre in Deutschland, Österreich, Frankreich und der Tschechoslowakei vereinzelt gestellt wurden. Gleichzeitig wäre die Entwicklung von Casework und Supervision ohne die Erkenntnisse der Psychoanalyse

72 Hobson-Faure 2013.

73 Aichhorn 2014, S. 54.

74 Burmeister 1956.

75 Hartshorn 1982; Anon. 1957.

76 Milhaud 1959; Ringshausen-Krüger 1977.

77 Vgl. Müller 2013.

und Psychologie vollständig anders verlaufen. Es scheint, als hätten sich in den Jahren zwischen 1925 und 1950 zwei disziplinäre Felder in den USA so berührt, dass dies zumindest die Entwicklung der Sozialen Arbeit katalysiert hat, bevor die Felder wieder divergierten. Erst das Zusammentreffen mehrerer Faktoren (Emigrationen, bedingt durch NS-Herrschaft, Berufsverbot/Suche nach alternativen Berufsfeldern, der «New Deal» als Antwort auf die Weltwirtschaftskrise, Professionalisierungsstreben der Sozialen Arbeit) führte zu den notwendigen intensiven Kontakten von Psychoanalyse und Sozialer Arbeit, die Supervision als Lern- und Beratungsform in dieser besonderen Art entstehen lassen konnten. Dabei stand vor allem die Ausbildung in Sozialer Arbeit im Fokus des Supervisionsdiskurses, mindestens bis weit in die 1960er-Jahre hinein, sodass Supervision in dieser Zeit überwiegend als dialogisch-reflexive Lehr- und Lernmethode zu verstehen ist.

Gleichzeitig wird bereits damals ein Ringen um ein Supervisionsverständnis sichtbar: Der Diskurs bewegte sich damals wie heute (teilweise verlagert auf das Verhältnis von Supervision und Coaching) zwischen reflexiv-emanzipierenden, funktionalisierenden und steuernd-kontrollierenden Ansätzen. Dass die Supervisionsverständnisse in den USA sehr unterschiedlich waren, haben Kadushin und Föllmer später herausgearbeitet. In den 1950er-Jahren wurde dies zwar stellenweise sichtbar, aber nicht offen thematisiert und differenziert, sondern Supervision als Innovation ehrfürchtig bestaunt und vorsichtig ausprobiert. Das der Supervision zugemessene Gewicht wird darin sichtbar, dass Supervisand*innen einige Tage vor der Supervisionssitzung einen schriftlichen Fallbericht einzureichen hatten und die Supervisionssitzungen in engem Abstand erfolgten, teilweise wöchentlich.⁷⁸ Zugleich wurde bereits kritisiert, dass die konzeptionelle Unabschliessbarkeit von Supervision zu einem chronifizierenden Verharren in Ausbildungsrollen führt: Vorformen eines lebenslangen Lernens und einer kontinuierlichen (Selbst-)Optimierung, die sich im aktuellen Diskurs⁷⁹ zu arbeitsbezogener Beratung noch immer finden.

78 So zum Beispiel von Herrn A. am 23. 11. 2018 im Interview zum Promotionsvorhaben beschrieben: «Die Berichte mussten drei bis vier Tage vor der Supervisionssitzung da sein, ich habe eine ganze Bibliothek da mal zusammengeschrieben, Protokolle. Ich hatte damals eine Schreibkraft. Wenn ich die nicht gehabt hätte, ich hätte es nicht hingekriegt. Aber ganz differenziert, Gesprächsführung, Diagnose, Handlungsplan, alles und so weiter, rechtzeitig einzureichen»; vgl. Ringshausen-Krüger 1977; Archiv der sozialen Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung, 4/AWOA000310 und 4/AWOA000311.

79 Vgl. Bröckling 2017; Walpuski 2020.

Literatur

- Aichhorn, Thomas: War es ein stilles Leben? Beiträge zu einer Biographie Rosa Dworschaks, in: Aichhorn, Thomas (Hg.): Rosa Dworschak. Zur Praxis und Theorie der psychoanalytischen Sozialarbeit. Wien 2014, S. 7–59.
- Anon.: Professional Development in Social Casework, in: Social Work. The British Quarterly Journal 14 (4), 1957, S. 387–391.
- Arbeitskreis Soziale Fortbildung Bremen (Hg.): Verstehen, um zu helfen. Ein Beitrag zur Arbeit mit Menschen, hervorgegangen aus dem Bremer Seminar 1953. Arbeiterwohlfahrt Hauptausschuss Bonn; Unitarian Service Committee Boston. Bremen-Achim [1953].
- Austermann, Frank: Zu den demokratischen, emanzipatorischen und internationalen Wurzeln der Profession Supervision am Beispiel von Cora Baltussens Beratungsverständnis, In: FoRuM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision 27 (52), S. 6–16. (Zugriff: 28. 9. 2019).
- Baltussen, Cornelia Wilhelmina Maria: Wesen und Aufgabe der Supervision, in: Arbeits- und Sozialminister Nordrhein-Westfalen (Hg.): Studientagung über Fragen der Einzelfallhilfe (Social Casework) in Unterricht und Praxis: vom 24. bis 27. September 1962 in der Sozialen Frauenschule Aachen. Studientagung über Fragen der Einzelfallhilfe (Social Casework) in Unterricht und Praxis. Soziale Frauenschule Aachen, 24.–27. 9. 1962. Düsseldorf 1963.
- Baum, Marie: Über das wissenschaftliche Fundament der Wohlfahrtspflege. In: Soziales Institut des Vereins Jugendheim e. V., Nr. 1. Berlin-Charlottenburg 1929.
- Belardi, Nando: Supervision. Von der Praxisberatung zur Organisationsentwicklung. Paderborn 1992.
- Bröckling, Ulrich: Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin 2017.
- Burmeister, Eva Elizabeth: Training in Social Casework in Switzerland. Prepared for the Government of Switzerland. United Nations Technical Assistance Programme. New York 1956 (TAA 173/54/02 TAA/SWI/1).
- Caemmerer, Dora von (Hg.): Praxisberatung (Supervision). Ein Quellenband. Freiburg im Breisgau 1970.
- Caemmerer, Dora von; Schiller, Heinrich: Aufbaulehrgänge für Berliner Sozialarbeiter, in: Soziale Arbeit, Jg. 2 (1953), Nr. 6, S. 252–263.
- Deutsche Hochschule für Politik, Vorlesungsverzeichnisse, Berlin 1950 ff.
- Eyferth, Hanns: Das Gildentreffen in Dassel. In: Rundbrief der Gilde Soziale Arbeit 6 (2), 8–15.
- Federn, Ernst; Weigand, Wolfgang: Sozialarbeit – Supervision – Psychoanalyse. Ernst Federn, Wien, im Gespräch mit Wolfgang Weigand, in: Supervision, (1990), Heft 18, S. 25–36.
- Fogg, Helen: Das Unitarian Service Committee. In: Arbeiterwohlfahrt Hauptausschuss e. V. (Hg.): Auf neuen sozialpädagogischen Wegen. Über die Zusammenarbeit der Arbeiter-Wohlfahrt mit dem Unitarian Service Committee. Hannover 1951, S. 11–14.
- Föllmer, Malena: Supervision in der amerikanischen Sozialarbeit, in: Neue Praxis, Jg. 7 (1977), Heft 1, S. 4–17.

- Friedländer, Walter A.: Allgemeine Prinzipien der Sozialarbeit. In: Friedländer, Walter Andreas; Pfaffenberger, Hans (Hg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Freiburg im Breisgau 1966, S. 3–12.
- Gaertner, Adrian: Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen. Tübingen 1999.
- Gröning, Katharina: Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution. Giessen 2013.
- Hamilton, Gordon: Social Case Recording. New York 1938.
- Hamilton, Gordon: Theory and Practice of Social Case Work. New York 1940.
- Hapke, Eduard: Über Supervision, in: Rundbrief der Gilde Soziale Arbeit, Jg. 6 (1952), Heft 4, S. 1–5.
- Hapke, Eduard: Die Rolle der Supervision im amerikanischen case work, in: Unsere Jugend, Jg. 1 (1954), S. 6–10.
- Hartshorn, Alma E.: Milestone in Education for Social Work: The Carnegie Experiment, 1954–1958. Dunfermline 1982.
- Hellenbrand, Shirley C.: Freud's influence on social casework. Presentation to the Organization of American Historians, Chicago, 28. 4. 1967. In: Bulletin of the Menninger Clinic, Bd. 36 (1972), Nr. 4, S. 407–418.
- Herrmann, Gertrud: Gespräch über Supervision. In: Rundbrief der Gilde Soziale Arbeit 6 (4), 5–7.
- Hess, Max; Hofer, Anni; Sailer, Erna; Schlatter, Margarethe (Hg.): New Trends in European Social Work: the Impact of Casework. Wien [1954].
- Hobson-Faure, Laura: Un «Plan Marshall juif». La présence juive américaine en France après la Shoah, 1944–1954. Paris 2013.
- Jones, Kathleen: Eileen Younghusband. A Biography. London 1984.
- Kadushin, Alfred, Oral History Interview October and November 2009, in: University of Wisconsin Oral History Program (Zugriff: 5. 11. 2019).
- Kadushin, Alfred; Harkness, Daniel: Supervision in Social Work (5th ed.). New York 2014 [1976].
- Kelley, Eleanor: The Development of Young Supervisors, in: The Catholic Charities Review, Bd. 43 (1959), Nr. 9, S. 15–20.
- Kersting, Heinz J.: Louis Lowy (1920–1991) – Beobachtungen eines Beobachters und Brückenbauers über den Atlantik, in: Kersting, Heinz J. (Hg.): Zirkelzeichen. Supervision als konstruktivistische Beratung. Aachen 2002, S. 253–268.
- Kessel, Louis van: Hoe supervisie in Nederland ontstond en zich ontwikkelde. Periode 1928–1970. Preprint Revised Version, August 2018 of: Tijdschrift voor Begeleidingskunde, 7 (2018a) 1, S. 18–26, DOI 10.13140/RG.2.2.30145.66407 (Zugriff: 7. 8. 2018).
- Kessel, Louis van: La supervision en France: Origine – Développement – Situation de nos jours. Le Portail de l'Analyse des Pratiques et de la Supervision d'équipe. 2018b, www.analysedespratiques.com/la-supervision-en-france-origine-developpement-situation-de-nos-jours, zuletzt aktualisiert am 15. 11. 2018 (Zugriff: 15. 1. 2019).
- Kraus, Hertha: Casework in USA: Theorie und Praxis der Einzelhilfe. Frankfurt am Main 1950.
- Kursteilnehmer: Zweijährige Aufbauausbildung in der Methode der Sozialen Einzel-

- hilfe an der Akademie für Jugendfragen Münster. Bericht über das Ergebnis einer Auswertung der Ausbildung durch Studienleiterin, Supervisoren und Teilnehmer, in: *Bewährungshilfe*, Jg. 3 (1969), S. 242–247.
- Lemke, Lotte: Unsere Sommerkurse mit dem Unitarian Service Committee, in: *Arbeiterwohlfahrt Hauptausschuss e. V. (Hg.): Auf neuen sozialpädagogischen Wegen. Über die Zusammenarbeit der Arbeiter-Wohlfahrt mit dem Unitarian Service Committee. Hannover 1951*, S. 5–10.
- Lohl, Jan: Sozialgeschichte der Supervision. Anmerkungen zum Forschungsstand, in: Zadow, Erica Augello von; Lohl, Jan; Löhlein, Marie-Sophie; Schweder, Panja (Hg.): *Widerstand und Fürsorge. Beiträge zum Thema Psychoanalyse und Gesellschaft. Göttingen 2018*, S. 91–114.
- Lohl, Jan: «... und ging ins pralle Leben». Facetten einer Sozialgeschichte der Supervision. Göttingen 2013 (*Interdisziplinäre Beratungsforschung*, Bd. 15).
- Maraun, Erna: Berufsausbildung und Berufsleistung des amerikanischen Sozialarbeiters. Eindrücke von einer Studienreise in die USA, in: *Soziale Arbeit*, Jg. 1 (1952), Heft 8, S. 366–368.
- Maraun, Erna: Wie kann man in der Familienfürsorge auch heute schon intensive Einzelfallhilfe leisten?, in: *Arbeiterwohlfahrt Hauptausschuss e. V. (Hg.): Wege zur vertieften Einzelfallhilfe. Bonn 1955*, S. 17–26.
- Marks, Rachel B.; Towle, Charlotte Helen. In: Sicherman, Barbara (Hg.): *Notable American Women. The Modern Period. Cambridge 1983*, S. 695–697.
- Milhaud, Maurice: *Technical Assistance Provided Within the Framework of the United Nations Special European Social Welfare Programme. Genf 1959 (MTAO/34/59/Rev. 1)*.
- Müller, Carl Wolfgang: *Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit (6. Auflage). Weinheim, Basel 2013*.
- Neuffer, Manfred: *Die Kunst des Helfens. Geschichte der sozialen Einzelhilfe in Deutschland. Weinheim 1990*.
- Newton, Caroline: Die Anwendung der Psychoanalyse auf die soziale Fürsorge. Vortrag in der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung am 27. Februar 1924, in: *Imago*, Jg. 11 (1925), Heft 5, S. 239–253.
- Olk, Thomas: *Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität. Weinheim 1986*.
- Park, Yoosun: Making Refugees: A Historical Discourse Analysis of the Construction of the «Refugee» in US Social Work, 1900–1957, in: *British Journal of Social Work*, Bd. 38 (2008), Nr. 4, S. 771–787.
- Perlman, Helen Harris: *Social Casework: A Problem Solving Process. Chicago 1957*.
- Peters, Dietlinde: *Das Sozialpädagogische Seminar (1945–1971)*. In: Adriane Feustel und Gerd Koch (Hg.): *100 Jahre Soziales Lehren und Lernen. Von der Sozialen Frauenschule zur Alice Salomon Hochschule Berlin. Berlin 2008*, S. 113–146.
- Pohek, Marguerite V.: What Can Casework Contribute to European Social Services?, in: *Social Work Journal*, Bd. 35 (1954), Nr. 1, S. 15–18.
- Reynolds, Bertha Capen: *Learning and Teaching in the Practice of Social Work. New York 1942*.
- Richmond, Mary Ellen: *Social Diagnosis. New York 1917*.
- Ringshausen-Krüger, Margarete: *Die Supervision in der deutschen Sozialarbeit: Ent-*

- wicklung von Konzeptionen, Methoden und Strukturen 1954–1974. Eine textanalytische Untersuchung. Dissertation, Universität Frankfurt am Main, 1977.
- Robinson, Virginia: *A Changing Psychology in Social Casework*. Chapel Hill, Durham 1930.
- Sachsse, Christoph; Tennstedt, Florian: *Fürsorge und Wohlfahrtspflege in der Nachkriegszeit 1945–1953*. Stuttgart 2012.
- Salomon, Alice: *Soziale Diagnose*. Berlin 1926.
- Schiller, Heinrich: Dr. Dora von Caemmerer und ihr Beitrag zur Geschichte der deutschen Sozialausbildung und zur Einführung von Supervision, in: *Supervision*, Jg. 14 (1988), S. 65–71.
- Schumann, Ingeborg: *Beiträge zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit und der Supervision nach 1945. Eine Studie zum Zusammenhang von Berufsbiographien und kollektiver Geschichte*. Unveröffentlichte Diplomarbeit im postgradualen Studiengang Supervision, Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Sozialwesen, 1995.
- Scuola Residenziale Assistenti Sociali (Hg.): *La formation pratique et la supervision dans le service social*. Travaux du Séminaire de l'Union Catholique Internationale de Service Social Gênes-Rapallo, 13–22 septembre 1959. Genova 1962.
- Steinhardt, Kornelia: *Psychoanalytisch orientierte Supervision – auf dem Weg zu einer Profession? Zur historischen, professionstheoretischen und empirischen Fundierung von psychoanalytisch orientierter Supervision (2. Auflage)*. Giessen 2007 [2005].
- Tesarek, Anton: *Social Casework als Vorbild integraler Fürsorge*, in: *Die öffentliche Fürsorge (1952)*, Heft 1, S. 3–8.
- Towle, Charlotte: *Common Human Needs: Federal Security Agency*. 1945.
- Walpuski, Volker Jörn (2020): *Digitalisierte Beratung zur effizienteren Selbstoptimierung. Kritische Anmerkungen zu digitalen Formaten arbeitsbezogener Beratung aus einer Gouvernementalitätsperspektive*. In: Robert Wegener et al. (Hg.): *Coaching im Digitalen Wandel*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 107–116.
- Weigand, Wolfgang: *Zur Rezeptionsgeschichte der Supervision in Deutschland*. Vortrag vom 17. 11. 1988, in: *Supervision (18)*, S. 43–57.
- Wichern, Johann Hinrich: *Votum betreffend die Gewinnung geeigneter Kräfte für den Strafanstaltsdienst [1857]*. In: Meinhold, Peter (Hg.): *Johann Hinrich Wichern. Die Schriften zur Gefängnisreform (Sämtliche Werke, Bd. 6)*, Hamburg 1973, S. 123–130.
- Wieringa, Cornelis F.: *Entwicklungsphasen der Supervision (1860–1950)*. Vortrag vom 17. 11. 1988, in: *Supervision (18)*, S. 37–57.
- Winkler, Heinrich August: *Weimar 1918–1933: Die Geschichte der ersten deutschen Demokratie*. München 2018.

Teil 2

Aufwachsen und staatliche Intervention

Von der «Jugendnot» zur «Jugendsozialarbeit»

Von einem sozialen Problem in der Nachkriegszeit zu einer sozialpädagogischen Problemlösung

MELANIE OECHLER

Ausgangsannahmen

Die Kinder- und Jugendhilfe ist seit ihren Anfängen mit Folgen des sozialen Wandels konfrontiert worden und sah sich seit je der Herausforderung ausgesetzt, auf gewandelte Lebensverhältnisse und Bedarfssituationen von Kindern und Jugendlichen und deren Familien mit entsprechenden Massnahmen zu reagieren. In der Rezeption der Geschichte der Sozialen Arbeit beziehungsweise der Kinder- und Jugendhilfe wird oft ausser Acht gelassen, dass eine gesellschaftliche Problemwahrnehmung sowie darauf bezogene Problemlösungen Ergebnisse gesellschaftlicher Konstruktion sind.¹ Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass diese Konstruktion interessengeleitet ist. Absicht der folgenden Ausführungen ist es zu zeigen, dass es Akteurinnen und Akteuren der Jugendhilfe in der Nachkriegszeit (1945–1961) gelang, ein soziales Problem, dessen Bearbeitung auch in die Zuständigkeit anderer Disziplinen und Professionen hätte fallen können, erstens als sozialpädagogisches Problem zu konstruieren, dafür zweitens gesellschaftliche Anerkennung zu erlangen und drittens die entsprechenden Problemlösungsansätze innerhalb des Systems der Jugendhilfe zu institutionalisieren. Diese Rekonstruktion sozialpädagogischer Probleme und Problemlösungen wird anhand der «Not der Jugend», wie sie für die Nachkriegszeit als kennzeichnend beschrieben wird, und der darauf bezogenen Problemlösungen – Jugendhilfswerke beziehungsweise Jugendwohnheime – geleistet.

¹ Vgl. Berger, Luckmann 1966/1992.

Zu Material und Durchführung der Analyse

Grundlage der Analyse sind die Ergebnisse eines Forschungsprojekts zu «sozialpädagogischen Problemen in der Nachkriegszeit», in dem für den Zeitraum 1945–1961 konstruierte Deutungsmuster von sozialpädagogischen Problemen, die im Zuge diskursiver fachlicher Auseinandersetzungen anerkannt worden sind, rekonstruiert wurden.² Unter dem sozialpädagogischen Problem wird hier nach Uhlendorff «eine Diagnose für Aneignungsprobleme von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen beziehungsweise eine Diagnose für Vermittlungs- oder Erziehungsschwierigkeiten in Familien, die durch gesellschaftliche Modernisierungsprozesse strukturell bedingt sind»,³ verstanden. Für die Rekonstruktion der Problemkonstruktionen wurden Artikel aus Fachzeitschriften der Jugendhilfe beziehungsweise der Sozialen Arbeit⁴ sowie zeitgenössische Publikationen (Studien, Gutachten, Stellungnahmen) ausgewertet. Mit ihrer Expertise, ihren hauptamtlichen Positionen in diversen Fach- beziehungsweise Wohlfahrtsverbänden sowie als gewählte Vertretungen in politischen Ausschüssen waren die Autorinnen und Autoren in den Fachzeitschriften besonders wirkungsmächtige Akteurinnen und Akteure. Eine Konzentration auf die Analyse der Fachzeitschriften erfolgte auf Basis der Vorstellung, dass diese den Akteuren und Akteurinnen der Jugendhilfe als Medium für die Veröffentlichung ihrer Problembeschreibungen beziehungsweise -lösungen dienten und somit spezifischen fachlichen Positionen zur Anerkennung verhelfen konnten. Die überwiegend benennbaren Akteure und Akteurinnen⁵ dienen auf der Diskursebene zur Erfassung der Fachöffentlichkeit. Darüber hinaus wurden im Rahmen von Archivstudien trägerinterne Vorgänge in den Wohlfahrtsverbänden (Caritas, Diakonie, AWO), in Fachverbänden (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Arbeitsgemeinschaft für Jugendfürsorge und Jugendpflege (heutige Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, kurz AGJ)

2 Es handelt sich um das DFG-Forschungsprojekt «Sozialpädagogische Probleme in der Nachkriegszeit» (<http://gepris.dfg.de/gepris/projekt/244800841>, Zugriff: 5. 7. 2020), in dem in der Perspektive einer sozialkonstruktivistischen Problemtheorie, insbesondere in Anlehnung an die Arbeiten von Best (2008) und Schetsche (2000, 2008), soziale Probleme und Problemlösungen rekonstruiert wurden (ausführlich zum Projekt vgl. Hammerschmidt et al. 2019).

3 Uhlendorff 2009, S. 561.

4 Im Einzelnen: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins (NDV), Blätter der Wohlfahrtspflege, Deutsche Jugend (anfangs: Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit), Unsere Jugend, Jugendwohl, Evangelische Jugendhilfe (später Sozialpädagogik), Neues Beginnen (später: TüP), Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt, DPWV-Nachrichten. Jeweils alle Jahrgänge ab (Wieder-)Erscheinen nach 1945 bis 1961.

5 In den Zeitschriften veröffentlichten Akteure und Akteurinnen teilweise unter einem Kürzel. Mit der Hilfe der Zeitschriftenherausgeber konnte ein Grossteil der Namen rekonstruiert werden.

sowie Archivmaterialien von Hauptakteuren auf der Bundesebene (Deutscher Bundestag, Bundesjugend- und Bundesinnenministerium, Deutscher Städtetag) ausgewertet. Die Archivstudien öffneten die Möglichkeit, die organisations-internen Hintergrundprozesse auszuleuchten. Diese Diskurse gingen denen in den Fachzeitschriften und in der politisch-administrativen Öffentlichkeit voraus beziehungsweise begleiteten sie. Methodisch werden im Folgenden neben einer a) Problembeschreibung, b) den Problemursachen, c) den Zielgruppen, d) der Problemlösung auch e) alternative Problemlösungen als Kategorien in den Blick genommen.⁶ Diese Dimensionen dienen als Analyseraster, um die Frage zu beantworten, wie Akteure und Akteurinnen der Jugendhilfe aus einem sozialen Problem ein sozialpädagogisches Problem konstruiert und diesem zu fachlicher Anerkennung verholfen haben – mit der Folge, dass eine sozialpädagogische Problemlösung innerhalb der Jugendhilfe etabliert wurde.

Die Rede von der «Jugend(berufs)not»

In der unmittelbaren Nachkriegszeit (1945–1949) war allgemein die Rede von der «Not der Jugend» oder der «Jugendnot».⁷ Die wohlfahrtspflegerische Fachöffentlichkeit fasste als Problemgruppe die «entwurzelten, heimat-, berufs- bzw. arbeitslosen Jugendlichen».⁸ In einigen Problemkonstruktionen war auch von «arbeitsentwöhnten» beziehungsweise «arbeits-scheuen» Jugendlichen die Rede.⁹ Kriegsbedingte Umstände wie fehlender oder beengter Wohnraum, Hunger, unvollständige Familien, eine desolate Wirtschaftslage sowie Flucht und Vertreibung kennzeichneten den Alltag von Kindern und Jugendlichen. Die Folgen bestanden nach Auffassung der Fachöffentlichkeit in Verhaltensweisen und einer Lebensgestaltung von Jugendlichen, die als nicht hinnehmbares Problem wahrgenommen wurde. Hilde Eiserhardt, damalige Referentin beim Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge,¹⁰ beschrieb das Problem der «Jugendnot» folgendermassen:

6 Im Rahmen der Analysen der Problemkonstruktionen wurden im Projekt zudem noch sekundäre Probleme analysiert. Damit werden jene Probleme bezeichnet, die bei der Implementation von Problemlösungen auftreten, also Folgeprobleme der Problemlösungen. Diese Analysedimension ist für die hier zu behandelnde Argumentation weniger von Bedeutung (zur Theorie und Methode des Forschungsprojektes vgl. Hammerschmidt et al. 2019, S. 15–32).

7 Vgl. Fritz 1947; Krüger 1948a; o. V. 1948c; Bamberger 1949.

8 Vgl. Born 1949; Krüger 1949; Ebersbach 1949.

9 Vgl. Eiserhardt 1946, 1949; o. V. 1946; o. V. 1949b.

10 Der Deutsche Verein formulierte als Fach- und Experteninstitution wohlfahrtspflegerische Interessen – sowohl auf der fachpolitischen Ebene als auch hinsichtlich des politisch-parlamentarischen Systems. Mit seiner Fach- und Mitgliederzeitschrift «Nachrichtendienst des deutschen

«Hat die Sorge um die heimatlose, entwurzelte Jugend schon vor der Währungsumstellung schwer auf der gesamten Fürsorge gelastet, so entsteht jetzt in verschärftem Ausmaße die Frage: was wird nun aus den Abertausenden von Jugendlichen, die nirgends polizeilich gemeldet sind und daher auch nicht als ›Durchreisende‹ die Kopfquote bekommen konnten, die bisher vom Schwarzen Markt lebten und mit dem leichtverdienten Geld kreuz und quer durch Deutschland fuhren? Was wird aus ihnen heute, wo nur der in fester Arbeit Stehende die Krise überstehen kann, ohne in bittere Not zu geraten? [...] Es besteht die ernste Sorge und auch bereits hinreichende Erfahrung, daß sie [die Jugendlichen] – da sie nie arbeiten gelernt haben – völlig versagen werden. [...] Denn da diesen Entwurzelten ohne die Kopfquote und ohne Arbeitsverdienst gar nichts anderes übrig bleibt, als die Reste ihres Schwarzhandelsbetriebs möglichst günstig an den Mann zu bringen oder aber zu stehlen, muß etwas geschehen und zwar rasch.»¹¹

Neben dem Herumtreiben auf der Strasse («Jugendgefährdung»), kriminellen und unsittlichem Verhalten, insbesondere bei Mädchen («Jugendverwahrlosung»), wurde ein spezifisches Teilproblem diskutiert – die «Jugendberufsnot».¹² Martha Dobrogoiski-Heynacher, in den 1920er-Jahren Leiterin des Referats Wohlfahrtspflege im Sächsischen Arbeits- und Wohlfahrtsministerium und spätere Vorsitzende des Deutschen Berufsverbands der Sozialarbeiterinnen, formulierte das Problem der Jugendberufsnot wie folgt:

«In allen Ländern der Westzone zeigt sich das gleiche Bild: von den im Herbst dieses Jahres zur Schulentlassung gekommenen Jugendlichen findet ein erheblicher Teil keine Lehrstellen. Württemberg-Baden meldet, daß bei rd. 50000 schulentlassenen Jugendlichen 20000 Lehrstellen fehlen, in Hessen wurde die Zahl der fehlenden Lehrstellen im Oktober ebenfalls auf rund 20000 geschätzt, und Bayern beziffert sie mit 80000. Diese Zahlen berücksichtigen noch nicht einmal die Angehörigen früher Jahrgänge, die bisher weder Lehr- noch Arbeitsstellen fanden. [...] Das Verhältnis von Lehrstellensuchenden und offenen Lehrstellen ist in den einzelnen Städten und Landkreisen außerordentlich verschieden, je nach ihrer Struktur und ihrer wirtschaftlichen Kapazität [...]. Großstädte also bieten weit

Vereins» (NDV) für den Bereich der Wohlfahrtspflege, einschliesslich der Jugendhilfe, erreichte er die gesamte Fachöffentlichkeit. Mitglieder waren neben Einzelpersonen öffentliche Träger, wie die Kommunen mit ihren Ämtern (Sozialämter, Jugendämter, Gesundheitsämter) und die fachlich einschlägigen Landes- und Bundesministerien, freie Träger (Wohlfahrts- und Jugendverbände) sowie eine Reihe von Fachverbänden (zum Beispiel Allgemeiner Fürsorgeerziehungstag, Deutscher Städtetag, später dann Arbeitsgemeinschaft für Jugendfürsorge und Jugendpflege, Deutscher Bundesjugendring, BAG Jugendaufbauwerk (zum Deutschen Verein vgl. Hammerschmidt 2012).

¹¹ Eiserhardt 1948, S. 124.

¹² Vgl. Bayerischer Staatsminister für Arbeit und soziale Fürsorge 1949; Ebersbach 1949; Arimond 1949; Dobrogoiski-Heynacher 1949; o. V. 1951; Kracht 1951.

mehr Ausbildungsmöglichkeiten als Kleinstädte und das flache Land. [...] Förderung und Einrichtung von Wohnheimen müssen ihnen die Möglichkeit schaffen, am Ort der Lehre zu wohnen. [...] Neben dem absoluten Mangel an Lehrstellen verschärft das Auseinanderfallen der Berufswünsche der Jugendlichen und der Bedürfnisse der Wirtschaft die Lage. [...] Die Lage auf dem Lehrstellenmarkt wird ausschlaggebend bestimmt durch die Stärke der Schulentlassung kommenden Jahrgänge. In diesem und in den folgenden Jahren wirken sich in ihr die zunehmenden Geburten aus den Jahren 1934–1940 aus. [...] Wir befinden uns am Anfang der Krise, die wir als ‚Berufsnot der Jugend‘ bezeichnen. Sie droht aus dem besorgniserregenden Stadium von heute zu einem ungeheuerlichen von morgen zu wachsen. Man kann ihr letzten Endes nicht mit schulischen oder mit jugendpflegerischen Mitteln begegnen.»¹³

Die typische Problembeschreibung von Dobrogoiski und anderen Autorinnen und Autoren war die,¹⁴ dass die Jugendlichen keine Wohnungen und Arbeitsplätze hatten, da in Industriegebieten Wohnraummangel und in ländlichen Gebieten Arbeitsplatz- beziehungsweise Lehrstellenmangel herrschte. Neben erstens zu wenigen Ausbildungsplätzen, zweitens Wohnraummangel wurden in den Fachzeitschriften häufig drittens die stark steigenden Schulentlassungsjahrgänge in den Jahren 1949 und 1950 als Ursache der Jugendberufsnot gesehen.¹⁵ Bei der Problemkonstruktion der Jugendberufsnot stützten sich die Autorinnen und Autoren auf statistisches Material zur beruflichen Situation der Jugendlichen, wie es in drei Denkschriften zur Situation der berufslosen Jugend vorlag,¹⁶ die ausführliches Zahlenmaterial zum Ausmass und zu den Bedingungen der Jugendberufsnot enthielten. Der Bezug auf statistische Belege diente den Autorinnen und Autoren dazu, dem Problem eine derart grosse Dimension zu verleihen, dass es einer Problemlösung zugeführt werden musste.¹⁷ Eine weitere – vierte – Ursache für die Jugendberufsnot wurde in der Diskrepanz zwischen Berufswünschen der Jugendlichen und dem Bedarf in der Wirtschaft gesehen.¹⁸ Dennoch seien für dieses Problem sozialpädagogische Problemlösungen nicht hinreichend: «Man kann ihr letzten Endes nicht mit schulischen oder mit jugendpflegerischen Mitteln begegnen.»¹⁹ Für das Arbeitsproblem der Jugend befürwortete die Fachöffentlichkeit die unmittelbar nach Kriegsende allgemein geforderten Zwangserziehungsgesetze für entwurzelte und heimatlose

13 Dobrogoiski-Heynacher 1949, S. 259 f.

14 Vgl. Bamberger 1949; Guthr 1949; Weinberger 1949; Brockmann 1950; Ehrental 1950.

15 Vgl. Meis 1953; Dobrogoiski-Heynacher 1949; Knirck 1952.

16 Vgl. Bayerischer Staatsminister für Arbeit und soziale Fürsorge 1949, 1951; Lenhartz 1949b.

17 Diese Vorgehensweise entspricht dem, was Best (2008, S. 31) als «basic rhetorical recipe» beschreibt.

18 Vgl. Hecht 1952; Läßle 1953; Kracht 1951; Kellner 1952; Meis 1953.

19 Dobrogoiski-Heynacher 1949, S. 259 f.

Jugendliche und junge Menschen als Problemlösung.²⁰ Diese Lösung setzte sich aufgrund des Widerstands einzelner Länder beziehungsweise Bedenken der Alliierten nicht durch.²¹ Damit fehlte aus Sicht der Jugendhilfeschöpfung ein Instrument zur Bearbeitung des Problems der Jugendberufsnot. Zwar forderten einige Autorinnen und Autoren in den Fachzeitschriften auch arbeitsmarktpolitische Lösungen, wie zum Beispiel Berufsberatung, oder richteten Appelle an die Wirtschaft.²² Denn – so die Argumentation – bei vermehrter Bereitstellung von Ausbildungsplätzen seitens der Wirtschaft wäre «das berufliche Jugendproblem kein Problem mehr».²³ Interessant ist jedoch, dass sich in der direkten Nachkriegszeit und darüber hinaus eine sozialpädagogische Problemlösung gegenüber zum Beispiel arbeitsmarkt- beziehungsweise wohnungspolitischen Massnahmen durchsetzen konnte – nämlich sozialpädagogisch betreute Wohnformen und Ausbildungseinrichtungen.

Die Entstehung der Jugendwohnheime und Jugendhilfswerke bis 1949

Angesichts der rekonstruierten Problembeschreibung entwickelten einzelne Träger der freien Wohlfahrtspflege noch während der Besatzungszeit (1945–1949) Angebote für Jugendliche und junge Menschen, um sie «von der Straße zu holen», an Arbeit zu gewöhnen und insgesamt an ein «geordnetes Leben» heranzuführen.²⁴ Konzeption, Grösse und Bezeichnung dieser Einrichtungen und Massnahmen variierten. Die Bezeichnungen reichten von Heimstätten, freiwilligen Jugenddiensten, Aufbaugilden beziehungsweise Aufbaudienst bis hin zu Jugendhilfswerken.²⁵ Zentral waren hier zwei Einrichtungen, die in den analysierten Fachzeitschriften immer wieder als Problemlösung herangezogen wurden: Jugendhilfswerke und Jugendwohnheime.²⁶ Es handelte sich dabei um Massnahmen, die auf freiwilliger Basis von den Jugendlichen in Anspruch genommen werden konnten. Was die Aufnahme beziehungsweise den

20 Vgl. Eiserhardt 1946; o. V. 1946; o. V. 1948a; Krüger 1948b; o. V. 1948c; ausführlich vgl. Willing 2003, S. 214–226.

21 Vgl. Rudloff 2002, S. 418.

22 Vgl. Dobrogoiski-Heynacher 1949; Pommernelle 1950; Seipold 1949; Meis 1953; Bayerischer Staatsminister für Arbeit und soziale Fürsorge 1949.

23 Arimond 1949, S. 11; ebenso Weinberger 1949.

24 Die Jugendwohnheime stellten nicht nur für das Wohnungs- und Arbeitsproblem der Jugendlichen eine Problemlösung dar, sondern ebenso für die heimatlosen und entwurzelten Jugendlichen, die auf den Strassen herumstreuten beziehungsweise ohne Familie waren (vgl. Lenhartz 1952–1966).

25 Vgl. Breuer 1968.

26 Vgl. o. V. 1948b; o. V. 1949a; cm 1951; Muchow 1951; B. 1953; Eink 1953; Hecht 1952.

Zugang zum Heim anging, lehnte die Fachöffentlichkeit bewusst eine massenhafte Zwangserfassung der Jugendlichen ab.²⁷ In der Konzeption eines niedersächsischen Jugendhilfswerks wurde die Aufgabe des Jugendwohnheims wie folgt beschrieben:

Das Jugendhilfswerk erfasst und betreut junge Menschen im Alter bis zu 25 Jahren, in Ausnahmefällen auch bis zum 28. Jahre. Bei der ersten Erfassung sollen die Jugend- und Wohlfahrtsverbände Hilfe leisten, indem sie zum Beispiel auf Straßen und Bahnhöfen und in Warteräumen mit den wandernden und heimatlosen jungen Menschen die Verbindung aufnehmen. [...] Die Jugendwohnheime sind einem pädagogisch befähigten Heimleiter oder einer Heimleiterin zu unterstellen.»

[Zum Ziel der Arbeit der Jugendhilfswerke hiess es:]

«Die vom Jugendhilfswerk erfassten jungen Menschen müssen in Zusammenarbeit mit den zuständigen Behörden einer angemessenen Tätigkeit zugeführt werden. Jedoch sollen auch hier nicht Massen von Hilfsarbeitern entstehen, sondern es ist das Ziel, nach Möglichkeit dem einzelnen Jugendlichen eine Berufsausbildung zu geben.»²⁸

In den ausgewerteten Fachzeitschriften fanden sich viele breite Darstellungen der Jugendhilfswerke in den einzelnen Bundesländern.²⁹ Die «Schaffung von gemeinnützigen Jugendwerken», von «Lehrwerkstätten» und von Lehrlingswohnheimen wurde allseits gefordert – von der Politik, wie zum Beispiel dem Bayerischen Staatsminister für Arbeit und soziale Fürsorge (1949), aber auch von damaligen Fachverbänden, wie der Arbeitsgemeinschaft der Jugendfürsorge und Jugendpflege³⁰ sowie von dem 1949 gegründeten Dachverband für die Träger der Jugendhilfswerke, der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk.³¹ Ein zentrales Ergebnis für die Besatzungszeit ist, dass die Akteure und Akteurinnen in den Zeitschriften eine sozialpädagogische Problemlösung reklamierten, ohne aber deren sozialpädagogische Ausrichtung beziehungsweise Fachlichkeit näher auszuführen. In den Zeitschriften sucht man vergeblich nach einer Antwort auf die Frage, worin das «Sozialpädagogische» in der Bereitstellung von Wohn- und Arbeitsgelegenheiten für Jugendliche bestand. Diese Problemlösung wurde nicht näher erläutert, sondern als nicht hinterfragbare Selbstverständlichkeit artikuliert.

27 Vgl. Eiserhardt 1948; Schmalz 1949; Krüger 1948a; o. V. 1948b.

28 Eiserhardt 1948, S. 125.

29 Zum Beispiel für Bayern vgl. Lenhartz 1949a; für Württemberg vgl. Lechler 1949; für Hessen vgl. Leese 1949.

30 AGJJ, Berufshilfen für die deutsche Jugend: Empfehlungen der AGJJ, o. D., ADE CAW 735, ausführlich vgl. Hammerschmidt et al. 2019, S. 277 f.

31 Vgl. Lenhartz 1949b.

Anders verhält es sich in den internen Vorgängen der freien Wohlfahrtspflege, also in Protokollen interner Beratungen, Schriftwechsel usw. Hier konnte rekonstruiert werden, dass schon im Vorfeld staatlicher Regelungen die Fachkräfte der Jugendhilfe in Eingaben an staatliche Entscheidungsträger und in den darauf bezogenen internen Beratungen betonten, dass die zu schaffenden Einrichtungen und Massnahmen sozialpädagogisch auszugestalten seien. So hieß es beispielsweise,³² «[...] daß der Aufbau des Heimes selbstverständlich nach sozialpädagogischen Grundsätzen zu erfolgen hätte [...]. Die Lehrlingsheime wären einer sozialpädagogischen Kontrolle zu unterstellen. Die Freizeitgestaltung geschieht nicht nach Lagerprinzipien, sondern nach sozialpädagogischen Gesichtspunkten.»³³ Allerdings gestaltete sich die fachliche Ausgestaltung der Jugendwohnheime angesichts eines generellen Mangels an geeignetem Fachpersonal in der Jugendhilfe schwierig. Kritik an mangelnder Fachlichkeit in den Jugendwohnheimen wurde in internen Diskussionen deutlicher erhoben als in fachöffentlichen Diskussionen.³⁴ Angesichts der Unmöglichkeit, pädagogisch geschultes Personal zu finden, wurden Lösungen in «Mindestforderungen an das erzieherische Heimpersonal»,³⁵ in Anwendungsvorschriften über die «Freiwillige Jugendarbeit»³⁶ sowie in darauf bezogenen Richtlinien gesehen.³⁷ Als sozialpädagogische Aufgabe wurde ausdrücklich die «Betreuung und Freizeitgestaltung» aufgelistet. Im Hinblick auf den Erfolg der Betreuung wurde die «Persönlichkeit des Heimleiters» als Bedingung angegeben. Allerdings vermisst man – mit Blick auf die Frage, was das spezifisch Fachliche an den Jugendheimen sein sollte – Aussagen zu Wissensbeständen oder Kompetenzen. Lediglich der Verweis auf «die Persönlichkeit des Heimleiters» lässt sich als Versuch lesen, «Eignung» für den Beruf zu fordern.³⁸

32 16. Sitzung des sozialpolitischen Ausschusses des Zonenbeirats (der britischen Besatzungszone), 11. 10. 1947, S. 125 f., BArch, Z2/89); ausführlich vgl. Hammerschmidt et al. 2019, S. 94).

33 Diesen vorgetragenen Forderungen folgten, soweit es aus dem vorliegenden Material ersichtlich wurde, die Entscheidungsträger in den Zonenverwaltungen beziehungsweise in den später gegründeten Bundesländern.

34 Vgl. Tätigkeits- und Erfahrungsbericht zur Verordnung zum Schutz der heimatlosen Jugend (Hessen), 10. 6. 1948, Berichterstatter Landeshauptmann Deutsch, ADCV, 319.4. BO2/10. Fasz. 06.

35 Schreiben des Wohlfahrtsamtes Bremen (ORR Gotthard) an den Wohlfahrtsausschuss des Länderrats, z. Hd. Ministerrat Goldschmidt, 11. 11. 1947, BArch, Z1/1344.

36 Anwendungsvorschrift Nr. 1 zu den Anweisungen für die Freiwillige Jugendarbeit des Präsidenten des Landesamtes Schleswig-Holstein, 15. 1. 1947, ADE, ZB 1146.

37 Anwendungsvorschrift Nr. 3 zu den Anweisungen über die Freiwillige Jugendarbeit des Präsidenten des Landesamtes Schleswig-Holstein, 15. 1. 1947, S. 2, ADE, ZB 1146.

38 Zu den damaligen geführten Diskussionen um die Frage der Ausbildungen in der Jugendhilfe vgl. Hammerschmidt et al. 2019, S. 137–146.

Ungeachtet dessen, dass beim Problem der Jugendberufsnot grundsätzlich auch andere Mittel und Wege als eine sozialpädagogische Problemlösung infrage gekommen wären, zog die Fachöffentlichkeit das eher selten in Betracht. Eine wohnungspolitische Lösung wurde von den damaligen Akteurinnen und Akteuren kaum erwogen, sondern – wenn überhaupt – nur nebenher erwähnt.³⁹ Interessant scheint hier, dass auch in einer späteren Plenarsitzung des Bundestags, in der die Behebung der Not der arbeits-, berufs- und heimatlosen Jugendlichen Thema war, diese als ein «sozialpädagogisches Problem» neben sozialrechtlichen und sozialpolitischen Problemen gesehen wurde. Dieses sei – so die Argumentation – «zwar oft mit erwähnt, aber nicht in seinem ganzen Umfang, nicht in seiner elementaren Bedeutung und auch nicht in seiner Tragik gesehen und genügend herausgestellt».⁴⁰ Für den Zeitraum der Besatzungszeit wurde die Problemlösung der Jugendwohnheime seitens der Fachöffentlichkeit als «erfolgreich» betrachtet,⁴¹ was auch die Zahlen zur Expansion der Jugendwohnheime seit ihrer Entstehung nach Kriegsende belegen. Bis zum Jahr 1949 stieg ihre Zahl auf 250. Ein Jahr später gab es bereits 420, im Jahr 1952 waren es 610 Jugendwohnheime.⁴²

Jugendhilfswerke und Jugendwohnheime im Wandel

Die Jugendwohnheime konnten sich folglich in der direkten Nachkriegszeit (1945–1949) als eine sozialpädagogische Problemlösung etablieren. Zum damaligen Zeitpunkt gab es mehrere Anträge für die Schaffung einer gesetzlichen Regelung für die Behebung der Not der arbeits-, berufs- und heimatlosen Jugend.⁴³ Letztlich wurde am 18. Dezember 1950 der Bundesjugendplan⁴⁴ ins Leben gerufen, der in seiner Anfangszeit nicht nur den Wiederaufbau jugendpolitischer Arbeit finanzieren sollte, sondern zur Überwindung der Jugendnot eingesetzt wurde und unter anderem der Förderung der Jugendwohnheime und Lernwerkstätten diente.⁴⁵ Diese Finanzierungslösung wurde seitens der Fachöffentlichkeit

39 Vgl. 16. Sitzung des sozialpolitischen Ausschusses des Zonenbeirates (der britischen Besatzungszone), 11. 10. 1947, S. 125, BArchiv, Z2/89. Einzig von einem Heimleiter wurde problematisiert, dass in den Wohnheimen für über 18-Jährige die Bewohnerinnen und Bewohner offenbar nur eine Unterkunft wollten und keine darüber hinaus gehende Erziehung ihrer Person (vgl. Hobbing 1949).

40 Protokoll der 60. Plenarsitzung des Bundestages am 28. 4. 1950, S. 2215.

41 Vgl. o. V. 1949a; Schmalz 1949.

42 Vgl. Lenhartz 1952/1999.

43 BT-Drs. 1/355; BT-Drs.; 1/572; BT-Drs. 1/1535.

44 Runderlass des Bundesministers des Innern und des Bundesministers der Finanzen 1950.

45 Allgemein zum Bundesjugendplan vgl. Keil 1969.

in Betracht gezogen.⁴⁶ Dennoch wurden die Jugendhilfswerke beziehungsweise Jugendwohnheime zu Beginn der 1950er-Jahre von einigen Autorinnen und Autoren als «Zwischenlösung»⁴⁷ oder als «Übergangsmaßnahme für eine besondere Notzeit unserer Jugend»⁴⁸ betrachtet. Eine ähnliche Sichtweise konnte in den internen Diskussionen zur Vorbereitung des Bundesjugendplans rekonstruiert werden.⁴⁹ Während die genannten Problembeschreibungen – fehlende Arbeitsmöglichkeiten dort, wo Jugendliche lebten und untergebracht waren, und fehlender Wohnraum dort, wo Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten bestanden – sich auch für den Beginn der 1950er-Jahre rekonstruieren lassen, zeichnete sich ab Mitte der 1950er-Jahre eine Modifizierung der Problembeschreibung und der Problemlösung der «Jugendhilfswerke» beziehungsweise «Jugendheime» in der sozialpädagogischen Fachöffentlichkeit ab. Die Rekonstruktion der Problembeschreibung auf Basis der Analyse von Fachzeitschriften zeigt, dass die Diskussionen um die Jugendberufsnot – im Sinne eines Arbeitsplatzbeziehungsweise Wohnraum Mangels – nachliess. In einer Rede zu künftigen Aufgaben des Bundesjugendplans im Jahr 1955 verkündete der damalige Bundesminister des Innern, Gerhard Schröder: «Die Jugendberufsnot als bisheriges Hauptproblem kann schon heute als beseitigt gelten.»⁵⁰ In der Folgezeit wurde das Problem nicht länger in der «Berufsnot der Jugend» im Sinne einer Beschäftigungslosigkeit, sondern vielmehr in individuellen Entwicklungsschwierigkeiten der Jugendlichen – Schwierigkeiten, die eine Vermittlung in Ausbildung beziehungsweise Arbeit verhinderten beziehungsweise behinderten – gesehen und diskutiert. Das sozialpädagogische Problem wurde dahingehend modifiziert, dass die Jugendlichen sich mit den strukturellen Gegebenheiten arrangieren müssten, was letztlich aber zu Aneignungsproblemen führe. Denn – so die Argumentation – eine alleinige Befähigung für eine Ausbildung oder für einen Beruf sei nicht hinreichend:

«Uns will scheinen, daß der qualitative Charakter der Berufsnot nicht allein in der Frage der Gewinnung eines befähigten Nachwuchses besteht, sondern daß das qualitative Problem der Berufsnot vor allem auch gesehen werden muß in der subjektiven, seelischen Not des 15-jährigen, sich in einer unjugendgemäßen Lebensform zu behaupten, als Jugendlicher zu behaupten.»⁵¹

Als neue Problemgruppen kristallisierten sich nicht berufsfähige Jugendliche, wie zum Beispiel Hilfsschüler, jugendliche Flüchtlinge aus der sowjetischen Be-

46 Vgl. Kracht 1951; Lumpp 1952.

47 Brockmann 1950, S. 325.

48 Kracht 1950.

49 Vgl. Hammerschmidt et al. 2019, S. 297.

50 Schröder 1955, S. 21.

51 Ascher 1955, S. 277.

satzungszone (sog. SBZ-Jugendliche) und die Gruppe der 14- bis 25-jährigen Mädchen, heraus.⁵² Die Fachöffentlichkeit vermisste für Mädchen und junge Frauen Unterbringungsmöglichkeiten und problematisierte das Fehlen von Arbeitsplätzen für diese Gruppe.⁵³ Das sozialpädagogische Problem aus Sicht der Fachöffentlichkeit bestand bei den jungen Frauen – und hier insbesondere bei der «Jungen Arbeiterin» – darin, dass sie sich in ungelernter Arbeit nicht entfalten konnten, da die Berufswahl oft wegen des Geldes (vorübergehend bis zur Heirat) oder extern (durch Familienangehörige) motiviert war.⁵⁴

Eine zweite Gruppe, die in der Besatzungszeit ebenso eher randständig thematisiert wurde, stellten die sogenannten SBZ-Flüchtlinge dar.⁵⁵ Das Problem bestehe hier, hiess es, in einer Isolation jugendlicher Flüchtlinge, die oft ohne soziale Einbindung lebten, und in einer Beeinträchtigung ihrer Persönlichkeitsentwicklung aufgrund der kommunistischen Erziehung im Osten.⁵⁶ Im Hinblick auf die bisherigen Jugendheimbewohnerinnen und -bewohner wurde problematisiert: «1. Wenn die Jugendlichen ins Heim kommen, sind sie fast immer in schwieriger wirtschaftlicher und sozialer Lage und die meisten von ihnen haben die Schattenseiten des Lebens in ganz jungen Jahren kennengelernt. 2. Ideale Erziehungsvoraussetzungen fehlen. [...] 3. Nur bei einem Teil der Heimbewohner ist es möglich, auf einer gesunden erzieherischen Grundlage vom Elternhaus her aufzubauen».⁵⁷ Aus Sicht der Fachöffentlichkeit nahmen die Jugendlichen die Jugendwohnheime beziehungsweise Massnahmen der Jugendhilfswerke nicht länger vor dem Hintergrund fehlender Wohn-, Arbeits- und Ausbildungsplätze in Anspruch, sondern vielmehr aufgrund individueller beziehungsweise familiärer Probleme.⁵⁸ Im Rahmen der Fachzeitschriftenanalyse konnte rekonstruiert werden, dass zunehmend konkrete Massnahmen oder Aufgaben betont wurden, nämlich angesichts der Frage, welche Hilfen die Jugendlichen anlässlich der ver-

52 Vgl. zum Beispiel Schw 1956; Lop 1956.

53 Die Berufsnot der Mädchen – ebenfalls im Sinne fehlender Beschäftigungsmöglichkeiten – wurde auch schon früher problematisiert (vgl. Dobrogoiski-Heynacher 1949; Guther 1949; Bayerischer Staatsminister für Arbeit und soziale Fürsorge 1949; Pommernelle 1950; Brockmann 1950; Hecht 1952). Eine Problemlösung wurde in einem Lehr- und Dienstjahr gesehen (vgl. Guther 1949; Bamberger 1947; Kröner 1949; Lumpp 1952). Hierbei handelte es sich um eine Berufsvorbereitungsmassnahme, wobei die Mädchen in der Regel eine hauswirtschaftliche Ausbildung erhielten. Ergänzt wurde diese schulische Ausbildung durch den praktischen Einsatz in einer karitativen Einrichtung oder einer kinderreichen Familie beziehungsweise im Haushalt überlasteter Mütter.

54 Ausführlich vgl. Hammerschmidt et al. 2019, S. 293 f.

55 Zu Ausnahmen vgl. Lenhartz 1949c; Guther 1949.

56 Vgl. zum Beispiel Lübeck 1954; Fritz 1955; Guther 1956, Moritz 1956, 1957; Collatz 1958; Rau 1958; Perle 1958; Ebersbach 1959; Moritz 1961.

57 Kistler 1955, S. 353.

58 Vgl. Stets 1954; Sturm 1957; Döhn 1959; Leese 1959.

änderten Problembeschreibung brauchen würden. Neben berufsfördernden beziehungsweise -vorbereitenden Hilfen, wie sie in den Jugendwohnheimen und Jugendaufbauwerken in der Verbindung von Wohnen und Ausbildungs- beziehungsweise Beschäftigungsmassnahmen angeboten wurden, wurden zunehmend Bildung, Betreuungs- und Freizeithilfen für die Jugendlichen gefordert. Als Ziel der etablierten Jugendsozialarbeit formulierte eine Autorin: «Jugendsozialarbeit ist sozialpädagogische Hilfe zur Eingliederung junger Menschen in die Gesellschaft – und zwar ansetzend am Beruf –, denen eben diese Gesellschaft das gradlinige Hereinwachsen in ihre tragenden Ordnungen versagt oder erschwert.»⁵⁹ Während für den Zeitraum der Entstehung der ersten Jugendwohnheime bis 1950 im Zeitschriftendiskurs kaum darauf verwiesen wurde, dass die Hilfen «sozialpädagogisch» zu sein hätten, nehmen diesbezügliche Hinweise in den ausgewerteten Zeitschriften seit Mitte der 1950er-Jahre zu. Bei der Problembeschreibung wurde zunehmend das sozialpädagogische Problem im Sinne von Aneignungsproblemen der Jugendlichen innerhalb einer industriellen Lebensordnung thematisiert. Die Jugendlichen sähen sich einer gesellschaftlichen Ordnung ausgesetzt, in der sie sich behaupten müssten.⁶⁰ Die mittlerweile etablierten sozialpädagogischen Massnahmen sollten nicht nur Jugendberufshilfe sein, sie sollten auch zunehmend Freizeithilfen, politische Bildung und eine Hinführung zu Ehe und Familie gewährleisten.⁶¹ Es wurde verstärkt der sozialpädagogische Charakter betont und zunehmend darauf verwiesen, worin eine fachliche Zielsetzung bestehen würde. «Die Jugendsozialarbeit unserer Tage sucht über die Einzelfallhilfe hinaus günstige Voraussetzungen zu schaffen, damit der junge Mensch auf der Grundlage einer gesunden beruflichen, sozialen und gesellschaftlichen Verwurzelung zum Vollzug seines Seins als Person neue Gesellschaft bauen kann.»⁶²

Sozialpädagogische Fachlichkeit?

Auf der Grundlage einer Rekonstruktion von sozialpädagogischen Problemen und Problemlösungen in der Nachkriegszeit in Deutschland konnte gezeigt werden, dass die Jugendhilfe sich eines sozialen Problems annahm und dafür eine sozialpädagogische Lösung etablierte.⁶³ Bemerkenswert an dem hier refe-

59 Leese 1959, S. 10.

60 Allgemein zu den Problemen der Jugend vgl. Bornemann 1958.

61 Vgl. Ebersbach 1959; Kistler 1959; H. P. M. 1961; Gehring 1960.

62 Leese 1959, S. 12.

63 Inwieweit dieser Diskurs noch von anderen Akteuren und Akteurinnen ausserhalb der Jugendhilfe mitgetragen wurde, kann gegenwärtig nicht beantwortet werden. Die Rekonstruk-

rierten Fachdiskurs ist, dass er in den Fachzeitschriften von der Anerkennung einer nicht bewussten Unterstellung dessen lebt, was das «Sozialpädagogische» beziehungsweise was die Fachlichkeit in den damaligen Jugendwohnheimen prägte. Rückblickend lässt sich festhalten, dass – erstens – die Problembeschreibungen, die letztlich zu der Problemlösung Jugendwohnheime beziehungsweise Jugendhilfswerke führten, in einem Missverhältnis von Angebot und Nachfrage nach Arbeits- und Ausbildungsplätzen im Stadt-Land-Vergleich und der Wohnungsnot in den Städten lagen. Aus einem sozialen, aber nicht zwangsläufig sozialpädagogischen Problem wurde seitens der Akteure und Akteurinnen der damaligen Jugendhilfe ein sozialpädagogisches Problem konstruiert. Für die Beschreibungen und (Ursachen-)Erklärungen für dieses Problem – nämlich Verwahrlosung(serscheinungen) infolge fehlender Arbeits- beziehungsweise Beschäftigungsmöglichkeiten und existenzieller Versorgung – gelang es der Fachöffentlichkeit, Anerkennung zu erlangen. Der Begriff der «Jugendnot» beziehungsweise «Jugendberufsnot» als Terminus für ein soziales Problem erlaubte es der damaligen Fachöffentlichkeit, die Situation der Jugend als problematisch zu qualifizieren und somit Handlungsbedarf zu reklamieren. Damit kam es – zweitens – zu einer «fachlichen Besetzung» eines Feldes durch die damalige Jugendhilfe. Wie sich das konstruierte Problem «Jugendberufsnot» durch entsprechende arbeitsmarkt- beziehungsweise wohnungsbaupolitische Massnahmen hätte lösen lassen, wurde in der Fachöffentlichkeit kaum erörtert. Zwar wurde darauf verwiesen, dass auch arbeitsmarktpolitische Massnahmen nötig seien, aber der überwiegende Teil der Fachöffentlichkeit unterstellte, dass die Problemlösung sozialpädagogisch sein müsse – ohne dies fachöffentlich zu begründen. Denn dass diese Einrichtungen sich in der Trägerschaft der traditionellen Institutionen der Jugendfürsorge befinden sollten und dass dort sozialpädagogische Arbeit zu leisten war, wurde in der direkten Nachkriegszeit im überwiegenden Teil der ausgewerteten Fachzeitschriften kaum erwähnt. Anders sah dies allerdings in den internen Vorgängen aus – bei den Beratungen der Einrichtungsträger, Fach- und Dachverbände und in deren Korrespondenz untereinander und mit öffentlichen Stellen. In diesen Archivmaterialien wird explizit betont, dass die Einrichtungen sozialpädagogisch zu sein hatten. Die Konstruktion sozialer Probleme ist nicht beliebig.⁶⁴ Auf der Grundlage einer konstruktivistischen Perspektive konnte nachgezeichnet werden, dass die Akteure und Akteurinnen der Jugendhilfe dem Problem der Jugendberufsnot

tion anhand des vorliegenden Materials (Fachzeitschriften und Archivmaterial) lässt zumindest diese These zu, dass die sozialpädagogische Fachöffentlichkeit an primäre anderweitig konstruierte Problembeschreibungen (Wohnungsnot und Arbeitslosigkeit) anknüpfte und diese mit einer sozialpädagogischen Lösung versah.

64 Vgl. Scherr 2001; ebenso Best 2008; Groenemeyer 2010.

unter den jeweiligen Bedingungen zu gesellschaftlicher Anerkennung verholten haben. Sowohl der Öffentlichkeit als auch politischen Entscheidungsträgern genügte damals der Anschein von Fachlichkeit, solange hinreichend viele andere Personen diese Annahme teilten. Die Analysen haben gezeigt, dass zumindest in der Entstehungsphase der Jugendwohnheime in der fachöffentlichen Diskussion völlig offenblieb, was «Fachlichkeit» beziehungsweise auch was das «Sozialpädagogische» an der Problemlösung war. Zugespitzt: Die Akteure und Akteurinnen der Jugendfürsorge drückten sich um inhaltlich relativ klare Bestimmungen via Anerkennung erfolgreich herum. Viertens: Obwohl seit Mitte der 1950er-Jahre in der Fachöffentlichkeit Konsens war, dass das Problem der Jugendnot beseitigt sei, wird an der Problemlösung «Jugendwohnheime» festgehalten, und zwar in der Form, dass ein neues sozialpädagogisches Problem konstruiert und die bestehende Problemlösung daraufhin modifiziert wurde. Im Hinblick auf die Frage nach dem «Sozialpädagogischen» beziehungsweise nach der Fachlichkeit konnte – fünftens – anhand der Zeitschriftenanalyse gezeigt werden, dass die diesbezüglichen Problemkonstruktionen im Laufe der Zeit immer «sozialpädagogischer» ausfielen. Fragen im Hinblick auf den Arbeits- beziehungsweise Wohnungsmarkt rückten zunehmend in den Hintergrund. Stattdessen wurden Probleme wie mangelnde Isolation, mangelnde Bildung, mangelnde Freizeitangebote sowie neue Problemgruppen seitens der Fachöffentlichkeit thematisiert. Im Hinblick auf die Frage nach der Fachlichkeit der Jugendhilfe und dem sozialen Wandel lässt sich anhand der Zeitschriftenanalyse rekonstruieren, dass mit der Beseitigung der unmittelbaren Kriegsfolgen (fehlende Wohnungen und Arbeits-/Ausbildungsplätze) das ursprüngliche soziale Problem nicht länger Bestand hatte. Die Fachöffentlichkeit modifizierte das Problem derart, dass es letztlich nur mit pädagogischem und qualifiziertem Personal zu bearbeiten sei. Die Frage nach der Fachlichkeit in der Jugendhilfe wurde nun durch die Diskussion um das geeignete und fachlich qualifizierte Personal beantwortet. Unter der hier eingenommenen Perspektive gelang es Akteurinnen und Akteuren der Jugendfürsorge in der Nachkriegszeit trotz fehlender Ausdifferenzierung von Fachlichkeit, ein soziales Problem, das nicht zwangsläufig zum Aufgabengebiet der Jugendhilfe hätte werden müssen, als sozialpädagogisches Problem zu konstruieren und ihm zu gesellschaftlicher Anerkennung zu verhelfen. Die Akteure und Akteurinnen der Jugendhilfe gestalteten hier soziale Wandlungsprozesse insofern mit, als sie zu einer dauerhaften Institutionalisierung eines neuen Handlungsfelds – der Jugendsozialarbeit – beitrugen.⁶⁵

65 Allgemein zur Jugendsozialarbeit vgl. Fülbier 2001.

Quellen

- Arimond, Heinrich: Berufs-Not unserer Jugend, in: *Unsere Jugend*, Jg. 1 (1949), Nr. 11, S. 9–13.
- Ascher, Paul: Der Fünfzehnjährige als Erwachsener. Berufserziehung als pädagogisches Problem, in: *Deutsche Jugend*, Jg. 3 (1955), Nr. 6, S. 271–279.
- B.: Erziehung im Jugendwohnheim. Beratungen der Arbeitsgemeinschaft Ev. Jugendaufbaudienst, in: *Unsere Jugend*, Jg. 5 (1953), Nr. 7, S. 324 f.
- Bamberger, Elisabeth: Kampf gegen Verwahrlosung und Straffälligkeit unserer Jugend, in: *Polligkeit*, Wilhelm (Hg.): *Aufgaben der Fürsorge zur Überwindung der deutschen Volksnot. Bericht über den deutschen Fürsorgetag in Frankfurt/Main des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge am 13. Mai 1946*. Berlin 1947, S. 45–69.
- Bamberger, Elisabeth: Jugendnot und Jugendhilfe, in: *Unsere Jugend*, Jg. 1 (1949), Nr. 1, S. 3–12.
- Bayerischer Staatsminister für Arbeit und soziale Fürsorge: *Die Berufsnot der Jugendlichen in Bayern. Denkschrift des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziale Fürsorge*. München 1949.
- Bayerischer Staatsminister für Arbeit und soziale Fürsorge: *Die Berufsnot der Jugendlichen in Bayern. Vorschau über die voraussichtlichen Unterbringungsmöglichkeiten der schulentlassenen Jugendlichen in der bayerischen Wirtschaft für die nächsten Jahre*. München 1951.
- Born, Johannes Georg: Die heimatlosen Jugendlichen, in: *Jugendwohl*, Jg. 30 (1949), Nr. 11/12, S. 170 f.
- Bornemann, Ernst: *Jugendprobleme unserer Zeit*. Göttingen 1958.
- Brockmann, Alwin: Jugend ohne Arbeit. Ein bedrohlicher Zustand, dargestellt aus der Sicht Schleswig-Holsteins, in: *Unsere Jugend*, Jg. 2 (1950), Nr. 9, S. 321–326.
- Cm: Bau von Jugendwohnheimen, in: *NDV*, Jg. 6 (1951), Nr. 2, S. 42.
- Collatz, Günter: Aufgaben und Probleme der Jugendsozialarbeit, in: *Evangelische Jugendhilfe* (1958), Nr. 3, S. 69–72.
- Dobrogoiski-Heynacher, Martha von: Die Berufsnot der Jugend in Zahlen, in: *NDV*, Jg. 4 (1949), Nr. 11, S. 259 f.
- Döhn, S.: Zehn Jahre Jugendaufbauwerk Baden-Württemberg, in: *Blätter der Wohlfahrtspflege*, Jg. 106 (1959), Nr. 7, S. 223–225.
- Ebersbach, Georg: Die Heimat- und Berufsnot der Jugend, in: *Blätter der Wohlfahrtspflege*, Jg. 96 (1949), Nr. 1, S. 3 f.
- Ebersbach, Georg: Jugendsozialarbeit heute und morgen, in: *Blätter der Wohlfahrtspflege*, Jg. 106 (1959), Nr. 10, S. 321–323.
- Ehrenthal: Not der Jugend und Jugendaufbauwerk, in: *Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt*, Jg. 37 (1950), Nr. 2, S. 45–50.
- Eink, Fritz: Das Jugendwohnheim aus der Sicht der katholischen Heimstattbewegung, in: *Jugendwohl*, Jg. 34 (1953), Nr. 4, S. 162–165.
- Eiserhardt, Hilde: Arbeitserziehung Jugendlicher in Bayern, in: *NDV*, Jg. 1 (1946), Nr. 2, S. 27.
- Eiserhardt, Hilde: Das Niedersächsische Jugendhilfswerk, in: *NDV*, Jg. 3 (1948), Nr. 7/8, S. 124–126.

- Eiserhardt, Hilde: Gesunde Familienpolitik im Kampf gegen Jugendverwahrlosung, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 96 (1949), Nr. 1, S. 3 f.
- Fritz, Alfred: Jugendnot und Jugendhilfe, in: Die Innere Mission (1947), Nr. 7/8, S. 22–28.
- Fritz, F.: Das Jugendaufbauwerk, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 102 (1955), Nr. 8, S. 273 f.
- Gehring, Otto Werner: Die Aufgabe der Jugendsozialarbeit in der veränderten Arbeitswelt, in: Jugendwohl, Jg. 41 (1960), Nr. 1, S. 10–17.
- Guther, Hans: Welche Massnahmen sind erforderlich, um der gefährdeten und der gestrandeten Jugend zu helfen?, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 96 (1949), Nr. 11, S. 126–129.
- Guther, Hans: Leistungen und Aufgaben in der Jugendsozialarbeit, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 103 (1956), Nr. 7, S. 221–225.
- H. P. M.: Aus der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 108 (1961), Nr. 5, S. 151.
- Hecht, Fritz: Jugendberufsnot und Jugendwohnheim, in: Unsere Jugend, Jg. 4 (1952), Nr. 5, S. 169–173.
- Hobbing, Reimar: Erfahrungen mit dem Wohnheim für Jugendliche, in: Unsere Jugend, Jg. 1 (1949), Nr. 3, S. 29–31.
- Kellner, Hans: Gibt es in der Bundesrepublik eine Berufsnot der Jugend?, in: Unsere Jugend, Jg. 4 (1952), Nr. 9, S. 335–339.
- Kistler, Franz: Zur sozialpädagogischen Situation im Jungarbeiterwohnheim, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 102 (1955), Nr. 10, S. 353–355.
- Kistler, Franz: Sozialpädagogische Hilfen für junge Arbeiter, in: Deutsche Jugend, Jg. 7 (1959), Nr. 4, S. 157–163.
- Knirck, Erich: Der Weg des Jugenddorfes, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 99 (1952), Nr. 2, S. 42 f.
- Kracht, Ernst: Das Jugendaufbauwerk in Schleswig-Holstein, in: NDV, Jg. 5 (1950), Nr. 4, S. 85–87.
- Kracht, Ernst: Berufsnot der Jugendlichen, in: NDV, Jg. 6 (1951), Nr. 3, S. 71 f.
- Kröner, Philipp: Entstehung, Entwicklung, Wollen und Zukunftsaussichten der Heimstattbewegung in Bayern, in: Jugendwohl, Jg. 30 (1949), Nr. 11/12, S. 179 f.
- Krüger, Gerhard: Programm zur Behebung der Jugendnot, in: NDV, Jg. 3 (1948a), Nr. 11, S. 209.
- Krüger, Gerhard: Was ist aus der Polizei-VO zum Schutz der Jugend erhaltenswert?, in: NDV, Jg. 3 (1948b), Nr. 9, S. 157–159.
- Krüger, Gerhard: Die Heimatlosen, in: NDV, Jg. 4 (1949), Nr. 11, S. 247–249.
- Läpple, Ernst: Die Berufsnot der Jugend in Baden-Württemberg im Spiegel der Arbeitsverwaltung, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 100 (1953), Nr. 5, S. 149–151.
- Lechler, Albert: Einrichtungen für heimatlose Jugendliche in Württemberg, in: Jugendwohl, Jg. 30 (1949), Nr. 11/12, S. 182 f.
- Leese, Rosemarie: Ausstellung «Jugendaufbauwerk», in: Jugendwohl, Jg. 30 (1949), Nr. 11/12, S. 183.
- Leese, Rosemarie: Aufgaben und Stellung der praktischen Jugendsozialarbeit, in: Sozialpädagogik, Jg. 1 (1959), Nr. 1, S. 7–14.

- Lenhartz, Rolf: Bayerisches Jugendsozialwerk e. V., in: Unsere Jugend, Jg. 1 (1949a), Nr. 8, S. 25 f.
- Lenhartz, Rolf: Denkschrift zur gegenwärtigen Notlage der heimat- und berufslosen Jugend im Bundesgebiet. München 1949b.
- Lenhartz, Rolf: Jugendliche «illegale Grenzgänger». Ülzener Beschlüsse, in: Unsere Jugend, Jg. 1 (1949c), Nr. 12, S. 21–24.
- Lenhartz, Rolf: Jugendwohnheime, in: Trost, Friedrich (Hg.): Handbuch der Heimerziehung. Frankfurt am Main, Berlin, Bonn, München 1952–1966, S. 295–313.
- Lenhartz, Rolf: Dreieinhalb Jahre Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk, in: BAG JAW (Hg.): 50 Jahre BAG JAW. Zeitzeugnisse und historische Dokumente 1949 bis 1999. Bonn 1952/1999, S. 14–17.
- Lop: Förderung noch nicht berufsfähiger Jugendlicher, in: Deutsche Jugend, Jg. 4 (1956), Nr. 7, S. 298 f.
- Lübeck, Kurt: Weshalb noch Jugendgemeinschaftswerke?, in: Evangelische Jugendhilfe (1954), Nr. 2, S. 51–54.
- Lumpp, Agnes: Das Lern- und Dienstjahr im Württ. Ev. Mädchenwerk als Vorstufe für soziale und kirchliche Berufe, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 100 (1952), Nr. 3, S. 86.
- Meis, Walter: Die Schulentlassenen im Jahre 1953 und ihre Berufsaussichten, in: Deutsche Jugend, Jg. 1 (1953), Nr. 1, S. 8–10.
- Moritz, Alfred: Warum Jugendgemeinschaftswerke?, in: Neues Beginnen, Jg. 10 (1956), Nr. 2, S. 23–25.
- Moritz, Alfred: Die Entwicklung der Jugendsozialarbeit in der AWO, in: Neues Beginnen, Jg. 11 (1957), Nr. 12, S. 186 f.
- Moritz, Alfred: Probleme und Aufgaben der Flüchtlingsjugendhilfe heute, in: Neues Beginnen, Jg. 15 (1961), Nr. 7, S. 101–103.
- Muchow, Brigitte: Das Freiburger Jugendhilfswerk. Ein Beispiel für vorbeugende und nachgehende Jugendhilfe – aus privater Initiative, in: Unsere Jugend, Jg. 3 (1951), Nr. 3, S. 95–99.
- o. V.: Arbeitserziehung arbeitsscheuer und verwahrloster Jugendlicher, in: NDV, Jg. 1 (1946), Nr. 4, S. 56–58.
- o. V.: Die Not der Zeit im Spiegel der Jugendamtsarbeit, in: NDV, Jg. 3 (1948a), Nr. 4/5, S. 75 f.
- o. V.: Schafft Jugendwohnheime, in: Neues Beginnen, Jg. 2 (1948b), Nr. 1, o. S.
- o. V.: Zum Thema «Jugendnot», in: Neues Beginnen, Jg. 2 (1948c), Nr. 4, o. S.
- o. V.: Jugendwohnheime haben sich bewährt, in: Neues Beginnen, Jg. 3 (1949a), Nr. 18, o. S.
- o. V.: Wird das Arbeitserziehungsgesetz Wirklichkeit?, in: Unsere Jugend, Jg. 1 (1949b), Nr. 2, S. 34.
- o. V.: Behebung der Jugendberufsnot, in: Jugendwohl, Jg. 32 (1951), Nr. 10, S. 392–395.
- Perle, Udo: Zur Eingliederung der sogenannten «sozialpädagogischen Fälle» aus der SBZ, in: Unsere Jugend, Jg. 10 (1958), Nr. 10, S. 469–473.
- Pommernelle, Lothar: Berufsnot und Berufswahl, in: Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt, Jg. 37 (1950), Nr. 5, S. 161–164.
- Rau: Probleme der alleinstehenden jugendlichen Zuwanderer aus der SBZ, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 105 (1958), Nr. 6, S. 196–198.

- Schmalz, Grete: Jugend in Heimen, in: Neues Beginnen, Jg. 3 (1949), Nr. 19, o. S.
- Schröder, Gerhard: Die bisherigen Leistungen und die künftige Entwicklung der Jugendpolitik. Rede des Bundesministers des Innern vor dem Kuratorium für Jugendfragen am 14. Dezember 1954 in Bonn, in: Deutsche Jugend, Jg. 3 (1955), Nr. 1, S. 19–26.
- schw: Von der Berufsnot der Jugend zum Nachwuchsmangel, in: DPWV-Nachrichten (1956), Nr. 2, S. 2.
- Seipold, H.: Berufslose Jugend in Berlin, in: Unsere Jugend, Jg. 1 (1949), Nr. 9, S. 33.
- Stets, Walter: Von der Berufsnot zum Nachwuchsmangel, in: Deutsche Jugend, Jg. 2 (1954), Nr. 9, S. 395–401.
- Sturm: Bauen, Wohnen und Erziehen in der Jugendhilfe, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, Jg. 104 (1957), Nr. 6, S. 192 f.
- Weinberger, Hans: Die Berufsnot der Jugendlichen, in: Neues Beginnen, Jg. 3 (1949), Nr. 19, o. S.

Literatur

- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main 1966/1992.
- Best, Joel: Social Problems. New York 2008.
- Breuer, Karl Hugo: Anfänge der Heimstatt im Rheinischen Raum. Eine Dokumentation. Köln 1968.
- Fülbier, Paul (Hg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster 2001.
- Groenemeyer, Axel: Doing Social Problems – Doing Social Control. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme in institutionellen Kontexten. Ein Forschungsprogramm, in: Groenemeyer, Axel (Hg.): Doing Social Problems – Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme in institutionellen Kontexten. Wiesbaden 2010, S. 13–56.
- Hammerschmidt, Peter: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, in: Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart 2012, S. 261.
- Hammerschmidt, Peter; Hans, Anne; Oechler, Melanie; Uhlendorff, Uwe: Sozialpädagogische Probleme in der Nachkriegszeit. Weinheim 2019.
- Keil, Annelie: Jugendpolitik und Bundesjugendplan. Analyse und Kritik der staatlichen Jugendförderung. München 1969.
- Rudloff, Wilfried: Im Schatten des Wirtschaftswunders. Soziale Probleme, Randgruppen und Subkulturen 1949 bis 1973, in: Schlemmer, Thomas; Woller, Hans (Hg.): Bayern im Bund. München 2002, S. 347–467.
- Scherr, Albert: Soziale Arbeit und die nicht beliebige Konstruktion sozialer Probleme in der funktional differenzierten Gesellschaft, in: Soziale Probleme, Jg. 12 (2001), Nr. 1/2, S. 73–94.
- Schetsche, Michael: Wissenssoziologie sozialer Probleme. Wiesbaden 2000.
- Schetsche, Michael: Empirische Analyse sozialer Probleme. Wiesbaden 2008.
- Uhlendorff, Uwe: Das sozialpädagogische Problem, in: Mertens, Gerhard; Böhm,

- Winfried; Frost, Ursula; Ladenthin, Volker (Hg.): Handbuch Erziehungswissenschaft. Bd. III/3 – Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Paderborn 2009, S. 561–579.
- Willing, Matthias: Das Bewahrungsgesetz (1918–1967). Eine rechtshistorische Studie zur Geschichte der deutschen Fürsorge. Tübingen 2003.

Das Säuglingswohl im Kontext von fachlichem Wissen und «guter» Praxis

BETTINA GRUBENMANN, CHRISTINA VELLACOTT

Das Praxis- und Forschungsfeld «Frühe Kindheit» hat auch in der Schweiz seit über zehn Jahren Konjunktur.¹ Forschungsbefunde zur Geschichte der frühen Kindheit mit Bezug zu Diskurs und Praxis fehlen aber gänzlich.² Wir nähern uns im folgenden Beitrag methodisch einer Verknüpfung von diskursivem Wissen und erfahrungsbasierter Erzählung an.³ Fachlichkeit, so unsere These, lässt sich über das diskursive Wissen und das Sprechen über «gute» Praxis analytisch verknüpfen. Dahinter steht – in Anlehnung an wissenssoziologische Diskursanalysen⁴ – die Annahme, dass sich implizites und explizites Wissen sowohl im Diskurs als auch in der erlebten Praxis rekonstruieren lässt beziehungsweise lassen muss.

Es interessiert für die folgenden Ausführungen der Wandel von Fachlichkeit, der sich über das ideale Konstrukt «Säuglingswohl» operationalisieren lässt. Der Begriff wird in Analogie zum «Kindeswohl» verstanden und fokussiert die Altersphase von der Geburt bis zum Ende des ersten Lebensjahrs. Die Frage des Wohlbefindens wird insbesondere dann relevant, wenn es um eine potenzielle Gefährdung geht.⁵ Die Säuglingsphase wird gemeinhin als besonders vulnerabel begriffen. Folgende zwei Leitfragen erlauben eine Annäherung zur Bestimmung des Säuglingswohls. Erstens interessiert, was Säuglinge benötigen, um gut aufzuwachsen. Zweitens fragen wir nach der professionellen Praxis, die diesen Ansprüchen genügen kann.

In einem ersten Schritt wird der Wandel der diskursiven Vorstellungen bezüglich «Säuglingswohl» ausgehend von zwei ausgewählten «diskursiven Ereignissen»⁶ – der Säuglingssterblichkeit und der Hospitalismusdebatte – in

1 Vgl. Grubenmann, Schöne 2013.

2 Vgl. Burger, Neumann, Brandenburg 2017; Hauss 2018.

3 Die Ausführungen basieren auf ersten Recherchen und vorläufigen Erkenntnissen zu einem geplanten Forschungsvorhaben, das Diskurs und Professionswissen zur frühen Kindheit in der Schweiz rekonstruieren wird.

4 Vgl. Keller 2011.

5 Vgl. Münder et al. 2017.

6 In diskursiven Ereignissen wird nach Keller (2011) der Verlauf von Diskurssträngen sichtbar. «Ich bezeichne im Anschluss an Foucault mit dem Begriff des diskursiven Ereignisses bzw.

groben Zügen rekonstruiert, und es werden die aktuellsten Tendenzen skizziert. Dies erlaubt es, die Zeitphase von 1900 bis heute in den Blick zu nehmen und einige Akzentuierungen bezüglich des Wissens über den Säugling und zu den Vorstellungen von «guter» Praxis darzulegen. In einem zweiten Schritt werden die Akzentuierungen entlang von empirischem Material beleuchtet, in dem professionelle Praktiken, das Bild von den Eltern und den Säuglingen in den 1960er-Jahren und heute thematisiert werden. Schliesslich wird in einem dritten Schritt ein Fazit gezogen.

Die Anfänge der öffentlichen Sorge um den Säugling um 1900: Säuglingssterblichkeit in St. Gallen und deren Folgen

Im 19. Jahrhundert zeichneten sich auch in der Schweiz die Industrialisierungsfolgen für einen grossen Teil der Bevölkerung als prekäre Lebensbedingungen und ungesicherte Arbeitsverhältnisse ab. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts zählten die St. Galler Stickereiwaren zu den wichtigsten Exportartikeln der Schweiz, die vor allem in die USA, nach Grossbritannien, Frankreich und Deutschland ausgeführt wurden. Damit einher gingen ein rasantes Bevölkerungswachstum und ein städtebaulicher Wandel. Bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts wurden eine Bahnlinie und ein Bahnhof gebaut. Auch in der Ostschweiz blieben die Industrialisierungsfolgen für die breite Arbeiterschaft nicht aus. Eine der höchsten Säuglingssterblichkeitsraten schweizweit war ein markantes Kennzeichen der sogenannten sozialen Frage⁷ in der Ostschweiz.

Die öffentliche Thematisierung der Säuglingssterblichkeit kann als diskursives Ereignis begriffen werden und war auch international von grosser Bedeutung.⁸ Die Thematik wurde in der Schweiz von der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft lanciert⁹ und auch in St. Gallen aufgenommen.

Eine Pionierin in der Ostschweizer Debatte um die Säuglingssterblichkeit war Frida Kaiser (nach ihrer Heirat Imboden-Kaiser), eine St. Galler Medizinerin aus bürgerlichen Kreisen. Sie war vernetzt in der Frauenbewegung, unter anderem Mitbegründerin der psychoanalytischen Gesellschaft der Schweiz und als aktive Kinderärztin auch im Ausland tätig. Sie mobilisierte Vertreterin-

des Aussageereignisses die typisierte materiale Gestalt von Äusserungen, in der ein Diskurs in Erscheinung tritt» (Keller 2011, S. 205).

7 Mit Schröer (1999) wird die soziale Frage als Chiffre verstanden, die sich auf soziale und kulturelle Verwerfungen als Folge der Industrialisierungsprozesse des 19. Jahrhunderts bezog und nach sozial- und bildungspolitischen Antworten verlangte.

8 Vgl. Schlesinger 1909.

9 Vgl. Stauber 1909.

nen und Vertreter aus ihrem Bekanntenkreis und gründete 1909 den Verein für Säuglingsfürsorge.¹⁰

Im Gegensatz zu Zürich, wo etwa zeitgleich die Schulen für soziale Fürsorge, deren Lehrprogramm vor allem auch Kinderfürsorge umfasste, durch bürgerliche Frauen gegründet wurden,¹¹ konzentrierte man sich in St. Gallen auf die Säuglingsfürsorge. «Ist die Mutter tagsüber durch Arbeit in der Fabrik oder in einem Geschäft gebunden, so ist es beinahe ausgeschlossen, dass sie sich dem neugeborenen Kind in ausreichender Weise widmen und es so ernähren kann, dass dessen Gesundheit nicht leidet.»¹²

Der Verein für Säuglingsfürsorge nahm sich ab 1909 in St. Gallen dieser Problematik an, gründete Milchküchen und ein Säuglingsheim und klärte die Arbeiterinnen über die Bedeutung des Stillens auf. «Aus Tausenden von Kindergräbern spricht in der Schweiz die stumme Klage: Mir hat die Mutterbrust gefehlt.»¹³ Das Wissen über Säuglinge lieferte Imboden-Kaiser vor dem Hintergrund ihrer breiten medizinischen Erfahrung. Der Säugling wurde entsprechend vor allem bezüglich seiner physiologischen Bedürfnisse thematisiert. Die Entwicklung der Verdauung wurde als Dreh- und Angelpunkt für den guten Start ins Leben gefasst. Bereits Imboden-Kaiser erkannte aber, dass neben einer guten Prävention – der Aufklärung der Mütter – in besonders schwierigen Fällen eine Intervention nötig war. Die Säuglingsheime waren für diese besonderen Härtefälle vorgesehen. Aus den bislang gesichteten Jahrbüchern und Jubiläumsschriften zur Entwicklung des Vereins¹⁴ geht aber nicht eindeutig hervor, ob die Indikation sich auf den Zustand des Säuglings oder auf die sozialen Verhältnisse der Mütter bezog.

Säuglingsfürsorge verstand sich in der gesamten Schweiz immer auch als Prävention, was sich in der Bedeutung der Ratgeber für alle Mütter des Landes zeigte.¹⁵ So wurde in allen Landesteilen den Müttern bei Geburt eine Anleitung zur Hand gegeben. Auch Imboden-Kaiser verfasste ein Merkbüchlein für Mütter, von dem die Pro Juventute zehn Auflagen publizierte.¹⁶ Thematisiert wurde als Erstes die natürliche Ernährung – ein Plädoyer fürs Stillen –, zweitens die künstliche Ernährung und drittens die Pflege des Säuglings. Bei der Pflege wurden die räumlichen Bedingungen, die frische Luft und die Sonne als gute Voraussetzungen für eine gesunde Entwicklung beschrieben, aber auch sogenannte Pflegefehler wie

10 Vgl. Imboden-Kaiser 1958.

11 Vgl. Matter 2011.

12 Wegelin 1960, S. 7.

13 Imboden-Kaiser 1922, S. 6.

14 Vgl. Wegelin 1960.

15 Vgl. Stauber 1909.

16 Imboden-Kaiser 1922.

mangelnde Reinlichkeit, Unsitten und Aberglauben angesprochen (vgl. ebd.): «Die italienische Art, den Säugling mit einer festen Binde von mehreren Metern Länge vollständig einzubinden, hindert natürlich die Bewegung der Beine und stört sogar den Blutkreislauf. Zahnketten und Ohrendurchstechen sind sicher zwecklos.»¹⁷ Die Entwicklung wird ihrerseits als biologische, natürliche Reifung beschrieben, wobei bereits im ersten Lebensjahr Erziehung möglich sei: «Sie beginnt schon nach der Geburt mit der folgerichtigen Gewöhnung an eine bestimmte Zeitordnung und Regelmässigkeit. Vom vierten Monat an setzt sie sich die Reinlichkeit zum Ziel.»¹⁸

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mutter-Kind-Dyade als ideale Grundlage galt, um das gesunde Aufwachsen zu ermöglichen. Zeitgenössischen Darstellungen lässt sich ergänzend entnehmen, dass schlafende Säuglinge zufriedene Säuglinge waren. Frische Luft und Licht galten neben der Ernährung als zentrale Quelle für gesundes Aufwachsen.

Die Initiativen des Vereins für Säuglingsfürsorge führten auch in St. Gallen in der Folge zu einem Rückgang der Säuglingssterblichkeit. So dienten Säuglingsheime in St. Gallen allmählich nicht mehr nur dem physischen Überleben der Fabrikarbeiterkinder, sondern nahmen zunehmend Kinder aus problematischen Kontexten (Waisenkinder usw.) oder mit spezifischen Bedürfnissen (Krankheiten) auf. Der Verein für Säuglingsfürsorge kümmerte sich von Beginn weg auch um die Professionalisierung von Hebammen und Pflegepersonal. Im Säuglingsheim wurde spezialisiertes Personal gebraucht und ausgebildet. Diese Spezialisierung fand in den 1960er-Jahren ihren einstweiligen Abschluss, indem aus dem Säuglingsheim das Kinderspital St. Gallen¹⁹ hervorging.²⁰

Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich die professionellen Praktiken beziehungsweise die Fachlichkeit vor allem an medizinischem Wissen orientierten. Im Zentrum der sozialhygienischen Bemühungen stand die Aufklärung oder Nacherziehung der Mütter. Das fachliche Wissen lieferte die Medizin. Das oberste Ziel war zunächst, das Überleben der Säuglinge zu sichern. Wohlbefinden und Säuglingswohl hiess also in erster Linie existenzielles Überleben. Der Säugling selbst wurde ausschliesslich entlang seiner physiologischen Bedürfnisse adressiert. Er brauchte gesunde Nahrung, eine reinliche Umgebung und frische Luft.

¹⁷ Ebd., S. 33.

¹⁸ Ebd., S. 35.

¹⁹ Heute Ostschweizer Kinderspital.

²⁰ Vgl. Ostschweizer Verein für das Kind (OVK) 2010.

Die öffentlich-kritische Debatte zu Säuglingsheimen: Bindungstheorie, Hospitalismus

Die Fokussierung auf die physiologischen Bedürfnisse und pflegerischen Settings wurde ab den 1950er-Jahren diskursiv von einem neuen Paradigma abgelöst, das bis heute den Diskurs zum Säuglingswohl dominiert. Initiiert durch die Arbeiten von René Spitz, der bereits 1945 über Beobachtungen in Heimen Langzeitstudien, kulturvergleichende Studien und vor seinem psychoanalytischen Hintergrund neue Einsichten zum Verständnis von Mutter-Kind-Interaktionen und Bindung lieferte, wurde das Bild des Säuglings durch die Bindungstheorie neu akzentuiert. Säuglingen wurde eine eigene Psychologie zugestanden. Sie wurden ab Geburt als bedürftige Wesen begriffen, die enorm hohe Aufmerksamkeit und Bindung benötigen.²¹

Die Entdeckung der spezifischen Bedürfnisse des Säuglings führte in den 1960er-Jahren auch dazu, dass Hospitalismusfolgen in Säuglingsheimen aufgedeckt wurden. Hospitalismus bezeichnet eine Entwicklungsstörung in den frühesten Lebensjahren aufgrund längerer Heim- oder Klinikaufenthalte. In der Schweiz war die Zürcher Kinderärztin Marie Meierhofer massgeblich an diesem diskursiven Ereignis beteiligt. Meierhofer gilt als Pionierin der Kinderheilkunde und Kinderpsychiatrie. Sie engagierte sich nach ihrem Studium in Zürich unter anderem für kriegsversehrte Kinder und war Mitgründerin des Kinderdorfs Pestalozzi in Trogen. Zudem gründete sie 1957 das Institut für Psychohygiene im Kindesalter, das heutige Marie-Meierhofer-Institut für das Kind.²²

In ihrer Zürcher Heimstudie, einer Längsschnittuntersuchung, nahm sie sich der Entwicklungsfolgen bei Kindern an, die in Säuglingsheimen ihre ersten Lebensjahre verbrachten. Vielfältige Testverfahren kamen zum Einsatz. Zudem wurden typische Reaktionen und Zustandsbilder der Säuglinge in filmischen Sequenzen festgehalten.²³

Die Ergebnisse wurden auch international referiert und wahrgenommen. Marie Meierhofer selbst vermied den Begriff Hospitalismus, sondern sprach von «Frühverwahrlosung». Sie zeige sich an Resignation und Apathie mit Stereotypen. Den Grund dafür sah Marie Meierhofer nicht so sehr in der mangelnden Mutterliebe als vielmehr in falscher pflegerischer Betreuung. Zwar würden über die Pflege im Säuglingsheim die physischen Grundbedürfnisse gestillt, die psychischen Bedürfnisse blieben aber bei der klinischen Massenabfertigung auf der Strecke. «Diese Kinder waren in den meisten dieser Heime einer hochgradigen

21 Vgl. Spitz 2005.

22 Vgl. Wyss-Wanner 1999.

23 Vgl. Meierhofer, Keller 1966.

sozialen Isolation ausgesetzt: Das oberste Gebot in den damaligen Säuglingsheimen galt der Einhaltung der Hygiene, der körperliche Kontakt beschränkte sich auf durchschnittlich eine Stunde pro Tag, die Ernährung erfolgte nach Plan, Angst vor Verwöhnung prägte die Betreuung.»²⁴ Vor diesem Hintergrund formulierte Marie Meierhofer konkrete Massnahmen: Die Säuglingsheime sollten in dieser Form aufgehoben werden, und es sollte zum System familienähnlicher Gruppen übergegangen werden.²⁵

Infolge dieser Erkenntnisse wurden in der Schweiz die Säuglingsheime ab den 1960er-Jahren nach und nach in der alten Form aufgehoben. Zum einen wurde der Säugling nun neu als bindungsorientiert differenzierter begriffen, zum anderen wurde über die bindungstheoretischen Pointen den Müttern eine noch wichtigere Bedeutung zugewiesen. Fremdbetreuung wurde als Notlösung mit potenziell schädlichen Folgen betrachtet.²⁶

Professionalisierung und Diversifizierung ausserfamiliärer Säuglingsbetreuung: der kompetente Säugling oder der gefährdete Säugling?

Trotz der oben beschriebenen Bedenken wurde die ausserfamiliäre Betreuung aufgrund wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Entwicklungen seit den 1960er-Jahren spezifiziert und ausgebaut. Gleichzeitig wurde die Professionalisierung des erzieherischen Personals in pädagogischer Absicht initiiert.²⁷ Säuglinge und Kleinstkinder mussten entsprechend nicht nur ernährt und gepflegt, sondern auch pädagogisch begleitet werden.

Ab den 1960er-Jahren lieferte die Säuglingsforschung weitere Erkenntnisse. Seit den 1980er-Jahren setzte sich ein neues Bild des Säuglings durch, der bereits mit Kompetenzen zur Welt kommt, sich die Welt durch Bildung aktiv aneignet, hoch flexibel und resilient ist und gefördert werden kann.²⁸ Dieses Wissen ging mit gesellschaftspolitischen Gleichstellungsforderungen einher, wobei der Vater wichtiger und familienexterne Betreuung nicht nur als Notlösung wahrgenommen wurde, sondern auch den Emanzipationsbestrebungen der Frauen dienen sollte.²⁹

24 Ryffel 2016, S. 1.

25 Vgl. Wyss-Wanner 1999.

26 Vgl. Sutter 2005.

27 Vgl. Crotti 2015.

28 Vgl. Grubenmann 2009.

29 Vgl. Eidgenössische Kommission für Frauenfragen 1992.

Was Säuglinge und kleinste Kinder brauchen, ist heute in nationalen Curricula festgeschrieben.³⁰ Der Professionalisierungsprozess ist so weit fortgeschritten, dass es mittlerweile eine eigene Berufslehre für Krippenmitarbeiterinnen und -mitarbeiter (Fachpersonen Betreuung) gibt. Die Einrichtungen werden über Qualitätsmerkmale geprüft, der professionelle Umgang hat sich diversifiziert. Das Feld früher Kindheit wird durch multiprofessionelle Settings³¹ bedient, wobei auch interdisziplinäres Wissen zum Einsatz kommt. Wir können also von einer Fortschrittsgeschichte bezüglich des Wissens über Säuglinge und der professionellen Praktiken sprechen. Gleichzeitig kann das Säuglingswohl nicht eindeutig bestimmt werden. Unter welchen Bedingungen sich der «kompetente» Säugling in familienexternen Settings wohlfühlt, bleibt umstritten.

Nach der Rekonstruktion des Diskurses steht nun die Frage im Zentrum, ob der sich darin abzeichnende fachliche Wandel in der Praxis seit den 1960er-Jahren bis heute in ähnlich umfassender Art und Weise feststellbar ist.

Der Wandel der Sicht von Praktikerinnen auf pädagogische Praktiken, Eltern und Säuglinge

Der fachliche Wandel in der ausserfamiliären Kinderbetreuung wird entlang von drei untergeordneten Fragen exemplarisch anhand einer Gruppendiskussion von Krippenmitarbeiterinnen, die teilweise bereits in den 1960er-Jahren in Säuglingsheimen gearbeitet haben, eruiert. Da die ehemaligen Mitarbeiterinnen von Säuglingsheimen aus ihrer Erinnerung erzählen und das menschliche Gedächtnis gemäss der Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann ungenau, wandelbar und beeinflussbar ist und vergangene Sachverhalte nicht exakt rekonstruiert werden können, kann für die Berichte kein objektiver Wahrheitsanspruch geltend gemacht werden.³² Die drei Fragestellungen beziehen sich erstens auf den fachlichen Wandel der professionellen Praktiken, zweitens auf den Wandel des Bildes

30 Vgl. Wustmann Seiler, Simoni 2016.

31 Vgl. Gross, Ginter, Zeller 2017.

32 Vgl. Assmann 1999, S. 249. Assmann betont, Unterschiede in den Erinnerungen seien häufig. Diese entstünden nicht nur aufgrund von unterschiedlichen Wahrnehmungen der Person, sondern auch durch Umdeutungen, Verzerrungen, Verformungen und Verschiebungen, die darauf zurückzuführen seien, dass die Zeit aktiv in den Gedächtnisprozess eingreife und Erinnerungen verschiebe und umforme (vgl. Assmann 1999, S. 29). Erinnerungen seien demnach von der Gegenwart ausgehende, prozesshafte Rekonstruktionen, die stets auch Transformationen oder das Vergessen beinhalteten (ebd.). Der Vorgang des Vergessens sei nötig, da aus der Fülle der Erinnerungen nur einige wenige, der gegenwärtigen Situation entsprechende Elemente ausgewählt werden könnten (vgl. ebd., S. 96).

von den Eltern, drittens auf den Wandel des Bildes vom Säugling; sie sind jeweils nach historischen und gegenwärtigen Beschreibungen gegliedert.

Hinsichtlich des fachlichen Wandels der professionellen Praktiken in der familienexternen Kinderbetreuung weisen die Aussagen der Betreuerinnen darauf hin, dass medizinische und hygienische Praktiken in den Säuglingsheimen der 1960er-Jahre einen hohen Stellenwert einnahmen und strenge Vorgaben zu Sauberkeit und Sterilität galten. Daran hielt man sich, selbst wenn man die Vorschriften als übertrieben erachtete, wie folgendes Zitat zeigt:³³ «Da musste alles sehr sauber sein. Und [...] wenn wir Babys hatten, [...] mussten wir durch zwei Türen, und das waren ganz normale gesunde Babys, die mussten wir hochsteril betreuen, das war ganz verrückt.»³⁴ Die Kinderbetreuerinnen in den Säuglingsheimen hielten sich ausserdem an die Vorgabe, wie Krankenschwestern eine Uniform zu tragen. Dementsprechend wurden sie auch als «Schwestern» bezeichnet. Ob die Mitarbeiterinnen medizinische Aspekte und die Hygiene oder die Beziehung mit den Säuglingen in den Vordergrund stellten, kam jedoch auf die Person und deren Einstellungen an: «Und die eine [Schwester] war sehr streng, da haben wir Kinder gehabt, die, bis diese laufen konnten, nie draussen auf einer Wiese waren. [...] Aber es hat dann schon auch viel offenere gehabt, wo viel weiter waren, wo sich auch dem Kind angenommen haben, [...]. Aber es ist auf die Person, es war personenabhängig.»³⁵ Somit hing auch der Wandel von medizinischen und hygienischen hin zu pädagogischen Praktiken mit der Persönlichkeit der einzelnen Mitarbeiterinnen zusammen. Die Anwendung von beziehungsbetonten Praktiken zur Sicherstellung des Säuglingswohls konnte so weit gehen, dass die Schwestern sich als Mutterersatz sahen und ihren Alltag auf ihre Funktion im Säuglingsheim ausrichteten. «Dort hat es auch noch [...] Schwestern gehabt, welche für das gelebt haben, die haben auf dieser Gruppe geschlafen und waren nur für diese Kinder da.»³⁶ Noch weiter gingen offenbar die Lernenden: «Wir haben damals als junge Auszubildende noch die Kinder mit zu uns nach Hause genommen, wenn wir frei hatten, damit die mal rauskamen.»³⁷ All diese Aussagen zeigen, dass der fachliche Wandel noch nicht flächendeckend begonnen hatte und zudem personenabhängig war.

Heute hingegen werden medizinische und hygienische Praktiken bewusst beschränkt zugunsten pädagogischer Praktiken. «Dieses ständige Händewaschen ist vollkommen übertrieben. Und auch das Desinfizieren, ich habe da vollkom-

33 Die folgenden Interviewzeilen (IZ) stammen aus dem Transkript des Workshops «Frühe Kindheit», November 2014.

34 IZ 17–19.

35 IZ 24–29.

36 IZ 52 f.

37 IZ 44 f.

men zurückgefahren. Eben, bei uns ist einfach Pädagogik ein Schwerpunkt.»³⁸ Beliebt sind laut Datenmaterial insbesondere von der Reformpädagogik³⁹ inspirierte Praktiken – immer wieder werden Natur, Dreck, frische Luft als per se gut fürs Kind betont. «Ich finde das Dreckeln gehört dazu, ich gehe auch gerne in den Sand rein und mantsche mit Wasser, mit den Kindern zusammen einfach wirklich ein Geschmier machen.»⁴⁰ Auch die reformpädagogische Formel «Hilf mir, es selbst zu tun» von Maria Montessori⁴¹ scheint an verschiedenen Stellen der Gruppendiskussion auf, wie beispielsweise in dieser Aussage: «Znüni und Zvieri bereiten wir selber zu, eben immer entsprechend der Saison, unter Einbezug der Kinder.»⁴² Im Diskurs zur «guten» Praxis der Kinderbetreuung wird zusätzlich zum pädagogischen Aspekt die zunehmende Bedeutung einer interdisziplinären Zusammenarbeit hervorgehoben. In der Praxis scheint sich diese Entwicklung jedoch nur bedingt zu widerspiegeln: «Also wir haben schon hie und da Empfehlungen gegeben, also dieses Kind braucht das oder dieses oder jenes, und man hat die eigentlich so verpufft, [...] und nur weil verschiedene Organisationen das Gefühl haben, sie haben die bessere Ausbildung und sie wissen es nach zwei Stunden besser als wir, die monatelang mit einem Kind gearbeitet haben.»⁴³ Diese Differenz zwischen dem Diskurs, in dem die Interdisziplinarität betont wird, und der Praxis könnte damit zusammenhängen, dass auf der Praxisebene eher von Multiprofessionalität⁴⁴ ausgegangen wird. Verschiedene Hinweise der Krippenmitarbeiterinnen verweisen darauf, dass beispielsweise Kinderärztinnen und Kinderärzte oder Kinderpsychologinnen und -psychologen nicht auf die Expertenmeinung der Kinderbetreuerinnen hören oder diese gar nicht erst nachfragen. Auch hinsichtlich des Wandels von hygienischen zu pädagogischen Praktiken scheint die reale heutige Praxis von den Befunden des Diskurses abzuweichen: Den Schwerpunkt auf die Hygiene zu legen, scheint teilweise immer noch von grosser Bedeutung für die Herstellung des Säuglingswohls zu sein, verändert sich offenbar erst langsam und auch nicht in allen Kindertagesstätten: «Ich finde, auf solche Dinge wie Hygiene und Sicherheitsstandards wird in Bewilligungsverfahren noch immer viel Wert gelegt, und das Pädagogische hat ja eigentlich [...] überhaupt fast keinen Platz. [...] Es bricht, es ändert sich, aber man trifft die Haltung auch sehr oft in vielen Betrieben noch so an.»⁴⁵ Besonders für Fachpersonen, die direkt aus der Ausbildung kommen, haben hygienische Prak-

38 IZ 88–90.

39 Vgl. Oelkers 2005.

40 IZ 122 f.

41 Vgl. Montessori 1913.

42 IZ 230 f.

43 IZ 371–376.

44 Vgl. Gross, Ginter, Zeller 2017.

45 IZ 79–83.

tiken einen hohen Stellenwert: «Ganz Junge, die frisch vom Markt kommen, jetzt FaBes [Fachpersonen Betreuung], die haben das drauf, die wollen ihr Desinfektionsmittel, und die kriegen die Krise, wenn das dann auf ist.»⁴⁶ Dies weist möglicherweise auf eine Entwicklung in die entgegengesetzte Richtung hin, so dass zunächst in einigen Betrieben ein Wandel weg von hygienischen Praktiken stattfand, diese aktuell jedoch wieder an Bedeutung gewinnen.

Im dargestellten fachlichen Diskurs wird in Bezug auf den Wandel des Bildes von den Eltern evident, dass ausserfamiliäre Kinderbetreuung in den 1960er-Jahren noch als Notlösung für die Eltern gesehen wurde. Dasselbe zeigt sich auch in den Erinnerungen der Krippenmitarbeiterinnen, welche die Eltern als hilflos darstellen: «Ja, es hat keine anderen Institutionen gegeben dafür, da haben die Eltern sie [zu uns gebracht], und wir waren stets voll.»⁴⁷ Die Eltern waren aus existenziellen Gründen dazu gezwungen, zu arbeiten und ihre Kinder in dieser Zeit im Säuglingsheim abzugeben, da es offenbar keine anderen Möglichkeiten der Kinderbetreuung gab. Es gab auch Eltern, die aus Sicht der Mitarbeiterinnen nur auf die Säuglingsheime angewiesen waren, weil sie unfähig waren, das Säuglingswohl selbst zu gewährleisten – Verständnis brachten die Praktikerinnen dafür keines auf: «Oder die einen, das weiss ich noch, diese Familie hat einfach Kinder auf die Welt gestellt und war nicht fähig, diese zu betreuen.»⁴⁸ Zudem wird den damaligen Eltern auch Egoismus oder Bequemlichkeit unterstellt, was im folgenden Zitat mitschwingt: «Ich kann mich an Zwillinge erinnern, deren Eltern haben dann einfach die ganze Woche den ganzen Tag gearbeitet [...].»⁴⁹ Diese Eltern agierten aus Sicht der Kinderbetreuerinnen nicht aus Not, sondern nahmen sich «einfach» die Freiheit heraus, durchgehend zu arbeiten, ohne die volle Verantwortung für die Kinder zu übernehmen.

Im heutigen Diskurs wird familienexterne Betreuung hingegen als Chance für die Eltern wie auch für die Kinder betrachtet, da diese Lösung für beide Seiten Vorteile bringt. Trotzdem werden heutige Eltern in einigen Aussagen der Praktikerinnen als fordernd, faul und egoistisch dargestellt. Aus Sicht der Kinderbetreuerinnen fordern die Eltern, dass in der Krippe alle Bedürfnisse der Kinder abgedeckt werden: «Wehe, das [an die frische Luft gehen] hat nicht geklappt, dann müssen sie ja selber noch nach draussen.»⁵⁰ Statt selbst etwas mit ihren Kindern zu erleben, setzen die Eltern offenbar andere Prioritäten, was die Krippenmitarbeiterinnen bedauern. «Es geht halt viel verloren. Also ich glaube, es ist schön irgendwie, wenn man mit seinem Kind durch den Sturm laufen kann oder

46 IZ 94–96.

47 IZ 57 f.

48 IZ 56 f.

49 IZ 37 f.

50 IZ 179 f.

durch den Regen. [...] Ja eben, die sind so viel beschäftigt, aber die könnten doch einfach den Spaziergang zur Krippe dazu nutzen, einmal gemeinsam einen kleinen Weg mit den Kindern zu machen. Aber eben, das muss alles so automatisiert sein und funktionieren [...]»⁵¹ Die Eltern werden heute als funktionalistisch und materialistisch wahrgenommen, denn ihr Besitz scheint ihnen wichtiger zu sein, als mit ihren Kindern die Natur zu erleben oder zumindest die unmittelbaren Folgen solcher Unternehmungen zu tolerieren: «Das ist dann vielleicht eine Reaktion, die kommen kann [wenn Kinder schmutzig sind], vor allem von den Vätern: «Ach nein, das Auto.»»⁵²

Doch auch heute findet man bei Krippenmitarbeiterinnen noch die Vorstellung der familienexternen Betreuung als Notlösung. «Ganz böse gesagt, es ist ja verständlich, wenn man die ganze Woche arbeitet und in einem Beruf ist, wo man vom Morgen bis am Abend gefordert ist und die Familie ja doch hat, dass man am Abend nicht mehr kann.»⁵³ Die Eltern werden – wie im historischen Beispiel – als hilflos wahrgenommen. Sie sind aufgrund ihres Berufs dazu gezwungen, ihre Kinder fremdbetreuen zu lassen, und sind am Abend zu erschöpft, um sich in adäquater Weise um sie zu kümmern. Es wird von den Krippenmitarbeiterinnen angedeutet, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nicht gründlich genug geplant wurde. Somit ist insgesamt in den Schilderungen der Praktikerinnen beim Bild der Eltern kaum ein Wandel von notgetriebenen hin zu verantwortungsvollen arbeitstätigen Erziehungsberechtigten sichtbar.

Im fachlichen Diskurs wird bezüglich des Bildes vom Säugling von den 1960er-Jahren bis heute ein Wandel vom hilflosen, passiven hin zum kompetenten, aktiven Säugling beschrieben. Deutlich weisen auch die Erzählungen der ehemaligen Mitarbeiterinnen von Säuglingsheimen der 1960er-Jahre darauf hin, wie passiv und wehrlos der Säugling gesehen wurde: «Wir haben diese Kinder als Lernende einfach in diese Bettlein tun müssen, und das vergesse ich heute noch immer nicht. Und wir mussten diese immer an diesen Füsslein anbinden, damit sie ja ruhig sind.»⁵⁴ Von einem sich wandelnden Bild des Säuglings schien man noch weit entfernt zu sein. Dieser Befund wird auch durch das folgende Zitat untermauert: «Die Kinder haben dann das erste Mal mit den nackten Füsslein, als sie gelaufen sind, Wiese erlebt, und das ist mir so eingefahren, die haben dann ja so weinen müssen, also die haben dies nicht gekannt.»⁵⁵ Hilflos und überfordert waren die Kinder unbekanntem Reizen ausgeliefert, wenn sie zum ersten Mal hinausgehen und aktiv etwas erleben durften. Wie Objekte konnten sie zurück-

51 IZ 188–194.

52 IZ 125 f.

53 IZ 183–185.

54 IZ 10–12.

55 IZ 25–27.

gelassen oder nach draussen mitgenommen werden. Sie konnten an ihrer Situation selbst nichts ändern, und auch die Eltern schienen ein ähnliches Bild von ihren Kindern zu haben: «[...] wurden am Wochenende dann vielleicht geholt oder sind sie einfach mal besuchen gekommen, die haben sie nicht mal mit nach Hause genommen.»⁵⁶ Das Bild des passiven und ausgelieferten Kindes bestätigt sich und deutet darauf hin, dass in den 1960er-Jahren noch kein fachlicher Wandel hin zum Bild eines kompetenten, aktiven Säuglings spürbar war.

Doch erstaunlicherweise ist der Wandel vom passiven zum aktiven, kompetenten Säugling auch heute noch nicht in allen Aussagen der Krippenmitarbeiterinnen wahrnehmbar. Aus einigen Zitaten geht hervor, dass sie der Meinung sind, Kinder – insbesondere solche mit Defiziten – benötigten bei ihrer Entwicklung Hilfe von Fachpersonen. «Ein ähnliches Erlebnis habe ich mit einem Kinderarzt gehabt, wo wir fanden, das Kind im ersten Lebensjahr entwickelt sich für uns einfach nicht so, wie es sein sollte. [...] Und der Kinderarzt hat uns etwa fünf Mal gesagt, wir sollen dieses Kind jetzt in Ruhe lassen, das braucht jetzt einfach ein bisschen länger Zeit, um sich zu entwickeln. Und wir haben gefunden, da muss man von klein auf etwas tun.»⁵⁷ Solche Darstellungen verweisen auf eine Diskrepanz zu den reformpädagogischen Ansprüchen, die im Zusammenhang mit den Praktiken geäußert wurden. Denn dieses Bild vom Säugling widerspricht der oftmals von Reformpädagoginnen und -pädagogen proklamierten Formel «Werde, der du bist».⁵⁸ Das Gegenteil scheint zuzutreffen, indem die Praktikerinnen vorgefasste Normalitätsvorstellungen durchzusetzen versuchen. Den Kindern werden aber in den Schilderungen der heutigen Situation auch aktive Elemente zugeschrieben, wie beispielsweise folgendes Zitat zeigt: «Als Erstes sieht man das Kind, wie es so dasteht; hat es eine Schramme, hat es eine Beule, ist es dreckig und dann aber, was hat es noch alles erlebt, wie ist es gefördert worden, wie hat es gespielt, hat es Freundschaften geschlossen?»⁵⁹ Das Kind wird als kompetentes Subjekt adressiert, das die Fähigkeit besitzt, zu spielen, zu lernen und Freundschaften zu schliessen. Wobei der Nebensatz «wie ist es gefördert worden» wieder eher in die Richtung des Bildes vom passiven Kind weist. Ein Kind besitzt zudem aus heutiger professioneller Sicht nicht nur Fähigkeiten, sondern ist bereits ein Mensch mit Bedürfnissen und Emotionen und in der Lage, diese aktiv zu äussern oder zu zeigen, was auch von den Krippenmitarbeiterinnen erkannt wird: «Und das Kind fühlt sich jetzt nicht wohl in der Gruppe.»⁶⁰ Insgesamt wird den Kindern heute deutlich mehr eigene Gestaltungskraft zuge-

56 IZ 38–40.

57 IZ 391–396.

58 Vgl. Näf 2006; Schäfer 1960, S. 10.

59 IZ 221–224.

60 IZ 407.

schrieben, jedoch immer noch mit der Tendenz, sie in gewissen Situationen und in bestimmten Fällen als hilflos darzustellen. Auffällig ist, dass die Krippenmitarbeiterinnen im gesamten Datenmaterial nie von Säuglingen, sondern immer von Kindern sprechen, obwohl sie als Einstiegssequenz den Film von Marie Meierhofer gesehen hatten, in dem es explizit um Säuglingsheime ging. Daraus könnte man ableiten, dass sie Säuglinge immer noch als passiv und hilflos wahrnehmen und dass somit in Hinblick auf die jüngsten Gesellschaftsmitglieder in der Praxis noch kein Wandel des Bildes vom Säugling stattgefunden hat.

Wandel oder Persistenz des Säuglingswohls?

Es wurde gezeigt, dass die Geschichte zu Diskurs, Wissen und professionellen Erfahrungen keine eindeutigen Antworten zu den eingangs gestellten Fragen zum «Säuglingswohl» liefert. Vielmehr gibt es jeweils Akzentsetzungen, -verschiebungen und starke Persistenz.

Vor dem Hintergrund des rekonstruierten Quellenmaterials wurde die These plausibilisiert, dass sich das wissenschaftliche, diskursive Bild des Säuglings über die Zeit ändert: Der gefährdete Säugling wird zum bedürftigen und schliesslich zum kompetenten Säugling. In den rekonstruierten Erzählungen lässt sich dieser Wandel nicht bestätigen. Das Bild des Säuglings oder Kleinkinds wird nicht konsistent gezeichnet. Vielmehr machen die Professionellen Zuschreibungen, die sich zwischen gefährdeter Bedürftigkeit und aktiver Kompetenz bewegen. Auffallend ist zudem, dass ein Bild des Kleinkinds gezeichnet wird, das den Säugling nicht differenziert und spezifisch abgrenzt vom Kind im Allgemeinen. Fachlichkeit orientiert sich entsprechend wenig explizit an einer Spezifik des «Säuglingswohls», sondern bedient ein allgemeines Bild des «Kindeswohls».

Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass die diskursive Bedeutung der Mütterlichkeit mit Bezug zu den professionellen Arrangements über die Zeit abnahm. Über Curricularisierung und Professionalisierung wurde die Legitimation ausserfamiliärer Betreuung diskursiv bestärkt. Diese Tendenz konnte auch über die Erzählungen der Professionellen bestätigt werden. Statt am Ideal der «Mütterlichkeit» orientieren sich die aktuellen, pädagogischen Praktiken am reformpädagogischen Ideal der «guten Natur». Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass sich die Professionellen nicht mehr als Mutterersatz verstehen, sondern für den familienergänzenden Bereich eigene pädagogische Legitimationsgrundlagen internalisiert haben. Dennoch werden die reformpädagogischen Ideale stellenweise dann ins Feld geführt, wenn Elternerziehung kritisch befragt wird. Wenngleich also nicht mehr ausschliesslich Mütter im Fokus stehen, wird das Bild von Eltern konstant entlang skeptischer Zuschreibungen gezeichnet. Da-

durch reproduzieren die Professionellen die Vorstellung der ausserfamiliären Betreuung als Notlösung und erschweren den Wandel hin zu einer gesellschaftlichen Wahrnehmung des pädagogischen Arrangements als Potenzial für alle Beteiligten im Bildungsgeschehen.

Es kann gefolgert werden, dass die geäusserte Skepsis gegenüber Eltern beziehungsweise die Vorstellung «guter Elternschaft» und das Nicht-Thematisieren der Bedürfnisse des Säuglings im ausserfamiliären Kontext die kollektive Vorstellung einer monotropen Mutter-Kind-Dyade fürs erste Lebensjahr implizit kontinuierlich bestärkt. Die vielfältige, paradigmatische Wissenschaftslandschaft der Kindheitsforschung wird es auch weiterhin schwer haben, den Säugling zu erreichen beziehungsweise ihren Niederschlag in Fachlichkeit zu finden. Vielmehr wird die Dominanz bindungstheoretischer Beschreibung des Säuglingswohls weiter fortgeschrieben.

Literatur

- Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München 1999.
- Burger, Kaspar; Neumann, Sascha; Brandenburg, Karin: Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Zusammenfassung der Bestandsaufnahme und politische Empfehlungen. Zürich 2017.
- Crotti, Claudia: «Von der Teilzeit- zur Ganztagesbetreuung? Die Zeitpolitik von Kindergarten, Vor- und Grundschule in der Schweiz», in: Hagemann, Karen; Jarausch, Konrad (Hg.): Halbtags oder Ganztags? Zeitpolitiken von Kinderbetreuung und Schule nach 1945 im europäischen Vergleich. Weinheim 2015, S. 371–391.
- Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (Hg.): Familienexterne Kinderbetreuung, Teil I: Fakten und Empfehlungen. Kapitel 1: Die Situation in der Deutschschweiz (Autorin: Eva Nadai). Bern 1992.
- Gross, Lisa Maria; Ginter, Johanna; Zeller, Maren: «... wenn andere Professionen ihren eigenen Blick auf die Sachen haben». Über die (Nicht-)Herstellung von Zuständigkeit im multiprofessionellen Handlungsfeld der Frühen Hilfen, in: Neue Praxis, (2017), Sonderheft 14, S. 53–64.
- Grubenmann, Bettina: Bildungsbemühungen beim Kleinstkind – Frühförderung als soziale Chance?, in: Grubenmann, Bettina; Oelkers, Jürgen (Hg.): Das Soziale in der Pädagogik. Zürcher Festgabe für Reinhard Fatke. Bad Heilbrunn 2009, S. 236–250.
- Grubenmann, Bettina; Schöne, Mandy (Hg.): Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung (Transposition – Ostschweizer Beiträge zu Lehre, Forschung und Entwicklung in der Sozialen Arbeit, Bd. 4). Berlin 2013.
- Hauss, Gisela: Kindheit im Fokus von Staat, normativer Erziehung und fachlicher Expertise, in: Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz, 1940–1990. Zürich 2018, S. 339–346.

- Imboden-Kaiser, Frida: Wie ich mein Kindlein pflege. Merkbüchlein für Mütter (6. Auflage) Zürich 1922.
- Imboden-Kaiser, Frida: Aus Lebenserfahrung und Erinnerung. St. Gallen 1958.
- Keller, Reiner: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms (3. Auflage). Wiesbaden 2011.
- Matter, Sonja: Der Armut auf den Leib rücken. Die Professionalisierung der Sozialen Arbeit in der Schweiz, 1900–1960. Zürich 2011.
- Meierhofer, Marie; Keller, Wilhelm: Frustration im frühen Kindesalter. Ergebnisse von Entwicklungsstudien in Säuglings- und Kleinkinderheimen. Bern 1966.
- Montessori, Maria: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt. Stuttgart 1913.
- Münder, Johannes; Bindel-Kögel, Gabriele; Hoffmann, Helena; Lampe, Wiebke; Schone, Reinhold; Seidenstücker, Barbara (Hg.): Kindeswohl zwischen Jugendhilfe und Justiz. Zur Entwicklung von Entscheidungsgrundlagen und Verfahren zur Sicherung des Kindeswohls zwischen Jugendämtern und Familiengerichten. Weinheim 2017.
- Näf, Martin: Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der École d'Humanité. Deutsche, schweizerische und internationale Reformpädagogik 1910–1961. Weinheim 2006.
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte (4. Auflage). Weinheim 2005.
- Ostschweizer Verein für das Kind (OVK) (Hg.): 100 Jahre OVK, im Einsatz für Familien mit kleinen Kindern. 1910–2010. Jahresbericht 2009. St. Gallen 2010.
- Ryffel, Gaby: Lebensverläufe nach strukturell bedingter Frustration der frühesten Entwicklungsbedürfnisse unter dem Aspekt der Resilienz. Eine rekonstruktive Analyse. Forschungsbericht. Zürich 2016.
- Schäfer, Walter Ernst: Die Odenwaldschule 1910–1960. Der Weg einer freien Schule (Schriftenreihe der Odenwaldschule, Heft 1). Oberhambach 1960.
- Schlesinger, Eugen: Moderne Säuglingsfürsorge. Die Bekämpfung der grossen Kindersterblichkeit in Deutschland durch Vereine, städtische und staatliche Behörden. Strassburg 1909.
- Schröer, Wolfgang: Sozialpädagogik und die soziale Frage. Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim 1999.
- Spitz, René A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr (12. Auflage). Stuttgart 2005.
- Stauber, Heinrich: Über Wöchnerinnen- und Säuglings-Fürsorge in der Schweiz, in: Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege, Jg. 10 (1909), S. 459–510.
- Sutter, Gaby: Berufstätige Mütter. Subtiler Wandel der Geschlechterordnung in der Schweiz (1945–1970). Zürich 2005.
- Wegelin, Carl: Geschichte des Ostschweizerischen Säuglingsspitals und des Vereins für Säuglingsfürsorge St. Gallen, 1909–1958. St. Gallen 1960.
- Wustmann Seiler, Corina; Simoni, Heidi: Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Nationales Referenzdokument für Qualität in der frühen Kindheit (3. Auflage). Zürich 2016.
- Wyss-Wanner, Maja: Ein Leben für Kinder. Leben und Werk von Marie Meierhofer, 1909–1998 (Zürcher medizingeschichtliche Abhandlungen, Bd. 286). Zürich 1999.

Umstrittene Expertise

Einblicke in eine Debatte um Heimerziehung Anfang der 1970er-Jahre

SABINE STANGE

Der soziale Wandel in den 1960er- und 1970er-Jahren in der Bundesrepublik Deutschland spiegelt sich auch in damaligen Diskussionen um die Heimerziehung wider. Vor allem die Aktionen der Heimkampagnen 1968/69 verschafften den Erziehungsheimen öffentliche Aufmerksamkeit.¹ Dies führte einerseits zu Reformen in den kritisierten Einrichtungen und intensivierte andererseits diskursive Auseinandersetzungen um Fachlichkeitskriterien in der Heimpädagogik.² Auf einen Ausschnitt aus der seinerzeitigen Debatte um Fachlichkeit wird in diesem Beitrag exemplarisch eingegangen. Im Fokus stehen ein interner Bericht zu einem Erziehungsheim und darauf reagierende Stellungnahmen aus der begutachteten Einrichtung. Während ersterer unter anderem für Fortbildungen der Erzieherchaft plädiert, tritt in letzteren die Verteidigung bisheriger Wissensbestände anschaulich hervor.

Die ausgewählten Texte entstanden im Kontext der Reformüberlegungen nach der Heimkampagne in Hessen. Dort waren 1969 mehrere Jugenderziehungsheime, die sich in der Trägerschaft des hessischen Landeswohlfahrtsverbands (LWV) befanden, von Lehrlingsgruppen, sogenannten Heimzöglingen, Studierenden, Angehörigen der ausserparlamentarischen Opposition (APO), Journalistinnen und Journalisten sowie pädagogischen Fachgruppierungen öffentlichkeitswirksam kritisiert worden.³ Neben der Kritik an autoritärer Erziehung und demokratischen Defiziten wurde auch die Frage nach der Fachlichkeit

1 Zu den Heimkampagnen in mehreren Regionen Westdeutschlands siehe zum Beispiel Arbeitsgruppe Heimreform 2000; Rudloff 2002, 2003; Köster 2005, 2010; Schölzel-Klamp, Köhler-Saretzki 2010; Kappeler 2010, 2011.

2 Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 112: «Mit der Heimkampagne und Heimreform wurde die Verfachlichung und Professionalisierung der Heimerziehung zu einer zentralen Forderung.»

3 Eine Skizzierung der Auseinandersetzungen und Reformbestrebungen in Hessen findet sich bei Schrapper (1990), eine dichte Beschreibung der Ereignisse im Band der Arbeitsgruppe Heimreform (2000, S. 126–248). Von Brosch (1971, 1975) liegen Schilderungen aus Sicht eines beteiligten Jugendlichen vor. Aab, Ahlheim und Sedlaczek (1970) meldeten sich aus einer kritischen sozialpädagogischen Perspektive zu Wort.

des Trägerverbands und des in seinen Einrichtungen beschäftigten Erziehungspersonals aufgeworfen. Der Landeswohlfahrtsverband Hessen reagierte auf die öffentliche Kritik mit Massnahmen auf unterschiedlichen Ebenen. So schaffte er zum Beispiel zügig Postkontrollen oder sogenannte Anstaltskleidung in den Heimen ab und richtete in der Verbandsverwaltung einen Sonderausschuss für Fragen der öffentlichen Erziehung ein. 1970 fasste er den Beschluss, in seinen Heimen nur noch qualifiziertes Personal einzustellen und bereits Beschäftigte in eigenen Kursen nachzuqualifizieren.⁴ Überdies etablierte er auf Verbandsebene im dortigen Dezernat Erziehungshilfe ein interdisziplinäres Fachteam. Hierfür wurden im April 1970 «jüngere dynamische, wissenschaftlich qualifizierte Mitarbeiter verschiedenster Fachrichtungen» gesucht – so die Stellenausschreibung in der überregionalen Wochenzeitung «Die Zeit». Im Ergebnis wurden vier Fachkräfte neu eingestellt: ein Erziehungswissenschaftler, eine Diplompsychologin, ein Lehrer und ein Sozialpädagoge. Sie gehörten zum sogenannten Erziehungshilfeteam des Landeswohlfahrtsverbands, das bis 1973 bestand. Sowohl die Integration von pädagogisch-psychologischer Expertise in die Verwaltung des Trägerverbands als auch das Arbeiten in einem interdisziplinären Team sind für die damalige Zeit als innovativ anzusehen. Das neu zusammengestellte Erziehungshilfeteam war allerdings nicht unumstritten, wie im Folgenden noch zu sehen sein wird. Es sollte einerseits die in der Heimkampagne kritisierten Einrichtungen des Landeswohlfahrtsverbands beraten, andererseits aber auch die Fachaufsicht über sie ausüben. Eine Ambivalenz zwischen Beratung und Kontrolle war also bereits in der Aufgabenstellung angelegt.⁵

Im Archiv des hessischen Landeswohlfahrtsverbands findet sich unter anderem ein umfangreicher Bericht des Erziehungshilfeteams zu einem der öffentlich kritisierten Jugenderziehungsheime. Zu diesem Bericht liegen Stellungnahmen von mehreren Personen vor, die in der thematisierten Einrichtung tätig waren.⁶ Durch die Texte, die die Situation eines Erziehungsheims nach der hessischen Heimkampagne aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten, zieht sich unter anderem die Frage nach der Expertise der im Heim Tätigen und des Erziehungshilfeteams. Diesen Aspekt der Debatte möchte ich genauer in den Blick nehmen. Die archivierten Dokumente sind Anfang der 1970er-Jahre entstanden, in einer Zeit, für die ein «Professionalisierungs- und Verberuflichungsschub»⁷ im Feld der Sozialen Arbeit konstatiert wird. Dieser Prozess ging mit einer Umstruk-

4 Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 194, 196 f., 199, 290.

5 Ebd., S. 197 f.; Schraper 1990, S. 421 f.

6 Archiv des hessischen Landeswohlfahrtsverbands, B.LWV.741: Bericht über das Jugendheim Karlshof in Wabern, Kassel 5. Mai 1971; Stellungnahme des Heimes zum Bericht des Erziehungshilfeteams über das Jugendheim Karlshof in Wabern vom 5. Mai 1971.

7 Hering, Münchmeier 2000, S. 230.

turierung der Ausbildungslandschaft und einer teilweisen Akademisierung einher.⁸ Wegen des in der Nachkriegszeit verbreiteten Personalmangels brachten im Erziehungsdienst in Jugendheimen Beschäftigte unterschiedliche Qualifikationen mit. Nur wenige hatten eine spezielle Ausbildung für Heimerziehung, stärker vertreten waren Kindergärtnerinnen oder Jugendleiterinnen; andere hatten nur eine Kurzausbildung durchlaufen, manche gar keine.⁹ Vor allem in Heimen für männliche Jugendliche arbeitete selten pädagogisch ausgebildetes Personal.¹⁰ Seit 1967 gab es dann eine dreijährige Erzieherausbildung an sogenannten Fachschulen für Sozialpädagogik, in der neben anderen Schwerpunkten auch für die Tätigkeit in Kinder- und Jugendheimen ausgebildet wurde.¹¹

Der vorliegende Beitrag greift mit der Auswertung der ausgewählten Archivadokumente ein Puzzlestück aus dem damals stattfindenden Verfachlichungsprozess heraus. Er nimmt jedoch nicht die formale Ebene der Ausbildung und Abschlüsse in den Blick, sondern verfolgt exemplarisch eine diskursive Aushandlung um Fachlichkeitskriterien, die sich zwischen langjährigen Praktikern in einem Erziehungsheim und neu eingesetzten Fachkräften auf der Trägerebene entspann. Im Zentrum des Beitrags stehen die überlieferten Texte. Darüber hinaus werden gelegentlich kontextualisierende Informationen aus einer bereits vorliegenden Untersuchung¹² zu der betroffenen Einrichtung beziehungsweise der Situation in Hessen herangezogen.

Zunächst stelle ich nun kurz die ausgewählten Archivadokumente vor. Danach arbeite ich entlang von exemplarischen Textpassagen heraus, welche Form von Expertise für das im Heim beschäftigte Erziehungspersonal von wem als notwendig erachtet wird. Des Weiteren gehe ich darauf ein, wie in den Stellungnahmen aus dem Erziehungsheim die Kompetenz des Erziehungshilfeteams wiederholt infrage gestellt wird. Als unterschiedlich gewichtete Dimensionen von Fachlichkeit kommen Fachwissen, intuitives Wissen und Erfahrungswissen ins Blickfeld.

Der Bericht und die Stellungnahmen

Der hier ausgewertete Bericht des Erziehungshilfeteams beschäftigt sich mit der Situation in einem Erziehungsheim für männliche Jugendliche zwischen 15 und 21 Jahren. Die Einrichtung war in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als

8 Siehe zum Beispiel Kruse 2004, S. 107–143; Amthor 2012, S. 236–240.

9 Amthor 2003, S. 426 f.

10 Zur Personalsituation in den Jugendheimen des hessischen Landeswohlfahrtsverbands 1969 vgl. Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 130 f.

11 Amthor 2003, S. 433.

12 Arbeitsgruppe Heimreform 2000.

Erziehungs- und Besserungsanstalt mit 180 Plätzen in einem ehemaligen Jagd-schloss gegründet worden. Seit 1953 fungierte der Landeswohlfahrtsverband Hessen als Träger und brachte dort schulentlassene Jugendliche im gesetzlichen Rahmen von Fürsorgeerziehung (FE) oder Freiwilliger Erziehungshilfe (FEH) unter. Es gab Ausbildungsmöglichkeiten für Lehr- und Anlernberufe, Förderkurse, sowie Arbeitsplätze in der industriellen Fertigung und in innerbetrieblichen Arbeitsstätten. Im Gruppendienst waren ausschliesslich Personen mit einer handwerklichen oder landwirtschaftlichen Ausbildung tätig, von denen mehr als die Hälfte einen trägerinternen Lehrgang absolviert hatten. Der Erziehungsleiter war 1969 der Einzige im Erziehungsdienst mit einer sozialpädagogischen Ausbildung. Anfang der 1970er-Jahre ging die Belegung stark zurück: Während 1969 noch rund 140 Jugendliche dort lebten, waren es 1972 nur noch 35.¹³

Der zu dieser Einrichtung verfasste Bericht des Erziehungshilfe-teams vom 5. Mai 1971 umfasst insgesamt 48 maschinengeschriebene Seiten plus Anhänge. Er ist auf der letzten Seite von vier Personen unterzeichnet, sodass von einer kollektiven Autorschaft gesprochen werden kann. Insgesamt greift der Text ein breites Themenspektrum auf, in dem sich Diskussionspunkte zur Heimerziehung der damaligen Zeit widerspiegeln. Umrahmt von einer Vor- und einer Nachbemerkung, enthält der Bericht die Abschnitte «Betriebswirtschaftliche Aspekte», «Pädagogischer Ansatz», «Juristische Aspekte» sowie «Soziologische bzw. sozialpsychologische Aspekte». Mit 29 Seiten sind die Darlegungen zum pädagogischen Ansatz am umfangreichsten. Die anderen Abschnitte umfassen jeweils vier bis sechs Seiten.¹⁴

Zu diesem Bericht liegen zehn Stellungnahmen aus dem in Augenschein genommenen Heim vor. Sie stammen von dem Heimleiter, dem Erziehungsleiter, einem Obererzieher, dem Malermeister, dem Druckereileiter, dem Gärtnermeister, dem Personalrat, dem betreuenden Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie, dem Berufsschulleiter sowie dem Verwaltungsleiter und sind in dieser Reihenfolge abgeheftet. Diese Texte, die einen Umfang zwischen einer und fünfzehn Seiten haben, sind unterschiedlich datiert und ebenfalls mit der Schreibmaschine geschrieben.¹⁵ Manche Stellungnahmen kommentieren dezidiert einzelne Punkte des Teamberichts, andere sind allgemeiner gehalten. Alle Autoren gehen vor allem auf in dem

13 Zur Geschichte des Jugendheims und zu dessen Umgestaltung nach der Heimkampagne bis in die 1980er-Jahre vgl. Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 146 f., 276–299 sowie Bässe 1986.

14 Archiv des hessischen Landeswohlfahrtsverbands, B.LWV.741: Bericht über das Jugendheim Karlshof in Wabern, Kassel 5. Mai 1971 (im Folgenden kurz: Bericht des Erziehungshilfe-teams).

15 Archiv des hessischen Landeswohlfahrtsverbands, B.LWV.741: Stellungnahme des Heimes zum Bericht des Erziehungshilfe-teams über das Jugendheim Karlshof in Wabern vom 5. Mai 1971. Im Folgenden werden bei der Wiedergabe von Textauszügen die jeweiligen Autoren der in diesem Konvolut versammelten Stellungnahmen genannt.

Bericht angesprochene Aspekte ihres eigenen Arbeitsbereichs ein, einige äussern sich jedoch auch fachfremd, zum Beispiel zur Frage der Erzieherqualifikation. Dass die Möglichkeit bestand, zum Bericht des Erziehungshilfeteams Stellung zu nehmen, zeugt von dem Anliegen, im Heim Tätige in den vom Träger eingeleiteten Umgestaltungsprozess einzubinden. Die ausschliessliche Autorschaft von Leitungspersonen deutet zugleich auf eine Orientierung an der Verwaltungshierarchie hin. Es fällt auf, dass die im Heim lebenden Jugendlichen, die Gruppenerzieher oder das Küchenpersonal nicht mit eigenen Stellungnahmen zu Wort kommen. Mit der Beteiligung von drei Meistern aus den heimeigenen Werkstätten tritt zudem das Primat von Arbeit und Ausbildung in damaligen Einrichtungen für männliche Jugendliche hervor. Eine schriftliche Reaktion des Erziehungshilfeteams auf die überwiegend kritischen Stellungnahmen zu seinem Bericht ist nicht überliefert. Als Adressat aller Dokumente ist der Heimträger anzusehen, der als Vorgesetzter der sich äussernden Personen fungierte.

Verhandlungen um die Expertise von Erziehern und Arbeitserziehern

Im Bericht des Erziehungshilfeteams werden vor allem in den Ausführungen zum pädagogischen Ansatz¹⁶ die Qualifikationen von Erziehern und Arbeitserziehern sowie erforderliche Fortbildungen thematisiert. Zudem findet sich in dem Abschnitt zu soziologischen beziehungsweise sozialpsychologischen Aspekten die Unterüberschrift «Professionalisierung der Erzieher». Zu diesem Punkt wird angemerkt, dass die Umgestaltung der Ausbildungsgänge in den Bereichen Sozialarbeit/Sozialpädagogik und staatliche Erzieherausbildung zwar in Richtung Professionalisierung weise, jedoch möglicherweise «Rivalitätskonflikte» mit Personen mit der bisherigen Ausbildung auslösen könne.¹⁷

Ausbildung und Qualifikation der im begutachteten Heim beschäftigten Erzieher und Arbeitserzieher schätzt das Team insgesamt als unzureichend ein. So formuliert es die Auffassung, dass die bisherige Ausbildung der Erzieherschaft vorläufig gewesen sei und ihr eine wissenschaftliche Fundierung fehle: «Eine zentrale Fragestellung ergibt sich aus dem Ausbildungsstand der Erzieher und Arbeitserzieher. Die Ausbildungen der Erzieher hatten provisorischen Charakter und ließen in ihrer Didaktik viele relevante wissenschaftliche Erkenntnisse unberücksichtigt.»¹⁸ Der Ausbildung wird in dieser Schilderung eine hohe Bedeutung zugeschrieben: Es handle sich um eine «zentrale Fragestellung». In der

16 Bericht des Erziehungshilfeteams, S. 8–37.

17 Ebd., S. 42 f.

18 Ebd., S. 21 f.

vorgenommenen Beurteilung spiegelt sich in dem Hinweis auf fehlende «wissenschaftliche Erkenntnisse» möglicherweise der überwiegend akademische Hintergrund des interdisziplinären Erziehungshilfeteams wider. Die Rede von einem ausbildungsbezogenen Provisorium könnte auf die trägerinternen Lehrgänge verweisen, die der hessische Landeswohlfahrtsverband für das in seinen Einrichtungen beschäftigte Erziehungspersonal ausrichtete.¹⁹

Um die festgestellten Defizite auszugleichen, plädiert das Team dafür, den Erziehern zusätzliche Fortbildungen anzubieten, und empfiehlt unter anderem «gruppenspezifische Laboratorien und Sensibilisierungstrainings».²⁰ Der Einsatz solcher Methoden wird folgendermassen begründet: «Erst wenn die Einstellungen der Erzieher zum Problemdenken motiviert waren, war es möglich, fachlich inhaltliche Punkte sachlich zu besprechen.»²¹ Für die Aneignung und Vermittlung von Fachwissen wird also eine bestimmte Denkweise vorausgesetzt, die das Team bei den Heimerziehern der beschriebenen Einrichtung nicht gegeben sah.

In den Stellungnahmen aus dem Heim finden sich unterschiedliche Reaktionen auf diese kritischen Anmerkungen des Erziehungshilfeteams zum Ausbildungsstand der Erzieher. So vertritt einer der Werkstattleiter die Meinung, dass die bisherige Qualifikation keinesfalls als vorläufig angesehen werden könne, da sie «[z]um Zeitpunkt der Ausbildung der derzeitigen Erzieher [...] endgültig und der so Ausgebildete vollwertig für den beabsichtigten Einsatz» gewesen sei.²² In diesem Gedankengang hat ein etwaiger Bedarf an Weiterbildung aufgrund veränderter Rahmenbedingungen keinen Platz.

Demgegenüber stimmen Heimleiter, Obererzieher und Verwaltungsleiter dem Team darin zu, dass ein Fortbildungsangebot sowohl für Erzieher in den Gruppen als auch für Arbeitserzieher in den Werkstätten notwendig sei.²³ Der Verwaltungsleiter betont die Relevanz von Fachwissen, wenn er sich dahingehend äussert, dass die vom Trägerverband angebotene interne Ausbildung «im fachlichen Niveau angehoben werden» solle.²⁴ Aus seiner Sicht sei eine Reform der Heimerziehung nur mit entsprechend ausgebildetem Erziehungspersonal möglich. Zudem plädiert er für die Einstellung von Personen mit einer sozialpädagogischen Qualifikation: «Es ist dringend notwendig, daß für das Heim möglichst umgehend 3–4 qualifizierte Sozialpädagogen zur Hebung der Erziehungskraft

19 Der berufsbegleitende Lehrgang, den der Landeswohlfahrtsverband Hessen als Heimträger seit Ende der 1950er-Jahre anbot, umfasste 600 Stunden, die im Lauf von zwei Jahren absolviert wurden. Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 131, 279.

20 Bericht des Erziehungshilfeteams, S. 26.

21 Ebd., S. 28.

22 Stellungnahme des Malermeisters, S. 6.

23 Stellungnahmen des Heimleiters, S. 8, des Obererziehers, S. 1, und des Verwaltungsleiters, S. 4, 11, 12, 15.

24 Stellungnahme des Verwaltungsleiters, S. 12.

und für die Weiterbildung des Erzieherpersonals gewonnen werden. Sofern die Gewinnung dieser Kräfte nur durch Zahlung einer übertariflichen Vergütung erreicht werden kann, müsste dies getan werden.»²⁵

Der Verwaltungsleiter misst demnach der Bereitstellung von sozialpädagogischem Fachwissen so hohe Bedeutung bei, dass dafür auch ein finanzieller Mehraufwand in Kauf genommen werden müsse.

Auf die Herausforderungen, die sich aus Sicht des Erziehungshilfeteams den in den Werkstätten tätigen Arbeitserziehern stellen, wird in dem Bericht ebenfalls eingegangen: «Die Arbeitserzieher sind in einer besonders schwierigen Situation. Sie sind Fachleute auf ihrem Arbeitsgebiet, wo sie meistens als Meister beschäftigt werden. Im Bereich der Erziehung sind sie nicht ausgebildet. Sie haben sich aber während der Arbeitszeit ständig mit verhaltensgestörten Jugendlichen auseinander zu setzen. [...] Für die Gruppe der Arbeitserzieher bedeutet das, daß sie neben der eigentlichen handwerklichen Fachausbildung auch in Fragen der Erziehung und Psychologie ausgebildet sein müßten. Es scheint dringend erforderlich, Fortbildungskurse für die Arbeitserzieher im Bereich dieser Fachgebiete anzustreben.»²⁶

Mit den Begriffen «Fachleute», «Fachausbildung» und «Fachgebiete» wird in dieser Passage mehrfach an das Thema Fachlichkeit angeknüpft. Während das Erziehungshilfeteam einerseits die Arbeitserzieher als Experten in ihrem Handwerk anerkennt, sieht es andererseits Nachholbedarf in Bezug auf deren pädagogisches und psychologisches Fachwissen.

Dieser Bedarf besteht aus Sicht der kommentierenden Handwerksmeister jedoch keineswegs. Im Gegenteil, die Einschätzung des Teams wird als Unterstellung abgelehnt. Stellvertretend für andere Reaktionen aus dem Heim sei noch einmal einer der Werkstattleiter zitiert: «Ich verwahre mich mit Nachdruck dagegen, daß meine Tätigkeit als Laientätigkeit hingestellt wird. Dabei bin ich sicher, daß sich diese Ansicht mit Kollegen im Heim deckt [...]. Sie alle haben ohne wissenschaftlich fundierte Ausbildung mit Geschick, Verständnis und Fingerspitzengefühl, eben dem gesunden Menschenverstand, bewiesen, daß Jugendliche zum Erfolg geführt werden können.»²⁷

Die Zuschreibung einer «Laientätigkeit» erscheint in dieser Bekundung als Zumutung, zugleich wird Professionalität aber nicht an eine entsprechende Fachausbildung gebunden. Das Erfordernis pädagogischer Kompetenz für die in den Werkstätten tätigen Arbeitserzieher wird zwar bestätigt, aber von einer formalen Qualifikation losgelöst verhandelt. Stattdessen werden systematisch erworbenes Fachwissen und ein auf Alltagswissen beruhender «gesunder Men-

25 Ebd.

26 Bericht des Erziehungshilfeteams, S. 23.

27 Stellungnahme des Malermeisters, S. 4.

schenverstand» gegeneinander aufgewogen. Dadurch und durch den Rekurs auf «Geschick» und «Fingerspitzengefühl» wird der pädagogische Umgang mit Jugendlichen als eine Handlung definiert, die keines in einer Ausbildung zu vermittelnden Fachwissens, sondern vielmehr intuitiven Wissens bedarf.

Auch ein anderer Werkstattleiter geht davon aus, dass Personen, die Jugendliche zum «Facharbeiter» ausbilden, per se über «pädagogische Fähigkeiten» verfügen. Als Beleg führt er die erfolgreichen Abschlüsse der auszubildenden Jugendlichen an, wie aus dem folgenden Zitat herauszulesen ist: «Wenn in diesem Zusammenhang noch die erzieherische Fähigkeit des Werkstättenpersonals in Zweifel gezogen wird, so muß gesagt werden, daß diese Fähigkeiten zwar nicht durch ein besonderes Zeugnis zu belegen sind, sich aber in der Zahl der Lehrlinge beweisen, welche ihre Facharbeiterprüfung mit Erfolg abgeschlossen haben. [...] Es ist auch kein Geheimnis, daß der beste Facharbeiter nicht als Ausbilder zu gebrauchen ist, wenn er nicht gleichzeitig pädagogische Fähigkeiten mitbringt.»²⁸

Der Verwaltungsleiter ist ebenfalls der Meinung, dass unabhängig von einer fachlichen Ausbildung «pädagogisches Geschick» die Voraussetzung für eine Tätigkeit im Heim ist. Er plädiert zudem dafür, anzuerkennen, dass Handwerker, die als Erzieher arbeiten, dies aus «Berufung» tun: «Die Einstellung zu den Erziehern, die aus Handwerksberufen zu uns gekommen sind ohne grundlegende Ausbildung, muß eine andere werden. Es handelt sich durchweg um Männer, die diesen Beruf aus Berufung gewählt haben. [...] Ein Erzieher ist das, was er mitbringt. [...] Ein Erzieher wird nicht in der Ausbildungsstätte gemacht. Unsere Erzieher besitzen pädagogisches Geschick.»²⁹

Sich selbst sieht der Verwaltungsleiter zwar nicht als einschlägig ausgewiesen im pädagogischen Bereich, zugleich schreibt er sich jedoch aufgrund seiner langjährigen Arbeitserfahrung in einem Erziehungsheim Expertise zu. So stellt er zu Beginn seiner Stellungnahme fest: «Ich erlaube mir ferner, einige Vorschläge zur Lösung zu unterbreiten. Dabei bin ich mir bewußt, daß die Vorschläge eines Verwaltungsbeamten, wenn auch Kenner durch jahrelange Tätigkeit in diesem Heim, nicht das Gewicht eines Fachmanns haben.»³⁰

Nicht nur hier wird in den Stellungnahmen aus dem Heim auf das angeeignete Erfahrungswissen verwiesen und dieses als massgeblich für die erforderliche Fachkompetenz herausgestellt. So beruft sich auch einer der Werkstattleiter auf Erfahrungswissen, das im Laufe einer länger andauernden Berufspraxis erworben wurde: «Wer lange genug in der *praktischen* Erziehungsarbeit tätig ist, weiß auch, daß der Erzieher oder Ausbilder, der als Vorbild lebt und dem Jugend-

28 Stellungnahme des Druckereileiters, S. 3.

29 Stellungnahme des Verwaltungsleiters, S. 13 f.

30 Ebd., S. 1.

lichen seine Hilfe anbietet, immer auf Erfolge hinweisen kann.»³¹ Und ein anderer bedauert: «Meine Erfahrung, daß den Jugendlichen des Heimes nur unter diesen Aspekten geholfen werden kann, gilt leider heute nichts mehr und wird mit Schlagworten abgetan.»³²

Mehrfach wird in den Stellungnahmen das zur Verfügung stehende Erfahrungswissen auch mit dem Lebensalter verknüpft. Diese Verbindung zeichnet sich beispielsweise in einem Kommentar des Erziehungsleiters zum Umgang mit den Wissensbeständen älterer Erzieher ab: «Ihnen kann einfach nicht zugemutet werden ihre in z. T. jahrzehntelanger, oft erfolgreicher Arbeit mit Jugendlichen gemachten Erfahrungen mal eben – hurtig, hurtig – über Bord zu werfen [...]»³³ Und einer der durchweg älteren Meister bringt es zum Abschluss seiner Stellungnahme folgendermassen auf den Punkt: «Und Erfahrung müssen Menschen immer erst sammeln, sie kommt nicht *vor* sondern *mit* den Jahren!»³⁴ Mit dieser Alltagsweisheit schreibt er nicht nur sich selbst und seinen Kollegen Erfahrung zu, sondern spricht obendrein den jüngeren Mitgliedern des Erziehungshilfeteams dezidiert Erfahrungswissen ab.

Infragestellung der Expertise des Erziehungshilfeteams

Wie bereits angeklungen, wird in den überlieferten Texten nicht nur die Expertise der Erzieher und Arbeitserzieher verhandelt, sondern auch diejenige des Erziehungshilfeteams. So werden in mehreren Stellungnahmen aus dem Heim Zweifel an der Fachkompetenz des Teams geäußert. Zum Beispiel resümiert der Heimleiter gleich zu Beginn seiner Anmerkungen unter der Überschrift «Fachliche Bedenken»: «Der fachkundige Leser weiß, dass nahezu alle im vorliegenden Bericht erörterten Probleme der Heimerziehung seit Jahren in Fachgremien diskutiert werden [...]. Der Bericht läßt die *sorgfältige Abgrenzung* zwischen empirischer Faktensammlung, ideeller pädagogischer Grundhaltung und ideologischer (z. T. utopischer) Erwartungseinstellung vermissen!»³⁵

Durch die Anführung von Wissen aus «Fachgremien» positioniert sich der Autor selbst als Experte auf dem Gebiet der Heimerziehung.³⁶ Überdies spricht er dem Erziehungshilfeteam Fachkundigkeit ab, wenn er feststellt, dass dieses

31 Stellungnahme des Druckereileiters, S. 3. Hervorhebung im Original.

32 Stellungnahme des Malermeisters, S. 3.

33 Stellungnahme des Erziehungsleiters, S. 4.

34 Stellungnahme des Gärtnermeisters, S. 4. Hervorhebung im Original.

35 Stellungnahme des Heimleiters, S. 1. Hervorhebung im Original.

36 Als promovierter Jugendpsychologe hatte er ebenfalls einen akademischen Bildungshintergrund. Er war seit 1949 für die Leitung des Erziehungsheims verantwortlich. Archiv des hessischen Landeswohlfahrtsverbands, B.LWV.887: Jugendheim Karlshof, S. 204. Ein Lei-

die bisherigen Fachdebatten ausser Acht lasse und in seiner Darstellung Fakten, Einstellungen und Ideologie vermische. Beim Lesen der weiteren Stellungnahme des Heimleiters fallen darüber hinaus abwertende Zuschreibungen wie «völlig verzerrt», «fadenscheinig» oder «absurd» ins Auge, mit denen Ausführungen des Teams kommentiert werden.³⁷

Unter anderem unterliegen die Fortbildungsangebote des Erziehungshilfeteams der Kritik des Heimleiters. Er schreibt dazu: «Nur ist es ein Trugschluß zu meinen, die vom Erziehungshilfeteam gesteuerten bisherigen Fortbildungsveranstaltungen hätten sich auf die Schärfung der <Wahrnehmungs- und Verständigungsfähigkeit> der Mitarbeiter günstig ausgewirkt. Das Team hat die ihm offen vorgetragene Proteste einzelner Erzieher zur Durchführung derartiger Veranstaltungen bisher unbesehen beiseite geschoben, zumal diese feststellten, daß die Konzeption des Teams stets den praktischen Erziehungsfragen auswich.»³⁸ Nicht nur an dieser Stelle wird dem Erziehungshilfeteam ein fehlender Bezug zur Praxis vorgeworfen. In eine ähnliche Richtung weisen Polarisierungen zwischen Praxis und Theorie, in denen ebenfalls eine Infragestellung der Expertise des Erziehungshilfeteams anklingt. So beklagt der Heimleiter mit Blick auf den Teambericht weiter: «Aber die dem Praktiker auf den Nägeln brennenden, pädagogischen Probleme werden doch nur oberflächlich behandelt.» Oder: «*Konkrete Aussagen* mit realisierbarem pädagogischen Wert fehlen nahezu völlig. Die Ratschläge, die das Team dem Heim als «neue Denkrichtung» empfiehlt, können weithin nur als praxisferne Theorien bezeichnet werden.»³⁹

Die hier beanstandete Praxisferne des Teamberichts wird auch in anderen Stellungnahmen thematisiert. Ein Werkstattleiter weist in seinem Kommentar dem Erziehungshilfeteam explizit Verantwortung für weitreichende Verständigungsschwierigkeiten zu, wenn er feststellt: «In diesem Bericht ist von seiten des Teams alles getan worden, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis nahezu unüberbrückbar zu machen. Statt dem Heim neue Impulse zu geben, die es durchaus gebrauchen könnte, werden nur verschwommene, unausgegrenzte Vorstellungen angeboten, mit denen niemand etwas anfangen kann.»⁴⁰ Zwar wird in dieser Äusserung ein Veränderungsbedarf anerkannt, zugleich wird dem Erziehungshilfeteam aber die erforderliche Fachlichkeit für die Gestaltung eines entsprechenden Reformprozesses abgesprochen, da es nicht in der Lage sei, konkrete, umsetzbare Vorschläge vorzuweisen.

tungswechsel in den kommenden Monaten stand zum Entstehungszeitpunkt der Dokumente schon fest, vgl. Bericht des Erziehungshilfeteams, S. 41.

37 Stellungnahme des Heimleiters, S. 5, 6, 8.

38 Ebd., S. 8 f.

39 Ebd., S. 2. Hervorhebung im Original.

40 Stellungnahme des Druckereileiters, S. 4.

Des Weiteren wird dem Erziehungshilfeteam, korrespondierend mit der oben herausgearbeiteten Betonung des eigenen Erfahrungswissens, in den Stellungnahmen zugeschrieben, dass ihm solches fehle. Dies spiegelt sich zum Beispiel in dem wiederholten Vorwurf, dass die Mitglieder des Erziehungshilfeteams sich nicht lange genug im Heim aufgehalten hätten, um die dortige Situation fundiert einschätzen zu können. Hieraus spricht die Überzeugung, dass nur eine Person, die über längere Zeit vor Ort mitarbeite, praxistaugliche Veränderungen anstossen und umsetzen könne. Zu diesem Standpunkt sei stellvertretend für andere noch einmal der Heimleiter zitiert: «[...] an Stelle von Kurzbesuchen des Heimes sollte das Team zunächst einmal die Heimarbeit im Alltag über Wochen und Monate in Solidarität mit den Gruppenerziehern, Erziehungsleiter, Lehrwerkmeistern, Arbeitsgruppenerziehern und dem Heimleiter kennen lernen!»⁴¹ Nicht nur das Ausrufezeichen am Ende des Satzes, sondern auch der hier nicht wiedergegebene Sperrdruck der gesamten Passage verstärken den Aufforderungscharakter dieses Plädoyers.

In anderen Stellungnahmen ruft die im Bericht des Erziehungshilfeteams empfohlene partizipative Ausrichtung von Weiterbildungen⁴² Kritik hervor. So merkt einer der Werkstattleiter an: «Es fehlt ein System, wenn der Leiter – Diskussionsleiter – dieser Zusammenkünfte [...] zu Beginn die Teilnehmer nach einer Tagesordnung fragt. Da machen dann die «schmalbrüstigen» Erzieher (in Bezug auf ihre Ausbildung) Vorschläge und die Fachleute (in Bezug auf ihre Ausbildung) gehen darauf ein.»⁴³

In dieser Äußerung manifestiert sich Unverständnis für eine teilnehmerorientierte Gesprächsführung. So wird der Einbezug von Heimbeschäftigten in die Gestaltung von Gesprächen, die vom Team angesetzt werden, als kontraproduktiv für eine intendierte Wissensvermittlung dargestellt. Dabei wird auf eine im Raum stehende Wissenshierarchie angespielt, wenn die jeweiligen Ausbildungen von Erziehern und Teamangehörigen mit Begriffen wie «schmalbrüstig» einerseits und «Fachleute» andererseits charakterisiert werden. Durch die in den Klammern vorgenommene ausdrückliche Eingrenzung auf den Ausbildungszusammenhang wird jedoch zugleich angedeutet, dass diese Abstufung in den Augen des Autors nicht allumfassend gilt. So scheint das in den Stellungnahmen aus dem Heim hochgehaltene Erfahrungswissen in der dem Team attestierten Fachlichkeit nicht inbegriffen. Und die körperbezogene Beschreibung der Erzieher weckt die Assoziation, dass trotz konstatiertes Ausbildungsdefizites eine im Erziehungsalltag benötigte Durchsetzungs- und Handlungsfähigkeit durch-

41 Stellungnahme des Heimleiters, S. 5.

42 Bericht des Erziehungshilfeteams, S. 28.

43 Stellungnahme des Malermeisters, S. 1.

aus vorhanden sei. Die Textpassage erscheint auch ambivalent, da einerseits dem Erziehungshilfeteam qua Ausbildung Fachwissen zugesprochen wird, andererseits aber unterstellt wird, dass es dieses Wissen den Erziehern nicht adäquat vermitteln kann. Tendenziell schwingt darin die Andeutung mit, dass die akademisch Ausgebildeten gar nicht über praxisrelevantes Wissen verfügen, das sie an die Praktiker weitergeben könnten.

Diese Ansicht kommt an anderer Stelle auch in der Bemerkung zum Ausdruck, dass Teammitglieder während ihrer Aufenthalte im Heim bei unerwartet auftretenden Schwierigkeiten nicht eingegriffen hätten. Hierzu wird mit ironischem Unterton festgestellt: «Auch hier kam das so gepriesene Fachwissen nicht zur Anwendung und der Erzieher war allein gelassen.»⁴⁴

Der das Heim betreuende Kinder- und Jugendpsychiater stellt hingegen in seiner Stellungnahme die Fachlichkeit des Teams infrage, indem er ihm vorwirft, den Fachterminus «Neurose» nicht korrekt zu verwenden.⁴⁵ Zudem kritisiert er die seiner Meinung nach zu zahlreichen Verweise auf Wissenschaftlichkeit: «Der Gebrauch des Wortes <wissenschaftlich> zur Hervorhebung irgendeiner Erkenntnis oder Feststellung erscheint mir zu häufig. Man sollte allen Anschein eines Mißbrauches dieses Wortes vermeiden, um eine Abwertung zu vermeiden. Wissenschaftlich kann man nämlich auch fast immer – jedenfalls auf diesem Gebiet – das Gegenteil belegen.»⁴⁶

Auch andere üben am Schreibduktus des Erziehungshilfeteams Kritik. Ihr Vorwurf lautet auf übermäßige Verwendung von Fremdwörtern. So kommentiert einer der Werkstattleiter zu Beginn seiner Stellungnahme: «Beim Studium des Berichtes fällt dem unbefangenen Leser auf, daß der Inhalt ohne Hinzuziehung von Duden und Fremdwörterbuch nicht immer verständlich ist.»⁴⁷ Der Leiter der Heimerberufsschule moniert ebenfalls den Schreibstil des Teams und treibt seine Kritik ironisch auf die Spitze, wenn er in seiner Stellungnahme «[i]n Anlehnung Ihres Stils» eine Vielzahl von Begriffen lateinischen und griechischen Ursprungs aneinanderreihet.⁴⁸ Auch an anderen Stellen entsteht der Eindruck, dass die vom Erziehungshilfeteam verwendete Sprache von einigen Heimbeschäftigten als Affront wahrgenommen wird. So kann aus mehreren Stellungnahmen die Anschauung herausgelesen werden, dass der Teambericht in unangemessener Weise akademisches Wissen zur Schau stelle, das aufgrund unterschiedlicher Ausbildungen nicht allen in der Heimerziehung Tätigen zugänglich ist. Als Massstab setzen die Kommentatoren Allgemeinverständlichkeit an und sie

44 Ebd., S. 6.

45 Stellungnahme des Facharztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie, S. 3.

46 Ebd., S. 2.

47 Stellungnahme des Druckereileiters, S. 1.

48 Stellungnahme des Leiters der Heimerberufsschule (insgesamt 1 Seite).

fordern die Berücksichtigung nichtakademischer Adressaten ausdrücklich ein, wenn beispielsweise angemerkt wird: «Es geht aber hier nicht nur um das eine oder andere Wort, es geht auch um die gesamte Satzgestaltung, der einfach das Maß an Allgemeinverständlichkeit fehlt, das man von studierten Menschen erwarten muß, wenn sie einen Bericht verfassen, der vorzugsweise von Leuten verstanden werden soll, die kein Hoch- oder Fachschulstudium genossen haben.»⁴⁹ Die Verwendung von Fachbegriffen wird demnach nicht als Ausweis von Fachwissen gelesen, sondern eher mit mangelnder Kommunikationskompetenz verbunden. Tatsächlich kommt es durch die Verwendung von Fachvokabular zu Verständigungsschwierigkeiten. So wird zum Beispiel der in dem Bericht verwendete Begriff «Supervisor» in einer Stellungnahme als «Aufseher» übersetzt.⁵⁰ Es lässt sich leicht nachvollziehen, dass auf dieser Basis kein Interesse an einer im Teambericht vorgeschlagenen Supervision bestand.

Kontroverse Auffassungen zu Wissensgrundlagen in der Heimerziehung

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in den vorgestellten Textauszügen emotionsgeladene Spannungsfelder in einer Anfang der 1970er-Jahre angesiedelten Debatte um Fachlichkeitsdimensionen in der Heimerziehung sichtbar werden. Diese kreisen um die jeweilige Gewichtung von Fach- und Ausbildungswissen, Erfahrungswissen und intuitivem Wissen.

Auf der einen Seite schätzt das akademisch vorgebildete Erziehungshilfeteam die Ausbildung der Heimerzieher als unzureichend und veraltet ein und schreibt ihnen damit zu, dass sie nicht über als notwendig erachtetes aktuelles Fachwissen verfügten. In der Konsequenz plädiert das Team für ein verstärktes Angebot von Fortbildungen. Diese Forderung lag im Trend der damaligen Fachdiskussionen. So wurde auch auf dem 4. Jugendhilfetag in Nürnberg 1970 gefordert, die Aus- und Fortbildung des Heimpersonals zu optimieren.⁵¹

Auf der anderen Seite fordert die Hinterfragung ihres Expertenstatus bei denjenigen, die seit längerer Zeit im Erziehungsheim tätig sind, Legitimierungen der eigenen Handlungsorientierungen heraus. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass, anders als in dem in kollektiver Autorschaft verfassten Bericht des Erziehungshilfeteams, in den Stellungnahmen aus dem Heim individuelle Erfahrungen und Anschauungen der Schreibenden stärker zutage treten. Zugleich finden sich jedoch zahlreiche Übereinstimmungen in den vorgebrachten Argumenten.

49 Stellungnahme des Druckereileiters, S. 1.

50 Ebd.

51 Arbeitsgruppe Heimreform 2000, S. 72.

So wird mehrfach in langjähriger Tätigkeit erworbenes Erfahrungswissen in die Waagschale geworfen. Ausserdem wird argumentiert, dass für die Erziehungstätigkeit eine Begabung oder Berufung, das heisst intuitives Wissen, relevanter sei als eine formale Ausbildung. Beide Komponenten werden für die Arbeit im Heim als tragfähiger eingeschätzt als pädagogisches Fachwissen, das in Ausbildung oder Studium erworben werden kann.

Heraus sticht auch, dass dem auf Verbandsebene angesiedelten Erziehungshilfe-Team vonseiten der im Heim Tätigen die Kompetenz abgesprochen wird, die Situation vor Ort angemessen zu beurteilen. Damit einher geht der Vorwurf, den Heimalltag nicht wirklich zu kennen. Dem Team wird demnach fehlendes Erfahrungs- und Praxiswissen zugeschrieben.

Insgesamt zeigen sich die Kommentatoren aus dem Heim weitgehend einig in der teilweise vehementen Abwehr des Erziehungshilfe-Teams und seiner Vorschläge. Erweiterung oder stellenweise Revidierung des eigenen Prozess- und Erfahrungswissens durch neue fachwissenschaftliche Impulse erscheinen aus ihrer Sicht nicht notwendig. Stattdessen wird das angeführte Erfahrungswissen als unabdingbar dargestellt, um den beruflichen Alltag zu bewältigen. Zudem wird einmal gelerntes Fach- und Ausbildungswissen als unbegrenzt gültig angesehen und auch vor dem Hintergrund eines sozialen Wandels nicht infrage gestellt. Ebenfalls verteidigt werden biografisch angeeignete Wissensbestände, wenn auf das Lebensalter Bezug genommen wird.

Beachtenswert ist in diesem Kontext die Position des Verwaltungsleiters: Da seine Expertise durch die vom Erziehungshilfe-Team geforderten Weiterbildungen für Erzieher nicht infrage gestellt wird, kann er sich eventuell offener für die Anregungen des Teams zur Stärkung der Fachlichkeit im pädagogischen Bereich zeigen und diese unterstützen.

Insgesamt offenbart die hier auszugsweise vorgestellte Debatte um ein hessisches Erziehungsheim Anfang der 1970er-Jahre, dass sich aufgrund unterschiedlicher Deutungsmuster und Wissensvorräte eine Verständigung zwischen den überwiegend akademisch gebildeten jüngeren Teammitgliedern und den teilweise langjährig im Heim Tätigen, die weitestgehend über keine akademische und in den meisten Fällen auch über keine pädagogische Ausbildung verfügten, konflikthaft gestaltete.

Zu bedenken gilt allerdings auch, dass in der vorgestellten Auseinandersetzung nicht nur fachliche, sondern auch ökonomische Überlegungen eine Rolle spielen. So wird in dem Bericht des Erziehungshilfe-Teams in einem Halbsatz die Weiterexistenz des Erziehungsheims im Konjunktiv formuliert: «Sollte das Heim in Wabern bestehen bleiben [...]»⁵² In mehreren Stellungnahmen deutet sich an,

⁵² Bericht des Erziehungshilfe-Teams, S. 10.

dass diese Äusserung bei den Beschäftigten im Heim Existenzsorgen auslöste. In diesem Zusammenhang wird auch direkt auf die Ereignisse der Heimkampagne Bezug genommen, wenn beispielsweise einer der Werkstattleiter zum Abschluss seiner Stellungnahme formuliert: «Würden die politischen Gremien des LWV aufgrund des Berichtes des Teams zu dem Entschluß kommen, den Karlshof als Erziehungsheim aufzugeben, so wäre auf einem anderen und raffinierteren Wege das erreicht, was der schon fast in Vergessenheit geratenen APO in ihrem plumphen Ansturm im Sommer 1969 versagt geblieben ist.»⁵³ Die sich durch alle Stellungnahmen ziehende Infragestellung der Expertise des Erziehungshilfeteams könnte vor diesem Hintergrund auch als Strategie gelesen werden, eine eventuelle Empfehlung des Teams zur Schliessung des Heims zu diskreditieren. Alles in allem ermöglicht die vorgestellte Debatte aufschlussreiche Einblicke in konflikthafte Momente des Professionalisierungsprozesses im Feld der Heimerziehung vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels Anfang der 1970er-Jahre. So illustriert sie, wie das Bestreben eines Trägers nach dem Ausbau von Fachlichkeit in seinen Erziehungseinrichtungen zu vehementen Auseinandersetzungen mit dem angestammten Personal führen konnte. Die sichtbar werdende Abwehr eines als akademisch und praxisfern eingestuften Wissens zeigt anschaulich, an welche Grenzen der Verfachlichungsprozess in der Heimerziehung in der damaligen Umbruchszeit mitunter stiess.⁵⁴

Quellen

Dokumente aus dem Archiv des hessischen Landeswohlfahrtsverbands

B.LWV.741: Bericht über das Jugendheim Karlshof in Wabern, Kassel 5. Mai 1971 und Stellungnahme des Heimes zum Bericht des Erziehungshilfeteams über das Jugendheim Karlshof in Wabern vom 5. Mai 1971.

B.LWV.887: Jugendheim Karlshof.

Literatur

Aab, Johanna; Ahlheim, Rose; Sedlaczek, Gottfried: Zucht-Häuser der Fürsorge. Eine Dokumentation. Hg. im Auftrag der Heilpädagogischen Aktionsgemeinschaft Marburg, Marburg 1970.

Amthor, Ralph-Christian: Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. Weinheim 2003.

53 Stellungnahme des Druckereileiters, S. 5.

54 Für weiterführende Anregungen zu diesem Beitrag danke ich herzlich Magdalena Apel und Patrik Müller-Behme von der Universität Kassel.

- Amthor, Ralph-Christian: Einführung in die Berufsgeschichte der Sozialen Arbeit. Weinheim 2012.
- Arbeitsgruppe Heimreform: Aus der Geschichte lernen: Analyse der Heimreform in Hessen (1968–1983). Frankfurt am Main 2000.
- Bässe, Ernst: 100 Jahre Jugendheim Karlshof 1886–1986. Eine Chronik. Hg. von Landeswohlfahrtsverband Hessen. Kassel 1986.
- Brosch, Peter: Fürsorgeerziehung. Heimterror und Gegenwehr. Frankfurt am Main 1971.
- Brosch, Peter: Fürsorgeerziehung. Heimterror Gegenwehr Alternativen. Frankfurt am Main 1975.
- Hering, Sabine; Münchmeier, Richard: Geschichte der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim 2000.
- Kappeler, Manfred: Die Heimreformen der siebziger Jahre, in: Damberg, Wilhelm; Frings, Bernhard; Jähnichen, Traugott; Kaminsky, Uwe (Hg.): Mutter Kirche – Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945. Münster 2010, S. 79–88.
- Kappeler, Manfred: Fürsorge- und Heimerziehung – Skandalisierung und Reformfolgen, in: Baader, Meike Sophia; Herrmann, Ulrich (Hg.): 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik. Weinheim 2011, S. 65–87.
- Köster, Markus: Holt die Kinder aus den Heimen! – Veränderungen im öffentlichen Umgang mit Jugendlichen in den 1960er Jahren am Beispiel der Heimerziehung, in: Frese, Matthias; Paulus, Julia; Teppe, Karl (Hg.): Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik (2. Auflage). Paderborn 2005, S. 667–681.
- Köster, Markus: Heimkampagnen – Die 68er und die Fürsorgeerziehung, in: Damberg, Wilhelm; Frings, Bernhard; Jähnichen, Traugott; Kaminsky, Uwe (Hg.): Mutter Kirche – Vater Staat? Geschichte, Praxis und Debatten der konfessionellen Heimerziehung seit 1945. Münster 2010, S. 63–77.
- Kruse, Elke: Stufen zur Akademisierung. Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-/Mastermodell. Wiesbaden 2004.
- Rudloff, Wilfried: Im Schatten des Wirtschaftswunders. Soziale Probleme, Randgruppen und Subkulturen 1949 bis 1973, in: Schlemmer, Thomas; Woller, Hans (Hg.): Bayern im Bund. Bd. 2: Gesellschaft im Wandel 1949 bis 1973. München 2002, S. 347–467.
- Rudloff, Wilfried: Sozialstaat, Randgruppen und bundesrepublikanische Gesellschaft. Umbrüche und Entwicklungen in den sechziger und frühen siebziger Jahren, in: Kersting, Franz-Werner (Hg.): Psychiatriereform als Gesellschaftsreform. Die Hypothek des Nationalsozialismus und der Aufbruch der sechziger Jahre. Paderborn 2003, S. 181–219.
- Schölzel-Klamp, Marita; Köhler-Sartzki, Thomas: Das blinde Auge des Staates. Die Heimkampagne von 1969 und die Forderungen der ehemaligen Heimkinder. Bad Heilbrunn 2010.
- Schrapper, Christian: Voraussetzungen, Verlauf und Wirkungen der «Heimkampagnen», in: Neue Praxis, Jg. 20 (1990), S. 417–428.

Jugendamtliche Entscheidungsprozesse vor und nach den Heimkampagnen der 1970er-Jahre

CLAUDIA STREBLOW-POSER

Um sozialem Wandel in der Kinder- und Jugendhilfe nachzugehen, erscheint ein Zugang über die Aktenführung der Familienfürsorge als besonders vielversprechend. Kaum eine Organisation kann so tief in die Grundrechte ihrer Klientel eingreifen und über Biografien und Identitätsbildung entscheiden wie Jugendämter. Bereits das 1924 in Kraft getretene Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt (RJWG) wies jedem Kind das «Recht auf Erziehung zur leiblichen, geistigen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit» zu.¹ In den 1950er-Jahren wurde ein Miteinander von Familie, öffentlicher und freier Jugendhilfe² sowie der Schule als notwendig angesehen, um Kindern zu ihrem Recht zu verhelfen.³

Im Aufgabenbereich der Jugendfürsorge⁴ liegt der Fokus auf drohenden oder eingetretenen Gefährdungssituationen Minderjähriger und somit auf der Wahrung oder Wiederherstellung des Kindes- und Jugendwohls. Eltern und sonstige Erziehungsberechtigte haben nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht zur Erziehung. Sofern dieser Pflicht nicht nachgekommen wird, kann die öffentliche Jugendhilfe eingreifen. Das sogenannte Wächteramt des Staates obliegt ihr und markiert die Kontrollaufgaben der Jugendhilfe, die im Spannungsverhältnis zum Hilfemandat stehen. Dieses Spannungsverhältnis charakterisiert das doppelte Mandat der Jugendhilfe bis heute.⁵

Im Rahmen von Entscheidungen für oder gegen Jugendhelfemassnahmen spielen gesellschaftliche Vorstellungen von Normalität und Abweichung stets eine grosse Rolle. Im Fokus des Beitrags steht die Frage, wie sich die Dokumentation und die darin vorzufindenden Entscheidungen in der Familienfürsorge im Laufe

1 Mit identischem Wortlaut wurde das «Recht auf Erziehung zur [...] Tüchtigkeit» im Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) ab 1960/61 bis 1990/91 fortgeführt.

2 Öffentliche Jugendhilfe bezeichnet behördliche Träger. Freie Träger sind Institutionen, die von der öffentlichen Hand beauftragt werden.

3 Muthesius 1950, S. 12.

4 Das RJWG und später auch das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) unterscheiden zwei Gruppen von Massnahmen: die Jugendpflege und die Jugendfürsorge. Jugendpflagemassnahmen dienen dem Wohl der Minderjährigen ohne eine Gefährdungssituation.

5 Aktuell wird von einem Tripelmandat gesprochen, da die Rückbindung an wissenschaftliche Methoden eine weitere Notwendigkeit bildet. Vgl. Staub-Bernasconi 2017.

der Zeit vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels verändert haben. Es interessiert, welche Massstäbe und handlungsrelevanten Leitbilder herangezogen wurden.

Im Folgenden wird zunächst inhaltlich und methodisch in den Beitrag eingeführt. Anschliessend steht die Vorstellung und Interpretation einer Fürsorgeakte im Zentrum, die über einen Zeitraum von fast 30 Jahren von einem Jugendamt geführt wurde. An diesem Beispiel wird eine Veränderung in der Perspektivierung und Deutung der beobachteten Praktiken durch die jeweiligen Verantwortlichen deutlich, die sich über zwei Fürsorgerinnengenerationen erstreckt. Diese Veränderungen werden abschliessend mit weiteren Auswertungen von Akten verglichen und in den Kontext des sozialen Wandels und der Entwicklung der Profession Sozialer Arbeit gestellt.

(Be-)Deutungswandel der Jugendamtsarbeit

Für die Institution des Jugendamts kann in historischer Perspektive ein Deutungswandel sowohl der Praxis- und Ideengeschichte als auch der sozialpolitischen Einbettung nachgezeichnet werden. Für die Zeit von der Reichsgründung 1871 bis zum Beginn der Weltwirtschaftskrise (1929) analysieren Uwe Uhlendorff⁶ wie auch Detlef Peukert⁷ die Entwicklungslinien öffentlicher Jugendhilfe,⁸ die vor allem auch als Geschichte der Sozialdisziplinierung junger Männer gelesen werden kann. Für die Zeitspanne vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zum Inkrafttreten des SGB VIII 1990/91 sind Gries/Ringler und Müller⁹ zu nennen, die den langwierigen Weg gesellschaftlicher, gesetzlicher und sozialpädagogischer Veränderungen nachzeichnen.¹⁰ Detaillierte empirische Untersuchungen der jugendamtlichen Praktiken stehen hingegen noch aus. Der Terminus der «Fürsorgeerziehung»,¹¹ der bis 1990/91 offiziell verwendet wurde, löste ab 1900 allmählich die Bezeichnung der «Zwangserziehung» ab; die Fürsorgeerziehung war «eine Form öffentlicher Erziehung, die per Gerichtsbeschluss verhängt wurde». ¹² Der Grundgedanke der prinzipiellen Erziehbarkeit, der auch eine

6 Uhlendorff 2003.

7 Peukert 1986. Der Untersuchungszeitraum dieser Studie reicht von 1878 bis 1932.

8 Für die Schweiz ist die Studie von Elena Wilhelm (2005) für den Beginn des 20. Jahrhunderts wegweisend.

9 Gries, Ringler 2005; Müller 1994.

10 Ein Vexierbild der gesamten Zeitspanne bietet Horn-Wagner 1997.

11 Die Fürsorgeerziehung bildete neben der Kinder- und Jugendpflege sowie dem Armen-, Waisen- und Pflegekinderwesen nur einen Teil der öffentlichen Jugendhilfe. Vgl. Uhlendorff 2003, S. 15.

12 Uhlendorff 2003, S. 16.

Sonderbehandlung jugendlicher Straftäter erforderte, war neu. Somit konnten Jugendrichter «von Strafen absehen und stattdessen erzieherische Maßnahmen verhängen, wie zum Beispiel Zwangserziehung oder Schutzaufsicht».¹³ Die öffentliche Jugendhilfe übernahm die Ermittlungsarbeit im Rahmen eines speziellen jugendgerichtlichen Verfahrens. In als innovativ geltenden Regionen, wie zum Beispiel Hamburg, wurde eine spezielle Form der Schutzaufsicht eingeführt, die sechs Wochen nicht überschreiten durfte. In dieser Zeit «wurden die Lebensumstände der Minderjährigen geklärt und, wo es nötig war, öffentliche Erziehung eingeleitet».¹⁴ Im Fokus standen zunächst männliche Jugendliche. Das Berufsbild der Jugendpflegerin wurde etabliert, die im Rahmen einer eigens eingeführten Erziehungsaufsicht auch für besonders gefährdete Mädchen zuständig wurde.¹⁵ Die im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG, 1924) verankerte Schutzaufsicht (§ 58 RJWG) findet ihren Ursprung also in der Ermittlungsarbeit der Jugendfürsorge gegen als straffällig aufgefallene männliche Jugendliche.¹⁶

Die Schutzaufsicht (SchuA) bestand gemäss RJWG «in dem Schutz und der Überwachung des Minderjährigen».¹⁷ Derjenige, der die Schutzaufsicht ausübt (Helfer), hat den Erziehungsberechtigten bei der Sorge für die Person des Minderjährigen zu unterstützen und zu überwachen. [...]»¹⁸ Die Rolle des Helfers konnten Einzelpersonen, Vereinigungen sowie das Jugendamt übernehmen.¹⁹ Es wäre folglich möglich gewesen, die Durchführung einer Schutzaufsicht an eine jugendamtsunabhängige Instanz zu delegieren. In den bisher rund 150 gesichteten Akten oblag die Ausführung jedoch stets dem Jugendamt. Zudem beinhaltete eine Schutzaufsicht nicht nur die Seite der Kontrolle (Überwachung), sondern auch eine Form von Hilfe (Schutz, Unterstützung). Das doppelte Mandat der Kinder- und Jugendhilfe wurde zwar im Spannungsverhältnis benannt, allerdings durch die terminologische Verbindung von Schutz und Aufsicht ein (weiterhin) polizei- und ordnungsrechtliches Verständnis forciert.

Im gleichen Abschnitt des Gesetzes findet sich die Fürsorgeerziehung (FE), die ebenfalls Minderjährigen gilt, «die verwahrlost sind oder zu verwahrlosen drohen». Im Unterschied zur SchuA, die den Minderjährigen in seiner Familie belässt, trennt die FE ihn von der Familie, gegebenenfalls auch gegen deren Willen.²⁰

13 Ebd., S. 17.

14 Ebd., S. 215.

15 Ebd.

16 Vgl. zu diesem Befund auch Peukert 1986.

17 Damals bis zum Alter von 21 Jahren.

18 § 58 RJWG.

19 Vgl. den Kommentar zum RJWG bei Muthesius 1950, S. 86. Die Arbeit des Helfers konnte ehrenamtlich oder durch eine beamtete Person übernommen werden.

20 Vgl. Muthesius 1950, S. 84.

Mit Einführung des Jugendwohlfahrtsgesetzes (JWG, 1961) wurde die Schutz-
aufsicht durch die Erziehungsbeistandschaft (ErzB) abgelöst. Sie diente der
Unterstützung des oder der Erziehungsberechtigten bei ihren Aufgaben.²¹ Ei-
nerseits bildet der Erziehungsgedanke einen Gegenhorizont zur emotionalen
Distanz und Kontrolle der bis dato angeordneten oder durchgeführten Über-
wachung. Andererseits gibt es Verfechter, die die Geschichte der Jugendämter
von Beginn an mit der öffentlichen Erziehung von Kindern und Jugendlichen in
Abgrenzung zur allgemeinen Fürsorge verbinden.²²

Entsprechend wurde neben der gerichtlich anzuordnenden Fürsorgeerziehung
(FE) die freiwillige Erziehungshilfe (FrErzH) eingeführt, die von den Erzie-
hungsberechtigten beantragt werden konnte.²³ Allerdings übernahm das JWG
in weiten Teilen die Inhalte und damit auch die «Mängel und Schwächen des
RJWG»²⁴ und blieb von vornherein hinter den fachlichen Erwartungen zurück.
«Die Hoffnungen auf Umwandlung des RJWGs in ein Leistungsgesetz blieben
auf der Strecke.»²⁵

Die Heimkampagnen zu Beginn der 1970er-Jahre, die Erziehungsmissstände in
den Einrichtungen radikal anprangerten, wie auch die Sozialarbeiterbewegung
deuten darauf hin, dass sich in der Praxis der Sozialen Arbeit zu dieser Zeit noch
kein Wandel abzeichnete. Während 1974 in einem Bericht des Bundesministe-
riums für Jugend und Familie eine «offensive Jugendhilfe»²⁶ proklamiert wurde,
was von einer demokratischen Aufbruchsstimmung der 1970er-Jahre zeugt,
hält Sven Steinacker²⁷ für die Seite der Handlungspraxis fest, dass unhinter-
fragte Hegemonien und konservative Leitbilder die Fürsorgeerziehung bis in die
1970er-Jahre weitgehend prägten.

Eine Rückbesinnung des Jugendamts zur «Erziehungsbehörde» konstatieren
Schrapper/Sengling und Wickenbrock Mitte der 1980er-Jahre. Einschränkend
halten sie fest, dass «ihr»²⁸ sozialpädagogischer Entscheidungsspielraum und
ihr sozialpädagogisches Handeln sich relativieren unter dem Einfluß einerseits
von Verwaltungsstruktur und Organisation, andererseits von gesellschafts-
und ordnungspolitischen Grundüberzeugungen [...]. Ein am Wohl des Kindes

21 § 58, 1 JWG.

22 Hornstein 1972, zit. nach Horn-Wagner 1997, S. 101.

23 Hier gab es verschiedenorts bereits Vorläufer, beispielsweise privatrechtlicher Natur in
Hamburg; vgl. Uhlendorff 2003. Die FrErzH ging jedoch häufig mit Drohung und Zwang
einher. Vgl. Schrapper, Sengling, Wickenbrock 1987.

24 Hasenclever 1978, S. 202.

25 Ebd.

26 «Mehr Chancen für die Jugend – zu Inhalt und Begriff einer offensiven Jugendhilfe», BMJFG
1974.

27 Steinacker 2016, S. 245.

28 Gemeint ist die «Erziehungsbehörde».

ausgerichtetes sozialpädagogisches Konzept des Jugendamtes durchzuhalten, erweist sich als schwierig.»²⁹ Die Autoren formulieren eine doppelte Einschränkung professionellen Handelns in der Sozialen Arbeit: Auf der einen Seite ist es die bürokratische Organisationsform des Jugendamts, mit der die Soziale Arbeit in Konflikt gerät (obwohl eingangs die ganze Organisation als «Erziehungsbehörde» bezeichnet wird). Auf der anderen Seite sind es die gesellschaftlichen Diskurse, die Common-Sense-Vorstellungen in der Umgebung der Organisation, denen gegenüber Soziale Arbeit als kritisch positioniert wird. Erst in der Differenz zu Organisation und öffentlichem Diskurs könnte sich demnach die Profession am Kindeswohl orientieren und entsprechend behaupten.³⁰ Gleichzeitig wird der Sozialen Arbeit damit ein zwar von aussen bedrohter, aber vorhandener Grad an fachlicher – sozialpädagogischer – Expertise zuerkannt.

Der in der Literatur skizzierte Wandel von Sanktionierungen der Adressat*innen der Jugendhilfe hin zu ihrer (Mit-)Erziehung durch die Jugendhilfe bleibt eine empirisch noch nicht geklärte Frage:³¹ Wird in den Akten erkennbar, ob und wie die Beziehungen zwischen Adressat*innen und Fürsorger*innen sich veränderten, welche Ideen von Hilfe, Kontrolle oder Erziehung existierten? Die Analyse tangiert mithin die Schnittstelle von Profession, Organisation und sich verändernden gesellschaftlichen Wertvorstellungen.

Die Dokumentarische Methode in der methodologischen Tradition der praxeologischen Wissenssoziologie wurde bereits auf die Analyse von Organisationen übertragen,³² auch für Aktenanalysen liegen erste Erkenntnisse vor, an die in diesem Beitrag angeschlossen werden kann.³³

Aktenanalysen nach der Dokumentarischen Methode

An dieser Stelle geht es zunächst um die methodologische Verortung der Akten beziehungsweise der in der Familienfürsorge geführten Fallakten³⁴ und den sich daraus ergebenden empirischen Zugang. Die einzelne Akte bildet im Sinne der Dokumentarischen Methode einen Fall; in ihr bildet sich organisationsüber-

29 Schrapper, Sengling, Wickenbrock 1987, S. 3.

30 Zu Professionalität und Organisation in der Sozialen Arbeit vgl. Kubisch 2018, S. 181.

31 Eine empirische Untersuchung der Klientel des Jugendamts ergab 1986 eine Trennung in der Wahrnehmung der Institution des Jugendamts (negativ konnotiert) und der Person des Sozialarbeiters, der Sozialarbeiterin (eher positiv konnotiert) Vgl. Schmitz 1986.

32 Vgl. Bohnsack 2017, Kap. 4; Amling, Vogd 2017.

33 Vgl. Erne 2016; Streblow-Poser 2018.

34 Die Fallzahl pro Fürsorger*in beziehungsweise Sozialarbeiter*in wird für die 1950er-Jahre mit 240 und für die 1960er-Jahre mit 210 angegeben: Baron, Dyckerhoff, Landwehr, Nootbaar 1978, S. 105.

greifendes Wissen ab. Das Wissen, das in die Dokumente (Vermerke, Berichte, Stellungnahmen und anderes) einfließt, enthält explizites, theoretisches Wissen, das sich auf verwaltungstechnische Vorschriften bezieht, genauso allerdings – und dies ist die entscheidendere Ebene – auch implizites, atheoretisches (Erfahrungs-)Wissen, das auf tradiertem organisationalem Erfahrungswissen wie auch auf biografisch erworbenem Alltagswissen beruht.³⁵ Der der Sozialverwaltung innewohnende Strukturkonflikt, die Doppelstruktur von bürokratisch formalisierter Fallfassung und erfahrungsbasierter Interventionspraxis, ist nicht lösbar³⁶ und wird in der Notwendigkeit und «Fähigkeit zur *Entscheidung*»³⁷ vorrangig handlungspraktisch geraht.

Die Dokumentarische Methode ermöglicht einen Zugang zu den Erfahrungsräumen der Dokumentation beziehungsweise zu den Verfasserinnen der Schriftstücke, wie an anderer Stelle gezeigt werden konnte.³⁸ In der Dokumentarischen Methode gehen wir also von konjunktiven Erfahrungsräumen³⁹ aus, die in Beschreibungen über die Interaktion mit der Klientel oder vor allem auch Beobachtungen über die Klientel zum Ausdruck kommen. Von den habitualisierten Praktiken der Dokumentation, also den konjunktiven Erfahrungsräumen, lässt sich das kommunikative Wissen unterscheiden. Kommunikatives Wissen ist explizit und regelgeleitet, bezieht sich beispielsweise auf formelle Vorgaben.

In den Akten ist sowohl Binnenkommunikation enthalten (interne Vermerke, Telefonate und anderes) als auch die Aussenkommunikation (Verwaltungsakte, Beschlüsse, Anordnungen und anderes), die das «Gedächtnis der Verwaltung»⁴⁰ bilden. Forschungspraktisch bedeutet dies, dass ich davon ausgehe, dass Akten einen kollektiven Charakter aufweisen, wie er ansonsten für Gruppendiskussionen bekannt ist. Um einen möglichen sozialen Wandel in Bezug auf Begründungsmuster für Entscheidungen zu rekonstruieren, bietet es sich an, Aktenverläufe – also nicht nur einzelne Dokumente⁴¹ – zu betrachten, welche Familien gelten, die über mehrere Jahre oder sogar Jahrzehnte in Kontakt mit dem Jugendamt standen. Sozialer Wandel lässt sich also über die komparative Analyse von verschiedenen Aktenverläufen wie auch innerhalb einzelner Akten rekonstruieren. Entscheidungen setzen dabei Propositionen⁴² beziehungsweise propositionale Gehalte voraus, die den Entscheidungen vorangehen. Im Sinne

35 Vgl. zum professionellen Wissen und Handeln Bohnsack 2019.

36 Vgl. Oevermann 2009, S. 113–142.

37 Bohnsack 2019, Hervorhebung im Original.

38 Erne 2016; Bohnsack, Erne 2018; Streblov-Poser 2018.

39 Dieser Begriff geht auf Karl Mannheim zurück, vgl. Mannheim 1980.

40 Thieme 1969, S. 208, zit. nach Müller 1980, S. 37.

41 Je nach Erkenntnisinteresse ist diese Variante auch möglich. Vgl. hierzu die Untersuchung von Entwicklungsberichten in der stationären Jugendhilfe von Erne 2016.

42 Der Begriff geht auf Harold Garfinkel zurück und meint den semantischen Gehalt oder

Karl Mannheims lässt sich sozialer Wandel im Verhältnis der Stabilität sozialer Werte zur Verschiebung des Seins relationieren: «Dieses System aber ist nur möglich und gültig für ein bestimmt geartetes historisches Sein, dessen adäquater Ausdruck es eine Zeitlang ist. Verschiebt sich das Sein, so entfremdet sich ihm auch das früher von ihm <gezeigte> Normsystem.»⁴³

Auch in Aktendokumentationen fließt atheoretisches, implizites Wissen – im Verständnis der Dokumentarischen Methode das konjunktive Wissen⁴⁴ – ein, das handlungsleitend ist. Um an diese zentrale Ebene des Wissens zu gelangen, werden die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode (formulierende und reflektierende Interpretation) einschliesslich des Verfahrens der Gesprächsanalyse angewandt.⁴⁵ Das Verfahren der Gesprächsanalyse findet zwischenzeitlich auch Anwendung bei der dokumentarischen Interpretation öffentlicher Diskurse.⁴⁶

Die Besonderheit der Aktenanalyse liegt darin, dass ein empirischer Zugang zum Erfahrungsraum der dokumentierenden Person – als Vertreterin eines Organisationsmilieus – besteht, der mit der AnalyseEinstellung des Wechsels vom Was-geschrieben-wurde zum Wie-geschrieben-wurde dokumentarisch zugänglich ist. Zu berücksichtigen ist dabei stets der Charakter einer Akte: Es können keine validen Aussagen über die Praxis der Klientel getroffen werden, sondern nur über die Praktiken des Schreibens in unterschiedlichen zeitlichen Abschnitten. Adressat*innen Sozialer Arbeit laufen Gefahr, in Akten «zu einem administrativen Homunkulus»⁴⁷ zu werden, es entsteht eine «Aktenidentität».⁴⁸

Im Hauptteil dieses Beitrags wird auf der Grundlage einer dokumentarischen Rekonstruktion Familie E.⁴⁹ vorgestellt, die in einem Jugendamt einer Grossstadt über fast drei Jahrzehnte aktenkundig war.⁵⁰ Gemäss den Unterlagen war

Orientierungsgehalt, der in theoretisierenden, beschreibenden oder erzählenden alltäglichen Darstellungen zum Ausdruck gebracht wird. Garfinkel 1973, S. 199.

43 Mannheim 1929, S. 41.

44 Bohnsack unterscheidet zwei zentrale Formen des Wissens: das konjunktive Wissen (atheoretischer Natur) im Unterschied zum kommunikativen Wissen, das explizit ist und beispielsweise in Argumentationen auftaucht. Beide Wissensformen bilden den Orientierungsrahmen. Vgl. Bohnsack 2018.

45 Auf die Typenbildung wird an dieser Stelle nicht eingegangen; sie würde sich auf einer sinn-genetischen Ebene auf verschiedene Schreibpraxen beziehen, während eine soziogenetische Typenbildung sich auf städtische und ländliche Kommunen, Zeitverlauf usw. beziehen kann.

46 Nohl 2016; Nohl 2019.

47 Müller 1980, S. 56.

48 Erne 2016.

49 Stadtarchiv Bochum, BO 51/64.

50 Personenbezogene Daten sind nach dem Archivgesetz 60 Jahre nach der Entstehung der Unterlagen oder 100 Jahre nach der Geburt der betroffenen Personen geschützt und nur über eine zweckgebundene Schutzfristverkürzung für ein wissenschaftliches Anliegen öffentlichen Interesses zugänglich. Vgl. Archivgesetz Nordrhein-Westfalen in der Fassung vom März 2010.

bereits während des Zweiten Weltkrieges bis 1964 Fürsorgerin A für die Familie zuständig. Ab Mitte der 1960er-Jahre gab es einen Wechsel zur nächsten Generation von Fürsorgerinnen. Mit Fürsorgerin B beginnt sich ein Wechsel der Dokumentationspraxis abzuzeichnen, der ab 1970 unter den Fürsorgerinnen C und D an Konturen gewinnt.⁵¹

Familie E. unter jugendamtlicher Überwachung: 1947⁵²–1974

Die Eheleute E. sind 1909 und 1910 geboren. Sie haben fünf Kinder, Agnes (Jg. 1934), Bertram (Jg. 1937), Claus (Jg. 1939), Carla (Jg. 1941) und Doris (Jg. 1951), ein sechstes Kind ist bei der Geburt gestorben. Die Familie bewohnt in einem ehemaligen Armenhaus der Gemeinde zwei kleine Zimmer, die als «äußerst notdürftig eingerichtet» beschrieben werden.⁵³ Die Situation wird dem «schuldhaften Versagen beider Eheleute»⁵⁴ zugeschrieben. Frau E. wird als «hauswirtschaftlich vollkommen uninteressiert, ausgesprochen träge und schlampig» beschrieben. Die «Haushaltsführung und die körperliche Betreuung der Kinder genügt eben ausreichend den dringend zu stellenden Anforderungen».⁵⁵ Ebenso fällt auf, dass Fürsorgerin A in Bezug auf die Kinder ausschliesslich die «körperliche Betreuung» in den Blick nimmt; um die Beziehungsebene zwischen Kindern und Eltern geht es bei der Dokumentation zu dieser Zeit nicht, was auch die komparative Analyse von ähnlichen Fällen zeigt.

Für Herrn E. wird «übermäßiger Alkoholenuss» sowie «moralwidrige Beziehungen zu fremden Frauen» aktenkundig gemacht. Ausführlich wird darüber hinaus auf «seine große Arbeitsunlust» und sein «asoziales Verhalten» eingegangen, weshalb Herr E. auch mehrfach während des Zweiten Weltkrieges in ein Arbeitserziehungslager eingewiesen wurde.⁵⁶ Im Vermerk von 1947, der die Akte eröffnet, wird dieser Aufenthalt durch die unterzeichnende Fürsorgerin evaluiert: «Mit seiner Führung nach der Entlassung [...] bewies er die Erfolglosigkeit dieser Maßnahme.»⁵⁷ Innerhalb dieses Vermerks findet keine Neubewertung der familiären Situation nach Kriegsende statt; eine «Maßnahme», die in der Zeit

51 Für den Zugang zu den Akten und die Unterstützung des Forschungsprojekts danke ich dem Stadtarchiv Bochum, Frau S. Schmidt, sowie dem Landesarchiv Berlin, Frau Dr. S. Knoblich.

52 In der Akte wird auf eine vor 1947 angelegte Akte über die Familie verwiesen, die kriegsbedingt nicht mehr existiere.

53 Stadtarchiv Bochum: BO 51/64, Blatt 2 der Akte, im Folgenden abgekürzt als: Bl. 2, Fürsorgerin A, 14. 4. 1947.

54 Ebd.; das explizite Aufzeigen von Schuld ist als zeittypisch anzusehen.

55 Ebd.

56 Ebd.

57 Ebd.

des Nationalsozialismus erfolgte, wird nicht rückwirkend infrage gestellt. Stattdessen dokumentiert sich eine Homologie zum persönlichen «Versagen» von Herrn E., die durch die Formulierung «als ausgesprochen böswillig Arbeitssäumigen», die auf die aktuelle Situation bezogen wird, noch eine Steigerung erfährt. In Bezug auf die Kinder wird zu diesem Zeitpunkt nichts veranlasst.

Disziplinierende Überwachung und Kontrolle bis zur ersten Hälfte der 1960er-Jahre

Sechs Jahre später, 1953, wird das Jugendamt von sich aus aktiv. Nachdem Herr E. seine Arbeit verloren hatte und das Jugendamt über Eigentumsvergehen des ältesten Sohns Bertram (16 Jahre alt) informiert worden war, leitete das Jugendamt über das Vormundschaftsgericht eine «Schutzaufsicht» über die minderjährigen Kinder der Familie gemäss Reichsjugendwohlfahrtsgesetz ein. Ein zwischenzeitlicher Selbstmordversuch von Frau E. taucht mehrfach in der Akte auf, wenn es um die Beschreibung der Reaktion der Frau auf das als «ehbrecherisch»⁵⁸ bezeichnete Verhalten ihres Mannes geht. Teilweise stellt Fürsorgerin A dem erwähnten Selbstmordversuch noch ein «angeblich»⁵⁹ voran, womit seitens der Schreiberin nicht nur Distanz markiert, sondern auch Unglaubwürdigkeit von Frau E. erzeugt wird.

Das Dokument, das die Schutzaufsicht einleitet, beginnt mit der Beschreibung, dass Herr E. seine Arbeitsstelle «im Zuge der Betriebseinschränkung»⁶⁰ verloren hat. Obschon in dieser Formulierung angelegt ist, dass eine Belegschaft betrieblichen Einschränkungen, die die Streichung von Arbeitsplätzen zur Folge hat, ausgesetzt und dass sie also Opfer von (wirtschaftlichen) Entwicklungen sein kann, wird Herr E. im Folgenden von Fürsorgerin A als Täter dargestellt, der «seine Kameraden zur gleichen Arbeitsunlust und zur Widersetzlichkeit zu verleiten suchte».⁶¹ Die zuständige Fürsorgerin A baut in dem Schreiben eine Argumentationskette auf, in der es nicht um die Arbeitssituation von Herrn E. geht, sondern die häusliche Situation als Kern allen Übels erscheint, für die Frau E. mit verantwortlich gemacht wird: «Nicht schuldlos an dem Verhalten ihres Mannes ist Frau E., die infolge ihrer persönlichen Ungepflegtheit und ihrer hauswirtschaftlichen Uninteressiertheit eine wenig erfreuliche häusliche Atmosphäre schafft.»⁶² Darüber hinaus werden die Probleme auf das Mi-

58 Zum Beispiel Bl. 71.

59 Ebd.

60 Bl. 18, 25. 8. 1953.

61 Ebd.

62 Ebd.

lieu, dem die E.s zugeordnet wurden, bezogen.: Herr E. «findet in seinem üblen Wohnkomplex auch immer wieder Personen, die bei Gelagen mithalten». ⁶³ Erst in Vermerken der 1970er-Jahre wird die strukturelle Dimension schwieriger Wohnbedingungen (Asyl) berücksichtigt.

Obwohl bei den Kindern keinerlei negative Verhaltensweisen verzeichnet werden, wird von einer Gefährdungssituation ausgegangen: «Das schlechte Beispiel des Vaters zeigt bis jetzt abgesehen von den Eigentumsvergehen des Bertram noch keine üblen Auswirkungen bei den Kindern. [...] Sie bekunden das offensichtliche Bestreben um eine ordentliche Eigenhaltung. [...] Aus den häuslichen Verhältnissen heraus liegt für Bertram E. und auch seine jüngeren Geschwister auf die Dauer eine ernsthafte Gefährdung seines leiblichen und sittlichen Wohles vor. [...] Schutzaufsicht anzuordnen, damit die weitere gradlinige Entwicklung und auch die Sicherstellung des leiblichen Wohles [...] hinreichend gewährleistet ist.» ⁶⁴

Das Jugendamt wird nicht aufgrund einer eingetretenen Gefährdung der Kinder, sondern wegen einer prospektiv vermuteten Gefährdung im Sinne eines negativen Abfärbens des Milieus tätig. Obwohl Bertram und ein durch ihn verübter Diebstahl Anlass zum Eingreifen waren, spielt der Diebstahl an sich nun überhaupt keine Rolle mehr. Die Schutzaufsicht wird nicht wegen eines Eigentumsdelikts für *ein* Kind angeordnet, sondern wegen eines als abweichend klassifizierten Milieus für *alle* Geschwister. Über die Geschwister wird während des gesamten Argumentationsgangs zur Einleitung der Schutzaufsicht nichts individuell Zuordnungsfähiges geschrieben. Das Jugendamt schlägt sich selbst gegenüber dem Gericht als Helfer zur Durchführung der Schutzaufsicht vor und spricht sich gegen einen möglichen Einzelfallhelfer aus, der nicht im Jugendamt angesiedelt ist. Die gesamte Umgebung der Organisation Jugendamt wird den schädigenden Einflüssen zugerechnet («in dem äußerst ungünstigen Wohnkomplex der Fam. E. lässt sich kaum ein Helfer finden [...]», Blatt 18, Rückseite), sodass nur das milieudifferente Jugendamt als Werte vermittelnde Instanz zur Normalisierung beitragen kann. Auch darin zeigt sich das homologe Muster der «Milieudisziplinierung».

Ab Mitte der 1950er-Jahre kommt es zu einer verdichteten Dokumentation aufgrund sich häufender Ereignisse und Entscheidungen von Amts wegen. Es entsteht eine metaphorische Dichte, die den dominierenden Orientierungsrahmen der Notwendigkeit disziplinierender Überwachung und Kontrolle eines «asozialen Milieus» immer konturierter hervortreten lässt: So hält sich Herr E. neun Monate in einer Trinkerheilanstalt auf und wird in dieser Zeit wegen Trunk-

63 Ebd.

64 Ebd.

sucht/Geistesschwäche entmündigt. Eine damit mögliche neue Rahmung der Handlungspraxis von Herrn E. seitens des Jugendamts findet nicht statt, obwohl zunächst über den Erfolg des Aufenthalts in der Heilanstalt berichtet wird. Die Entmündigung enthebt ihn keinesfalls der Verantwortung für sein Tun. Ganz im Gegenteil sticht er nun in zunehmendem Masse sogar negativ aus der «Gemeinschaft Asozialer» heraus, wo er «Anstoss erregt».⁶⁵ Es zeigt sich, wie Fürsorgerin A das Abweichen von Herrn E. von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen im Verlauf der Dokumentation nicht nur wiederholt, sondern eine negative Verlaufsspirale der Beobachtung beziehungsweise Schreibpraxis mit immer weiteren Wirkungskreisen zeichnet. So wurde zunächst nur Herr E. und seine Familie als «asozial» beschrieben, anschliessend der Wohnkomplex als Kennzeichen eines Milieus und an dieser Stelle – siehe das vollständige Zitat in der Fussnote – trennt die Fürsorgerin zwischen Herrn E. und dem Wohnkomplex, um zu verdeutlichen, dass er auch unter seinesgleichen negativ hervorstechen würde. Die Fürsorgerin billigt ihm auch innerhalb der Peers keine Akzeptanz mehr zu. Fürsorgerin A hebt Herrn E. in negativer Weise immer stärker hervor. Zwei Entwicklungsstränge sind zu beobachten: während auf der handlungspraktischen Ebene keine Interventionen oder Erfolge durch Fürsorgerin A beschrieben werden, nimmt die negative Verdichtung der Schreibpraxis zu, die machtvolle Position und Distanznahme der Fürsorgerin wird verdeutlicht. In der Art und Weise, wie die Fürsorgerin der Familie ihre Existenzweise aberkennt, kann sicherlich auch die weiter oben erwähnte Kontinuität nationalsozialistischen Gedankenguts, die die Organisation nicht aufbricht, gesehen werden.

Frau E. hingegen zieht eine eingereichte Scheidungsklage wieder zurück, sie bezieht sich also, der Darstellung der Akte nach, nicht negativ auf die Entmündigung ihres Mannes. Herr E. selbst nimmt gegenüber dem Jugendamt – als Instanz sozialer Kontrolle – Bezug darauf: Wenn er von der Fürsorgerin «auf sein ungebührliches Betragen hingewiesen wird, [...] versäumt [er] es nicht, darauf aufmerksam zu machen, dass er entmündigt und für sein Tun nicht verantwortlich zu machen ist».⁶⁶ Während das Handeln des Jugendamts Macht und Kontrolle demonstriert, wird Herr E. als «Stigmaaktivist»⁶⁷ beschrieben, der seine ihm aberkannte Identität durch aktive Übernahme der amtlichen Negation zu wahren sucht.

65 Bl. 116, 16. 2. 1959. Das Zitat im Original lautet: «Das Verhalten des E. ist nach wie vor zu beanstanden, da er nicht nur seine Ehefrau, sondern auch die anderen Bewohner der Baracke wiederholt und in einer Art und Weise beschimpft, die selbst in der Gemeinschaft Asozialer Anstoß erregt.»

66 Ebd.

67 Böhnisch 2017, S. 225.

Was die beiden Söhne angeht, so bleibt der ansonsten auf die ganze Familie bezogene Orientierungsrahmen der disziplinierenden Überwachung und Kontrolle eines «asozialen Milieus» nicht ungebrochen. Ein weiterer Orientierungsrahmen zeichnet sich ab. In diesen Dokumenten (von der Oberfürsorgerin unterzeichnet, die in der Hierarchie über der zuständigen Bezirksfürsorgerin steht) wird zwischen dem elterlichen Milieu (identisch als «asozial» gerahmt) und einer eigenständigen Würdigung der Handlungspraktiken der Söhne unterschieden.

So wird beispielsweise dokumentiert, die Söhne hätten «sich trotz des ausgesprochen asozialen Milieus, in dem sie aufwachsen, gut entwickelt. Die Vorgesetzten beider Jungen heben deren Fleiß, Pünktlichkeit und Kameradschaftlichkeit immer wieder hervor.»⁶⁸

Diese Dokumentationen werden indessen nicht handlungsleitend, wenn es um offizielle Stellungnahmen seitens des Jugendamts mit Auswirkungen für einzelne Familienmitglieder geht. Die Ausführungen werden entweder negiert oder als Gegenhorizont dargestellt, der vor dem Hintergrund der Negativfolie nichts auszurichten vermag; jedwede Anstrengung kann am «primordialen Rahmen»⁶⁹ der «Milieudisziplinierung» nichts ändern.

Als Bertram mit 19 Jahren eine Volljährigkeits- und Ehefähigkeitsklärung beantragt, um seine im dritten Monat schwangere Freundin heiraten zu können, wird das Jugendamt vom zuständigen Amtsgericht um Stellungnahme gebeten. Der Antrag wird vom Jugendamt nicht befürwortet. Das Gericht folgt der Einschätzung allerdings nicht und bittet das Amt erneut um Stellungnahme. Darin kommt es zu einer metaphorischen Verdichtung: «Der Bezirksfürsorgerin ist die Familie E. seit wenigstens 18 Jahren genauestens bekannt. Es muss nicht nur im vollen Umfange bestätigt werden, was von Frl. [Jahrespraktikantin] [...] ausgesagt wurde, vielmehr muß darüber hinaus ohne jede Einschränkung gesagt werden, daß es sich bei Familie E. um die asozialste des Stadtteils [...] handelt. Diese Bestätigung können die Verwaltungsstelle, die Pfarrer beider Konfessionen, die Lehrer der [...] -Schule und ein großer Teil der Bürgerschaft geben. Seit der jugendamtlichen Stellungnahme haben sich die Verhältnisse noch erheblich verschlechtert.»⁷⁰

In diesen Ausführungen dokumentiert sich Widerstand gegen das Gericht, das die jugendamtliche Entscheidung infrage gestellt hat. Die Entscheidungspraxis wird allerdings keiner Revision unterzogen, im Gegenteil: Es werden die individuellen Rollen der Jahrespraktikantin und der Bezirksfürsorgerin kenntlich gemacht, um zu plausibilisieren, dass sich das Amt in der Bewertung der Situa-

68 Bl. 32, 12. 3. 1956.

69 Vgl. Bohnsack 2017, Kap. 3.1.4.

70 Bl. 73, Juni 1957.

tion – über hierarchische Grenzen hinweg – einig ist. Die Familie ist nun nicht mehr nur Repräsentantin eines abweichenden Milieus, sondern übertrifft dieses noch, wie am Superlativ – «die asozialste» – erkennbar wird. Die frühere Entscheidung wird gerechtfertigt. Der Familie wird eine retrogressive Milieubildung zugeschrieben.⁷¹ Hierbei agiert das Jugendamt nicht aus eigener Macht und Autorität, sondern benennt – in polizeilicher Manier – Zeugen, die die dominante Moral, die Vorstellungen des damals (immer noch) gültigen Common Sense⁷² repräsentieren. Das Gericht wird mit der Erwartung konfrontiert, dass es sich dieser Öffentlichkeit nicht entziehen könne, sondern ihr qua Organisationsstatus auch angehöre.

Eine weitere relevante Passage in Bezug auf organisationale Schreibpraktiken und damit verbundene, handlungsrelevant gewordene Entscheidungen soll an dieser Stelle noch vorgestellt werden, bevor gezeigt wird, wie es im Zeitverlauf zu einem Wechsel des Modus Operandi in der Dokumentation kommt.

Ende 1956 bezieht das Jugendamt nicht nur zur Ehefähigkeit des ältesten Sohnes Stellung, sondern leitet auch eine geschlossene Heimunterbringung für den zweitältesten Sohn ein, den 17-jährigen Claus. Fürsorgeerziehung (FE) muss aber durch das zuständige Landesjugendamt veranlasst werden, sodass zunächst das Jugendamt dem Landesjugendamt berichtet. Der Bericht geht zum grössten Teil nicht auf Claus ein, sondern auf die familiäre Situation und ist dem Wortlaut nach vollkommen identisch mit der bereits zitierten Stellungnahme, die dem Amtsgericht zur Frage der Ehefähigkeit des ältesten Sohnes übermittelt wurde. Während das Amtsgericht die Entscheidung des Jugendamts zunächst infrage stellt, übernimmt das Landesjugendamt die Stellungnahme, die sich dann noch einmal wortgleich im Gerichtsbeschluss findet. Der dokumentierte Orientierungsgehalt der zuständigen Fürsorgerin wird potenziert, er verselbstständigt und verdichtet sich, völlig unabhängig von Claus und seiner Familie. Der den Schreibpraktiken zugrunde liegende Modus Operandi führt zu einer wechselseitigen Validierung des Geschriebenen, einer selbstreferenziellen Verstärkung. Als einziger, unabhängig vom Herkunftsmilieu individuell auf Claus bezogener Grund für die Heimunterbringung wird erwähnt, der Junge habe an 13 Tagen (die mit genauem Datum aufgeführt werden) «böswillig seine Arbeit versäumt». Zudem würden die Eltern «klagen über seine abendlichen Spaziergänge [...]». Er besucht Gasthäuser und wird durch seinen übermäßigen Alkoholgenuss auffällig. Fast täglich geht er ins Kino.»⁷³ Das schriftlich festgehaltene Vorgehen zeigt

71 Vgl. zur retrogressiven Milieubildung Cressey 1971 [1932].

72 Sowohl das Vokabular («asozial») als auch die Praxis der Benennung von Nachbarn und weiteren Zeugen beschreibt bereits Kuhlmann (1989, S. 88) für die Zeit von 1933 bis 1945.

73 November 1956.

die Zeitgebundenheit der Entscheidungspraktiken und dominanten moralischen Vorstellungen.

An dieser Stelle ist ferner erstmals im Verlauf der Akte ein Schulterschluss zwischen Eltern und Jugendamt dokumentiert, denn auch die Eltern klagen über das Verhalten des Sohnes.

Insgesamt zeigt sich über die Aktenfälle hinweg, dass bei Jugendlichen, die abweichend von moralisch-sittlichen Vorstellungen der Elterngeneration agieren, schneller mit einer Heimunterbringung reagiert wird. Generationenprobleme ziehen im Unterschied zur Vernachlässigung kindlicher Bedürfnisse Fremdunterbringungen nach sich. Diese Problemsicht auf Jugendliche war kein Novum. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts gerieten Jugendszenen in die Kritik.⁷⁴ Verändert haben sich die Risiken, die als moralische Gefahren durch die Jugendbehörde eingestuft wurden. Waren es zu Beginn der 1920er-Jahre bestimmte industriell gefertigte Produkte wie Spielautomaten und «Schundliteratur»,⁷⁵ trat in der Nachkriegszeit verstärkt das Kino hinzu. Die «Schundliteratur» blieb auf Formularen, mit denen einige Jugendämter bereits für Heimunterbringungen nach dem RJWG arbeiteten, erhalten: So wurde nach gefährlichen Neigungen gefragt, zu denen «Leidenschaft für Schundliteratur, für Kinobesuch [...], Putzsucht, Naschsucht [...]» gezählt wurde.⁷⁶

Anerkennung lebensweltlichen Eigensinns ab Mitte der 1960er-Jahre

Es ist im Falle der Familie E. nicht erst das Inkrafttreten des JWG 1960/61, das die Schutzaufsicht beendet; bereits 1959 wurde aus der Schutzaufsicht die Übernahme der Vormundschaft des Jugendamts für die Kinder, da die Ehe 1959 geschieden wurde und beide Eltern für «erziehungsunfähig» erklärt wurden.

Ein Wandel des Orientierungsrahmens der Sichtweise beziehungsweise Schreibpraxis der Familienfürsorge findet statt, als Frau E. bereits Grossmutter ist und eine neue Fürsorgerin zuständig. Im Haushalt von Frau E. lebt 1965 ihre inzwischen vierzehnjährige Tochter Doris sowie ein Enkelkind, Franz, Sohn der ältesten Tochter Agnes. Ein zweites Kind von Agnes, die sechsjährige Frieda, befindet sich in einer Heimeinrichtung. Der Kontakt zwischen Frau E. und dem Jugendamt ist seltener geworden, besteht allerdings ununterbrochen fort, da die Frau auf Sozialleistungen angewiesen ist. In einem Vermerk wird zur Situation

74 Uhlendorff 2003, S. 367.

75 Vgl. ebd.

76 Vordruck zu § 62 RJWG, Rubrik III, Bisherige Entwicklung des Minderjährigen, Archivbestand Bo. In aktuellen Hilfeplänen finden sich in Fortsetzung schädigender Einflüsse Computerspiele sowie Alkohol oder Drogen.

von Frau E. festgehalten: «Frau E. bemüht sich nach besten Kräften, die beiden Kinder zu erziehen. Offensichtlich hängt sie an ihnen und zeigt ein echtes Interesse an ihrem Wohlergehen.»⁷⁷

Erstmals in der Akte wird auf die Beziehungsebene zwischen Mutter und Kind eingegangen, die als Erziehung und positiv gestaltete Bindung dargestellt wird. Inwiefern das «echte Interesse» akten- und damit organisationsintern einer Abgrenzung zu den alten Praktiken der Dokumentation eines vorgeblich mangelnden Interesses an der Haushaltsführung geschuldet ist, lässt sich nicht feststellen. Im Rahmen der komparativen Analyse der Schreibpraxis kontrastiert die Darstellung augenfällig.

Weitere fünf Jahre später, unter der Zuständigkeit von Fürsorgerin D, möchte Frau E. mit Einverständnis ihrer Tochter⁷⁸ auch die Enkelin aus dem Heim zu sich aufnehmen. Das Jugendamt prüft daher die häusliche Situation und erteilt eine Pflegestellenerlaubnis: «Frau E. scheint eine recht gutmütige Frau zu sein, die sich sicher auch mit Liebe dieses Kindes annehmen würde. Bedenken, Frau E. die Versorgung des Enkelkindes zu überlassen, bestehen nicht.»⁷⁹

Aus einer «untüchtigen» und «schlampigen» Ehefrau⁸⁰ wird in der Darstellung über 150 Seiten und drei Fürsorgerinnen später eine Frau, die als gutmütige und liebevolle Grossmutter beschrieben wird. Im Fokus des Berichts steht nicht mehr die Frage nach der Sauberkeit der Wohnung und der Haushaltsführung, sondern Charaktereigenschaften, die Rückschlüsse auf die Erziehungsfähigkeit zulassen sollen. Die Erziehungsfähigkeit wird im Schlussteil der Akte an keiner Stelle mehr angezweifelt,⁸¹ von normativen Vorstellungen der Schreiberin abweichendes Handeln wird nicht moralisiert, sondern in ihrem lebensweltlichen Eigensinn begriffen: «Das Mädchen ist schwierig. [...] Meistens schreit sie [die Grossmutter] mit ihnen herum und verfährt auch sonst recht grob mit ihnen. Das ist ihre Art, sie meint es aber wohl gut.»⁸²

Während im ersten Teil der Akte die Dokumentation sehr ausführlich ist, werden die Vermerke nun wesentlich kürzer, eine zunehmende Rationalisierung der Jugendfürsorge könnte darin ihren Ausdruck finden. Adressat*innen in ihrem lebensweltlichen Eigensinn anzuerkennen, geht so weit, dass seitens der Schreiberin beispielsweise nicht klargestellt werden muss, was «auch sonst recht grob» neben dem benannten Schreien meint, ob Frau E. die Kinder beispiels-

77 Bl. 163, Fürsorgerin B, 9. 12. 1965, Rückseite.

78 Die Tochter wird in der Akte als Prostituierte und später auch als Stadtstreicherin beschrieben.

79 Bl. 181, Fürsorgerin D, 30. 6. 1970.

80 Bl. 18 der Akte.

81 Diese Rolle übernimmt stattdessen die Tochter, die sich handschriftlich an das Jugendamt wendet und eine Heimunterbringung ihrer Kinder beantragt – mit den gleichen Argumenten, die in ihrer Kindheit das Jugendamt ihren Eltern vorwarf.

82 Fürsorgerin D, 14. 6. 1973.

weise schlägt. Es geht nicht mehr darum, Frau E. vonseiten des Jugendamtes zu disziplinieren oder sie zu verändern, sondern das Milieu – ihre «Art» – zu verstehen. Hilfen werden Frau E. nicht angeboten, oder sie werden nicht für notwendig erachtet.⁸³ Eine «grobe» Erziehung ist tolerierbar und gesellschaftlich (noch) anerkannt. Wie die Kinder die Erziehungspraktiken erlebten, ob und inwiefern sie darunter litten, lässt sich nicht feststellen. Um eine kindliche Perspektive geht es in den Akten weiterhin nur sehr andeutungsweise. Anerkennung lebensweltlichen Eigensinns meint keine bessere Bewertung oder Höherwertigkeit der zeitlich neuen zweiten Phase, sondern eine Typisierung der Schreibpraxis in dieser Zeit.

Der Orientierungsrahmen einer Anerkennung des lebensweltlichen Eigensinns bleibt auch bei Konfrontation mit der Aussenwelt des Jugendamts habitualisiert: Die zwischenzeitlich zuständige Fürsorgerin D wird von Eltern kontaktiert, deren Kinder mit Frieda, der Enkelin von Frau E., eine Klasse besuchen. Die Fürsorgerin notiert, dass die Eltern in der Schule und im Jugendamt über Frieda Beschwerde geführt hätten, da das Mädchen andere Kinder in der Schule geschlagen habe. Die Fürsorgerin geht in Ansätzen auf die biografischen Weil-Motive⁸⁴ ein, die Frieda veranlasst haben könnten, so zu handeln: «[D]as Mädchen hat jahrelang im Heim gelebt und sich dort durchsetzen müssen. Diese Situation überträgt sie [...]»⁸⁵ Zu Beginn der 1970er-Jahre finden also auch sozial oder strukturell bedingte Ursachen für Verhaltens- und Handlungsweisen, die als problematisch beschrieben werden, Eingang in die Dokumentation. Dabei geht es tendenziell weniger um individuelle biografische Hintergründe als um kollektive Zugehörigkeiten, die Erklärungsmacht entfalten: das «Heimkind».⁸⁶

Neben Milieuzugehörigkeiten, die nun nicht mehr – wie im vorherigen Zeitraum – im Modus negativer Disktinktion und Etikettierung daherkommen, sondern als verstehendes Erklärungsmuster, wird ausserdem die Beziehungs- und Interaktionsdynamik von der zuständigen Fürsorgerin eingeschätzt und anders als zuvor in der Akte bewertet: «Die Grossmutter weiß mit dem schwierigen Kind nicht anders umzugehen, als daß sie es anschreit und antreibt. [...] Frieda wird schwierig bleiben und sich nur schwer anpassen. Zu irgendwelchen Maßnahmen besteht jedoch keine Veranlassung.»⁸⁷

83 Das JWG kannte noch keine Hilfen zur Erziehung. Frühformen der Familienhilfe gab es jedoch bereits vor Inkrafttreten des KJHG/SGB VIII.

84 Schütz 1971, S. 80–83; zur Erläuterung von Weil- und Um-zu-Motiven vgl. Streblov 2015.

85 Bl. 196, 16. 11. 1973.

86 In einer anderen Akte sehen derartige Gruppenzuordnungen beispielsweise so aus: «Wer verwaahrloste Mädchen kennt, weiß, wie schwer sie sich tun, Wurzeln zu schlagen [...]». [Soz.päd. Stellungnahme 22. 4. 1988, B Rep. 2086].

87 Bl. 196, Fürsorgerin D, 16. 11. 1973.

Der normative Massstab der Sozialen Arbeit bleibt die Anpassungsleistung von Individuen an die Gesellschaft, wobei das Anpassungsziel nicht vorausgesetzt wird. Die Fürsorgerin formuliert keine Erwartungshaltung an die Grossmutter oder an Frieda. Nicht nur soll die von Idealvorstellungen abweichend beschriebene Praxis des erzieherischen Umgangs durch das Jugendamt nicht verändert werden, sondern sie wird generell als nicht veränderbar angesehen. Die Adressatinnen – sowohl die Grossmutter als auch Frieda – verfügen gemäss Fürsorgerin D über kein Veränderungspotenzial. Anders als noch bei Fürsorgerin A wird auch eine kurze Interaktion zwischen Fürsorgerin D und Frieda dokumentiert, es wird erwähnt: «[D]as Kind wehrt sich nach seiner Meinung nur.»⁸⁸ Erstmals im Verlauf der Akte wird die Perspektive eines der Kinder erwähnt. Den Adressat*innen des Jugendamts wird ein Recht auf Selbstbestimmung eingeräumt, auch wenn die amtliche beziehungsweise die fachliche Sicht eine andere ist.

Die Notwendigkeit irgendwelcher Massnahmen wird negiert, die Beschwerde der Eltern wird zurückgewiesen: Die Fürsorgerin hat das Wissen, die Autorität und die Macht, dies einschätzen zu können, und benötigt für die Feststellung keine «Beweise», wie sie vormals in der Akte aufgezählt werden. Es entsteht eine deutliche Grenze zwischen der Organisation und der Umwelt der Organisation. Eine eigene, autonome fachliche Einschätzung beginnt sich abzuzeichnen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Soziale Arbeit nicht gestaltend oder verändernd in der Akte dargestellt wird, sondern weiterhin Abweichungen festschreibt.

Die normativen Bezugspunkte changieren jedoch in der Akte derart, dass die Schreibpraxis sich verändert: von der Aberkennung in eine Anerkennung lebensweltlichen Eigensinns. Im Folgenden wird auf die Veränderungen der Dokumentationspraxis in der Akte und die daraus ableitbaren Interpretationen vergleichend und den Beitrag resümierend eingegangen.

Soziale Problemdeutungen im Wandel: von der Aberkennung zur Anerkennung lebensweltlichen Eigensinns

Aus der Analyse der Aktendokumentation ergeben sich Hinweise auf Veränderungen der Wahrnehmung sozialer Probleme und ihrer Bearbeitung durch die Familienfürsorge zwischen 1947 und 1974. Die in der Akte erkennbare Veränderung der Dokumentation, die sich ab Mitte der 1960er-Jahre abzuzeichnen beginnt und sich im Sinne eines homologen neuen Orientierungsrahmens ab den 1970er-Jahren durchsetzt, wurde nicht von aussen an das Material herangetra-

88 Ebd.

gen, sondern aus den Dokumenten herausgearbeitet. Obwohl mit Inkrafttreten des Jugendwohlfahrtsgesetzes 1960/61 keine grosse rechtliche Reform der Jugendhilfe eintrat, gab es gesamtgesellschaftliche und fachöffentliche Bewegungen (68er-Bewegung, Heimkampagnen um 1969⁸⁹ und Heimreform) und Diskussionen, die die bisherige Jugendhilfepraxis kritisierten, was in der Folge neue diskursive Anschlüsse ermöglichte und eine Reformorientierung förderte. Die Arbeiterwohlfahrt (AWO) legte 1967 «Vorschläge für ein erweitertes Jugendhilferecht»⁹⁰ vor. Willy Brandt⁹¹ äusserte in seiner Regierungserklärung 1969 den Willen zu einer umfassenden Reform der Jugendgesetzgebung,⁹² ein Zeichen dafür, wie wichtig Veränderungen in dieser Zeit erachtet wurden. Der Dritte Jugendbericht der Bundesregierung war schliesslich der erste, der nicht nur die Reformvorschläge konkretisierte, sondern eine umfassende Bestandsaufnahme und kritische Betrachtung der Jugendamtsarbeit der 1960er-Jahre vorlegte.⁹³ Mit Blick auf die Aktenführung kritisierte der Rechnungshof 1965 die Art und Weise der Dokumentation in den Akten als zu ausführlich und redundant und regte daher die Nutzung von Vordrucken als Massnahme der Rationalisierung an. Dies wurde seitens der Jugendbehörde allerdings mit Verweis auf die «unterschiedlichen Verhältnisse in den einzelnen Familien» abgelehnt,⁹⁴ die bisherige Dokumentationspraxis behielt ihre Gültigkeit.

Am Beispiel der Akte über die Familie E. kann gezeigt werden, wie Veränderungen in den Schreibpraktiken mit gesellschaftlichen Entwicklungen korrespondieren, fachbehördliche Entscheidungen an gesellschaftliche moralische Einstellungen anschliessen. Soziale Arbeit positioniert sich weniger als intermediäre, vermittelnde Instanz, sondern als Verkörperung des gesellschaftlich Sagbaren. Die Verbindungen zwischen Diskursen und Schreibpraktiken sind dabei in keiner Weise als determinierend zu deuten; verschiedene Diskurse – sozialpolitische, öffentliche und fachliche – umspielen das Jugendamt nicht nur, sondern dringen in die Organisation ein und werden in Abhängigkeit von regionalen Gepflogenheiten (Stadt/Land, Regierungspartei, soziale Bewegungen vor Ort⁹⁵) aufgegriffen, in Verwaltungsstrukturen eingepasst und weiterentwickelt. Sozialer Wandel ist dabei nicht automatisch mit gesellschaftlichem Fortschritt gleichzusetzen. Die hier durchgeführte Analyse will Wandel aufzeigen, Hinweise auf sozialen Wandel sammeln, ohne diesen zu bewerten. Auch wird nicht

89 Vgl. Almstedt, Munkwitz 1982 sowie zu weiteren sozialen Bewegungen in dieser Zeit Franke-Meyer, Kuhlmann 2018.

90 AWO 1967.

91 Kanzler der Bundesrepublik Deutschland von 1969 bis 1974.

92 Presse- und Informationsamt 1970, S. 33.

93 BMJFG 1972.

94 Staatsarchiv Hamburg 257, Bd. I, S. 2.

95 Zum Beispiel Frankfurt am Main als eines der Zentren der Heimkampagnen.

von vollständiger Ablösung eines diskursiv geteilten Orientierungsrahmens einer Familienfürsorge durch einen nächsten solchen Rahmen ausgegangen, sondern zum einen von einer gewissen Stabilität von Diskursen in Akten (wie zum Beispiel die fortgeführte Dokumentation des Arbeitslagers als legitime Massnahme zeigt), zum anderen von Überlappungen und auch der Möglichkeit, dass es opponierende Diskurse geben kann, getragen von unterschiedlichen dienstlichen Stellen (Heimpflege, Familienfürsorge, Gesundheitsfürsorge) oder unterschiedlichen hierarchischen Positionen (Oberfürsorgerin, Fürsorgerin). So gibt es auch in der Akte von Familie E. einen homologen Orientierungsrahmen bis in die 1960er-Jahre hinein, der stellenweise unterbrochen wird (zum Beispiel werden von der Oberfürsorgerin Ressourcen der Söhne benannt), allerdings nicht dergestalt, dass sich die dominante Orientierung in Bezug auf Entscheidungen verändern würde. Das dominante Muster im ersten Teil der Akte hat mehrere Ebenen, die sich so auch in anderen Akten finden, die im gleichen Zeitraum angefertigt wurden. Dazu gehört, dass die Familienfürsorge tendenziell sehr schnell interveniert und eine Heimunterbringung anordnet, wenn Jugendliche (im Aktenbeispiel der 17-jährige Sohn Claus) gegen moralische und/oder sittliche Normen verstossen (Kinobesuch, Lesen von «Schundliteratur», Alkoholkonsum, Fernbleiben von der Arbeitsstelle), mithin von dominanten gesellschaftlichen Vorstellungen abweichen. Bei weiblichen Jugendlichen in weiteren Aktenfällen kommt häufig noch ein Übertreten der Sexualmoral in den Fokus. Im Kontrast zur gravierenden Massnahme einer Heimunterbringung stehen die distanzierten Beobachtungen in Familien mit kleinen Kindern, deren Versorgungssituation als unzureichend, teils gesundheitsgefährdend beschrieben wird. Regionenübergreifend finden sich Schilderungen in Akten, die über Monate und teilweise Jahre durch das Jugendamt erfolgten: «[...] Berge von stinkenden Lumpen, völlig verdrecktes Eßgeschirr, bis zum Rand gefüllte Töpfe mit Fäkalien, beschmutzte Betten und völlig verschmutzte Kinder wurden eingehend betrachtet. Jedes Kind erhielt von dem Unterzeichneten eine Tafel Schokolade. [...]»⁹⁶

Dieser Vermerk wurde kurz nach Inkrafttreten des Jugendwohlfahrtsgesetzes, also nach Abschaffung der Schutzaufsicht angefertigt. Die Frage, wie es zu diesen unterschiedlichen Einschätzungen der drohenden oder eingetretenen «Verwahrlosung» kam, wird erst durch weitergehende Analysen abschliessend zu klären sein. Eine mögliche Deutung wäre, dass die Implementierung des Jugendamts aus polizei- und ordnungsrechtlichen Aufgaben die Jugend betreffend hervorging. Hierzu bestanden geteilte gesellschaftliche Vorstellungen der Arbeitgeber, der Eltern und der Fürsorgerinnen, welche Verhaltensweisen abweichend von den Gepflogenheiten und Massstäben der Elterngeneration

96 Landesarchiv Berlin, Akte B Rep 8085; Verm. Fafü vom 30. 11. 1961.

(Generationenkonflikt) einzuordnen waren, und eine daraus ableitbare Handlungssicherheit der anzuordnenden Erziehungsmassnahme «Heimerziehung». Im Unterschied dazu «stehen wir dauernd vor der Frage, ob wir den Eltern das Personensorgerecht entziehen lassen und die Kinder dann in einem Heim unterbringen sollen»,⁹⁷ schreibt das Jugendamt 1961 im Rahmen einer Schutzaufsicht an das Gesundheitsamt und bittet um eine gesundheitliche Stellungnahme für vier Kinder. Schutzaufsicht ging einer Heimunterbringung in vielen Fällen voraus, bei denen jüngere Kinder zur Familie gehörten und insbesondere die hygienischen Zustände der Wohnung und der Kinder vom Jugendamt beanstandet wurden. Es zeichnen sich bei diesen Fällen wiederum Subtypen ab, die teils über zeitliche Zäsuren hinweg bestehen bleiben: Fürsorgerinnen, die andere Professionen ersuchen, Stellung zu beziehen, ob beispielsweise aus medizinischer Sicht Verwahrlosung vorliegt. Neben anderen Professionen (v. a. Ärzt*innen) werden bis in die 1970er-Jahre hinein auch Nachbarn befragt, deren Aussagen als «wahr»⁹⁸ eingestuft werden, im Unterschied zu «Unwahrheiten», die den Adressat*innen – den Eltern – unterstellt werden. Die Zeugenschaft ermöglicht einen Schulterschluss mit dominanten moralischen Vorstellungen beziehungsweise das Festhalten an «sozialer Sekurität»⁹⁹ (Mannheim 1929, S. 40). Ungefähr Mitte der 1960er-Jahre taucht der Typus der autonom getroffenen Entscheidungen bei ähnlichen Familienkonstellationen auf. Durch Fachkräfte der Sozialen Arbeit getroffene fachliche Anrufungen und formulierte Diagnosen nehmen ab Beginn/Mitte der 1970er-Jahre zu und beziehen sich meist auf kollektive Zugehörigkeiten.¹⁰⁰ Diese Art der Dokumentation bahnt sich bereits im zweiten Teil der vorgestellten Akte ihren Weg, wenn die Fürsorgerin die Lebenspraxis von Frau E. nicht moralisiert und die Verhaltensweisen der Enkelin über die kollektive Zugehörigkeit «Heimkind» erklärt. Zudem wird zunehmend die strukturelle Dimension der Wohnsituation berücksichtigt.

Ab den 1980er-Jahren¹⁰¹ wird eine neue Dimension der Beziehung zwischen den diplomierten Sozialarbeiter*innen und den Adressat*innen sichtbar. Die Sozialarbeiter*innen kaufen den Kindern in Heimeinrichtungen, mit denen sie über mehrere Jahre in Kontakt stehen, Geburtstagsgeschenke und vermerken dies in der Akte. Sozialarbeiterinnen dokumentieren, wie sie im Rahmen von Hausbesuchen von den besuchten Familien an den gedeckten Tisch gebeten wer-

97 Akte B Rep 8085, 26. 4. 1961.

98 Vermerk Fürsorgerin Familienfürsorge, Akte B Rep 8085, 20. 2. 1964.

99 Soziale Sekurität meint «traditionales Eingelebtsein bestimmter Gehalte» oder Werte (Mannheim 1929, S. 40).

100 «Wer verwahrloste Mädchen kennt», 22. 4. 1988; Akte B Rep 8085.

101 Dies geht über den hier vorgestellten Aktenfall hinaus, zeigt aber die Komplexität der für die Typisierung bedeutsamen Dimensionen.

den. Die Tischszenen wurden in den bisher gesichteten Akten von Frauen beschrieben, darin könnte ein möglicher Hinweis auf eine geschlechtsspezifische Dimension der Aktenführung enthalten sein. Professionalisierung Sozialer Arbeit ist nicht nur in anderen Wissensbeständen zu entdecken, sondern vor allem auch in Versuchen zu sehen, neue Rollen in Abkehr von obrigkeitstaatlichem Handeln zu finden. Mit Beginn der 1990er-Jahre wird in der Literatur die Phase der Dienstleistungsorientierung der Jugendämter beschrieben¹⁰² und das Jugendamt – wie eingangs erwähnt – als «Erziehungsbehörde», wohl in Abgrenzung zur Eingriffsbehörde, charakterisiert.

Inwiefern die amoralische Haltung der Fürsorgerin im zweiten Teil der vorgestellten Akte in eine derartige Richtung weisen könnte, kann sich erst durch weitere Vergleiche erweisen. Deutlich wurde bereits, dass Aktenidentitäten¹⁰³ zeittypisch und Diskurse wirkmächtiger als Gesetze(sänderungen) sind.

Literatur

- Almstedt, Matthias; Munkwitz, Barbara: Ortsbestimmung der Heimerziehung. Geschichte, Bestandsaufnahme, Entwicklungstendenzen. Weinheim 1982.
- Amling, Steffen; Vogd, Werner: Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen 2017.
- AWO (Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.): Vorschläge für ein erweitertes Jugendhilferecht. Denkschrift der Arbeiterwohlfahrt zur Reform des Jugendwohlfahrtsrechts, des Jugendgerichtsgesetzes und der Vormundschaftsgerichte. Bonn 1967.
- Baron, Rüdiger; Dyckerhoff, Kristin; Landwehr, Rolf; Nootbaar, Hans (Hg.): Sozialarbeit zwischen Bürokratie und Klient. Dokumente der Sozialarbeiterbewegung (Arbeitsfeldmaterialien zum Sozialbereich, Heft 8). Offenbach 1978.
- BMJFG (Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit) (Hg.): Dritter Jugendbericht. BT.-Drs. VI/3170, Bonn 1972.
- BMJFG (Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit) (Hg.): Mehr Chancen für die Jugend. Grundlegende Vorstellungen über Inhalt und Begriff moderner Jugendhilfe (Schriftenreihe des BMJFG, Bd. 13). Bonn 1974.
- Böhnisch, Lothar: Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung (5. Auflage). Weinheim 2017.
- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen 2014.
- Bohnsack, Ralf: Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen 2017.
- Bohnsack, Ralf: Professionalisierte Milieus. Anmerkungen zum Diskurs um Professionalität aus praxeologischer Perspektive. Unveröffentlichtes Manuskript 2019.
- Bohnsack, Ralf; Kubisch, Sonja; Streblov-Poser, Claudia (Hg.): Soziale Arbeit und

102 Vgl. Petersen 1999.

103 Erne 2016.

- Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen 2018.
- Cressey, Paul G.: *The Taxi-Dance Hall. A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life.* Montclair NJ 1971 [Erstveröffentlichung: Chicago 1932].
- Erne, Jakob: *Psychoanalytische Sozialarbeit. Eine rekonstruktive Aktenanalyse.* Opladen 2016.
- Franke-Meyer, Diana; Kuhlmann, Carola (Hg.): *Soziale Bewegungen und Soziale Arbeit. Von der Kindergartenbewegung zur Homosexuellenbewegung.* Wiesbaden 2018.
- Garfinkel, Harold: *Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen,* in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit.* Reinbek 1973, S. 189–260.
- Gries, Jürgen; Ringler, Dominik (Hg.): *Jugendamt und Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland. Geschichte, Analysen und Materialien mit den Ausführungsgesetzen der Bundesländer (2. Auflage).* Baltmannsweiler 2005.
- Hasenclever, Christoph: *Jugendhilfe und Jugendgesetzgebung seit 1900.* Göttingen 1978.
- Horn-Wagner, Detlef: *Das Jugendamt zwischen Fürsorge und Dienstleistung. Unveröffentlichte Dissertation am Fachbereich 2, Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin.* Berlin 1997.
- Kubisch, Sonja: *Professionalität und Organisation in der Sozialen Arbeit. Eine Annäherung aus praxeologischer Perspektive.* In: Bohnsack, Ralf; Kubisch, Sonja; Streblow-Poser, Claudia (Hg.): *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse.* Opladen 2018, S. 171–196.
- Kuhlmann, Carola: *Erbkrank oder erziehbar? Jugendhilfe als Vorsorge und Aussonderung in der Fürsorgeerziehung in Westfalen von 1933–1945.* Weinheim 1989.
- Mannheim, Karl: *Ideologie und Utopie (Schriften zur Philosophie und Soziologie, 3).* Bonn 1929.
- Mannheim, Karl: *Strukturen des Denkens.* Frankfurt am Main 1980 (ursprünglich unveröffentlichte Manuskripte 1922–1925).
- Müller, C. Wolfgang: *Jugendamt: Geschichte und Aufgaben einer reformpädagogischen Einrichtung.* Weinheim 1994.
- Müller, Siegfried: *Aktenanalyse in der Sozialarbeitsforschung.* Weinheim 1980.
- Muthesius, Hans: *Reichsjugendwohlfahrtsgesetz. Erläutert von Dr. Hans Muthesius, Beigeordneter des Deutschen Städtetages.* Stuttgart 1950.
- Neuweg, Georg Hans: *Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 48 (2002), Heft 1, S. 10–29.
- Nohl, Arnd-Michael: *Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse.* In: *Zeitschrift für Diskursforschung* 4 (2) (2016), S. 116–136.
- Nohl, Arnd-Michael: *Die dokumentarische Interpretation öffentlicher Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen,* in: Dörner, Olaf; Loos, Peter; Schäffer, Burkhard; Schondelmayer, Anne-Christin (Hg.): *Dokumentarische Methode. Triangulation und blinde Flecken.* Opladen 2019, S. 88–116.
- Oevermann, Ulrich: *Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der*

- Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller-Hermann, Silke (Hg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2009, S. 113–142.
- Petersen, Kerstin: Neuorientierung im Jugendamt. Dienstleistungshandeln als professionelles Konzept Sozialer Arbeit. Neuwied 1999.
- Peukert, Detlev: Grenzen der Sozialisziplinierung: Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1978 bis 1932. Köln 1986.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hg.): Jahresbericht der Bundesregierung 1969. Bonn 1970.
- Schmitz, Irmtraud: Familienfürsorge aus Sicht von Klienten. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur Einschätzung von familienbezogenen sozialen Diensten und den dort tätigen Sozialarbeitern aus der Perspektive der Nutzer. Berlin 1986.
- Schraper, Christian; Sengling, Dieter; Wickenbrock, Wilfried (Hg.): Welche Hilfe ist die richtige? Historische und empirische Studien zur Gestaltung sozialpädagogischer Entscheidungen im Jugendamt (Reihe Arbeitshilfen, Heft 33). Frankfurt am Main 1987.
- Schütz, Alfred: Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971.
- Staub-Bernasconi, Silvia: Soziale Arbeit und Menschenrechte. Vom beruflichen Doppelmandat zum professionellen Tripelmandat. Opladen 2017.
- Steinacker, Sven: Heimerziehung und die politischen Kämpfe der 68er-Bewegung, in: Braches-Chyrek, Rita; Sünder, Heinz (Hg.): Soziale Arbeit in gesellschaftlichen Konflikten und Kämpfen, Wiesbaden 2016, S. 245–263.
- Streblov, Claudia: Um-Zu-Motiv / Weil-Motiv, in: Rätz, Regina; Völter, Bettina (Hg.): Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit. Opladen 2015.
- Streblov-Poser, Claudia: Akten der Fürsorgeerziehung. Rekonstruktion jugendamtlicher Entscheidungsprozesse, in: Bohnsack, Ralf; Kubisch, Sonja; Streblov-Poser, Claudia (Hg.): Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode. Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse. Opladen 2018, S. 258–286.
- Uhlendorff, Uwe: Geschichte des Jugendamtes. Entwicklungslinien öffentlicher Jugendhilfe 1871–1929 (Kasseler Studien zur Sozialpolitik und Sozialpädagogik, Bd. 2). Weinheim 2003.
- Wilhelm, Elena: Rationalisierung der Jugendfürsorge. Die Herausbildung neuer Steuerungsformen des Sozialen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Bern 2005.

Fürsorgerische Zwangsmassnahmen in der Schweiz: Zwischen Aufarbeitung und erneuter Erfahrung von Verdinglichung

CLARA BOMBACH, THOMAS GABRIEL, SAMUEL KELLER

Im 20. Jahrhundert wurden in der Schweiz Zehntausende von Kindern und Jugendlichen in Pflegefamilien und Heimen platziert. Aktuelle Forschungen belegen, dass das Kindeswohl und die individuelle Entwicklung der Heranwachsenden bei solchen Massnahmen oft nachrangig waren.

Die gesellschaftliche Aufarbeitung der Geschichte der Fremdplatzierung begann in der Schweiz im europäischen Vergleich eher spät. Als Ausgangspunkt einer umfassenden Aufarbeitung kann die Entschuldigung von Bundesrätin Simonetta Sommaruga bei den ehemaligen Verdingkindern und Opfern von Zwangsmassnahmen im April 2013 angesehen werden. In der Folge wurden verschiedene private und politische Initiativen mit dem Ziel der Wiedergutmachung ins Leben gerufen. Die Forschung fokussierte unter anderem die Begründungslogiken der Platzierenden, Erziehungspraktiken und Informationen zum Ausbildungswesen; ein Schwerpunkt lag auf den fürsorgerischen Zwangsmassnahmen, die noch bis 1981 möglich waren. In einzelnen Studien wurden auch Erfahrungen der Betroffenen in die Aufarbeitung der Geschichte der Fremdplatzierung als sozialpädagogische Perspektive auf ein ihr zentrales Handlungsfeld einbezogen. Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, wie weit das Vergangene in die Gegenwart hineinwirkt und die Lebensverläufe der Betroffenen über Jahrzehnte bis heute mitbestimmen kann.

Als die Gesuche um finanzielle Unterstützung von «Opfern» im Sinne des Gesetzes,¹ um den sogenannten Solidaritätsbeitrag, kurz vor Ende der Eingabefrist (Ende März 2018) deutlich unter den erwarteten Zahlen lagen, bat die Unabhängige Expertenkommission zur Aufarbeitung der fürsorgerischen Zwangsmassnahmen (UEK Administrative Versorgungen) Forschende, darun-

¹ «Opfer im Sinne des Gesetzes (Artikel 2 Buchstabe d AFZFG) sind Personen, deren körperliche, psychische oder sexuelle Unversehrtheit oder deren geistige Entwicklung durch fürsorgerische Zwangsmassnahmen und Fremdplatzierungen vor 1981 unmittelbar und schwer beeinträchtigt worden ist.» Wegleitung zum Gesuchsformular Solidaritätsbeitrag, www.bj.admin.ch/dam/data/bj/gesellschaft/fszm/wegleitung-gesuch-d.pdf (Zugriff: 18. 2. 2019).

ter auch das Autorenteam des vorliegenden Beitrags, auf Grundlage ihrer Studienergebnisse Stellung zu beziehen. Dies ist eine der Grundlagen für diesen Text, der die individuell erfahrene Konfrontation «ehemaliger Heimkinder» mit damals verfassten Fallakten und bis heute wahrgenommenen Zuschreibungen und Mechanismen ins Zentrum stellt. Auf diesem Weg soll die Frage beantwortet werden, welche Konsequenzen und gegebenenfalls nicht intendierten Effekte Aufarbeitungsprozesse und Wiedergutmachungsbemühungen für Betroffene haben. Illustriert werden die Erkenntnisse nicht nur mit Zitaten aus biografischen Interviews, die in einem durch den Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekt geführt und aufgezeichnet wurden, sondern auch mit weiteren relevanten Erfahrungen des Forschungsteams am Rande der Erhebungen und nach deren Abschluss. Welche Fragen sich aufgrund der Erkenntnisse für künftige politische Thematisierungen der Fremdplatzierung und die Würdigung individuell prägender Erfahrungen stellen und was daraus gelernt werden kann, ist Gegenstand der Schlussfolgerungen.

Fürsorge und fürsorgerische Zwangsmassnahmen in der Schweiz

Die Schweiz besteht aus 26 Kantonen mit jeweils viel politischer Selbstbestimmung im Feld der Kinder- und Jugendhilfe und kennt vier offizielle Landessprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch). In diesem föderalistischen System sind Wohlfahrts-, Bildungs- und Rechtspolitik weitgehend kantonal organisiert. Entsprechend gibt es auch kein Bundesministerium für Kinder und Familien.² Im 20. Jahrhundert wuchsen in diesem heterogen organisierten Staatswesen Zehntausende von Kindern und Jugendlichen in Heimen oder Pflegefamilien auf. Die Vormundschaftsbehörden, die als lokale Laiengremien fungierten und nicht selten befangen waren, stützten sich bei der Begründung für eine Platzierung lange Zeit primär auf moralische Kritik. Sie richtete sich gegen den «liederlichen» oder «arbeitsscheuen Lebenswandel» der zuweilen unverheirateten Eltern(teile), die öfter in Prekarität lebten, oder gegen die Kinder und Jugendlichen selbst.³

Im Unterschied zum fachlichen Anspruch an die heutige Praxis stand, sobald die Platzierung erfolgt war, bis in die 1980er-Jahre für Behörden und Institutionen primär die Disziplinierung der Kinder im Fokus und nicht ihr Wohl.⁴ Ziel der Heimerziehung war es, Konformität und eine bestimmte soziale Ord-

² Gabriel, Keller 2017.

³ Hauss, Gabriel, Lengwiler 2018; Businger, Ramsauer 2017; 2019; Businger, Janett, Ramsauer 2018.

⁴ Ebd.

nung aufrechtzuerhalten. Dies geschah ausschliesslich in der Logik derjenigen, die im System Macht, Autorität und das Recht auf staatliches Handeln besaßen. Besonders deutlich zeigt sich dies in der Tatsache, dass zwischen 1950 und 1990 viele Verläufe von sogenannten Kinderschutzmassnahmen (teils auch von fürsorglichen Zwangsmassnahmen) in Institutionen des Justizvollzugs endeten. Teilweise fanden sich Jugendliche auch im Strafvollzug für Erwachsene wieder – eine gängige behördliche Praxis zur Bestrafung von Widerstand in oder Weglaufen aus Institutionen. Doch auch sonst spielten die Bedürfnisse der Kinder und die möglichen Gründe für ihr Verhalten bei den Platzierungsentscheiden keinerlei Rolle. Die betroffenen Eltern ihrerseits hatten höchst selten genügend Einblick in die behördlichen Abläufe. Noch weniger verfügten sie über ausreichend Wissen, Ressourcen oder einflussreiche Beziehungen, um Entscheide infrage stellen oder sich dagegen wehren zu können.

Gerade weil es kaum eine koordinierte Aufsicht und entsprechend viele Spielräume gab, sind solch fachliche Defizite nicht für alle Regionen und Institutionen gleichermassen festzustellen. Doch obschon es in der Kinder- und Jugendhilfelandchaft vereinzelt sozialpädagogisch professionalisierte und progressive Angebote oder Akteurinnen und Akteure⁵ gab, war eine Ausrichtung am Wohl des Kindes bis 1981 beziehungsweise 1990 vermutlich die Ausnahme. 1981 trat im Nachvollzug der von der Schweiz 1974 ratifizierten Europäischen Menschenrechtskonvention eine Revision des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (ZGB) zur fürsorglichen Freiheitsentziehung in Kraft. Die administrative Versorgung von Personen war nun rechtlich nicht mehr zulässig. 1997 ratifizierte die Schweiz die UN-Kinderrechtskonvention, die den Sozialstaat im Allgemeinen und das Heimwesen im Speziellen für die Gewährleistung des Kindeswohls vermehrt in die Pflicht nahm.⁶

In den vergangenen Jahren hat sich in der Schweiz im Feld der fürsorglichen Zwangsmassnahmen noch einmal Grundlegendes verändert. So gleiste der Bundesrat 2012 eine nationale Kinder- und Jugendpolitik auf, die trotz föderaler Strukturen zumindest eine gesamtschweizerische Koordination, Wissensentwicklung und -sicherung und eine konsequentere Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention ermöglichen soll. Die unzähligen lokalen Laienbehörden, die bis dahin, häufig persönlich involviert, über Vormundschaftsfälle entschieden hatten, wurden ab 2013 durch regionale und interdisziplinär geführte Fachbehörden abgelöst, die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden (KESB). Vergleichbar mit anderen europäischen Ländern stehen diese Prozesse in der aktuellen Kinder- und Jugendhilfe in Wechselwirkung mit der Aufarbeitung der schwei-

5 Hafner 2019; Schallberger, Schwendener 2017.

6 Bombach, Gabriel, Keller 2018c.

zerischen Geschichte der fürsorgerischen Zwangsmassnahmen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Trotz zahlreicher Hinweise auf ihre Dringlichkeit wurde diese Auseinandersetzung im Vergleich zu anderen Ländern allerdings relativ spät angegangen. Dazu zählt, zeitlich leicht verschoben bis heute, die Aufarbeitung der Geschichte der «Kinder der Landstrasse» beziehungsweise der Kindeswegnahme bei Fahrenden durch die Pro Juventute, der als «Verdingkinder» in der Landwirtschaft platzierten Kinder und Jugendlichen, der Heim- und Pflegekinder und der von Zwangsadoption und anderen Formen administrativer Versorgung betroffenen Menschen.⁷ In diesem Zusammenhang ist auch die bereits erwähnte Unabhängige Expertenkommission zu sehen, die vom Bundesrat eingesetzt wurde, um die administrative Versorgung und andere fürsorgerische Zwangsmassnahmen in der Schweiz bis 1981 zu untersuchen.⁸ In Ergänzung dazu wurden 2018 im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 76 mit dem Titel «Fürsorge und Zwang»⁹ Forschungsgelder im Umfang von 18 Millionen Franken gesprochen, die für die Analyse von Merkmalen, Mechanismen und Wirkungsweisen der schweizerischen Fürsorgepolitik und -praxis in ihren verschiedenen Kontexten vorgesehen sind. Ziel ist, mögliche Ursachen für integritätsverletzende und -fördernde Fürsorgepraxen differenziert zu identifizieren und deren Auswirkungen auf die Betroffenen zu verstehen.¹⁰ Schliesslich hatten die «Opfer» im Rahmen der Wiedergutmachungsinitiative, wie schon angesprochen, die Möglichkeit, beim Bundesamt für Justiz ihr Anrecht auf Entschädigung geltend zu machen. Über 9000 Gesuche wurden gestellt. Dazu später mehr. Vorerst interessiert die Frage, ob und wie diese politisch hoch gewertete Relevanz der Heimgeschichte bei denen ankommt, die diese Geschichte selbst erfahren haben und die in der Gegenwart immer noch Teil davon sind.¹¹

7 Galle 2016; Hauss, Gabriel, Lengwiler 2018; Ziegler, Hauss, Lengwiler 2018; Gnädinger, Rothenbühler 2018.

8 Unabhängige Expertenkommission Administrative Versorgungen (2019).

9 Website des Nationalen Forschungsprogramms NFP 76 «Fürsorge und Zwang»: www.nfp76.ch/de (Zugriff: 19. 2. 2019).

10 Ebd.

11 Für weitere Details zur Aufarbeitung fürsorgerischer Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der Schweiz: Ziegler, Hauss, Lengwiler 2018; Wigger 2018.

Theoretische Hintergründe der Studie «Lebensverläufe nach Heimerziehung im Kanton Zürich 1950–1990»

Aus sozialpädagogischer Sicht ist diese Aufarbeitung im Zusammenhang mit den neuen Entwicklungen auch deshalb von evidenter Bedeutung, weil sich daraus nicht nur eine historische, sondern vor allem eine fachliche Debatte entwickeln kann und muss. Hilfen zur Erziehung sollen, ja müssen aus dem Gestern für das Heute und die Ausgestaltung der Zukunft lernen. Nietzsches Überlegungen zum «Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben», gezielt provokativ formuliert, lassen sich auch auf unsere Thematik übertragen:

«Übrigens ist mir Alles verhasst, was mich bloss belehrt, ohne meine Thätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben.» Dies sind Worte Goethe's, mit denen, als mit einem herzlich ausgedrückten *Ceterum censeo*, unsere Betrachtung über den Werth und den Unwerth von Historie beginnen mag. [...] Gewiss, wir brauchen Historie, aber wir brauchen sie anders, als sie der verwöhnte Müssiggänger im Garten des Wissens braucht, mag derselbe auch vornehm auf unsere derben und anmuthlosen Bedürfnisse und Nöthe herabsehen. Das heisst, wir brauchen sie zum Leben und zur That, oder gar zur Beschönigung des selbstsüchtigen Lebens und der feigen und schlechten That. Nur soweit Historie dem Leben dient, wollen wir ihr dienen.»¹²

Gerade dieser letzte Hinweis scheint zurzeit im Rahmen der Aufarbeitung der fürsorgerischen Zwangsmassnahmen in der Schweiz noch zu wenig berücksichtigt: Obwohl sich die Politik der Sache angenommen hat und viele der Betroffenen heute noch leben, gibt es nach wie vor sehr wenige umfassende Studien, die sich mit möglichen Auswirkungen von unterschiedlichen Heimerfahrungen auf den weiteren Lebenslauf befassen. Oft dienen die Berichte dieser Menschen der Forschung im Sinne der «Oral history»,¹³ als Zeitzeugenberichte, als Quellen der damaligen Geschehnisse. Doch liegt gerade in der biografischen Perspektive das grosse Potenzial, langfristige, erfahrungsbasierte Erkenntnisse über Einflüsse von und Lebensverläufe nach Heimerziehung zur Weiterentwicklung heutiger Praxis hinsichtlich nachhaltiger Ermöglichung selbstbestimmten Lebens und umfassender Wahrung des Kindeswohls zu nutzen. Nicht alleine das Zurückliegende, sondern die Menschen und ihre Erfahrungen müssen bei der Frage nach Effekten von der Heimerziehung auf die Lebensverläufe im Mittelpunkt stehen. Erst durch die bewusste Setzung dieses Mittelpunkts wird ein offener Forschungszugang möglich. Dadurch werden neben den «Verdingkindern» und den «administrativ Versorgten» vor allem die unterschiedlichen Erfahrungen

¹² Nietzsche 1922, S. 103.

¹³ Spuhler 1994; Atkinson 2007.

zum Erkenntnisgegenstand. Deshalb geht es in biografisch-rekonstruktiven Annäherungen auch darum, in einem hermeneutischen Sinne mögliche Probleme zu verstehen, die «ehemalige Heimkinder» *batten*, und nicht um die funktionalistische Frage nach Problemen, die sie *machten*.¹⁴ In einer so verstandenen sozialen Welt gilt es ferner, Definitionen und Deutungen der Subjekte als entscheidende Grundlage ihres Befindens und Handelns empirisch zu erschliessen. Diese Betonung dieser Bedeutung subjektiver Realitäten fand 1928 im Thomas-Theorem einen konsequenten und pointierten Ausdruck: «Wenn Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real.»¹⁵ Die Rekonstruktion der Wirklichkeitserfahrung der Subjekte ist somit ein zentraler wissenschaftlicher Ansatzpunkt, um die soziale Welt im Heim und nach dem Heimaufenthalt zu verstehen.

Im Rahmen des Sinergia-Projekts «Placing Children in Care 1940–1990»¹⁶ (2015–2018), finanziert durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF), wurden im Teilprojekt «Lebensverläufe nach Heimerziehung im Kanton Zürich 1950–1990» biografische Interviews mit 37 «ehemaligen Heimkindern» aus dem Kanton Zürich geführt.¹⁷ Vom Feldzugang bis zur Fragestruktur und zu den Zeitebenen im Interview wurde ein problemorientierter Zugang vermieden und ein offener Zugang ohne Präformierung durch wertbezogene Annahmen angestrebt. Die Interviews eröffneten mit ihren offenen Fragen viel Raum für Narrationen, für ein nicht suggeriertes Erinnern und Erzählen von Erfahrungen.

Durch die qualitative Analyse, basierend auf der Grounded Theory,¹⁸ gelang es, zentrale Themen und Fragen aus den Daten herauszuarbeiten, indem anhand der transkribierten Erzählungen Biografien in Analyseteams hermeneutisch rekonstruiert und zirkulär ausdifferenziert wurden.¹⁹ Damit werden nicht nur individuelle Erfahrungen des Aufwachsens in Erziehungsheimen hermeneutisch rekonstruiert, sondern auch deren Auswirkungen auf das weitere Leben. Das Erkenntnisinteresse beschränkt sich jedoch nicht auf Einzelfälle oder auf das deskriptive Nacherzählen von Geschichten. Vielmehr fokussiert es intersubjektive Erfahrungen in Bezug auf Bilanzierungen des gelebten Lebens, auf Sinnzusammenhänge, auf Lebensthemen, -pfade und -wendepunkte. In diesem Beitrag verstehen wir die Wege aus der Fremdplatzierung für die betroffenen Menschen deshalb als lebenslangen Prozess. Dies war keine Vorannahme

14 Nohl 1965, S. 32.

15 Thomas, Thomas 1928, S. 572.

16 Website des Forschungsprojektes: www.placing-children-in-care.ch (Zugriff: 23. 4. 2018); Hauss, Gabriel Lengwiler 2018.

17 Bombach, Gabriel, Keller 2018a, 2018b, 2018c; Bombach, Bossert, Gabriel, Keller 2018; Bombach, Gabriel, Galle, Keller 2018.

18 Glaser, Strauss 2010.

19 Ebd.; Rosenthal 1993; Schütze 2008.

im Forschungsdesign, sondern ist ein zentrales Ergebnis der Studie. Einige Interviewte erzählten zum ersten Mal von ihren Erfahrungen im Heim, hatten es gegenüber Partnerinnen und Partnern, Kindern und Freundinnen und Freunden nicht erzählen wollen, zumeist aus Sorge vor schmerzhaften Rückfragen und Erinnerungen. Andere, die weniger davon berichtet hatten, hatten erlebt, dass ihnen kein Glauben geschenkt oder dass ihnen sogar eine moralische Mitschuld am Heimaufenthalt unterstellt wurde.

Fortwährende Erfahrung des Verwaltetwerdens

Jede Einweisung in ein Heim – sehr häufig verwenden die Betroffenen Begriffe aus dem Gefängnisvokabular wie «eingesperrt» oder «eingewiesen» – stellt einen staatlichen Eingriff in das Leben der jungen Menschen dar. Auf die machtvolle Entscheidung konnten sie keinerlei Einfluss nehmen, weshalb sich viele zunehmend fühlten wie eine Sache. Die so entstandene Verdinglichung der einzelnen Kinder und der ganzen Gruppe «Heimkinder» führte zu weit- und tief reichenden Konsequenzen für die Bedingungen ihres weiteren Aufwachsens.²⁰ Auch deshalb wurden erwachsene Menschen, die im Zeitraum der Platzierung mit den Kindern in Kontakt traten, von ihnen meist als diffuse Repräsentantinnen und Repräsentanten der Behörden und eines irgendwie und irgendwo über sie bestimmenden Staats wahrgenommen. Gerade weil aus Sicht der platzierten Kinder und Jugendlichen Zuständigkeiten, Begründungen und Zielsetzungen im Prozess der Fremdplatzierung undurchschaubar blieben, baute sich häufig eine enorme Skepsis gegenüber anderen Menschen und vor allem gegenüber Beamten und allem Staatlichen auf, die weit über den Austritt aus dem Heim hinaus lebendig bleiben konnte.

Viele «ehemalige Heimkinder» fühlen sich auch heute noch in Kontakten mit Vertreterinnen und Vertretern des Staats schnell persönlich gedemütigt, unterdrückt, angegriffen und überwacht – unabhängig von rational definierten Begründungen: «Jemand, der mir was sagen will, Ämter, Polizei, alles, was irgendwie mit dem zu tun hat, damit habe ich ein riesiges Problem.»²¹ Noch verletzender wird es, wenn der Kontakt mit dem Amt zum Beispiel die Prekarität und die fortwährenden Abhängigkeiten in der aktuellen Lebenslage unterstreicht oder verfestigt: «Ich bin dort teilweise behandelt worden wie der letzte Abschaum. Da wird man gerade einfach eingeteilt, und vor allem das Sozialamt

²⁰ Vgl. auch Rauschenbach, Gängler 1984.

²¹ Karl K. (Heimaufenthalt 1960er-/70er-Jahre; Interview: 6. 10. 2014; Zitat: Zeilen im Transkript 508 f). Alle Personen wurden anonymisiert und die Zitate ins Hochdeutsche übersetzt.

hat Akteneinsicht. Die gehen dort zuerst einmal nachschauen: Was wissen wir schon über die Person? Und so wird man beurteilt.»²²

Auch andere Interviewte teilen ein Gefühl, das sie oft bis heute spüren: «Uns hat man eh nie etwas geglaubt.»²³ Eine interviewte Person, die im Heim sexuell missbraucht wurde, ist heute noch erstaunt, dass ihre Beiständin ihr damals Glauben schenkte, als sie ihr den sexuellen Übergriff durch den Heimleiter anvertraute. Dass diese Beiständin darauf mit einer Umplatzierung des Kindes reagierte und sich für das Kind einsetzte, war aus Sicht der interviewten Person eine absolute Ausnahme. Nicht nur veränderte sich dadurch ihre traumatische Situation, dass sie am selben Ort wie ihr Peiniger leben musste. Sie lernte dabei zum ersten Mal, dass es Erwachsene geben konnte, die ihr zuhörten und für sie einstanden.

Während der Interviews schoben einige der befragten Personen immer mal wieder die Frage ein, ob man ihnen das Erzählte gerade wirklich glaube. Die Bestätigung, dass wir, die Forschenden, als interviewende Personen nichts infrage stellen wollten und ausschliesslich daran interessiert waren, was die Person erinnern und erzählen wollte, war für die Interviewten manchmal fast nicht zu glauben. Andere hatten Mühe, das Gespräch abzuschliessen, weil sie der Meinung waren, wir aus dem Forschungsteam müssten noch mehr wissen, um wirklich das ganze Bild zu erfassen. Manche waren auch der Meinung, sie müssten ihre Aussagen validieren: Wir könnten uns das Gesagte auch von der Partnerin oder vom Partner bestätigen lassen, eine bekannte Ärztin, ein Forscher, eine Anwältin könne dies ebenfalls tun, falls wir unsicher seien. Einige legten, um ihre Erfolgsgeschichten zu belegen, Fotos vor, die sie zum Interview mitbrachten: von Autos, Häusern, Familienmitgliedern. Andere verwiesen auf stabile Partnerschaften und die Erfolgsgeschichten der eigenen Kinder, als Beweis, dass sie es «geschafft» hatten, trotz der prägenden Erfahrung, «Heimkind» gewesen und vor allem als solches wahrgenommen worden zu sein.

«Heimkind» sein und «Heimkind» bleiben

Einblicke in die Erfahrungen im Heim und darüber hinaus zeigen auch in anderen Studien,²⁴ dass das vermeintlich Vergangene für «ehemalige Heimkinder» gegenwärtig bleibt und teilweise auch den Blick in die Zukunft mitbestimmt. Die Autorinnen und Autoren haben sich deshalb bewusst dazu entschieden, von

22 Bruno B. (Heimaufenthalt 1950er-/60er-Jahre; Interview: 13. 2. 2015; Zitat: Zeilen im Transkript 1333–1336).

23 Lukas L. (Heimaufenthalte 1960er-Jahre; Interview: 18. 11. 2014; Zitat: Zeile im Transkript 136).

24 Bombach, Gabriel, Keller, Ramsauer, Staiger Marx 2017.

«ehemaligen Heimkindern» zu sprechen. Eine zentrale Gemeinsamkeit all dieser Menschen, das kommt darin zum Ausdruck, besteht darin, dass sie nicht nur eine gewisse Zeit in einem Heim verbracht haben, sondern sich in dieser Zeit und teilweise lange darüber hinaus als «Heimkind» adressiert fühlten. Diese Erfahrung, als Objekt von Massnahmen, zumeist defizitär und nur als Bestandteil eines grösseren Kollektivs gesehen zu werden, «immer jemand von vielen»²⁵ zu sein, prägt individuelle Lebensverläufe bis heute. Dank Goffman wissen wir, dass nicht nur Stigmaträgerinnen und -träger,²⁶ also nicht nur psychisch Kranke in psychiatrischen Kliniken oder Insassen von anderen sogenannten totalen Institutionen²⁷ – wie zum Beispiel Gefängnissen oder auf Disziplinierung ausgerichteten Erziehungsheimen des 20. Jahrhunderts – Strategien entwickeln lernen, um Handlungsspielräume (zurück) zu erlangen. Diese individuell ausgestalteten Anpassungen helfen vielen Menschen, unter Bedingungen, die durch andere bestimmt werden, ihr Selbst zu wahren. Im Grunde müssen wir alle lernen, in Interaktionen die Balance zwischen Selbst und Organisation, zwischen Selbst und Interaktionspartnerinnen und -partnern aufrechtzuerhalten. Goffman verweist damit auf sein dynamisches Verständnis des Selbst im Sozialen. Unwahre Darstellungen, wie zum Beispiel das Leugnen der eigenen Vergangenheit in einem Heim gegenüber Familie und Freunden, sind demzufolge nicht mit Lügen gleichzusetzen. Sie stellen viel mehr die Basis der interaktiven Wahrung und Gestaltung einer Realität dar, die stets gemessen wird am «gewünschten Eindruck».²⁸ Die Rollenkontrolle in einer Situation kommt entsprechend einem Balanceakt gleich. Er soll Unruhe und Dissonanzen vermeiden, die nicht erwünschte und nicht erwartete Informationen nach sich ziehen könnten. Wohl definiert Goffman in seinem bekannten Werk *Stigma*²⁹ zuerst drei offensichtliche Typen von Stigmaträgerinnen und -trägern, die von einer Norm eindeutig abzuweichen scheinen und somit in sozialen Interaktionen unvergleichbare Balanceakte meistern müssten:³⁰ Menschen mit «Abscheulichkeiten des Körpers», solche mit «individuellen Charakterfehlern» und solche mit «phylogenetischem Stigma». Später zieht er als Beispiel von Diskreditierbarkeit aber ebenso einen Geschäftsmann bei, der sich am Wochenende unter anderem Namen anders benimmt, als von ihm unter der Woche erwartet wird.³¹ Es sind also alle Menschen darum bemüht, nicht durch eigene Darstellung die aktuel-

25 Lea L. (Heimaufenthalte 1980er-/90er-Jahre; Interview: 22. 10. 2014; Zitat: Zeile im Transkript 122).

26 Goffman 1967.

27 Goffman 2004.

28 Abels 2004, S. 186.

29 Goffman 1967.

30 Ebd., S. 12.

31 Ebd., S. 82.

len Balancen von Erwartungen und Aufmerksamkeiten ins Wanken zu bringen. Andererseits machen die drei genannten Typen dennoch deutlich, dass das Stigma-Management für die einen mit weitaus mehr Aufwand und Stress verbunden ist als für andere – was wiederum Einfluss hat auf ihre Selbstwahrnehmung («persönliche Identifizierung») und ihre Rollen («soziale Identität»), die sie in weiteren Interaktionen wahrnehmen.³² Für die «ehemaligen Heimkinder», Menschen, die für eine gewisse Zeit ihres Lebens in einem oder mehreren Heimen und nicht – wie gemeinhin nach sozialer Norm erwartet – in ihrer Familie aufgewachsen sind, kann das Folgendes bedeuten:

- Sie wissen um ihre Diskreditierbarkeit, weil ihre «Heimkind»-Vergangenheit mit individuellen Charakterfehlern (Stigma-Typ 2 bei Goffman) oder vererbten Defiziten (Typ 3) in Verbindung gebracht werden könnte.
- Sie wissen, dass sie deshalb selbst als Störfaktoren der erwarteten Norm gelten können, falls dieser Bestandteil ihrer Biografie zur Sprache käme.
- Sie möchten weder den Freiraum ihres Selbst noch die soziale Situation und die sozialen Erwartungen gefährden.
- Diskreditierbarkeit kann gleichzeitig auch ein Gefühl von Gemeinschaft mit anderen schaffen, deren Diskreditierbarkeit vergleichbar ist.
- Diskreditierbarkeit schafft aber womöglich auch ein Gefühl des Kontrollverlusts über das Selbst, sobald vermutet wird, dass Personen oder Instanzen von ihrem Stigma, das durch damalige staatliche Eingriffe explizit geschaffen wurde, wissen könnten.

Für die Diskussion dieser aus Goffmans Theorie abgeleiteten Hypothesen kam es vor allem am Rande von Veranstaltungen im Rahmen von Ergebnispräsentationen aus der Sinergia-Studie zu interessanten Geschehnissen, von denen in der Folge ausgewählte genauer beleuchtet und reflektiert werden.

«Wie ein Stempel auf der Stirn»

Im Dezember 2017 wurden im Rahmen einer offenen und kostenfreien Veranstaltung die Ergebnisse aus der Studie einem heterogenen Publikum von rund hundert Personen vorgestellt. Unser Forschungsteam stellte die Ergebnisse vor und lud Vertreterinnen und Vertreter aus der Praxis, der Forschung und auch die interviewten Personen zur Teilnahme ein. Weil uns klar war, dass es sich um ein sensibles und anspruchsvolles Thema handelte, versuchten wir als Veranstaltende, Momente der Diskreditierungen ebenso zu vermeiden wie Momente der Entanonymisierung. Wir waren uns aber zugleich bewusst, dass neben dem

³² Ebd., S. 83.

Rückzug auch das Suchen von Öffentlichkeit, selbst vorgenommene explizite Diskreditierung, für «ehemalige Heimkinder» eine Strategie darstellen kann, um einer Tabuisierung eines Abschnitts ihrer Biografie oder möglichen negativen Zuschreibungen durch andere zuvorzukommen. Eine solche Veranstaltung stellt somit auch aus forschungsethischer Sicht eine Gratwanderung dar.

Als Veranstaltungstitel wählten wir ein Zitat aus einem Interview: «Wie ein Stempel auf der Stirn». Damit deuteten wir schon im Titel an, dass Erfahrungen von Heimerziehung, die wir im Vortrag besprachen, auch weit nach dem Austritt aus der Institution in die Gegenwart hineinwirken. In der Diskussionsrunde nach der Präsentation kritisierte ein Teilnehmender, Leiter eines Kinder- und Jugendheims, wir würden mit unserem reisserisch wirkenden Titel die Auswirkungen von Heimerziehung schlecht darstellen, gelungene Modernisierungen der Praxis übersehen und die Betroffenen stigmatisieren. Zudem werde dies auch den Erfahrungen der Betroffenen nicht gerecht. Eine Person, die im Rahmen des Projekts interviewt worden war und im Publikum sass, antwortete darauf, dass sie ihre Erfahrung und ihren Umgang mit der Erfahrung exakt im Titel repräsentiert sehe und dankbar sei für diese ehrliche Darstellung nah an dem, was viele «ehemaliger Heimkinder» miteinander verbinde: die Erfahrung, nicht loszukommen vom Stigma, «Heimkind» gewesen zu sein und auch zu bleiben.

In den informellen Gesprächen beim anschliessenden kleinen Imbiss war zu beobachten, wie sich die interviewten Personen einander vorstellten. Wir hatten vertraglich Einverständniserklärungen unterzeichnen lassen und die Anonymität der personenbezogenen Informationen und den Beteiligten Datenschutz auch formell zugesichert. Es lag so in ihrer eigenen Entscheidung, ob sie sich als Interviewpartner und somit als «ehemaliges Heimkind» zu erkennen gaben oder nicht. So kam es etwa zur folgenden Interaktion: Ein Interviewter sprach mit uns bei einem Glas Wein, als eine andere interviewte Person zu uns trat und uns ansprach. Der Interviewte, der schon in der Gruppe stand, stellte sich etwas verhalten vor als «jemand, der auch hier im Projekt mitgemacht hat». Die andere, hinzugetretene Person, die ebenfalls an einem Interview teilgenommen hatte, nickte interessiert, stellte sich mit ihrem Namen vor. Nach wenigen Minuten fügte sie hinzu, dass auch sie mehrere Jahre in einem Heim aufgewachsen sei. Nachdem die beiden gegenseitig preisgegeben hatten, dass sie eine «Heimkind»-Vergangenheit teilten, entfiel das hemmende Moment. Gleich wurde eine gegenseitige Offenheit, Vertrautheit und Entspannung wahrnehmbar. Die beiden, die sich bis dahin nicht gekannt hatten, tauschten sich nun über persönliche Erfahrungen im Heimkontext aus und schienen den Rahmen vergessen zu haben.

Interaktionen zwischen Menschen, die Heimerfahrungen in der Schweiz, trotz unterschiedlicher Institutionen und Zeiträume, für sie wiedererkennbar teilen, scheinen befreit zu sein von Zuschreibungs- beziehungsweise Diskreditierungs-

ängsten. Dieses gegenseitige Verständnis steht im Kontrast zur Wahrnehmung zahlreicher ihnen gemeinsamer Situationen der «Verdinglichung»: Viele hatten in der Fremdplatzierung, in der Vormundschaft und der Aktenführung erfahren, dass sie als Person kaum noch vorkamen. Rauschenbach und Gängler beschreiben die Verständigung als letzte Bastion der elementaren, menschlichen Bedürfnisse gegenüber einer (zunehmenden) Vereinnahmung durch Prozesse, Administration und Zuschreibungen: «Der Mechanismus der Verständigung wird damit zur möglicherweise einzigen und letzten Bastion», wenn es darum geht, «den <subjektiven Faktor>, die elementaren Bedürfnisse der Menschen, die Lebenswelt und Alltäglichkeit von Einzelnen und Gruppen vor der totalen Verdinglichung und Vergesellschaftung zu retten».³³ Sie stellen aber auch die Frage, ob unter ganzheitlich vereinnahmenden Bedingungen – wie den beschriebenen in den Heimen – Mechanismen der Verständigung ausreichen können, um bestehende Lebenswelten und Sinnzusammenhänge vor möglichen Vereinnahmungen zu bewahren. Konfrontationen «ehemaliger Heimkinder» mit ihren damaligen Akten verweisen darauf, dass am Potenzial einer Verständigung nach Jahren verdinglichender Erfahrungen Zweifel angebracht sind.

«Meine Akten» sind nicht «meine Akten»

Nach Beendigung der biografischen Interviews wurden wir als Mitglieder des Forschungsteams von den interviewten Personen immer wieder darauf angesprochen, ob man die eigenen Akten in den Archiven einsehen könne. Einige wenige hatten bereits vor Beginn des Forschungsprojekts bei Archiven Akteneinsicht beantragt, selten mit Erfolg. Manche waren der Meinung, die Archive würden wissentlich Informationen vorenthalten oder hätten sich der Materialien entledigt, damit nichts ans Licht komme. Andere berichteten, dass die Archive sie wegen der sensiblen, in den Akten vorhandenen Personendaten abgewiesen hätten, die für eine Einsicht aufwendig hätten eingeschwärzt werden müssen. Begründet wurde dieser Ausschluss unter anderem damit, dass möglicherweise Geschwister, die ebenfalls in der Akte vorkämen, mit der Einsicht nicht einverstanden wären. 2016 wurde schliesslich im Bundesgesetz für die Aufarbeitung der fürsorgerischen Zwangsmassnahmen und Fremdplatzierungen vor 1981 (AFZFG) die «einfache» und «kostenlose» Akteneinsicht für Betroffene als Recht verankert.³⁴ Auf dieses Recht hatten wir deshalb alle Teilnehmenden explizit hingewiesen, damit sie die Möglichkeit hatten, diesen Mechanismen von

³³ Rauschenbach, Gängler 1984, S. 146.

³⁴ Vgl. AFZFG, Artikel 11, Akteneinsicht.

Verdinglichung nicht mehr ausgesetzt zu bleiben. Daneben informierten wir die interviewten Personen über Kontaktadressen für die Bewältigung allfälliger Fragen oder Krisen, die durch das Interview aufkommen könnten.

In seltenen Fällen brachten die Interviewten Kopien aus ihren Akten zum Gespräch mit. Dabei schilderten sie den Eindruck: Je dicker die Akte über sie war, desto schlimmer mussten sie aus der Sicht der Behörden in ihrer Kindheit gewesen sein: «Ich war wohl ein ganz schlimmer Junge, schauen Sie, was da alles über mich geschrieben wurde.»³⁵ Mit ihren Akten belegten die interviewten Personen Aussagen zu ihren Erinnerungen an den Heimaufenthalt nie. Die Schriftstücke wurden als eine Art Gegenentwurf zur eigenen Erfahrung positioniert. Wenn die Personen, mit denen wir sprachen, bereits Einsicht genommen hatten, waren sie häufig erstaunt bis erbost darüber, wie wenig sich die Aussagen dort mit ihren Erfahrungen deckten.

Die eigenen Akten vernichten zu lassen, war für einige Betroffene ein grosser Wunsch. Die Unwahrheiten über sie sollten nicht zugänglich bleiben, nicht verbreitet werden, sie sollten schlicht nicht länger existieren. Auch war die Sorge gross, dass Behörden über die Inhalte in Kenntnis gesetzt und Massnahmen auch heute noch aufgrund der damaligen Aufzeichnungen getroffen würden. Es handle sich doch schliesslich um die eigenen Akten, Informationen «über mich», Informationen, die, wenn sie in falsche Hände gelängen, ein falsches und negatives Bild von der Person abgeben würden. Mit dem genannten Gesetz, das im September 2016 in Kraft trat, wurde zwar die Zugänglichkeit verbindlich geregelt, im Sinne der Aufarbeitung die Vernichtung von Akten aber auch abgelehnt – selbst wenn das von der betroffenen Person gewünscht wurde.³⁶

Aufwühlende Archivbesuche

Rückblickend muss deshalb das forschungsethisch motivierte Vorhaben, alle Teilnehmende auf ihr Recht zur Akteneinsicht hinzuweisen, als gut gemeint, aber ungenügend umgesetzt bewertet werden. Dies ist zurückzuführen auf zu Beginn fehlendes Wissen zur Macht der Destruktion von Sinnzusammenhängen durch verdinglichende Mechanismen gegenüber dem Potenzial des subjektiven Verstehens.

Denn in der Möglichkeit, heute aktiv die eigenen Akten, in denen «Wahrheiten» produziert worden waren und die Kinder selten bis nie vorkamen, durch die ei-

35 Sinngemässes Zitat von Peter P. (Heimaufenthalte 1960er-Jahre; Interview: 29. 4. 2015), der vor dem Interview seine Akten eingesehen hatte, sie kopiert mit zum Interviewtermin brachte und vor dem Beginn der Audioaufnahme entsprechend kommentierte.

36 Vgl. AFZFG.

gene Sicht darauf zu erweitern, steckt nicht nur ein Moment der Befähigung, sondern auch das Risiko einer Ohnmachtserfahrung, die bisherige subjektive Sinnzuschreibungen aushebeln könnten.

Wir haben also, als wir den Fokus auf das Recht der Einsicht und der Stellungnahme richteten, vergessen, dass dadurch auch eine nachhaltige Konfrontation mit Akteninhalten verbunden sein kann. Diese können Sinngebungen³⁷ in der eigenen Rekonstruktion der Biografie komplett auf den Kopf stellen. Die Inhalte können neue, bis dahin unbekannte Tatsachen schaffen, die nicht vereinbar sind mit den angenommenen Tatsachen, die als Grundlage für wichtige Entscheidungen im bisherigen Lebensweg dienten. In diesen Zusammenhang gehört zum Beispiel, dass man von Geschwistern erfährt und sich dadurch die bisherige Vorstellung, man sei Einzelkind gewesen, als falsch erweist. Die Akteneinformationen – ob sie objektiv stimmig sind oder nicht – können Gefühle des Ausgeliefertseins reaktivieren oder Verborgenes, Verdrängtes, Vergessenes an die Oberfläche zurückholen. Im Unterschied zu therapeutischen Sitzungen hat man dies allerdings alleine zu meistern, in der verwalterischen Umgebung des Archivs, in der Tausende von Erfahrungen, Geschehnissen und Leben in Papierformat archiviert und quasi als verschriftlichte «Wahrheiten» objektiviert sind.

Zu Beginn unserer Studie waren die Archive, mit denen wir Kontakt hatten, noch unterschiedlich gut vorbereitet für die Begleitung von Betroffenen bei der Einsicht in «ihre» Akten. Mit der Zeit entwickelten uns bekannte Archive Systeme und wichtige Vorbereitungsschritte für die Akteneinsicht. Sie informierten Interessierte etwa mithilfe einer Broschüre, dass sie das Recht hatten, Einsicht zu nehmen; sie wiesen darauf hin, welche Informationen für die Recherche hilfreich waren oder dass sie eine Kopie ihres Ausweises beilegen mussten. Andere Archive versuchten sich mehr und mehr an der Umsetzung der 2016 im AFZFG verankerten Möglichkeit eines Gegenentwurfs zum schriftlich Festgehaltenen: «Betroffene können verlangen, dass strittige oder unrichtige Inhalte der Akten vermerkt werden und dass den Akten eine Gegendarstellung beigelegt wird. Es besteht kein Anspruch auf Herausgabe, Berichtigung oder Vernichtung von Akten.»³⁸

Trotz dieser Bemühungen machten nicht alle die Erfahrung, dass sie auf die Akteneinsicht vorbereitet, dabei begleitet wurden oder dass ihnen jemand das Geschriebene einordnete. Einige interviewte Personen schilderten ihre Bestürzung und die tief aufwühlenden Gefühle bei der Einsicht in «ihre» Akten.

Ein Mann war etwa zeitlebens der Ansicht gewesen, seine Mutter hätte ihn nicht länger haben wollen und ihn ins Heim gegeben, um sich seiner zu entledigen.

37 Rosenthal 1993; Schulze 2006.

38 AFZFG, Artikel 11 «Akteneinsicht».

Bis zu ihrem Tod war der Groll auf die Mutter gross. Als sie ihm ihr Haus vererbte, verkaufte er es umgehend. In seinen Recherchen im Archiv fand er seiner Akte beigelegte Briefe. Seine Mutter hatte sich wiederholt flehend und trauernd an die Amtsvormundschaft gewendet: Man möge ihr doch ihren geliebten Sohn zurückbringen.³⁹

Gleichzeitig erfuhren wir auch von Menschen, die mithilfe von Akten ihre grossen Schuldgefühle und Selbstzweifel loswerden konnten. So befreite sich eine Frau dank den Akteneinträgen über die damals misslichen Umstände in ihrer Umgebung des Aufwachsens vom lange mitgetragenen Schuldgefühl, ein «schlimmes» oder «böses» Kind gewesen zu sein. Laut Furrer kann eine derart kontextualisierte historische Aufarbeitung bei der Einordnung der Erinnerungen helfen.⁴⁰

Quellenarbeit und Aktenanalysen der Forschenden und die Sicht der Betroffenen

Die mit der Aufarbeitung der fürsorgerischen Zwangsmassnahmen in der Schweiz befassten Forschenden analysieren die Akten auf darin zum Ausdruck kommende Wertehaltungen und Begründungen von getroffenen Massnahmen.⁴¹ Es wird dabei auch problematisiert, dass «kaum etwas schriftlich Überliefertes aus der Sicht von fremdplatzierten Kindern»⁴² in den Archiven zu finden ist. Claudia Scheidegger, Ansprechperson im Bundesamt für Justiz für die Auszahlungen der Gelder der «Soforthilfe» an von Zwangsmassnahmen Betroffene, stellt in einem Interview mit Béatrice Ziegler fest: «Man findet in keiner Akte, dass es sexuellen Missbrauch, dass es Schläge gab, dass Kinder und Jugendliche nicht anständig ernährt oder gekleidet wurden. Das können wirklich nur die persönlichen Schilderungen bezeugen.»⁴³ Scheidegger verweist hier auf die grosse Bedeutung der Gegenentwürfe zu Akten durch individuelle Narrative über persönliche Erfahrungen.

An einer Tagung der UEK im Januar 2017 waren Betroffene eingeladen, sich in Vorträgen über den Stand der Arbeiten der Kommission und anderer Forschender zu den Themen zu informieren. In den Diskussionen wurde vonseiten Betroffener wiederholt problematisiert, dass Forschende unkritisch

39 Lukas L. (Heimaufenthalte 1960er-Jahre; Interview: 6. 11. 2014; Interview sinngemäss zusammengefasst).

40 Furrer 2018, S. 45.

41 Businger, Ramsauer 2017; 2019; Businger, Janett, Ramsauer 2018.

42 Furrer 2018, S. 43.

43 Ziegler 2018, S. 77.

Begriffe und Setzungen aus den Akten übernehmen. Was sagten die Akten schon aus? Welche vermeintliche Wahrheit wurde hier erzeugt? Welches Gewicht wurde diesen Dokumenten gegeben, und welche Position hatten die Papiere im Vergleich zu Darstellungen der Betroffenen? Was wurde tatsächlich aufgearbeitet? Betroffene fragten kritisch im Plenum nach, verliessen während der Vorträge die Räumlichkeiten oder – was wir auch in anderen Formaten immer wieder erlebten – berichteten in den offenen Diskussionsrunden ausführlich und bisweilen emotional von ihren schmerzhaften und sehr persönlichen Erfahrungen und deren Folgen bis in die Gegenwart. Wir erlebten auch in anderen Runden, in denen Betroffene auf Forschende trafen, dass die Einblicke in individuelle Schicksale für die Zuhörerschaft herausfordernd sein konnten. Doch hatten wir auch immer wieder den Eindruck, dass es den Sprechenden weniger darum ging, in einen Dialog zu treten, als vielmehr gehört zu werden und ihr Schweigen zu brechen – und damit Anerkennung zu finden, wie sie Wigger beschreibt: «Anerkennung des geschehenen Unrechts [...] wird für die Betroffenen konkret erfahrbar, wenn ein Gegenüber sich von ihrem Leiden tatsächlich berühren lässt.»⁴⁴

Wenn es doch aktenkundig wird

In der Aufarbeitung zur Winterthurer Heimgeschichte im Zeitraum 1950 bis 1990⁴⁵ stellte eine interviewte Person dem Forschungsteam Kopien ihrer Akten zu Verfügung, sodass ein vertiefter Einblick möglich war. Wie erwartet, deckten sich die Aussagen aus dem biografischen Interview nicht mit den Inhalten der Akten. Da wurde ein Junge als «delinquent» beschrieben, der wiederholt umplatziert wurde und dessen Zukunftsperspektive düster erschien. Der interviewte Mann war betroffen von den Aussagen in den Akten und wünschte, im Interview seinen Gegenentwurf und vor allem seine erfolgreiche Lebensgeschichte nach dem Heimaustritt darzulegen. Er brachte seine Ehefrau mit zum Gespräch, erzählte über die glückliche, jahrelange Beziehung und den erfolgreichen Lebensweg seiner Kinder. Er betonte wiederholt, dass er es im Unterschied zu anderen Weggefährten trotz düsterer Prognosen und eines schwierigen Starts geschafft hatte. In der Aktennotiz der Amtsvormundschaft zu seinem «Fall» befand sich ein klarer Hinweis auf die massive körperliche Gewalt, die er vonseiten der Heimleitung erfahren hatte:

⁴⁴ Wigger 2018, S. 155.

⁴⁵ Bombach, Gabriel, Keller, Ramsauer, Staiger Marx 2017.

«[Junge] erklärt weinend, [der Heimleiter] habe ihn kürzlich geboxt und Fuss-
tritte versetzt, sowie ihn dabei mit einem Nagel am Kopfe verletzt. [Der Heim-
leiter] gibt zu, [dem Jungen] Böxe und Fusstritte versetzt zu haben, hingegen
bestreitet er, [den Jungen] verletzt zu haben, da er nicht geblutet habe. Welches
der Wahrheit entspricht, kann noch nicht gesagt werden, da Aussage gegen Aus-
sage steht.»⁴⁶

Man mag schlussfolgern, dass die Missstände in den Heimen und die Übergriffe
auf die Kinder damals nicht bekannt waren, weil sie gegenüber den zuständi-
gen Personen und Behörden verschwiegen oder vertuscht wurden. Hingegen
zeigt dieser Aktenbefund noch eine weitere Dimension auf: Selbst wenn die
Misshandlungen aktenkundig und also offensichtlich bekannt waren, wurden
sie nicht ernst genommen und – zumindest wird in der Akte nichts dergleichen
ersichtlich – nicht weiterverfolgt. Diese Ausführungen über den Umgang der
Forschenden wie auch der «ehemaligen Heimkinder» mit individuellen Erfah-
rungen der sogenannten Heimgeschichte führen uns nochmals zu Nietzsches
Gedanken über den Nutzen der Historie zurück. Diesmal allerdings nicht in
einem allgemeinen geschichtswissenschaftlichen Sinne, sondern im Sinne der ei-
genen Geschichte des Menschen, die – und da entstehen interessante Parallelen
zu Goffman wie auch zu den geschilderten Situationen – wie eine «Kette» stets
mit uns mitläuft und so dem Glück, das er im Augenblick selbst sieht, immer
wieder im Wege stehen kann:

«Er [der Mensch] wundert sich aber auch über sich selbst, das Vergessen nicht ler-
nen zu können und immerfort am Vergangenen zu hängen: mag er noch so weit,
noch so schnell laufen, die Kette läuft mit. Es ist ein Wunder: Der Augenblick, im
Husch da, im Husch vorüber, vorher ein Nichts, nachher ein Nichts, kommt doch
noch als Gespenst wieder und stört die Ruhe eines späteren Augenblicks. Fort-
während löst sich ein Blatt aus der Rolle der Zeit, fällt heraus, flattert fort – und
flattert plötzlich wieder zurück, dem Menschen in den Schooss. Dann sagt der
Mensch «ich erinnere mich» und beneidet das Thier, welches sofort vergisst und
jeden Augenblick wirklich sterben, in Nebel und Nacht auf immer verlöschen
sieht. [...] Der Mensch hingegen stemmt sich gegen die grosse und immer grösser
werdende Last des Vergangenen: diese drückt ihn nieder oder beugt ihn seitwärts,
diese beschwert seinen Gang als eine unsichtbare und dunkle Bürde, welche er
zum Scheine einmal verleugnen kann, und welche er im Umgange mit seines Gleichen
gar zu gern verleugnet.»⁴⁷

46 Aktennotiz der Amtsvormundschaft vom 2. Dezember 1962, Stadtarchiv Winterthur, Akte der
Amtsvormundschaft zu Etat 4031.

47 Nietzsche 1922, S. 107 f., Schreibweise gemäss Original.

In der biografischen Dimension sollte deshalb ein zentrales sozialpädagogisches Erkenntnisinteresse liegen. Dass, wie in unserer Studie aufgezeigt, die Etikette des «Heimkinds» teilweise ein Leben lang an den Menschen mit Heimerfahrung haften bleibt und sie oft einige der Zuschreibungen gar selbst verinnerlichen, muss auch fachlich nachdenklich stimmen. Mit der eigenen Vergangenheit kann im Verlaufe des Lebens vielleicht – gegebenenfalls auch dank sozialpädagogischen Angeboten – ein Umgang gefunden werden. Gerade in aktuellen Diskursen über die Vergangenheit der Institutionen und Pflegefamilien in Europa kann diese individuell immer wieder zur Gegenwart werden. Darauf verweist auch Eribon in seinem (durch Bourdieu gefärbten) Blick auf die Bedeutung des Biografischen:

«Die Spuren der Vergangenheit kann aber auch die radikalste Selbsttransformation nicht voll und ganz verwischen. Diese Vergangenheit, die nichts anderes ist als die Welt, in der wir sozialisiert wurden und die in uns und um uns herum fortbesteht, wird durch sie konserviert. Man mag sich selbst immer wieder neu erfinden und re-formulieren (im Sinne einer ewig neuen Aufgabe). Aber erfinden oder formulieren tut man sich nicht.»⁴⁸

Es fällt hier nicht nur eine überraschende argumentative Nähe zwischen den unterschiedlichen theoretischen Blickwinkeln von Eribon, Nietzsche und Goffman bezüglich der Bedeutung des individuellen und sozialen Umgangs der Menschen mit ihrer Vergangenheit auf. Es wird auch deutlich, welche sensible und komplexe Ausgangslage dadurch für Aufarbeitungen, und noch mehr für sogenannte «Wiedergutmachungen», gegeben sind.

Vorstellungen zwischen «Wiedergutmachung» und «Da ist nichts wiedergutzumachen»⁴⁹

Die politischen Prozesse rund um die Wiedergutmachung der fürsorgerischen Zwangsmassnahmen in der Schweiz bis 1981 beschreibt Wigger in ihrem Blick auf die Diskussion am Runden Tisch, an dem zwischen 2013 und 2018 Betroffene und Vertreterinnen und Vertreter von Bund, Kantonen, Städten, Gemeinden, Institutionen, Organisationen, Kirchen und Wissenschaft teilnahmen.⁵⁰ Wigger zeigt die Gleichzeitigkeit von Widersprüchen, Misstrauen, Zerwürfnissen, Annäherungen, Verständigungs- und Findungsprozessen auf. Dabei wird deutlich, wie herausfordernd die Verständigung vor dem Hintergrund unter-

⁴⁸ Eribon 2016.

⁴⁹ Wörtliches Zitat einer betroffenen Person im Rahmen einer Diskussion von Zwischenergebnissen, organisiert durch die UEK, am 18. 1. 2017 in Bern.

⁵⁰ Wigger 2018, S. 141–158.

schiedlicher Erfahrungen und Ansprüche der Teilnehmenden am Runden Tisch ist und worin die Möglichkeiten des Dialogs liegen. Es wurden nicht nur wichtige Prozesse der Aufarbeitung und Anerkennung durch die Zusammenarbeit und den Dialog am Runden Tisch angestossen und realisiert.⁵¹ Es blieben auch Fragen unbeantwortet, Unsicherheiten bestanden fort, die auch weit nach der Schliessung des Runden Tisches noch beschäftigen: Was bedeutet Wiedergutmachung für Menschen, deren Vertrauen gebrochen ist und die wiederholt erfahren haben, dass ihre Perspektive nicht von Interesse ist, dass niemand ihnen zuhören will? Woher soll zum Beispiel das Vertrauen kommen, dass Forschende die persönlichen Schilderungen Betroffener nicht beschönigen, relativieren oder mit Akteneinträgen abgleichen?

Ziegler kommt zum Urteil, dass die Vorstellung einer «Wiedergutmachung» grundsätzlich falsch sei, «da sich vergangene Ereignisse nicht mehr korrigieren lassen».⁵² Der Anspruch aber vonseiten der Behörden, zum Beispiel mithilfe von Soforthilfemassnahmen Unterstützungsangebote zu machen und den Betroffenen die «Spielregeln» für alle Anträge zu vermitteln, kann Effekte mit sich bringen, die im Vorfeld eventuell nicht mitbedacht wurden oder die im Nachgang Verunsicherung auslösen:

«Wir meinen es nur gut, möchten den Leuten helfen beim Ausfüllen der Gesuchsunterlagen, wir möchten vermeiden, dass Trittbrettfahrer sich für Gelder melden, die ihnen nicht zustehen, wir brauchen einen formalisierten Weg der Beantragung und des Kontakts, und doch stehen wir massiv unter Kritik. Wir meinen es nur gut.»⁵³

Dieses sinngemässe Zitat stammt von einem Behördenmitarbeiter, der sich nach einem unserer Vorträge mit uns austauschen wollte. Dass auch hier «gut gemeint» nicht gleich «gut gemacht» bedeutet, wurde im Rahmen der Diskussionen um die niedrigen Gesuchszahlen für Solidaritätsbeiträge besonders deutlich: Als wider Erwarten noch bis kurz vor Ablauf der Eingabefrist die Anträge auf Solidaritätsbeiträge nicht die erwartete Zahl erreichten, veröffentlichte der Bundesrat im Januar 2018 eine Medienmitteilung. Auch wir vom Forschungsteam wurden, wie erwähnt, um eine Stellungnahme vor dem Hintergrund unserer Forschungsergebnisse gebeten.⁵⁴ Unsere Studie hatte nun gezeigt, dass die Gefahr einer Restigmatisierung durch die Wiedergutmachungsbemühungen durchaus vorhanden

51 Gesetzestexte wurden verabschiedet, Zugänge zu Akten einheitlich geregelt, Massnahmen zur Soforthilfe lanciert, das NFP 76 entwickelt.

52 Ziegler 2018, S. 73.

53 Dieses Zitat stammt aus Gesprächen mit Fachpersonen am 6. 3. 2017 in Bern, die notiert, aber nicht wortwörtlich aufgezeichnet wurden, und ist deshalb nicht als buchstabengetreues Zitat zu lesen.

54 www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-69458.html (Zugriff: 19. 2. 2019).

war. Eine besondere Problematik bestand aus unserer Sicht darin, dass erstens die Bezüge schriftlich und formalisiert beim Bundesamt für Justiz beantragt werden mussten und dass unklar blieb, wer warum über die Auszahlung entschied, und dass zweitens belegt werden musste – hierfür konnten Akten herangezogen werden –, warum sich die Gesuchstellerin, der Gesuchsteller als «Opfer» im Sinne der im Gesetz festgelegten Definition verstand. Um sich nicht wieder den Erfahrungen der formalisierten Legitimation und der verdinglichenden Abhängigkeit von staatlichen Entscheidungen auszusetzen, war aber gemäss den Erkenntnissen aus den biografischen Interviews davon auszugehen, dass viele Betroffene auf einen Antrag verzichteten, und *nicht* weil sie kein Opfer fürsorgerischer Zwangsmassnahmen waren. Häufig schilderten die «ehemaligen Heimkinder» ihre Erfahrung, als Kinder der Lüge bezichtigt worden zu sein und auch in Notlagen selten auf offene Ohren zu stossen. Das Belegen der «Opfereigenschaft» gegenüber dem Staat kann also vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen Stigmatisierungserlebnisse auf unterschiedlichen Ebenen verstärken.⁵⁵

Durch unsere Studien war uns bekannt, dass die Erfahrungen eines undurchsichtigen und widersprüchlichen Apparats, der für die Betroffenen auf unklare Weise als für die Platzierung in einem oder mehreren Heimen und das dort Erlebte verantwortlich gesehen wurde, oft zu langfristigen Konsequenzen geführt hatte, auch als erwachsene Person, als Bürgerin und Bürger im «Leben danach», also im Leben nach dem Heimaustritt. So fühlen sich sehr viele «ehemalige Heimkinder» auch heute noch in verschiedenen Formen von Kontakten mit staatlich wirkenden Akteuren schnell persönlich angegriffen und überwacht – auch wenn deren Absicht eine andere sein mag, wie im Falle der Wiedergutmachung und Solidaritätsbeitragszahlungen. In den Interviews wurden auffällig häufig Situationen beschrieben, in denen solche Erfahrungen zum Ausdruck kamen. Ganz unmittelbar fühlten sich viele gerade in diesen Situationen in ihre Heimerfahrungen zurückschleudert, weil sie sich erneut als Objekte von undurchsichtigen Prozessen, für sie nicht erkennbaren Zusammenhängen ausgesetzt und handlungsunfähig fühlten. Als Konsequenz folgte für viele die Wahrnehmung, sie würden selbst zur Gegenspielerin beziehungsweise zum Gegenspieler eines staatlichen Konstrukts.

Solange sozial- und rechtsstaatliche Handlungen und Interventionen als entmündigend und herablassend erfahren werden, wird es «ehemaligen Heimkindern» nicht möglich sein, im Falle von kritischen Lebensereignissen Unterstützungsangebote zur Ermöglichung von Veränderungen anzunehmen. Das bedeutet einerseits, dass beratende Angebote für Menschen, die in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe lebten, wie auch künftige Aufarbeitungen diesem Umstand in ihren Prozessen und Strukturen von Beginn an Rechnung tragen müssen. Es bedeu-

⁵⁵ Bombach, Gabriel, Keller 2018d.

tet andererseits vor allem auch, dass die heutige Sozialpädagogik ihren Anspruch der Partizipation und der Achtsamkeit höchste Priorität beimessen muss, damit Aufenthalte in ihren Angeboten für junge Menschen möglichst wenig verdinglichende, stigmatisierende und wiedergutzumachenden Konsequenzen haben.

Quellen

- Nietzsche, Friedrich: Unzeitgemässe Betrachtungen. Nietzsches Werke. Taschen-Ausgabe, Bd. II. Aus dem Nachlass 1873–1875. Leipzig 1922.
- Thomas, William Isaac; Thomas, Dorothy Swaine: The Child in America. Behavior Problems and Programs. New York 1928.

Literatur

- Abels, Heinz: Interaktion, Identität, Präsentation. Wiesbaden 2004.
- AFZFG. Bundesgesetz über die Aufarbeitung der fürsorgerischen Zwangsmassnahmen und Fremdplatzierungen vor 1981. SR 211.223.13, www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20162609/index.html (Zugriff: 8. 2. 2019).
- Atkinson, Paul (Hg.): Narrative Methods. Bd. 3: Oral History and Testimony. Reprinted edition. London 2007.
- Bombach, Clara; Bossert, Markus; Gabriel, Thomas; Keller, Samuel: Übergänge in das Leben nach Heimerziehung – Individuelle und professionelle Perspektiven, in: Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz 1940–1990. Zürich 2018, S. 287–306.
- Bombach, Clara; Gabriel, Thomas; Galle, Sara; Keller, Samuel: Die «neuen Praktikanten». Perspektiven auf sich verändernde Beziehungsformen im Heim der 1960er und 1970er Jahre, in: Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz 1940–1990. Zürich 2018, S. 219–243.
- Bombach, Clara; Gabriel, Thomas; Keller, Samuel: «Legitimieren» und «integrieren». Die Auswirkungen von Heimerfahrungen auf den weiteren Lebensverlauf, in: Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz 1940–1990. Zürich 2018a, S. 253–272.
- Bombach, Clara; Gabriel, Thomas; Keller, Samuel: «Die wussten einfach, woher ich komme». Staatliche Eingriffe und ihre Auswirkungen auf das Leben ehemaliger Heimkinder, in: Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz 1940–1990. Zürich 2018b, S. 117–137.
- Bombach, Clara; Gabriel, Thomas; Keller, Samuel: Vulnerabilität und Anerkennung. Erzählte Biografie nach Heimplatzierungen zwischen 1950 und 1990, in: Ziegler, Béatrice; Hauss, Gisela; Lengwiler, Martin (Hg.): Zwischen Erinnerung, historischer Aufarbeitung und gesellschaftlicher Auseinandersetzung. Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der demokratischen Schweiz des 20. Jahrhunderts. Zürich 2018c, S. 83–112.

- Bombach, Clara; Gabriel, Thomas; Keller, Samuel: Zum Verschwinden und Entwer-
ten der Persönlichkeit, der eigenen Bedürfnisse und individuellen Erfahrungen, in:
UEK (Hg.): Forschungserkenntnisse zur Anzahl Solidaritätsbeitragsgesuche von
Opfern fürsorgerischer Zwangsmassnahmen. 2018d, [www.uek-administrative-ver-
sorgungen.ch/forschung/solidaritaetsbeitragsgesuche?filter=0](http://www.uek-administrative-ver-
sorgungen.ch/forschung/solidaritaetsbeitragsgesuche?filter=0) (Zugriff: 1. 2. 2018).
- Bombach, Clara; Gabriel, Thomas; Keller, Samuel; Ramsauer, Nadja; Staiger Marx,
Sasha: Zusammen alleine. Alltag in Winterthurer Kinder- und Jugendheimen
1950–1990. Zürich 2017.
- Businger, Susanne; Janett, Mirjam; Ramsauer, Nadja: «Gefährdete Mädchen» und
«verhaltensauffällige Buben». Behördliche Fremdplatzierungspraxis in den Kan-
tonen Appenzell Innerrhoden, Basel-Stadt und Zürich, in: Hauss, Gisela; Gabriel,
Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerziehung in der Schweiz
1940–1990. Zürich 2018, S. 77–99.
- Businger, Susanne; Ramsauer, Nadja. «Genügend goldene Freiheit gehabt». Heim-
platzierungen von Kindern und Jugendlichen im Kanton Zürich, 1950–1990.
Zürich 2019.
- Businger, Susanne; Ramsauer, Nadja: «Sie ist verschwenderisch und kann nicht spa-
ren». Begründungen und Wissensproduktion in Vormundschaftsbehörden im Kan-
ton Zürich in den 1950er und 1960er Jahren, in: Messmer, Heinz (Hg.): Fallwissen:
Wissensgebrauch in Praxiskontexten der Sozialen Arbeit. Opladen 2017, S. 23–48.
- Eribon, Didier: Rückkehr nach Reims. Frankfurt am Main 2016.
- Furrer, Markus: Das Beispiel Luzern im deutschschweizerischen Vergleich, in: Ziegler,
Béatrice; Hauss, Gisela; Lengwiler, Martin (Hg.): Zwischen Erinnerung, histori-
scher Aufarbeitung und gesellschaftlicher Auseinandersetzung. Zwangsmass-
nahmen an Minderjährigen in der demokratischen Schweiz des 20. Jahrhunderts.
Zürich 2018, S. 33–46.
- Gabriel, Thomas; Keller, Samuel: Child and Youth Care in Switzerland: Context,
Types of Placement and Transitions, in: Islam, Tuhinul; Fulcher, Leon (Hg.): Resi-
dential Child and Youth Care in a Developing World. European Perspectives.
Cape Town 2017, S. 62–75.
- Galle, Sara: Kindswegnahmen. Das «Hilfswerk für die Kinder der Landstrasse» der Stif-
tung Pro Juventute im Kontext der schweizerischen Jugendfürsorge. Zürich 2016.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm T.: Grounded Theory. Strategien qualitativer For-
schung. Bern 2010.
- Gnädinger, Beat; Rothenbühler, Verena (Hg.): Menschen korrigieren. Fürsorgerische
Zwangsmassnahmen und Fremdplatzierungen im Kanton Zürich bis 1981. Zürich
2018.
- Goffman, Erving: Asyle. Frankfurt am Main 2004.
- Goffman, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.
Frankfurt am Main 1967.
- Hafner, Urs: Wenn Werte überbewertet werden. Zwei Sammelbände beleuch-
ten gründlich die Geschichte der Heimerziehung und der fürsorgerischen
Zwangsmassnahmen in der Schweiz. Das Forschungsfeld weist aber auch blinde
Flecken auf, in: Neue Zürcher Zeitung, 24. 1. 2019, S. 40.
- Hauss, Gisela; Gabriel, Thomas; Lengwiler, Martin (Hg.): Fremdplatziert. Heimerzie-
hung in der Schweiz, 1940–1990. Zürich 2018.

- NFP 76 «Fürsorge und Zwang – Geschichte, Gegenwart, Zukunft», www.snf.ch/de/fokusForschung/newsroom/Seiten/news-170404-ausschreibung-nfp-76-fuersorge-und-zwang-geschichte-gegenwart-zukunft.aspx (Zugriff: 8. 2. 2019).
- Nohl, Herman: Aufgabe und Wege der Sozialpädagogik. Vorträge und Aufsätze von Herman Nohl. Weinheim 1965.
- Rauschenbach, Thomas; Gängler, Hans: Halbierete Verständigung – Sozialpädagogik zwischen Kolonialisierung und Mediatisierung lebensweltlichen Eigensinns, in: Müller, Siegfried; Otto, Hans-Uwe (Hg.): Verstehen oder Kolonialisieren: Grundprobleme pädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld 1984, S. 145–168.
- Rosenthal, Gabriele: Reconstruction of Life Stories. Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews, in: *The Narrative Study of Lives*, Bd. 1 (1993), Nr. 1, S. 59–91.
- Schallberger, Peter; Schwendener, Alfred: Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute. Konstanz 2017.
- Schulze, Theodor: Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft, in: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden 2006, S. 35–58.
- Schütze, Fritz: Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives. How to analyse autobiographical narrative interviews, Part I, in: *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, (2008), Nr. 1–2, S. 153–242.
- Spuhler, Gregor (Hg.): *Vielstimmiges Gedächtnis. Beiträge zur Oral History*. Zürich 1994.
- Unabhängige Expertenkommission Administrative Versorgungen (2019): *Organisierte Willkür – Administrative Versorgungen in der Schweiz 1930–1981. Schlussbericht* Zürich, Chronos Verlag; Neuchâtel, Éditions Alphil; Bellinzona, Edizioni Casagrande, 2019.
- Wigger, Annegret: Nothilfe, Entschädigung, Entschuldigung im Kontext von fürsorglichen Zwangsmassnahmen und Fremdplatzierung im Zeitraum vor 1981 – das Modell des «Runden Tisches». Ein Erfahrungsbericht, in: Ziegler, Béatrice; Hauss, Gisela; Lengwiler, Martin (Hg.): *Zwischen Erinnerung, historischer Aufarbeitung und gesellschaftlicher Auseinandersetzung: Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der demokratischen Schweiz des 20. Jahrhunderts*. Zürich 2018, S. 141–158.
- Ziegler, Béatrice: Erfahrenes Unrecht und gesellschaftliche «Wiedergutmachung». «Soforthilfe» und «Solidaritätsbeitrag» für die von Zwangsmassnahmen Betroffenen. Interview mit Claudia Scheidegger, in: Ziegler, Béatrice; Hauss, Gisela; Lengwiler, Martin (Hg.): *Zwischen Erinnerung, historischer Aufarbeitung und gesellschaftlicher Auseinandersetzung. Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der demokratischen Schweiz des 20. Jahrhunderts*. Zürich 2018, S. 73–82.
- Ziegler, Béatrice; Hauss, Gisela; Lengwiler, Martin (Hg.): *Zwischen Erinnerung, historischer Aufarbeitung und gesellschaftlicher Auseinandersetzung: Zwangsmassnahmen an Minderjährigen in der demokratischen Schweiz des 20. Jahrhunderts*. Zürich 2018.

Teil 3

**Soziale Arbeit zwischen Bedürfnisorientierung
und Stigmatisierung**

Zwischen Kasernierung und Repression

Gesellschaftlicher Umgang mit Abweichungen vom sozialen Standard

STEFAN PIASECKI

Jeder ist ein Teil der Gesellschaft, niemand steht einfach außerhalb. Die Unterschiede zwischen Individuen bestehen nach Robert Castel vor allem in ihren verschieden starken oder Veränderungen unterworfenen sozialen Bindungen. Wem es heute gut geht, kann morgen von sozialem Abstieg betroffen sein. Seine Definition von «Ausgrenzung» ist eine besondere individuelle Betroffenheit von «Verwundbarkeit» und geprägt von einem regen «Hin und Her zwischen dieser Zone der Verwundbarkeit und jener der Integration».¹ Ausgrenzung besteht nach seiner Auffassung aus «Entkopplung», dem «ent-bunden» werden bei gleichzeitiger Abhängigkeit von einem «Zentrum». Dieses Zentrum (der die kapitalistische Wirtschaft regelnde und flankierende Staat und seine Profiteure), so lässt sich schlussfolgern, setzt die gesellschaftlichen Standards von Integriertheit und sorgt für deren Einhaltung und Überwachung.² Hier werden die Regeln definiert, überwacht und wird subtil ihre Einhaltung eingefordert. Es sind diese *Standards der Zone der Integriertheit*, die für alle gelten sollen. Stabile Beziehungen und ausbaufähige ökonomische Verhältnisse verringern die Gefahr des Driftens aus der *Zone der Integrierten* in die *Zone der Verwundbaren*. Noch vor wenigen Jahrzehnten konnte das Nichtbeachten von Erwartungen und Anforderungen der Gesellschaft (unschickliches Verhalten, Verstöße gegen die öffentliche Ruhe, Herumlungern usw.) schnell ins Zuchthaus führen. Der Name war Programm: Züchtigung als Erziehungsmaßnahme, um einen gesellschaftlich kompatiblen Menschen heranzuzücht(ig)en. Auch Armut galt lange als Verstoss gegen die soziale Norm und strafwürdig, wenn sie sich in Bettelei, Landfahrei und Ähnlichem manifestierte. Das ist heute nicht anders: Wer arm ist und wem man das ansieht, darf mit abschätzigen Blicken rechnen, mit Ablehnung, und gerät nicht selten unter Verdacht, keinen rechtmässigen Tätigkeiten nachzugehen. Armut an sich ist zwar nicht strafbar, sie ebnet aber allzu oft den Weg in Delinquenz und Straffälligkeit.

¹ Castel 2008, S. 385.

² Vgl. ebd., S. 332 f.

Dieser Beitrag möchte rückblickend gesellschaftliche Positionen zu Vergehen und Strafe nachzeichnen und diese Traditionslinien aus heutiger Sicht hinterfragen und auf ihre Beständigkeit abklopfen. Haben sich das Gewicht von Vergehen und das Bild von Strafe, haben sich die Erwartungen an Strafe und Sühne verändert? Wie passen diese Erwartungen zu wesentlichen strafrechtlichen Reformen der letzten Jahrzehnte? Sind die gesellschaftlichen Ansprüche an Strafe und die strafrechtliche Praxis im Geiste der Reformen der Vergangenheit noch vereinbar mit heutigen Formen von Kriminalität? Sozialarbeitende, Polizistinnen und Polizisten, Stadtplaner, Architekten und Architektinnen, Politiker und nicht zuletzt Betroffene und Straffällige waren und sind Beteiligte entsprechender gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse zum Wert und zum Gewicht einer Fehlhandlung oder die Perspektive von daraus resultierender Strafe und Sühne.

Ein aus der Gegenwart zurück auf diesen Bedeutungswandel geworfener Blick hilft, sich zu vergegenwärtigen, welche Fragen in den Sozialarbeitswissenschaften noch immer virulent sind oder auch vielleicht neu gestellt werden sollten, und mag entsprechende Impulse setzen, auch wenn selbstverständlich keine vollständige Analyse der Begriffe «Strafe», «Schuld», «Armut» usw. im Vordergrund stehen kann.

Armut und Devianz

Armut ist bemerkbar. Verhalten oder Delikte, begangen aus Perspektivlosigkeit oder als Reaktion auf den als Ungleichheit empfundenen distributiven Status eines Menschen, resultierend aus der unterschiedlichen und als defizitär empfundenen Verteilung von begehrten und knappen Gütern,³ sind geeignet, aus Armen Aussenseiter und aus nach Chancen Suchenden Täter zu machen. Die so auffällig werdenden Menschen sind nicht nur Verfahrensbeteiligte und Träger verschiedener Rollen, sondern berühren aus einer individuellen Perspektive heraus unterschiedliche Zusammenhangssysteme, die sich aus einer je eigenen Binnenperspektive mit dieser Person beschäftigen. Zu fragen, wer ein Mensch ist, heisst, danach zu fragen, wie er sich sieht und verhält, und auch, wen er aus Sicht von externen Betrachtern mit unterschiedlichen Perspektiven wohl darstellt:

- Die Polizei fragt sich: Ist er straffällig oder nicht?
- Die Verwaltung interessiert, ob er ein «Fall» oder Teil einer Bedarfsgemeinschaft ist.
- Die Pädagogik oder die Soziologie sieht ihn als Produkt von Sozialisation und Enkulturation.

³ Dahrendorf 1987.

– Die Sozialarbeit beurteilt bestehende oder fehlende Hilfebedürftigkeit.

Was ist aber mit dem derart eingeschätzten Menschen selbst? Was denkt er, was will er? Was kann er, und wovon träumt er? Wovon hat er Angst? Wie wirken die sozialen Systeme auf ihn ein, mit denen eine Person verbunden ist, zu tun hat, in die sie eingebettet ist: Familie, Nachbarschaft oder Schule, um nur einige zu nennen? Was wird sie einmal aus all dem machen, was sie hat und kann? Welche Selbsthilfepotenziale mag sie haben – so fragte bereits Thomas Chalmers vor zweihundert Jahren angesichts der Armen in seinem Stadtviertel.⁴ Chalmers wurde später zum Stichwortgeber für das Elberfelder System.

Öffentlich sichtbar wird meistens nur derjenige, der auffällig wird. Auffällig werden ist aber schon der Endpunkt einer bis dahin für gewöhnlich nicht aufgefallenen Entwicklung.

Menschen (vor allem Jugendliche) bleiben lange mit ihren Problemen und Erkenntnissen und genauso mit ihren Erfolgen unberücksichtigt und werden erst dann für die Gesellschaft sichtbar, wenn sie anecken, wenn ihre Handlungen zu Devianzphänomenen werden, die an die Oberfläche dringen.

Beobachter wie auch professionelle Helfer haben, wie die meisten Menschen, ganz bestimmte Bilder abweichenden Verhaltens vor Augen. Diese sind oft unterbewusst stereotypisiert, auch wenn wissenschaftliche Verfahren soziale und kulturelle Hintergründe erklären können. Solche Stereotype entstehen beim durch Erwartungsenttäuschung kontrastierten Abgleich einer beobachteten mit einer erwarteten Realität. Das bedeutet: Auffällig wird, wer oder was anders ist. Das gesellschaftliche Bild von Differenz wie auch von Devianz ist vor allem stark geprägt von der Wahrnehmung aus bestimmten beruflichen und sozialen Rollen heraus und ansonsten auch eines der medialen Vermittlung. Solche Stereotype sind nachhaltig wirksam. Deutlich wird hier die Notwendigkeit einer trennscharfen Verwendung von Begrifflichkeiten. So sind als deviant wahrnehmbare Menschen nicht gleich straffällige Delinquenten. Strafe gemäss entsprechender Gesetze ist zu unterscheiden von nicht kodifizierten, gleichwohl aber wirkungsvollen gesellschaftlichen Sanktionen und entsprechenden Erwartungen. Dass diese mitunter ineinanderfliessen, hat Strafrechtler immer wieder beschäftigt und zu Konkretisierungen herausfordern müssen, was auch für die Beurteilung von Handlungen nach der Tat an sich oder dem Tatausführenden («Täter») gilt (so zum Beispiel der im weiteren Verlauf angeführte Franz von Liszt).

Bestrafung soll den vom Standard abweichenden Menschen im Namen der Gemeinschaft stützen, schützen, massregeln oder zur Sicherheit aller aus ihr ausschliessen – wenn auch in modernen Zeiten nur temporär. Der so als Abweichler

4 Beutel 2007, S. 81 f.

markierte Mensch selbst spielt als Teil der Erörterungskette nur eine sehr untergeordnete Rolle.

Kriminalität als Kultur

Der 2014 verstorbene Kriminologe Michael Walter bezeichnete Kriminologie als Kulturwissenschaft. Wie meinte er das nun genau? Er hielt Kriminalität, Kriminalitätskontrolle und Kriminalitätsentwicklung für kulturinduzierte Erscheinungen: «Die Vielfalt kultureller Zeugnisse vermehrt die Quellen kriminologischer Forschung (1), Kriminalität liefert einen unverzichtbaren Stoff für die Lebensgestaltung (2), und Kriminalität wird auf verschiedenen gesellschaftlichen Bühnen inszeniert (3).»⁵

Man sollte sich demnach bei der gesellschaftlichen Bewertung von Strafe und Sühne mit dem gesamten Farbenspektrum eines Phänomens beschäftigen und nicht nur mit einem einzigen Aspekt – da sind Kriminologie und Sozialwissenschaften nah beieinander.

Einerseits müssen nicht nur die Tat an sich oder die Persönlichkeit von Kriminellen, sondern auch die Validität und Angemessenheit von Strafe oder eines busswürdigen Verhaltens berücksichtigt werden. Andererseits fließen in solche Bewertungen und Erwartungen auch Kulturbegriffe und Rollenverständnisse von Tätern und Beobachtern ein, die sich historisch, rechtlich, sozial oder geografisch entwickelt haben und ihre Wirkmächtigkeit lange beibehalten.

Gerade kulturelle und mediale Betrachtungsweisen rahmen die Sicht auf Devianz bis heute. Mit ihnen werden sie bewertet, und diese Betrachtungsweisen sind nicht zuletzt Teil individueller Arbeitsauffassung und Kooperationsbereitschaft. Was Kommunalbeamte, Sozialarbeiter und Polizisten unter Devianz verstehen, hat mit ihren jeweiligen Vorschriften und Berufsrollen zu tun – aber mindestens genauso viel mit ihnen selbst und ihrer eigenen Sozialisation und Enkulturation.

Doch das, was als Devianz oder sogar Delinquenz bezeichnet wird, ist nicht zuletzt abhängig vom spezifischen historischen Kontext einer Definition oder Zuschreibung. Problematische ebenso wie unproblematische Lebensführungssysteme sind immer in die Gesellschaft eingebettet, «und die Art und Weise, wie sie eingelagert sind, macht sie zu Fällen der Sozialen Arbeit zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt».⁶ Selbstverständlich auch des Strafrechts, der Kriminologie etc. Auch sind es nicht selten «historische» Ereignisse selbst, die nachwirken und das Verhalten von Menschen prägen, indem sich «über das Generationen-

⁵ Walter 2010, S. 3.

⁶ Vgl. Sommerfeld, Hollenstein, Calzaferrri 2011, S. 291.

verhältnis weit zurückliegende historische Ereignisse als strukturierende Kraft in einem Lebensführungssystem auswirken können».⁷ Das betrifft konkrete Ereignisse und auch kulturelle oder gesellschaftliche Erwartungen und Traditionen der Wertung. Einige solche Bilder und Zerrbilder vor dem inneren Auge der Gesellschaft sind schon sehr alt, aber sie halten sich zäh und beeinflussen die Rechtswahrnehmung auch in Deutschland – ebenso wie internationale Entwicklungen. Dies ist schon an dem Doppelband «Strafrechtliche Aufsätze und Vorträge» von Franz von Liszt aus dem Jahr 1905 zu erkennen, der zum Beispiel die sich häufenden Duelle nach Wildwestmanier berücksichtigte;⁸ ein frühes Beispiel der strafrechtlichen Diskussion einer bereits altbekannten Deliktform, nämlich des Duells, die aber durch die damals populären Westergeschichten medial reaktualisiert und neu geprägt wurde. Nach Ansicht damaliger Beobachter war dabei jedoch eine neue Qualität erreicht, denn es sei «ein Spiel ums Leben; aber von einem Kampfe, von einem sich-Schlagen könne nicht gesprochen werden».⁹

Erwartungen der Gesellschaft an Strafe und Sühne

Konstant blieb für den Umgang mit Devianz durch die Zeiten hindurch das Quartett der Prämissen der a) Belehrung, b) Verwahrung, c) Besserung oder d) Strafvollstreckung.

Über Jahrhunderte hinweg «bestand der Umgang mit Straftätern im Wesentlichen in der Unschädlichmachung und Abschreckung von Delinquenten durch Leibes- und Todesstrafen».¹⁰ Selbst wenn in der retrospektiven Betrachtung die zentralen Prozesse linear zu verlaufen scheinen, so zeigt ein detaillierter Blick gleichwohl vielfältige «Moden» und Brüche in der Entwicklung von Strafe auf. Systeme der Verwahrung, Vollstreckung oder Besserungsversuche bestanden oft nebeneinander zur gleichen Zeit, die Laubenthal nachzeichnet. Wenngleich der Freiheitsentzug nach römischen Gesetzen zunächst nur Sklaven als «Sachen» galt, erkennt er schon im fränkischen Recht den «Freiheitsentzug bis zur Besserung von Straftätern» und erwähnt die «sich ab dem 4. Jahrhundert statuierende Sanktionsform der Klosterhaft», wenngleich diese noch immer im Sinne kirchlicher Bussfertigung zu verstehen und die Haftbedingungen aus heutiger Perspektive als grausam bezeichnet werden müssen.¹¹ Ab der frühen Neuzeit kamen immer stärker Zuchthäuser zur Bekämpfung von Bettelei und Armut in

⁷ Ebd., S. 262.

⁸ Liszt 1905, S. 1–7.

⁹ Ebd., S. 3.

¹⁰ Boxberg 2018, S. 16.

¹¹ Laubenthal 2015, S. 61 f.

Mode. Bei Diebstählen und kleineren Betrügereien wurden keine Leibesstrafen, sondern Zuchtstrafen verhängt.¹² Es formierte sich, mit Foucault gesprochen, die «Disziplinargesellschaft» zur Bekämpfung abweichenden Verhaltens immer grösserer Gruppen von Menschen.¹³ Dressen hat beispielhaft gezeigt, was «grössere Gruppen» im Jahr 1780 bedeutete: 10000 von 40000 Kölnern und 17000 von 112000 Berlinern galten als Bettler.¹⁴ Zuchthäuser waren so in mehrfacher Hinsicht nützlich: Sie konnten Landstreicher, Dirnen, Sieche, Arbeitsscheue oder schlicht Arme aufnehmen¹⁵ und als höchst willkommenen Nebeneffekt den durch die Industrialisierung ausgelöst und hernach ständig steigenden Bedarf an leicht verfügbaren Arbeitskräften befriedigen.¹⁶

Weiterhin zu berücksichtigen: In der frühen Neuzeit wurde es zunehmend schwerer, sich hinter gottgegebener Armut zu verstecken. Seit der Reformation war der Mensch vor Gott in seine eigene Verantwortung gestellt. Das bedeutete, dass Armut und Abweichung dem Individuum direkt zuzurechnen waren. Es sah sich so in die Verantwortung gestellt, durch die Änderung des eigenen Verhaltens auch seine Lebenssituation zu verbessern. Das «Verbrecherbild war somit ein sozialmoralisches».¹⁷ Die Annahme, dass das menschliche Handeln vom freien Willen bestimmt werde, dominierte die öffentliche Betrachtung. «Die in der Strafrechtswissenschaft diskutierten Grenzen der freien Willensentscheidung sowie die medizinischen und psychologischen Taterklärungen bildeten nur einen sehr begrenzten Ausschnitt der Kriminalitätsdebatten ab.»¹⁸

Um also den moralisch und wirtschaftlich als schwach markierten Menschen ein besseres Leben zu ermöglichen, wurden – natürlich, um ihnen zu helfen – harte und feste Regeln erlassen mit ausgedehnten Arbeitsphasen.¹⁹ Schon damals war jedoch klar, dass das Gefängnis wohl weniger zur Besserung als vielmehr zur Schulung der Fähigkeiten von Insassen geeignet war,²⁰ so wie auch das Arbeitshaus weniger der Arbeit als vielmehr dem Abtrennen und Unsichtbarmachen problematischer Gesellschaftsbestandteile von der Mehrheitsgesellschaft diente.²¹

Im Laufe der Zeit verlor der Gedanke der Besserung allerdings an Bedeutung, und Gefangene wurden vor allem als billige Arbeitskräfte²² interessant. Gesell-

12 Ebd., S. 63–66.

13 Foucault 1994, S. 279 f.

14 Dressen 1982, S. 113.

15 Wendt 2017, S. 26 f.

16 Vgl. hierzu Boxberg 2018, S. 17.

17 Schauz 2008, S. 93.

18 Ebd., S. 92.

19 Ebd., S. 40.

20 Ebd., S. 96 f.

21 Ebd., S. 311.

22 Ebd., S. 56 f.

schaftliche Diskussionen um die Konkurrenz zu privaten Manufakturen²³ und die sich stetig beschleunigende Industrialisierung trieben Arbeitshäuser letztlich in die Bedeutungslosigkeit.

Gut abzulesen an den historischen Debatten ist die oftmals frappierende Gleichheit der Argumente. Strafvollzug war vornehmlich reiner Tatvergeltungsvollzug: Spezialpräventive Gedanken wie Resozialisierung oder aber auch der Schutz der Allgemeinheit vor dem Täter spielten in Ansätzen zwar bereits eine Rolle. Das primäre Ziel von Strafe war allerdings ausschliesslich die Wiederherstellung des Rechts und somit die Würdigung des Täters als rationales Wesen. Dennoch zeigt die Kritik an der Kasernierung als «Schule des Verbrechens»,²⁴ dass solche Probleme schon damals existierten – und bis heute nicht vollauf befriedigend gelöst wurden –, ebenso wie die Zahl von Kriminellen in der sich industrialisierenden Gesellschaft immer weiter anstieg, anstatt sich zu verringern. Dies war mit ein Grund, warum das Rechtssystem sich lange nicht von der Todesstrafe als quantitativer, letzt-sanktionierender Massnahme lösen konnte, der nicht zuletzt eine Abschreckungswirkung nachgesagt wurde.

Einmal Verbrecher, immer Verbrecher?

Es gab aber auch Gegenstimmen: Kriminalität zu verhindern, war nach Ansicht des Strafrechtsreformers Cesare Beccaria (1738–1794) nur dann möglich und rechtlich vertretbar, wenn Tat und Strafe in einem ausgewogenen Verhältnis standen und vor allem die Strafe unmittelbar vollzogen wurde. Folter und Todesstrafen erschienen im Zeitalter der Aufklärung und der sich verbreiternden Legitimationskrisen bestehender monarchistischer Herrschaftsformen als ungerecht, despotisch und ineffizient.²⁵

Einen neuen – und sich dereinst noch als gefährlich herausstellenden – Ansatz verfolgte der italienische Arzt Cesare Lombroso (1835–1909), der den Begriff der «Kriminologie» geprägt hat:²⁶ Lombroso suchte nach dem geborenen Verbrecher und definierte körperliche und äusserlich wahrnehmbare Merkmale, um diesen zu identifizieren. Dieser Verbrechertypus sei erkennbar faul, leichtsinnig, unbeständig, eitel, sorglos, rachsüchtig, grausam, brutal, genussüchtig, gewissenlos, verlogen, verschlagen und hinterlistig.²⁷ Zwar war diese Ansicht nicht mehrheitsfähig und zog sofort Kritik auf sich; hundert Jahre vorher hatte

23 Ebd., S. 57.

24 Ebd., S. 96–103.

25 Ebd., S. 38.

26 Ebd., S. 195.

27 Schneider 2010, S. 146.

der bayerische Graf Rumford²⁸ bereits beklagt, dass viel zu sehr verallgemeinert und «Züchtlinge» nicht nach der Verschiedenheit ihrer Interessen und dem Grad ihrer moralischen Verdorbenheit behandelt würden.²⁹ Kritiker verstanden die von Lombroso genannten degenerativen Faktoren gleichfalls als Folge armutsbedingter Lebensumstände: «Mangelnde Ernährung und Hygiene, Alkoholismus sowie körperliche Verausgabung infolge eines «sittenlosen» Lebenswandels» seien Faktoren, «die degenerative und vererbare Defekte auslösten und damit die Voraussetzungen für abweichendes Verhalten» schaffen würden.³⁰

Doch weder davon noch von den liberalen Lehren seines Landsmannes Beccaria liess Lombroso sich beeindruckt. Er belies es nicht bei der Definition sichtbarer Attribute der Verfehlung, sondern schloss daraus auf charakterliche und emotionale Defizite, wie dass der Verbrecher durch herabgesetzte Berührungs- und Schmerzempfindung, Gleichgültigkeit gegen Verletzungen, Gefühlsabstumpfung, Frühzeitigkeit sexueller Regungen, Faulheit, Fehlen von Gewissensbissen, Haltlosigkeit, grosse Eitelkeit, Spielleidenschaft, Neigung zum Alkoholismus, Gewalttätigkeit, Flüchtigkeit von Leidenschaften, Aberglaube und aussergewöhnliche Empfindlichkeit mit Bezug auf seine eigene Person abweiche.³¹ Kriminelle seien darüber hinaus eine vom Normalmenschen unterscheidbare Eigengruppe mit konstanten Persönlichkeitszügen und vor allem auch optisch erkennbar, zum Beispiel an einer fliehenden Stirn, einem verschlagenen Blick und dergleichen mehr. Die aufgelisteten Defizite, die einen Verbrecher ausmachten, zeigen eindrucksvoll, wie leicht und schnell Armutspänomene zu einer entsprechenden gesellschaftlichen Behandlung führen konnten. Der verschlagene oder scheue Blick erweckt demnach Verdacht und wird nicht als Folge möglicherweise bereits jahrelang erlittener Unrechtserfahrungen gedeutet.

Lombrosos Thesen bildeten die Grundlage für kriminalanthropologische und rassenbiologische Ansätze, die in späteren Jahrzehnten Menschen alleine aufgrund körperlicher Merkmale klassifizierten.³² Diese statische Sichtweise und ebenso die früh einsetzende Kritik daran beeinflussten zwar bereits die kriminologischen Diskurse des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Schauz zeichnet jedoch anschaulich nach, wie relativierende Kriminalitätseinschätzung unter Zuhilfenahme statistischer Methoden in einem permanenten Wettstreit mit einer öffentlichen «drastischen Rhetorik» lag, die «effektivere Massnahmen zur Verbrechensbekämpfung forderte»,³³ und wie «die diffuse Stimmungslage des Bür-

28 Ursprünglich ein Amerikaner und britischer Offizier usw. namens Sir Benjamin Thompson.

29 Dressen 1982, 115.

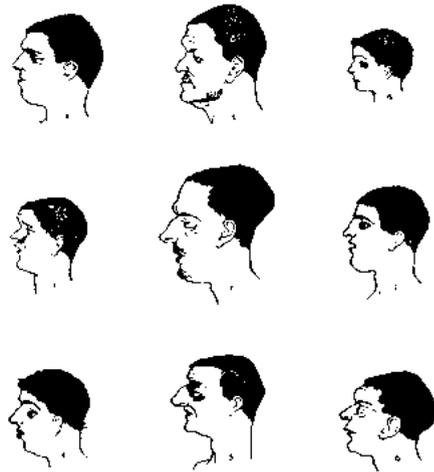
30 Schauz 2008, S. 207.

31 Schneider 2010, S. 146.

32 Knecht 2003, S. 106.

33 Schauz 2008, S. 198.

Abb. 1: Lombrosos Verbrechertypen. Darstellung von 1899 (Quelle: Schwind 2010, S. 96).



gertums und die Dramatisierung der Strafrechtsreformer und Kriminologen wechselseitig aufeinander wirkten und sich in ihrer Resonanz verstärkten»³⁴ – Diskussionen, die auch heute nicht verstummt sind.

Der Strafrechtslehrer von Liszt³⁵ klassifizierte Delinquenten zunächst (abgesehen von den sog. «Gelegenheitsverbrechern»³⁶) als entweder besserungsfähig oder besserungsunfähig. Unter den Betterungsfähigen unterschied er weiter die besserungsbedürftigen – sie sollten Betterung während einer mindestens einjährigen Freiheitsstrafe erhalten³⁷ – von den nicht grundsätzlich besserungsbedürftigen Delinquenten, deren Tat Folge einer «durch überwiegend äußere Einflüsse hervorgebrachte Veirrung» sei.³⁸ Diese sollten einen «Denkzettel»³⁹ erhalten, denn für «den Gewohnheitsverbrecher hat das Gefängnis keine abschreckende Kraft; den Gelegenheitsverbrecher, besonders das zum ersten Male sich verfehlende Weib, richtet es sittlich zu Grunde»⁴⁰ und erziehe «meist zu neuen Verbrechen».⁴¹

Zuletzt sollten die nicht besserungsfähigen Delinquenten, Liszts Vorstellungen zufolge, in unbefristeten Zuchthausstrafen unter Arbeitszwang und Diszipli-

34 Galassi, zit nach Schauz 2008, S. 198.

35 Liszt 1905, S. 173 f.

36 Ebd., S. 172 f.

37 Ebd., S. 171.

38 Ebd., S. 172.

39 Ebd.

40 Ebd., S. 347.

41 Ebd., S. 350.

narstrafen unschädlich gemacht werden⁴² – wenn man sie schon nicht hinrichten konnte. Heute würde man von Sicherungsverwahrung sprechen: «Gegen die Unverbesserlichen muss die Gesellschaft sich schützen; und da wir köpfen und hängen nicht wollen und deportieren nicht können, so bleibt nur die Einsperung auf Lebenszeit (bzw. auf unbestimmte Zeit).»⁴³

Deutsche Reformansätze des 20. Jahrhunderts für das Jugendstrafrecht

Jugendliche wurden erst spät gesondert berücksichtigt:⁴⁴ 1912 öffnete in Wittlich das erste Jugendgefängnis, 1923 wurde das Jugendgerichtsgesetz (JGG) eingeführt mit dem Ziel, den Vergeltungsgedanken aus dem Jugendstrafrecht herauszuhalten⁴⁵ und mithin im Sinne eines Täterstrafrechtes zu urteilen. Dieses sah in jugendlichen Straftätern noch formbare Erziehungsbedürftige, denen ein Weg zurück in die Gesellschaft geebnet werden könne und solle.

Die Jugendstrafrechtsreformen der NS-Zeit riefen aus verständlichen Gründen (Pressezensur, Scheu der Äusserung von nicht systemkonformen Meinungen) keine vernehmbaren öffentlichen Diskussionen hervor. Mit der Reform des JGG zum Reichsjugendgerichtsgesetz (RJGG 1943) wurde der Erziehungsgedanke in den Hintergrund gedrängt. Begründet wurde dies damit, dass die Praxis seit 1923 aus verschiedenen Gründen (Ineffektivität, fehlende Kostenträgerschaft usw.) bereits weniger auf Resozialisierung denn auf Gefängnishaft gesetzt hatte, da auch Bewährungsstrafen oder kurze Inhaftierungen als wirkungslos erkannt worden waren. Gleichwohl diente das RJGG bei den Beratungen zum neuen JGG ab 1952 als Vorlage und wurde als Weiterentwicklung des JGG 1923 betrachtet, sodass der Gesetzentwurf nur «zurückhaltende Änderungen des RJGG» vorsah.⁴⁶

Die Jugendstrafe in der ehemaligen DDR war selbstverständlich «von dem herrschenden sozialistischen Menschenbild»⁴⁷ geprägt. Straftaten galten als Hemmnis der Entwicklung einer sozialistischen Gesellschaft; «in jeder Straftat würden sich die Nachwirkungen des Kapitalismus zeigen, der die menschliche Gemeinschaft zersplittere und die Menschen isoliere».⁴⁸ Wichtig war auch dort jedoch der Ansatz von «Erziehung und Resozialisierung»:⁴⁹ Am Ende der Haft wurde

42 Ebd., S. 170.

43 Liszt 1905, S. 169.

44 Vgl. hierzu auch Boxberg 2018, S. 18.

45 Gebauer 2010, S. 186; vgl. dort auch Fussnote 4.

46 Vgl. ebd., S. 189–196, hier: S. 191.

47 Boxberg 2018, S. 19.

48 Eich 2008, S. 16.

49 Lohmann 2015, S. 265.

dafür gesorgt, dass der Haftentlassene eine Wohnung erhielt;⁵⁰ Ziel war auch, «ihn unter Beachtung seiner Qualifikation gleichberechtigt in den Arbeitsprozess einzugliedern».⁵¹ Boxberg betont, dass dies allerdings gleichbedeutend mit permanenter staatlicher Kontrolle durch Arbeitgeber, Wohnungsgesellschaft sowie nachsorgende Betreuer war,⁵² denn auch in der DDR waren Haftentlassene den ihnen verordneten Betrieben nicht unbedingt willkommen.

Das westdeutsche JGG von 1952/53 stellte pointierter als seine Vorgängergesetze Resozialisierung vor Strafe und beabsichtigte den Einbezug der Heranwachsenden.⁵³ Betroffenen sollten neben einer strafenden Komponente die Vorzüge von «Ordnung, Arbeit, Unterricht, Leibesübung und sinnvoller Beschäftigung in der freien Zeit»⁵⁴ vermittelt werden (1953–2008: § 91 JGG Abs. 2).

Der Erziehungsgedanke findet sich heute prominent in § 2 (1) JGG: «Die Anwendung des Jugendstrafrechts soll vor allem erneuten Straftaten eines Jugendlichen oder Heranwachsenden entgegenwirken. Um dieses Ziel zu erreichen, sind die Rechtsfolgen und unter Beachtung des elterlichen Erziehungsrechts auch das Verfahren vorrangig am Erziehungsgedanken auszurichten.»

Internationale Impulse und Einflüsse auf die bundesdeutsche Entwicklung

Neue Impulse für einen Wandel im Stellenwert von Strafe und Sühne in der Gesellschaft ergab die stärkere Berücksichtigung der Situation in den USA durch Medien und Wissenschaft. Dort hatten sich die Sozialbauten der Kriegs- und Nachkriegszeit wie die Robert Taylor Homes in Chicago⁵⁵ oder Pruitt Igoe in St. Louis als Brutstätten sozialer Devianz und Kriminalität entpuppt; die Journalistin Jane Jacobs kritisierte die Gesellschaft in ihrem einflussreichen Buch «Tod und Leben grosser amerikanischer Städte»⁵⁶ massiv und mit erheblicher öffentlicher Wirkung. Der «Safe Streets Act» des US-Kongresses 1968⁵⁷ machte radikale Neuerungen möglich: Einerseits begann man, «gekippte» Siedlungen abzureissen, kaum zwanzig Jahre nachdem sie erbaut worden waren, wie zum Beispiel Pruitt Igoe in St. Louis.⁵⁸ Weiter wollte man nun auf Basis der Arbei-

50 Boxberg 2018, S. 19.

51 Lohmann 2015, S. 265.

52 Boxberg 2018, S. 19.

53 Gebauer 2010, S. 191 f.

54 Boxberg 2018, S. 18.

55 Kaiser 1999.

56 Jacobs 1963.

57 Omnibus Crime Control and Safe Streets Act of 1968.

58 Vgl. Comerio 1981; Freidrich 2010 (Pruitt Igoe Myth, Video-Dokumentation).

ten von C. Ray Jeffery⁵⁹ und Oskar Newman⁶⁰ auch ökologische und infrastrukturelle Aspekte in die Analyse sozialer Prozesse und ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Straffälligkeit einbeziehen, denn es war erkannt worden, dass Armut, Perspektivlosigkeit und die soziale Umgebung stets Faktoren sind, die Kriminalität beeinflussen, wenn nicht gar begünstigen oder sogar verursachen; ein Thema, das die durch den Vietnam-Krieg ohnehin aufgewühlte und sozial sensibilisierte US-Gesellschaft auch nach 1968 weiterhin prägte.

Verunsicherung und gesellschaftliche Konflikte sind aber vor allem immer auch Nährboden für symbolische Politik. Ansätze solcher symbolhafter Sicherheitspolitik, international kritisch aufgenommen, sind beispielsweise die in den USA seit den 1970er-Jahren popularisierten Programme der «Zero Tolerance» oder das «Three Strikes and you are out»-Programm seit den frühen 1990er-Jahren.⁶¹ Dabei handelt es sich vor allem um öffentlichkeitswirksam aufgeladene Regelungen für Rückfalltäter; und da sich diese Ansätze an «repeat offenders» wenden, erscheinen (ganz überdeutlich) Momente der Rücksicht oder Gnade als fehlplatziert. Ganz im Gegenteil werden auch kleine Straftaten mit extremster Härte bestraft: «a small-time criminal is now faced with possible life in prison after robbing a sandwich shop of \$151 while using his concealed finger as a threat.»⁶² Für Deutschland zeichnete sich der damalige niedersächsische Ministerpräsident und nachmalige Bundeskanzler Schröder symbolisch aus mit seinem Ruf: «Wer unser Gastrecht missbraucht, für den gibt es nur eins: Raus, aber schnell.»⁶³

Ein solch plakativer Symbolismus wie am Beispiel der USA erkennbar war dem Strafrecht im Grunde immer schon zu eigen:⁶⁴ Wer die Gesellschaft schädige, müsse «büßen», sei unschädlich zu machen, solle mindestens als schlechtes Beispiel dienen. Als solches ist das Strafrecht nicht zuletzt auch ein Instrument zur Bewältigung sozialer Probleme. Wobei die Standards, von denen ein Devianter abweicht, ja nicht von diesem selber gesetzt werden, sondern von der gleichen gesellschaftlichen Gruppe, die zuvor auch die Gesetze gemacht hat, die somit oft Gesetze zum Eigenschutz sind – nämlich zum Schutz der Wohlstandsmehrheitsgesellschaft und damit der herrschenden gesellschaftlichen Gruppe. Schröders Diktum machte für die BRD auch auf den Umstand aufmerksam, dass Delikt, Strafe und Busse sich zunehmend eng mit Fragen von Migration und Integration verbinden. Doch wenn Tatmotivation und -bereitschaft sowie das Verständnis

59 Jeffery 1977.

60 Newman 1972 (aktualisiert: Newman 1996).

61 Kritisch: Whitley 1994.

62 Ebd., S. 64.

63 Lambeck 1997.

64 So schon entschieden von Liszt, der als alleinigen Massstab zu bestrafender Handlungen diese an sich sowie die Bemessung nach Qualität und Quantität einer Strafe forderte anstatt einer symbolhaften Vergeltung: Liszt 1905, S. 152.



Abb. 2: Zweite Phase des Abbruchs von Pruitt Igoe (Bilder: U. S. Dept. of Housing and Urban Development).

von als individuell angemessener erwarteter Strafe anderen kulturellen Hintergründen entspringen als von über Generationen fortentwickelten Gesetzen und Sanktionskatalogen zugrunde gelegt, müsste nach der realen existierenden und zukünftig zu antizipierenden Kompatibilität von gesellschaftlichen Konformitätserwartungen gefragt werden.

Gesellschaft, Politik und «öffentliche Meinung» über Strafe und Resozialisierung

Der Erziehungsgedanke des bundesdeutschen JGG stand aufgrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse immer wieder im Mittelpunkt von juristischen und öffentlichen Debatten. So wie die Gesellschaft und mit ihr das Bildungssystem, der Arbeitsmarkt, die kulturelle Orientierung und die konsumgeprägte Marktwirtschaft sich änderten, müsse auch einer Neueinschätzung des Erziehungsgedankens Rechnung getragen werden. Hinz fragte demzufolge aus juristischer Sicht, ob Prävention wirksam sein könne, solange einseitig «punitive Aspekte des Jugendstrafrechts» zurückgedrängt würden und nicht zur vollen Entfaltung

kämen.⁶⁵ Gegenüber den 1950er-Jahren, in denen «das Umfrisieren von Mopeds und die Wegnahme einer Tafel Schokolade zumeist schon das Höchstmass an strafbarem Verhalten dargestellt habe»,⁶⁶ seien Tatbestände der Schwerestrafbarkeit wie Tötungsverbrechen oder -versuche, organisierte Kriminalität, religiöser und politischer Extremismus, Drogen und Jugendbandenphänomene heute sogar in Schulen feststellbar.⁶⁷ Der Staat, der Prävention beabsichtige und Resozialisierung anstrebe, indem er verurteilte Straftäter (nach ihrem Empfinden, so Hinz) straffrei belasse, senke die Rechtsordnung zur unverbindlichen Empfehlung herab.⁶⁸ Hinz kritisiert, dass es solche «jungen und schüchternen, schamgepeinigten jugendlichen Straftäter», die das Jugendstrafrecht der 1950er-Jahre beispielsweise durch geschlossene Verhandlungen zu schützen beabsichtige, gar nicht (mehr) gebe⁶⁹ – so nehme die Nichtöffentlichkeit von Verhandlungen zwar Rücksicht auf das Schamgefühl der betroffenen und angeklagten Jugendlichen, hindere jedoch eine abschreckende Aussenwirkung und unterdrücke damit die wichtige gesellschaftliche Diskussion. So empfiehlt er die Berücksichtigung aktueller sozialer Verhältnisse und Kriminalitätsphänomene und verlangt eine Neuorientierung auf dem Gebiet des Jugendstrafrechts.⁷⁰

Wenngleich erst eine Langzeitanalyse zum Beispiel der deutschen polizeilichen Kriminalstatistik Aufschluss erlaubt über Häufigkeit und Schwere von – wohlge-merkt angezeigten – Delikten, kann auch die gesellschaftliche Wahrnehmung nicht unberücksichtigt bleiben, die durch das mediale Veröffentlichungsverhalten beeinflusst wird, welches sich nach Aufmerksamkeitsbewägungen bemisst. Diskurse über die «richtige» Anwendung des geltenden Strafrechts und seine «gebotenen» gesetzlichen Veränderungen richten zielsicher die Aufmerksamkeit auf Ereignisse, die als soziale Brennpunkte empfunden werden. Kriminalität und Strafrecht sind damit Verdichtungssymbole, an denen sich ein Spektrum von Vorstellungen über die Schlechtigkeit der Welt und die Notwendigkeit ihrer Veränderung zu etwas Besserem festmachen lässt. Dies ermöglicht es deshalb auch dem politischen System, mediale Aufmerksamkeit gegenüber drastischen Kriminalitätsformen (wie Strassengewalt, Überfälle, Einbrüche) für sich zu nutzen. Es diskutiert öffentlich und breit Reaktionsmuster des harten Durchgreifens (wie spektakuläre Verhaftungen, Durchsuchungen oder Beschlagnahmungen) und öffnet sich Szenarien der Bedrohung und auch repressiver und investigativer Bedrohungsbekämpfung, welche die Bürger ansprechen. Trotzdem bleiben sie letztlich nicht selten folgenlos.

65 Hinz 2001, S. 51.

66 Fätkinhäuser 1998, zit. nach Hinz 2001, S. 51.

67 Hinz 2001, S. 52.

68 Ebd., S. 53.

69 Ebd., S. 57.

70 Ebd., S. 58.

Devianz und gesellschaftlicher Wandel

Es soll nun ein Blick darauf geworfen werden, welche Faktoren es sind, die prägend sein können und die im Vergleich mit anderen Teilen der Gesellschaft kontrastreiche Unterschiede sichtbar machen – Faktoren, die das Individuum mit den impliziten und expliziten Erwartungen von gesellschaftlichen Gruppen verbinden, denn beide unterliegen einem stetigen kulturellen Wandel. Als soziales Wesen wird der Mensch in der Lebensführung durch bestimmte Milieus beeinflusst, deren Wertvorstellungen und Verhaltensweisen in mancher Hinsicht von jenen der Mehrheitskultur abweichen. In Clanstrukturen, Gefängnissen und Drogenszenen sind solche Kulturmilieus sichtbar.

Dimensionen von Devianz oder Kriminalität finden sich erkennbar eng mit dem politischen, technischen, kulturellen und soziostrukturellen Wandel verknüpft: Diebstähle rund um das Auto oder Serieneinbrüche von reisenden Täterbanden sind als Volumendelikte beeinflusst von schrittweisen Grenzöffnungen seit 1990. Cybercrime kann ohne breit verfügbare Technologien kein Massendelikt werden, Verstöße gegen Persönlichkeitsrechte online werden sichtbar, wenn Menschen interneterfahren sind und die Gesellschaft sie offen diskutiert. Der Wandel gesellschaftlicher Wertevorstellungen beurteilt ausserdem Sachverhalte, die früher als normal oder bloss als unschön galten, nicht aber als strafbar, zu einem späteren Zeitpunkt anders: Bei der häuslichen Gewalt, bei der Gewalt in der Schule oder am Arbeitsplatz und beim «Psychoterror» lässt sich erkennen, wie durch erhöhte gesellschaftliche Sensibilität Formen von Devianz neu definiert und in Strafrecht gegossen werden:

- Vergewaltigung in der Ehe: strafbar seit 1997 (§ 177 StGB)
- Prügelstrafe in der Schule; strafbar seit 1969 (Hamburg), 1980 Bayern (Schulgesetze der Länder)
- Mobbing: als «Dauertatbestand» berücksichtigt⁷¹
- Stalking/«Nachstellung»: strafbar seit 2007 (§ 238 StGB)
- Ehrgewalt/Zwangsheirat: strafbar seit 2011 (§ 237 StGB)

Während insoweit die Aufklärung seit dem späten 18. Jahrhundert, die Industrialisierung des 19. Jahrhunderts und die damit notwendige Beachtung der Rechte von Menschen (Arbeitsschutz, Sozialgesetze, Frauenwahlrecht) sowie die Befreiung von Menschen aus religiös, familiär oder traditionell begründeten Abhängigkeiten das Individuum stärkten, führten diese Prozesse, insbesondere unterfüttert

71 Mobbing als sozialer Prozess ist keine Straftat, wird aber seit den frühen 2000er-Jahren im Rahmen einzelner Straftatbestände berücksichtigt wie (fahrlässige) Körperverletzung (§§ 223, 229 StGB), Nötigung (§ 240 StGB), Beleidigung (§ 185 StGB), üble Nachrede (§ 186 StGB), Verleumdung (§ 187 StGB), Beleidigung trotz Wahrheitsbeweis (§ 192 StGB), Diebstahl (§§ 242–244 StGB) oder Sachbeschädigung (§ 303 StGB).

durch eine zunehmende Automatisierung der Arbeitswelt, auch für Wirtschaft und Politik zur Notwendigkeit eines grundlegenden Wandels. Darüber hinaus wirkten sich Globalisierung und Konsumgesellschaft der Nachkriegszeit auf individuelle Partizipationserwartungen und -forderungen aus. Bei Migrationsprozessen führte der horizontale Wechsel von einer in die andere Gesellschaft zu vorher unbekanntem intragesellschaftlichen Konflikten innerhalb von über Jahrhunderte gewachsenen Aufnahmegesellschaften. Inter- und Intra-Kulturkonflikte waren die Folge: In Deutschland wurden nunmehr Straftaten begangen, die im modernen Zentraleuropa keine historische Entsprechung kannten und deren Hintergründe auf die Kultur des Herkunftslands der Täter verweisen (etwa «Ehrenmorde»), ferner Delikte, die aus einem inneren und oft religiös oder weltanschaulich determinierten Persönlichkeitskonflikt entstehen, weil sich Täter beispielsweise zu einem modernen Leben hingezogen fühlen, aber gleichzeitig die hergebrachten patriarchalischen Normen für verpflichtend halten.

So entsteht fortlaufend ein Auf und Ab von real existierender, als bedrohlich empfundener und medial kolportierter beziehungsweise berichteter Devianz, die nicht nur mit den Delinquenten und ihrem «Wesen» zu tun hat, sondern vor allem auf kulturelle Veränderungen bei der Delikts- und Verbrechenswahrnehmung und -kontrolle zurückzuführen ist. Erkennbar wird allerdings, dass Täter aus bestimmten Milieus heute ihr kriminelles Verhalten teilweise als kulturell oder moralisch gerechtfertigt und damit als erlaubt ansehen: Sie verstehen sich als Angehörige bestimmter Kulturen oder politischer Ideologien und erwarten Verständnis für ihr Handeln; oder sie definieren sich als Benachteiligte und Verlierer wirtschaftlicher Verteilungsprozesse, gegen die sie aus ihrer Perspektive folgerichtig widerständig geworden sind. Die berechtigte Kritik der Umgebungsgesellschaft, die dann beispielsweise als «ungläubig» oder «kapitalistisch» abgelehnt wird, trifft auf kein Verständnis, da sich zivilgesellschaftlich erwartete und solcherart begründete Täter-Lebensentwürfe widersprechen oder gar ausschließen und die konträren Positionen inkompatibel oder gar einander zunächst nicht vermittelbar sind.

Devianz als soziales und individuelles dynamisches Phänomen

Wenn aber Devianz nicht als grundsätzlich gegebene negative Charaktereigenschaft verstanden werden soll, sondern als Phänomen, das in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und sozialen Bedingungen bestimmte Phasen eines Lebenslaufs prägen kann, während andere von abweichendem Handeln durchaus frei sein mögen, kann sie als dynamisches Phänomen betrachtet werden: «Sie kann sich ereignen oder auch nicht, stärker oder schwächer werden und

wird möglicherweise nur unter bestimmten Bedingungen zu einem verfestigten Problem.»⁷²

Dynamisch ist sie auch deshalb, weil sie sich unter anderem aus dem sozialen Umfeld ergibt, das sich im Verlauf des Lebens immer wieder anders zusammensetzt. Die Gesellschaft ist aus unterschiedlichen Handlungssystemen gefügt, dabei ordnet sich jedes Individuum in ein Integrationsarrangement ein, das «seine Handlungs- und Verwirklichungschancen zu einem bestimmten Zeitpunkt definiert».⁷³

Bei wiederholt abweichendem Verhalten oder bei dauerhafter Verletzung zentraler Werte oder Prinzipien des Systems, so Boxberg überzeugend⁷⁴ unter Bezug auf Hollenstein, Sommerfeld und Calzaferri,⁷⁵ kann ein Ausschluss aus diesem einen System stattfinden. Diese Exklusion aus einem Integrationssystem wird einen «Abstieg in die sozialstrukturellen Randbereiche der Gesellschaft» zur Folge haben – und damit die Integration in andere, möglicherweise noch problematischere Systeme.⁷⁶ Dadurch ergeben sich nach Boxberg dann äquivalente Marginalisierungserfahrungen. «Sie verringern den Zugang zu Ressourcen und bedingen so eine soziale Entwertung des Individuums. Dies wiederum hat zur Folge, dass sich seine Möglichkeiten zu einer Integration in Systeme, die mehr Teilhabe bieten, verringern.»⁷⁷ Im Ergebnis befürchtet Boxberg das Anhalten «krisenhafter Lebenskonstellationen».⁷⁸

Temporäre Exklusion und Reintegration als Herausforderung für Täter und Gesellschaft

Welche Lösung haben nun Disziplinierung, Strafrecht und symbolische Bestrafungsformen anzubieten? Können sie sich emanzipieren von der jahrhundertealten Trias der Bestrafung, Besserung, Unschädlichmachung?

Zunächst soll verdeutlicht werden, dass beispielsweise der Aufenthalt im Gefängnis und der damit verbundene Ausschluss aus sozialen Systemen, so Boxberg,⁷⁹ stets eine spätere Reintegration in neue Handlungssysteme notwendig macht.⁸⁰ Das Problem wird also nicht etwa gelöst, sondern verlagert, ver-

72 Böttger, Köller, Solberg 2003, S. 213.

73 Sommerfeld, Hollenstein, Calzaferri 2011, S. 303.

74 Boxberg 2018, S. 25.

75 Sommerfeld, Hollenstein, Calzaferri 2011.

76 Ebd., S. 272.

77 Boxberg 2018, S. 25.

78 Ebd.

79 Ebd.

80 Hollenstein, Sommerfeld, Calzaferri 2011, S. 318.

schoben und tendenziell verschlimmert. Betroffene, die aus einem geschlossenen System («Knast») freikommen, erscheinen sozial geschwächt und sind in besonderer Masse schutzbedürftig.

Schwierig wird es, wenn die Sanktion, die Strafe erfolgreich war. Wenn Individuen sich im Sinne der Buss- beziehungsweise Resozialisierungserwartungen der Gesellschaft tatsächlich verändert haben beziehungsweise sich derart verändern wollen, dass sie nicht mehr in die sozialen Systeme wollen und passen, in die sie einst integriert waren.⁸¹ Oder aber die «herrschenden sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen»⁸² unterstützen die Veränderungen oder Veränderungswünsche nicht, und diese verhalten wirkungslos:

«Wenn also im Verlaufe des Re-Integrationsprozesses das Lebensführungssystem nicht eine neue Form des Integrationsarrangements hervorbringen kann, [...] verpuffen die drinnen durchlaufenen Entwicklungen draussen tendenziell wirkungslos. Sie entfalten [...] eine Wirkung [...] in Form der Erfahrung der Selbstunwirksamkeit, der Frustration, des Scheiterns, der «Ernüchterung». [...] Ein positiver Verlauf generiert Motivation, den eingeschlagenen Weg der Veränderung weiter zu verfolgen [...]. Der negative Verlauf stellt alle vorausgegangenen Prozesse und die entwickelten Handlungspläne in Frage und entzieht dem Re-Integrationsprozess seine motivationale Grundlage.»⁸³

Ein Beispiel wäre eine Person, die im Gefängnis eine gute Ausbildung oder sogar ein Studium absolviert hat. Aber was nun? Weder ihr Herkunftsmilieu wartet auf sie, noch darf sie mit einem positiven Empfang in neuen Milieus rechnen. Eine abermalige Stigmatisierung führte jedoch zu neuen Rückschlägen, obwohl der Klient doch alles richtig gemacht hat. Erfahrungen von Selbstunwirksamkeit und Enttäuschung könnten zum Rückgriff auf alte Reaktionsmuster und Problemlösungsstrategien («negative Eskalation») führen. Andererseits kann es im Fall einer gelingenden Reintegration zu einer «positiven Eskalation» kommen. Diese geht einher mit Selbstwirksamkeit, Sicherheit und der Zuversicht, dass es lohnenswert sein kann, den neuen Weg weiterzugehen.

Welche Art der Integration oder Reintegration soll es sein?

Im Rückblick auf historische Konformitätserwartungen darf festgehalten werden: Gesellschaftliche Vollintegration und Sesshaftigkeit, das Sich-Einfügen-und-Nachfolgen, waren Erwartungen der vormodernen Stadt, wie Mander-

81 Boxberg 2018, S. 26.

82 Ebd., nach Hollenstein, Sommerfeld, Calzaferri 2011.

83 Hollenstein, Sommerfeld, Calzaferri 2011, S. 317.

scheid⁸⁴ ganz richtig schreibt. Wer sich nicht daran hielt, musste also im wahrsten Sinne des Wortes als «Outlaw» leben – ausserhalb der Stadtmauern, ausserhalb von Schutz, Recht und Gesetz. Auch auf Jesus Christus und seine Jünger traf das zu.⁸⁵ Von rechtschaffenen Bürgern erwartete man hingegen die Berücksichtigung von Kleider- und allen sonstigen Ordnungen.

Die Kennzeichen der modernen Stadt sind heute aber ganz andere: Urbanität und Mobilität, offene Lebensstile, Durchstiegsfähigkeit und Transparenz. Das wirtschaftliche System braucht Kreativität und Individualismus; nur durch sie entsteht kommerzielle Innovation. Ausserdem: Menschen sind heute nicht nur in einer einzigen multifunktionalen Einheit integriert, sondern in unterschiedlichen Funktionssystemen und Organisationen. Und doch leben unterschwellig die Erwartungen an alte Ordnungen fort.

An die Stelle der vollintegrierten sesshaften Menschen der Vormoderne treten also in der Postmoderne die mobilen, multi-partiell inkludierten Individuen, die einander als Fremde gegenüberreten, da das religiös-ständische, lokal/national übergreifende Ordnungsschema weggefallen ist. Die Errungenschaften – aber auch die Voraussetzungen der Moderne und gerade auch der demokratischen Gesellschaften – bestehen nicht zuletzt in einer «Generalisierung der Fremdheit».

Das gilt allerdings nur, solange es zu keiner Standardabweichung kommt. Vielfalt und Verschiedenheit gelten als gut, bis Grenzen übertreten werden, und zwar Grenzen der Sachintegrität, des Lärmschutzes, des Eigentums, der Lebensentwürfe, der Sittlichkeit, der politischen Korrektheit und jene der medialen Relevanzindikatoren. Noch immer existieren grundsätzlich also die alten Erwartungen, ungeschriebenen Regeln zu folgen, nicht aufzufallen, sich angepasst zu verhalten, und sie erscheinen nicht so sehr anders als die Erwartungen vergangener Jahrhunderte.

Leider gilt aber auch: Geschriebenen und ungeschriebenen Regeln wird immer häufiger deshalb nicht gefolgt, weil die Zahl von Menschen schnell steigt, die diese Regeln weder kennen noch teilen. Gründe können sein, dass sie aus einem fremden Kulturraum stammen und im hiesigen Kulturraum nicht integriert und mit den Gebräuchen nicht vertraut sind oder dass Menschen einem ausgeprägten Hedonismus und Individualismus folgen, der das eigene Wohl in den Vordergrund stellt. Hinzu kommt, dass ehemals gesellschaftsprägende Sozialisationsagenten (wie Eltern, Kirche, Schule, Vorbilder in Kunst/Kultur/Politik usw.) ihre Überzeugungs- und Durchsetzungskraft eingebüsst haben.

84 Manderscheid 2007, S. 55 f.

85 Vgl. Theissen 1991.

Schutz des Raumes, Schutz im Raum: Sekurisation, verriegelte und verregelte Räume

Aufgrund gestiegener Mobilität als Voraussetzung, um in der modernen Arbeits- und Bildungsgesellschaft zu bestehen, fehlt es vielfach an sozialräumlicher Beständigkeit und damit sozialer Kontrolle mit dem Ergebnis, dass Ermahnungen im öffentlichen molekularen Raum (also nicht dem Raum gemeinsam geteilter Wertmassstäbe, sondern dem des individualisierten Einzelkämpfers und Rechthabers) nicht selten mit Gewalt oder Beschimpfungen beantwortet werden; zu erleben ist die Rückkehr von Standes-, Verhaltens- und Bekleidungsregeln daher durch die Hintertür als «Sekurisation»: als partielle Problematisierung oder gar Kriminalisierung sozialer Lagen und Verhaltensweisen, als Zunahme von aussergesetzlichen Regeln und Vorschriften, um ausser Kraft geratene Regelsysteme aufrechtzuerhalten und zu stützen. Diese Sekurisation betrifft wie zu allen Zeiten Menschen, die dem allgemeinen Standard nicht entsprechen können oder nicht entsprechen wollen. Es gibt zwar keine Standesordnung und damit verbundene Kleiderregeln mehr; nicht die Polizei oder das Ordnungsamt als Staatsmacht grenzt Menschen direkt aus. In den verregelten und verriegelten Räumen («Zitadellen und Enklaven»⁸⁶) der modernen Stadt erledigen dies Türsteher und Sicherheitsdienste, die auf Basis von Haus- und Platzordnungen agieren. Die postmoderne Gesellschaft hat die unangenehme Aufgabe der Durchsetzung von Rollenvorbildern und Regeln sowie der öffentlichen Tadelung und auch Stigmatisierung delegiert.⁸⁷ Doch damit einher gehen weitere Entwicklungen wie eine in manchen Bereichen des öffentlichen Raumes feststellbare Übertragung klassisch polizeirechtlicher Funktionen auf private Exekutoren, die damit auch nicht mehr rein gemäss strafrechtlich feststellbarer konkreter Handlungen (nach dem Schuldprinzip) urteilen, sondern abseits davon. Dadurch ergeben sich parallele und kleinteilige Sonderregeln und -normen auf Basis eines Störerprinzips, die man nicht mehr als allgemein bekannt oder verbindlich voraussetzen darf. Es sind Massstäbe, die von der Mittel- und Oberschicht einer Gesellschaft geprägt wurden – denn diese Kreise verfügen über die Zugangsmöglichkeit in den «Raum der Regulation», der hier den Umstand bezeichnet, dass, wie erwähnt, die Zone der Integriertheit die Regeln setzt, sie sich *ihre* Verwaltungs-, Schulungs-, Repräsentations- und Einkaufsgebäude steril, stählern, gläsern, distanziert unterkühlt und vor allem sauber und hell ausgeleuchtet erbaut, während der Boulevard des 19. und 20. Jahrhunderts noch vieles mehr in einem war: Flaniermeile zum Sehen und Gesehenwerden, Wohngebiet, Einkaufsstrasse, Pissoir

86 Marcuse 1999, S. 19.

87 Scherr 2004, S. 218.

und Strassenstrich gleichzeitig und damit Garant wichtiger sozialer Funktionen.⁸⁸ Vor dem Hintergrund ausgreifender «Sekurisationstendenzen»⁸⁹ werden soziale Probleme dergestalt zu Sicherheitsproblemen umgedeutet und als solche wohl bekämpft, letztlich aber nicht gelöst.

Die Zone der Integriertheit fühlt sich von herumliegenden Spritzen und herumlungenden Kindern bedroht. Geld für Drogenprojekte und Zwangsmassnahmen gegen Schulschwänzer wirken demnach beruhigend und werden mehrheitsfähig. Fehlende soziale Kontrolle erzeugt Isolation und Angst. Geld für Quartiersmanager und die Beruhigung des öffentlichen Raums erscheinen da folgerichtig.⁹⁰ Aus dieser ökonomischen, aber oberflächlichen Logik wird verständlich, dass die rapide sich zuspitzende Situation von Kriminalität, Vermüllung, wilder Wohnraumbelagung und anderem mehr beispielsweise in Duisburg-Marxloh seitens der Stadtverwaltung nun damit beantwortet wird, dass man einen Quartiersplatz zu bauen beabsichtigt.⁹¹ Abseits der verkündeten Nutzungsmöglichkeiten für die Quartiersbevölkerung (die inhaltlich nicht neu sind), bleibt der konkrete Nutzen für Bewohnerinnen und Bewohner undeutlich. Wenn Müll und Armut ein Problem in Marxloh sind, inwiefern wird der Quartiersplatz helfen, ausser dass er möglicherweise zusätzliche Schauflächen für Vermüllung und Armut bietet? Jedoch: Durch eine sichtbare Baumassnahme kann ja *auch* politische Entscheidungs- und Tatkraft vorgetäuscht werden, können nicht mehr benötigte Gebäude wie in diesem Fall die aufgegebene Paulskirche und andernorts sogenannte Problemhochhäuser mit gutem Grund abgerissen und die negative Aussenwirkung verfallender Gebäude vermieden, ungewollte Bevölkerungsteile verdrängt, der öffentliche Raum neu strukturiert und mit neuen Regeln versehen werden – überwacht durch Videokameras. All das ist nicht freiheitsfördernd, sondern das Gegenteil, aber als modernes Bentham'sches Panoptikum wird eine solche Massnahme vielleicht dienlich sein.

Was hat die Soziale Arbeit von all dem zu halten?

Um noch einmal an die Eingangsfrage zu erinnern: Wie lässt sich der «schwache Mensch» nicht nur stützen, schützen oder massregeln, sondern vor allem stärken und verselbstständigen – und sogar gegen das gesellschaftliche Bild und die entsprechenden Erwartungstraditionen von Devianz emanzipieren? Hinz⁹²

88 Piasecki 2018, S. 82.

89 Vgl. Frevel 2012.

90 Ebd., S. 594 f.

91 Vgl. Stadt Duisburg.

92 Hinz 2001.

hat, wenngleich als juristische Minderheitenmeinung, Fragen formuliert, die es immer noch wert sind, in der Gesamteinschätzung berücksichtigt zu werden: Wann ist jemand, der sich schuldig gemacht hat, nicht mehr schuldig? Ist ein grundsätzlicher Erziehungsgedanke tatsächlich passend zu jeder Form von Delikt, nur weil es sich um heranwachsende Täter gehandelt hat? Sind Täterkulturen gesondert zu berücksichtigen? Gibt es nicht Delikte, die einer permanenten Neubewertung unterliegen müssten, und wäre das mit dem Gleichbehandlungsgebot des Grundgesetzes vereinbar? Müsste nicht realisiert werden, dass Straftäter bestimmter Kategorien nicht mehr des jugendstrafrechtlichen Schutzes bedürfen, weil ihre Tat kein Versehen, kein Vergehen, kein Fehler war, sondern vollkommen bejaht und beabsichtigt unter Inkaufnahme etwaiger Opfer – gar aus ihrer Sicht religiös, kulturell, traditionell oder familiär verständlich oder geboten? Und doch werden meistens nur Strafen und Strafrahen diskutiert. Einige Schlüsselbegriffe, früher wie heute, bleiben allerdings gleich: Kompetenz, Selbsthilfebefähigung, Bildung!

Gentrifizierung sowie Formen freiwilliger und unfreiwilliger Segregation wie auch residentielle Zuweisungen führen dazu, dass bestimmte Menschen sich in bestimmten Gegenden konzentrieren, wie schon die Chicagoer Schule vor hundert Jahren erkannt hat.

Aus dem Phänomen der Sekurisation ergeben sich dann im Hinblick auf Stadtgesellschaften und gefährdete Stadtquartiere vor allem drei Fragen:

– Menschen, die sich nicht vertreten fühlen, tendieren zu Eigenständigkeit und Selbstjustiz. Wie viel davon braucht die Stadt und will die Stadt? Welche Formen von Bürgeraktivierung und Bürgerprotest soll, kann und will die Soziale Arbeit fördern? Wie ist das Verständnis zu fördern, dass NIMBY (Verweigerungshaltung: «not in my backyard») und eine Delegation von Problemen keine Formen bürgerschaftlichen Engagements sind?

– Wie können Sekurisationstendenzen in immer grösseren Teilen der Städte so gestaltet sein, dass sie attraktiv für die Zone der Integriertheit bleiben und dennoch offen sind, damit «Wohlstandsverdrängte» nicht in ihren deprivierten Quartieren bleiben müssen und so moderne Ghettos erzeugt werden?

– Wenn vertikale Ungleichheiten, die «Vierteilung der Stadt» (Marcuse spielte im durchaus übertragenen Sinne mit dem Bild einer «hingerichteten Stadt»⁹³) nicht verändert werden können, so muss es aber darum gehen, horizontale Ungleichheiten möglichst zu vermeiden oder abzumildern. Wie lässt sich ausschliessen, dass neben bestehender Deprivation noch weitere Stigmatisierungen vorgenommen werden und Hierarchien der besseren und schlechteren Armen entstehen?

93 Marcuse 1999, S. 18.

Boxberg hält Erfahrungsräume, in denen Verhaltensweisen diskursiv ausgehandelt werden, für vielversprechend,⁹⁴ was in der Praxis bedeutet: Kommunikationsfähigkeit und Gewaltfreiheit sind zu fördern und zu fordern. Zu befriedende Sicherheitszonen, in denen beispielsweise anlasslos kontrolliert werden kann, müssen um Situationen angereichert werden, die Gemeinsamkeit fördern. Eine Bahnhofshalle lediglich zur Sicherheitszone zu erklären, sichert vielleicht Reisende in dem hastigen Moment des Vorbeieilens und vertreibt Lagernde und Herumlungernde; zur Reflexion trägt es nicht bei. Das Umfeld einer durch Drogen, Vandalismus oder Obdachlosigkeit belasteten Schule weiträumig und breit gefächert mit sichernden und auch sozial stabilisierenden und kommunikativen Massnahmen zu bearbeiten, ist wesentlich zielführender; zudem liefert das Verstehen des eigenen individuellen Lebenskontexts eine wichtige Reflexionsgrundlage für die weitere soziale Entwicklung beispielsweise des Kiezes oder der Nachbarschaft wie auch die Sicherheit, eine gewisse Kontrolle über die Entwicklung und Steuerung auch der eigenen Lebenssituation hinaus zu haben.⁹⁵ Eine kommunikativ vermittelte passende Zukunftsvision, die die Richtung des Prozesses vorgibt und Alternativen zu den Ausgangsbedingungen liefert,⁹⁶ erlaubt eine bewusstere Wahrnehmung der individuellen und sozialen Gegenwart und bindet das Individuum in seiner Verantwortlichkeit ein. Eine Vision kann Ressourcen aktivieren und gleichzeitig Erfahrungsräume öffnen, in denen sich das Individuum als selbstwirksam erleben kann.⁹⁷ Diese Veränderungen sind allerdings zeitintensive Prozesse, die immer wieder auch von Rückschlägen gebremst werden können.

Selbstwirksamkeit zu fördern, bedeutet aber auch, Gleichberechtigung sicherzustellen. Neben eigenen Kompetenzen sind die soziale Unterstützung, erzielbare und erzielte Erfolge, aber auch die Anerkennung von Betroffenen als Gleichberechtigte unabdingbar, damit diese die auftretenden «Bedürfnisspannungen»⁹⁸ als systemimmanent erkennen und sich nicht von ihrer zunächst übermächtig erscheinenden Unfähigkeit, diese zu befriedigen, überwältigen lassen.⁹⁹ Zu den Gleichberechtigten gehören Stadtteilbewohner, kommunale Vertreter und auch die Polizei. Nicht im Sinne einer rechtlichen Gleichstellung, aber einer Gleichberechtigung des «sich was sagen lassen», weil man den anderen als seinerseits kompetent anerkennt. Anzustreben ist demnach eine kompetenzorientierte Augenhöhe. Dazu gehört auch ständige zeitliche, räumliche und emotionale An-

94 Boxberg 2018, S. 27.

95 Sommerfeld, Hollenstein, Calzaferri 2011, S. 324.

96 Boxberg 2018, S. 27.

97 Boxberg, ebd. unter Bezug auf Sommerfeld, Hollenstein, Calzaferri 2011.

98 Vgl. Obrecht 2009, S. 116.

99 Ebd., S. 306.

sprechbarkeit füreinander, da sich gerade «problematische» Bevölkerungsteile natürlich ihrer Ausgrenzungsgefährdung ebenso bewusst sind, wie sie auch sehr wohl um die Gründe wissen, die dazu geführt haben oder aktuell führen.¹⁰⁰ Die Hintergründe solch problematischer Bevölkerungsgruppen sind nach Matt oft bereits benachteiligte, marginalisierte Familienherkunftsverhältnisse, die soziale Integrationsprobleme für nachfolgende Generationen fortschreiben. Das gilt auch für Resozialisierte:

«Als solche fundieren die Einschränkungen, die soziale Ausgrenzung, die Distanz zwischen den Straffälligen und den Normalen. Da sie «unsichtbar» sind, sich in Form von Vorurteilen und Diskriminierungen ausdrücken, sind sie für den Einzelnen sehr schwer zu bekämpfen. Und auf gesellschaftlicher Ebene fehlt es an der Lobby für die Straffälligen.»¹⁰¹

Auch wenn Matt sich hier auf Straffällige bezieht, so ist seine Feststellung sehr leicht auf andere Gruppen übertragbar, die «anecken» und in der Folge «angeeckt» werden. Da sie um die breite Ablehnung ihres Tuns wissen, mögen sie sich gemäss dem Thomas-Theorem sogar dann entsprechend verhalten, wenn sie keine konkrete Ausgrenzung erfahren («If men define situations as real, they are real in their consequences»).¹⁰² Sie gehen keiner regelmässigen Beschäftigung nach, denn «wir bekommen ohnehin keinen Job», sie folgen keinem Bildungsweg, denn «uns will sowieso keiner haben», sie reagieren konfrontativ, denn «man muss sich auf der Strasse beweisen». Der Drang nach Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit, die tatsächliche Abhängigkeit (von der Umgebungsgesellschaft, dem Sozialsystem usw.), die möglicherweise gespürte Ablehnung und Distanz bei gleichzeitig und grundsätzlich aber erwünschter Nähe, all dies sind kommunikative Momente gesellschaftlichen Lebens, die sich durch Signale der Gesprächsbereitschaft und der Zuschreibung von Grundkompetenz moderieren lassen.

Daher kann Devianz nicht nur mit dem Verlangen nach Sühne und der Erwartung an Strafe beantwortet werden, die Opfer oder Beobachter situativ befriedigen mag, aber Bestrafte kaum weiterbringt. Und es sollte der Reintegrations- und Kompetenzbegriff deshalb nicht allein auf fachliche Qualifikationen bezogen sein, weil Bildung als Massnahme, als Ziel oder Verheissung trügerisch sein kann. Menschen, deren Lebenskonstellationen stark durch Marginalisierungserfahrungen geprägt waren oder sind, überschätzen gerade bei gegebener Eigenmotivation nicht selten die Bedeutung einer Reintegrations- oder Qualifizierungsmassnahme oder erkennen nach einem berufsvorbereitenden Angebot,

100 Vgl. Matt 2014, S. 53–74, hier S. 60.

101 Ebd., 2014, S. 45.

102 Thomas 1928, S. 572.

dass dieses ihnen doch nicht zusätzliche und optimistische Möglichkeiten eröffnet – entgegen der eigenen Hoffnung oder fremden Versprechungen: Sie haben vergangene Demütigungs- und Ohnmachtserfahrungen erduldet, vielleicht eine Haftstrafe verbüsst und sind nun der Überzeugung, ein neues, konformes Leben beginnen zu können. Jetzt kann aber die Erfahrung, keine adäquate Stelle zu finden, zu Resignationen führen und bisheriges problematisches Verhalten verstärken oder reaktualisieren. Resignation wird zur inneren Schranke, die eine Entwicklung weiter erschwert.¹⁰³ Auch wer die Regeln der Sozialämter, der Haftentlassenenhilfe, der Bildungsberater, der Quartiermanager usw. befolgt, sich stets wohl verhält, mag dennoch aufgrund unterschiedlicher Gründe keine gesellschaftliche Integrationsmöglichkeit finden, ganz abgesehen von der Frage, ob die eigenen Träume erfüllt werden. Wird nun das eigene Bemühen, der eigene (ausbleibende) Erfolg gemessen an den Vorschriften, Regeln, Gesetzen und Versprechungen der Gesellschaft, muss die trennende Kluft nur umso breiter erscheinen. Die eigene Gruppe, das alte Umfeld, das frühere Handeln – alles erscheint leichter erreichbar als die Verheissungen der Gesellschaft.

Schlussfolgerungen

Insbesondere die bereits angedeuteten Veränderungen in der gesellschaftlichen Zusammensetzung und die Notwendigkeit, Tat, Täter und die gesellschaftlichen Kontexte auch kulturell oder religiös zu betrachten beziehungsweise die Wiederkehr von Deliktformen, die es, wie Ehrdaten, in Zentraleuropa lange kaum mehr gegeben hatte, stellen historisch gepflegte gesellschaftliche Erwartungen an Strafe und Busse infrage. Gesellschaftlich sind demnach nicht vornehmlich Strafen und Formen der Sühne und Vergeltung zu diskutieren, sondern in erster Linie neben konkreter Bildung und erreichbaren Arbeitsmarktperspektiven auch die Förderung von Konfliktlösetechniken, Problemlösungskompetenzen und individueller Kreativität. Aus diesen heraus können realistische Lebensziele formuliert werden, die entsprechend zu vermitteln sind. Ein einfacher Arbeiterjob mag nicht besonders spannend wirken, auf mittlere Sicht aber bietet er mehr wirtschaftliche Sicherheit und familiäre Entwicklungsperspektive als das ewige Warten auf «den dicken Deal» oder halbseidene Existenzgründungen, die mitunter kurzfristig Wohlstand bringen, langfristig aber Schuldenproblematiken verschärfen oder erst aufbauen. Die so zu schulenden Kompetenzen¹⁰⁴ müssen adaptierbar sein, was wiederum nur durch kreative Selbstreflexivität möglich ist,

¹⁰³ Matt 2014, S. 60.

¹⁰⁴ «Sicherheit und Verstehen» bei Sommerfeld, Hollenstein, Calzaferri 2011, S. 323.

die aber gleichfalls geschult werden kann. Werbung und ökonomischer Konformitätsdruck bleiben hier stetige Herausforderungen.

Die Qualität mancher Deliktformen und Tätergruppen macht ein grundsätzlich verstehendes Jugendstrafrecht schwierig. Zwar sind Persönlichkeit und Perspektive des Täters zu schützen, andererseits könnte aktiv hergestellte Öffentlichkeit die gesellschaftliche Aushandlung befördern und nicht zuletzt Zuspitzungen bekämpfen, bevor nämlich aus dem schützenden Beschweigen von Delikten und Tätern bald tatbegünstigendes Vertuschen wird.

Die gesellschaftliche Erwartung an und Hoffnung auf Strafe, das Changieren zwischen Sanktion und Restitution, Verbessern und Verurteilen, Wegschliessen und Bewährung hat sich seit Jahrhunderten grundsätzlich kaum verändert und bildet in vielerlei Hinsicht eine windstille Nische, an der viele andere gesellschaftliche Änderungen vorbeigegangen sind. Gerade die bundesdeutsche Sozialpolitik nährt gerne immer neue und üppig finanzierte Verheissungen, die letztlich – wie überraschend – individuell selten Erfüllung finden. Selbst im Misserfolgss Falle tritt aber selten Umdenken ein, sondern es werden neue Verheissungen geschmiedet – die dennoch viele Menschen nicht erreichen. Die Reformen des Jugendstrafrechts seit den 1920er-Jahren sowie die Nachkriegsreformen in BRD und DDR haben den traditionellen Sanktionserwartungskreislauf durchbrochen und versucht, insbesondere jugendlichen Straftätern den Weg zurück in die Gesellschaft zu ebnen. Mit den Hartz-Reformen der Regierung Schröder sollten individuelle Selbstwirksamkeitskompetenzen abgerufen und gefördert werden; die Diskussion seitdem zeigt jedoch, wie wenig man tatsächlich bereit ist, die Betroffenen auch wirklich handeln (und damit durchaus eigenverantwortlich scheitern) zu lassen und die Chancen der erfolgreich gesellschaftlich Reintegrierten zu maximieren. Idealisierte, aber realitätsferne Erwartungen einerseits und eine Veränderung der Schwere von Devianzformen (inkl. Gewaltdelikte gegen Hilfs- und Sicherungskräfte von Feuerwehr und Polizei) andererseits befördern immer wieder neue Diskussionen, die alte Fragen erneut stellen und auf der Suche nach Lösungen nicht selten zwischen den Extremen schwanken, ohne aber auf der individuellen oder Milieu-Ebene nach Antworten zu suchen.

Menschen lernen vor allem durch Anerkennung, individuelle Aufbau- und Entwicklungshilfen und Perspektiven und weniger durch Droh- oder Sanktions-szenarios. Engmaschige Führung und Vorbildwirkung, ein Einschreiten am «Kairos»,¹⁰⁵ dem günstigsten Zeitpunkt einer Intervention, also im Moment der einsetzenden Instabilität des individuellen Lebensführungssystems, und die Stützung durch entsprechende perspektivische Hilfestellungen (bewusst: nicht

105 Sommerfeld, Hollenstein, Calzaferrri 2011, S. 338.

Hilfen, sondern Selbsthilfeförderung!) vermindern die Gefahr der Abweichung von gesellschaftlichen Standards und führen dort weiter, wo soziale oder Familienstrukturen nicht helfen können oder sogar einem Erfolg entgegenstehen.

Literatur

- Beutel, Harald: Die Sozialtheologie Thomas Chalmers (1780–1847) und ihre Bedeutung für die Freikirchen. Eine Studie zur Diakonie der Erweckungsbewegung. Göttingen 2007.
- Boxberg, Verena: Entwicklungsintervention Jugendstrafe. Lebenskonstellationen und Re-Integration von Jugendstrafgefangenen. Wiesbaden 2018.
- Böttger, Andreas; Köller, Regine; Solberg, Aline: Lebenslauf, Beruf und Delinquenz, in: Schumann, Karl F. (Hg.): Berufsbildung, Arbeit und Delinquenz. Bremer Längsschnittstudie zum Übergang von der Schule in den Beruf bei ehemaligen Hauptschülern. Bd. 1. Weinheim 2003, S. 213–240.
- Castel, Robert: Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. 2. Auflage. Konstanz 2008.
- Comerio, Mary C.: Pruitt Igoe and other Stories, in: Journal of Architectural Education (JAE), Bd. 34, Nr. 4 (Sommer 1981), S. 26–31.
- Dahrendorf, Ralf: Soziale Klassen und Klassenkonflikt: ein erledigtes Theoriestück?, in: Giesen, Bernhard; Haferkamp, Hans (Hg.): Soziologie der sozialen Ungleichheit. Opladen 1987, S. 10–30.
- Dressen, Wolfgang: Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preussen, Deutschland. Frankfurt am Main 1982.
- Eich, Kerstin: Die gesetzlichen Bestimmungen des Jugendstrafrechts der DDR ab 1968. Verbunden mit einem rechtsvergleichenden Ausblick auf das Jugendgerichtsgesetz der Bundesrepublik. Dissertation, Universität Göttingen 2008.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main 1994.
- Freidrich, Chad: Pruitt Igoe Myth (Video-Dokumentation, 2010, 83 Min.): www.pruitt-igoe.com/about.html (Zugriff: 23. 8. 2018).
- Frevel, Bernhard: Kriminalität und lokale Sicherheit, in: Eckhardt, Frank (Hg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden 2012, S. 593–612.
- Gebauer, Michael: Jugendkriminalrecht – quo vadis?, in: Dölling, Dieter; Götting, Bert; Meier, Bernd-Dieter; Verrel, Torsten (Hg.): Verbrechen – Strafe – Resozialisierung. Festschrift für Heinz Schöch zum 70. Geburtstag. Berlin 2010, S. 185–208.
- Hinz, Werner: Erziehung, Generalprävention und Opferschutz. Plädoyer für eine Neuorientierung im Jugendstrafrecht, in: Juristische Rundschau, (2001), Heft 2, S. 50–58.
- Jacobs, Jane: Tod und Leben grosser amerikanischer Städte. Basel 1963.
- Jeffery, C. Ray: Crime Prevention through Environmental Design (2nd ed.). Beverly Hills 1977.
- Kaiser, Mario: Wo die Armut abgerissen wird, in: Die Zeit (1999), Nr. 16.
- Knecht, Thomas: Cesare Lombrosos Theorie vom «geborenen Verbrecher» – heute

- noch ein Thema?, in: Dittmann, Volker; Jehre, Jörg-Martin (Hg.): *Kriminologie zwischen Grundlagwissenschaften und Praxis*. Mönchengladbach 2003, S. 103–111.
- Lambeck, Martin S.: Für schärferen Kampf gegen Kriminalität, in: *Die Welt*, 21. 7. 1997, www.welt.de/print-welt/article639923/Fuer-schaerferen-Kampf-gegen-Kriminalitaet.html (Zugriff: 23. 8. 2018).
- Laubenthal, Klaus: *Strafvollzug* (7., überarbeitete Auflage). Heidelberg 2015.
- Liszt, Franz von: *Strafrechtliche Aufsätze und Vorträge*. Erster Band. Berlin 1905.
- Lohmann, Ulrich: *Zur Staats- und Rechtsordnung der DDR. Juristische und sozialwissenschaftliche Beiträge 1977–1996*. Wiesbaden 2015.
- Manderscheid, Katharina: *Urbanität im 21. Jahrhundert – Verfall oder Chance einer Lebensform? Eine soziologische Kontextualisierung*, in: Baum, Detlef (Hg.): *Die Stadt in der Sozialen Arbeit. Ein Handbuch für soziale und planende Berufe*. Wiesbaden 2007, S. 52–70.
- Marcuse, Peter: *Die «geteilte» Stadt*, in: Scharenberg, Albert (Hg.): *Berlin – Global City oder Konkursmasse? Eine Zwischenbilanz zehn Jahre nach dem Mauerfall*. Berlin 1999, S. 17–23.
- Matt, Eduard: *Übergangsmanagement und der Ausstieg aus Straffälligkeit. Wiedereingliederung als gemeinschaftliche Aufgabe*. Herbolzheim 2014.
- Newman, Oscar: *Defensible Space: Crime Prevention Through Urban Design*. New York 1972.
- Newman, Oscar: *Creating Defensible Space*. Washington, D. C. 1996.
- Obrecht, Werner: *Probleme der Sozialen Arbeit als Handlungswissenschaft und Bedingungen ihrer kumulativen Entwicklung*, in: Birgmeier, Bernd; Mührel, Eric (Hg.): *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n)*. Wiesbaden 2009, S. 113–129.
- Omnibus Crime Control and Safe Streets Act of 1968: <https://legcounsel.house.gov/Comps/Omnibus%20Crime%20Control%20And%20Safe%20Streets%20Act%20Of%201968.pdf> (Zugriff: 23. 8. 2018).
- Piasecki, Stefan: «Nutte», «Liebedienerin» oder «Pretty Woman»? Kulturelle und mediale Stereotype und das gesellschaftliche Bild von käuflicher Sexualität, in: Angelina, Carina; Piasecki, Stefan; Schurian-Bremecker, Christiane (Hg.): *Prostitution heute. Befunde und Perspektiven aus Gesellschaftswissenschaften und Sozialer Arbeit*. Baden-Baden 2018, S. 75–94.
- Schauz, Désirée: *Strafen als moralische Besserung. Eine Geschichte der Straffälligenfürsorge 1777–1933*. München 2008.
- Scherr, Albert: *Körperlichkeit, Gewalt und soziale Ausgrenzung in der «postindustriellen Wissensgesellschaft»*, in: Heitmeyer, Wilhelm; Soeffner, Hans-Georg: *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*. Frankfurt am Main 2004, S. 202–226.
- Schneider, Hans Joachim: *Die kriminelle Persönlichkeit. Eigenschafts- versus Prozess-Modell*, in: Dölling, Dieter; Götting, Bert; Meier, Bernd-Dieter; Verrel, Torsten (Hg.): *Verbrechen – Strafe – Resozialisierung. Festschrift für Heinz Schöch zum 70. Geburtstag*. Göttingen 2010, S. 145–166.
- Schwind, Hans-Dieter: *Kriminologie. Eine praxisorientierte Einführung mit Beispielen*. Heidelberg 2010.

- Sommerfeld, Peter; Hollenstein, Lea; Calzaferrri, Raphael: Integration und Lebensführung. Ein forschungsgestützter Beitrag zur Theoriebildung der Sozialen Arbeit. Wiesbaden 2011.
- Stadt Duisburg: Quartiersplatz Marxloh, www.duisburg.de/wohnenleben/stadtentwicklung/campus-marxloh.php; www.duisburg.de/guiapplications/newsdesk/publications/Stadt_Duisburg/102010100000495106.php (Zugriff: 23. 8. 2018).
- Theissen, Gerd: Soziologie der Jesus-Bewegung. Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte des Urchristentums (6. Auflage). München 1991.
- Thomas, William I.; Thomas-Swaine, Dorothy: *The Child in America*. New York 1928.
- U. S. Department of Housing and Urban Development: April 1972. The second, widely televised demolition of a Pruitt-Igoe building that followed the March 16 demolition. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pruitt-igoe_collapse-series.jpg (Zugriff: 23. 8. 2018).
- Walter, Michael: Über Kriminologie als Kulturwissenschaft, in: Dölling, Dieter; Götting, Bert; Meier, Bernd-Dieter; Verrel, Torsten (Hg.): *Verbrechen – Strafe – Resozialisierung*. Festschrift für Heinz Schöch zum 70. Geburtstag. Göttingen 2010, S. 3–18.
- Wendt, Wolf Rainer: *Geschichte der Sozialen Arbeit 1. Die Gesellschaft vor der sozialen Frage 1750–1900* (6. Auflage). Wiesbaden 2017.
- Whitley, Joe D.: «Three Strikes and You’re Out»: More Harm than Good, in: *Federal Sentencing Reporter*, Bd. 7 (1994), Nr. 2: Three Strikes Statutes: Goals, Problems, and Precedents, S. 63–65.

No-go-Area Syphilis und Co.?

Über den Zusammenhang zwischen der Tabuisierung von Syphilis und bloss technischer Thematisierung sexualisierter Gewalt – ein Versuch zur Neubestimmung

CHRISTIAN NIEMEYER

In diesem Text wird versucht, einen Zusammenhang zwischen der Tabuisierung der Syphilis (bei gleichzeitiger Skandalisierung) bei Johann Hinrich Wichern um 1850 und der bloss technischen – nur die Profession und nicht die Disziplin und mithin auch nicht die Epistemologie betreffenden – Thematisierung sexualisierter Gewalt in öffentlichen Einrichtungen seit 2010 herzustellen. Als Ergebnis dessen scheint die Gefahr evident, dass die Sozialpädagogik zur «eroberten Provinz» einer rein technisch betriebenen Sexualpädagogik degenerieren wird, wenn sie es nicht schafft, sich endlich – und über Paul Natorp hinausgehend – als Antwort nicht nur auf die «soziale Frage», sondern auch auf die von Sigmund Freud, im Nachgang zu Friedrich Nietzsche, eindrucksvoll und umfangreich thematisierte «sexuelle Frage» neu zu bestimmen, mit dem Effekt einer neuen, epistemologisch ausgewiesenen Fachlichkeit.

Das Thema ist zugegebenermassen ungewöhnlich: «No-go-Area Syphilis und Co.?»; damit auch, wie der Untertitel deutlich macht: Syphilis und sexualisierte Gewalt zumindest im Hinblick auf Thematisierung beider parallel diskutieren zu wollen, und zwar im Vergleich zweier über einhundertfünfzig Jahre auseinanderliegender Thematisierungen – dies klingt leicht verwegen und wäre es selbst ohne Einbezug der professionalitätstheoretischen Frage. Deswegen scheint es mir ratsam, möglichst harmlos zu beginnen, etwa mit der folgenden Frage: Was sind eigentlich No-go-Areas – und worum könnte es sich bei der No-go-Area Syphilis und Co. handeln?

Bei No-go-Areas kann es sich natürlich auch um Autorennstrecken, Kriegsgebiete, Drachenkämpfe handeln, unter Umständen auch um Schulkonzerte (zumeist der Geige wegen). Tatsächlich aber meine ich es etwas ernster, denke dabei, gleichsam aufs Blaue hin, an Zürich am Hauptbahnhof, ganz sicher an Köln am Hauptbahnhof zum Jahreswechsel, an Berlin-Alexanderplatz, an Hamburg nahe der Reeperbahn, also an die Herbertstrasse, wo man als Frau Zutrittsverbot hat, an Meck-Pomm, hier die Artamanensiedlungen, oder, als allerneueste Lo-

cation, an den Heiligen See in Potsdam, wo unter dem Motto «Kein Badespass für Nazis!» einem AfD-Politiker im Juni 2018, während er badete, die Anziessachen geklaut wurden, gleichsam als Gegenentwurf zu den «national befreiten Zonen» in Sachsen. Kurz: Es handelt sich bei No-go-Areas normalerweise um rechtsfreie Sozialräume, in denen nicht unter allen Umständen polizeiliche Kontrolle möglich ist und also Schutz gewährt werden kann.

Meine Frage lautet heute allerdings etwas anders: Gibt es nicht eigentlich auch No-go-Areas der Theorie, wo der Praktiker auf sich gestellt ist, ohne Hoffnung auf wissenschaftlichen Beistand und/oder Kontrolle? Eine bejahende Antwort auf diese Frage gab schon der Begründer der Pädagogik als Wissenschaft, Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Er sprach 1802 von «Stellen, welche die Theorie leer liess» und angesichts deren Herbart unter der Chiffre «pädagogischer Takt» den Rat gab: «Durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten – nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüth, seinen Kopf und sein Herz, zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurtheilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er gerathen wird.»¹ Drei Jahre zuvor hatte ein anderer, kaum weniger bedeutender Pädagoge einen ganz ähnlichen Punkt angesprochen, als er formulierte: «Gebildete Schulleute konnten mir [...] nicht helfen [...]. Ob ich also wollte oder nicht, ich musste erst eine Tatsache durch mich selbst aufstellen.»² So Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) in einem der berühmtesten Texte der Pädagogikgeschichte, dem «Stanser Brief» (1799), einer Art Praktikumsbericht über Pestalozzis sozialpädagogische Arbeit mit rund achtzig Kriegswaisen. Der «Stanser Brief» gibt Zeugnis für dasjenige, was an Innovation möglich ist, wenn ein Novize das Wort ergreift und sich, mit Kant gedacht, seines Verstandes ohne Leitung eines anderen bedient, mit dem Effekt einer neuen, erkenntnistheoretisch ausgewiesenen Fachlichkeit, also einer epistemologischen Professionalität. Die Vokabel *episteme* (Wissen) steht dabei konträr zu ihrem Gegenteil, *doxa* (Glaube). Ein kurzer Gang durch die pädagogische Theoriesgeschichte bis heute soll im Folgenden an Beispielen zeigen, warum mitunter *doxa* bleibt, wo *episteme* hätte sein sollen, warum, anders und mit dem Titel des Beitrags geredet, Herbarts «leere Stellen» sich zu einer veritablen No-go-Area ausgewachsen haben.

Ich beginne mit Pestalozzis Nachfahren in Sachen Klassiker der Sozialpädagogik,³ dem Theologen Johann Hinrich Wichern (1808–1881). Über ihn, den Begründer der Rettungshausbewegung und der Inneren Mission, muss man an sich nicht

1 Herbart 1887 ff., Bd. I, S. 286.

2 Pestalozzi 1927 ff., Bd. 13, S. 7.

3 Zugrunde gelegt wird hier die Argumentation in Niemeyer 2010.

viele Worte verlieren, sein Rang als Klassiker der Sozialpädagogik steht ausser Frage. Auch, dass Pestalozzis eben erwähntes Neuerer-Credo («Ob ich also wollte oder nicht, ich musste erst eine Tatsache durch mich selbst aufstellen») auch Wicherns Credo hätte sein können. Freilich: Weitergehend als bei Pestalozzi und, wie mir scheinen will, bedingt durch seinen Theologenstatus, ging bei Wichern dabei einiges schief. Dies zeigt exemplarisch sein Beitrag: «Ein Votum über das heutige Sodom und Gomorrha» (1851). Wichern erstattet hier Bericht über «den masslosen Verfall ehrbarer Sitten» auf dem Lande, auch über die Grosse Stadt als – Originalschreibweise im zitierten Text! – «den eigentlichen Glutherd für die [...] nächtlichen Feuer des Verderbens», in Sonderheit über Hamburg und Berlin als «Knotenpunkte des weitverzweigten Netzes der Hurerei», im Einzelnen: über «Soldaten in Berlin», die der Unzucht derart verfallen seien, «dass angeblich in der letzten Zeit ganze Kompanien zum Marschieren unfähig gewesen sein sollen», darüber, «dass der grösste Teil unserer, namentlich ärmern Jugend der Onanie verfallen ist»; über «Zustände der Schamlosigkeit», vor denen einem «das Blut in den Adern erstarrt»; über «heidnische Orgien greulichster Art», die es als «Werke des Satans» zu lesen gelte und angesichts deren nur eine Lektion bleibe, die Wichern dann auch mit seinem letzten Satz andeutet: «Zerstören wir nicht Sodom und Gomorrha, so zerstört Sodom und Gomorrha uns, und davor bewahre uns der gnädige Gott!»⁴

Auffällig ist dabei: Worum es Wichern wirklich geht bei seiner Suada gegen «sexuelle Verwahrlosung» aller Couleur, erschliesst sich nur dank einer Fussnote des Herausgebers Peter Meinhold, die darüber aufklärt, dass Wicherns Beitrag stimuliert worden sei durch den skeptischen Kommentar eines seiner Amtsbrüder im vorhergehenden Heft des von Wichern gewählten Publikationsorts, der «Evangelischen Kirchenzeitschrift», zu der Studie «Die Prostitution in Berlin und die gegen sie und die Syphilis zu nehmenden Massregeln» (1850). Autor ist Friedrich Jakob Behrend (1803–1889), seines Zeichens Oberarzt der Berliner Sittenpolizei. Das Hauptwort – von Wichern nicht mit einer Zeile erwähnt – ist also keineswegs «Onanie», «Prostitution» oder «Hurerei». Das Hauptwort ist vielmehr «Syphilis», eine zunächst als «Lustseuche» bezeichnete Geschlechtskrankheit, die offenbar von Kolumbus' Mannschaft aus Haiti nach Spanien eingeschleppt worden war und sich seit 1500 in immer neuen Wellen über Europa ausbreitete – eine der schrecklichen Krankheitsbilder wegen und des nicht eben seltenen Todes nach langjähriger, fortschreitender Verblödung wahrhaft grauenerregende, hoch ansteckende und also in den Erbgang Eingang findende

4 Wichern 1958 ff., Bd. 2, S. 225, sowie davor, in chronologischer Reihenfolge: S. 214 f., 216, 220, 222.

Geschlechtskrankheit.⁵ Behrend hatte in seinem Buch die in den evangelisch-lutherischen Landeskirchen gegen die Syphilis ergriffenen Massnahmen heftig getadelt, angefangen von der theologisch motivierten Sexualitätsverfolgung und Leibfeindlichkeit allgemein über die zur Abschreckung gedachte Todesstrafe für Ehebrecher (noch 1584 und 1592) bis hin zur Beschränkung von Befriedigungsmöglichkeiten für mit dem «Laster» der Ehelosigkeit Behafteten bei gleichzeitiger Propaganda für eine «reine, züchtige Ehe und die Erziehung einer möglichst grossen Zahl makelloser Nachkommen».⁶ Wichern freilich verlor nicht ein Wort über das Berechtigte oder Unberechtigte der Kritik von Behrend an diesen oder anderen Massnahmen, sondern beschränkte sich mit seiner Anrufung des schon von Luther aufgerufenen Sodom-und-Gomorrha-Motivs⁷ auf das Problematisierungsniveau des 15. Jahrhunderts. Kurz: Er war auf eine «leere Stelle» der Theoriebildung gestossen – und errichtete darauf, aus Scham und durch Verschweigen, eine «No-go-Area Syphilis», wie es einem Jahrzehnte später, gleichfalls in einem protestantischen Zusammenhang, wiederbegegnet wird, nämlich beim wohl berühmtesten Syphilitiker der Philosophiegeschichte, dem Pastorensohn Friedrich Nietzsche (1844–1900): Nicht nur Nietzsches Schwester verschwieg die Syphilis ihres Bruders, ging sogar gerichtlich vor gegen Psychiater, die nämliche diagnostizierten.⁸ Auch die Nietzsche-Forschung tut sich bis auf den heutigen Tag schwer mit dieser Diagnose,⁹ ganz zu schweigen von lokalen Erinnerungsträgern, wie die legendäre Inschrift am Nietzsche-Haus in Naumburg belegt: «Hier wohnte der Philosoph Friedrich Nietzsche zum Besuche bei seiner Mutter [...]». Nietzsche – eigentlich überflüssig zu sagen – war nach seinem Turiner Zusammenbruch vom Januar 1889 und der nachfolgend zutage tretenden kompletten Verblödung gar nicht mehr in der Lage, irgendjemanden, wie die Gedenkschrift insinuiert, zu «besuchen», auch nicht seine Mutter, die ihn bis zu ihrem Tod 1897 in häusliche Pflege nahm. Dass gleichwohl die Gedenkschrift bis heute nicht entfernt wurde, spricht für das nach wie vor bestehende Interesse in der Nietzsche-Forschung, Nietzsche vom Syphilisverdacht zu entlasten, unlängst zum Ausdruck gekommen in dem Buch von Reto Winteler, der die Meinung vertritt, Nietzsche sei nicht wahnsinnig geworden, sondern habe sich nur, in der Hoffnung, nun endlich Beachtung zu finden, wahnsinnig gestellt.¹⁰ Bringen wir es auf den Punkt: «No-go-Area Syphilis» – dies meint vor allem: Wichern und später der Pastorentross um Nietzsche sowie heute einige

5 Vgl. hierzu Niemeyer 2019, S. 186 ff.

6 Behrend 1849, S. 8 ff.

7 Vgl. Niemeyer 2019, S. 208 ff.

8 Vgl. Fiebig 2018, S. 82 ff.

9 Vgl. Niemeyer 2019, S. 189 ff.

10 Vgl. Winteler 2014, S. 213.

Nietzsche-Verehrer wollen schlicht nichts wissen von dieser offenbar den Ruf eines Philosophen ruinierenden Geschlechtskrankheit. Die Ironie des Ganzen: Zielsicherer als durch diese Art Schweigen ist der Ruf des Philosophen Nietzsche nicht zu ruinieren, entbehrt man doch, wie der Fall Winteler zeigt, auf diese Weise des Wissens um das biografische Moment in Nietzsches späten Zeugungs-, Züchtungs- und Vererbungsphantasien. Man entbehrt des biografischen Moments für Nietzsches Selbstausslegung als Psychologe und damit im Endeffekt auch des Wissens darum, was Nietzsche im Innersten antrieb, etwa die seinen Untergang mitbewirkende Leibfeindlichkeit des Christentums. Auch die Sozialreformerin und Nietzsche-Anhängerin Helene Stöcker (1869–1943) lobte ihn in ihrem dem Mutterschutz gewidmeten und damit gegen die Syphilisvererbung gerichteten Aufsatz «Zur Reform der sexuellen Ethik» (1905) als jemanden, der wie kein anderer «die Schädlichkeit der alten Moral ans Licht gezogen» habe, was nun erlaube, den Menschen nicht länger «als einen ungehorsamen Sünder und den Geschlechtstrieb als das Böse an sich abzulehnen».¹¹ Somit mag geklärt sein, inwiefern eine «No-go-Area» in Sachen Syphilis sich fatal auswirkt auf die Nietzsche-Deutung. Was aber ist eigentlich so schlimm am Schweigen von Wichern und Luther in jener Angelegenheit?

Schlimm ist, zunächst einmal, die Verlogenheit in eigener Sache, zutage tretend im Licht des folgenden Zitats von Stöckers Lebensgefährten Brunold Springer: «Die Geschichte der Syphilis beginnt mit drei Päpsten.»¹² Es ist wohl richtig, dass Kolumbus' Mannschaft diese Geschlechtskrankheit eingeschleppt hat. Sie fand dann¹³ den Weg nach Rom, deutlicher, in den Vatikan, der sich um 1500 am Abgrund in Richtung einer Art Sodom und Gomorrha befand, wie seinerzeit Luther erkannte und anprangerte, etwa in seiner Predigt, «das man Kinder zur Schule halten sollte» (1530). Dort nämlich, also an eher unvermutetem Ort, wird Syphilis gleichrangig gestellt neben Plagen wie «Pest» und «Influenza», die als Gottesstrafe gelten, die «uns allesamt in den Abgrund der Hölle versenkte wie Sodom und Gomorrha».¹⁴ Viel mehr findet sich bei Luther zur Syphilis nicht, auch nicht zu jener mutmasslichen der Borgia-Päpste, von wo das fernere Unheil seinen Ausgang nahm. Immerhin: Der Gegensatz zwischen Reformation und Renaissance wird hiermit auf ein zusätzliches, in den Darstellungen des Jahres 2017 zu «500 Jahre Reformation» zumeist unterschlagenes Motiv gebracht.¹⁵ Noch bedeutender erscheint, dass Wichern sich mit seinem 1851er-Aufsatz auch in dieser Frage letztlich als treuer Jünger Luthers erwies, wie das

11 Stöcker 1905, S. 3 f.

12 Springer 1926, S. 66.

13 Näheres bei Bloch 1904.

14 Luther 1982, Bd. V, S. 135.

15 Vgl. Niemeyer 2019, Kap. 6.

auch von ihm unverändert aufgerufene Sodom-und-Gomorrha-Motiv zeigt. Insoweit trägt Wichern Mitverantwortung dafür, dass Syphilis auch in der Folge weiterhin einseitig als entscheidendes Indiz für unchristliches Sexualgebaren gelesen wurde, angesichts dessen mit medizinischer Behandlung eigentlich nicht gerechnet werden dürfe, ebenso nicht mit Prävention (etwa mithilfe von Kondomen). Um 1900 war Syphilis zumal in Kreisen der Studierenden und dadurch erst spät heiratenden männlichen Jugend Europas so etwas wie das Schreckensgespenst Nr. 1,¹⁶ mit, der Unbehandelbarkeit (bis zur Entdeckung des Penicillin, 1940) und der potenziellen Ansteckung respektive Vererbbarkeit wegen, katastrophalen Folgen. So notierte Iwan Bloch (1872–1922), der führende Forscher auf diesem Felde:

«Man rechnet heute für Deutschland auf 1 ½ Millionen Neugeborene 58 500 mit angeborener Syphilis, das heisst jedes 25. [...]. In Frankreich nimmt man 20–30% an; man schätzt die Zahl der in Frankreich lebenden Menschen mit angeborener Syphilis auf mehrere Millionen und glaubt, dass jährlich etwa 150 000 erbsyphilitische Kinder geboren werden [...]. 30–42% aller Fehlgeburten, 50–80% aller Frühgeburten sind syphilitisch. Deutschland hat mindestens 25 000 syphilitische Totgeburten im Jahr. 34% aller Blinden, 17,25% aller Tauben sind syphilitisch.»¹⁷

Was aber, so könnte man nun fragen, hat das Ganze – vordergründig: Prüderie, Scham, wohl auch christliche Sexualfeindlichkeit, infolge deren Syphilis zu einer von der Theorie nicht mehr eingeholten «No-go-Area» gerät – eigentlich mit der einleitend behaupteten Notwendigkeit der Neubegründung sozialpädagogischer Fachlichkeit unter den Vorzeichen epistemologischer Professionalität zu tun? Hier hilft eine Zwischenüberlegung weiter. Denn dass Novizen oder Quereinsteigern wie Wichern überhaupt derart viel Einfluss auf an sich pädagogische respektive sozialpädagogische Handlungsfelder zukam, hat auch mit dem Versagen des damaligen Mainstreams zu tun. Ähnliches gilt für die Zeit um 1900, als die Reformpädagogik ihre Blütezeit erlebte. Laut und vernehmlich hiess es, dass, wer Fortschritt und unverbrauchte, pädagogische Ideen wolle, bei «gebildeten Schulleuten» bis hin zu Etablierten, Ordinarien der Zunft gar nicht erst Nachschau halten solle. Der Fortschritt komme von unten, gehe also von der Praxis aus. Wer die damals an Lehrerbibliotheken ausgelieferte elfbändige Rein'sche «Encyclopädie» in Augenschein nimmt, findet zahlreiche Belege für diese These. Was hier, in dieser «Encyclopädie», zu Papier gebracht wurde, waren die Ergüsse «gebildeter Schulleute» der schlimmsten Schattierung, von spätherbartianisch ausgebildeten Lehrern, die mit Fortschritt weit weniger im Sinn hatten als mit

¹⁶ Vgl. Bäumlner 1976, S. 140.

¹⁷ Zit. nach Springer 1926, S. 28.

«Schlendrian» und dessen Perpetuierung, in Gestalt etwa einer endlosen Suada über vermeintliche «Kinderfehler».¹⁸

So begann die Reformpädagogik als «Pädagogik vom Kinde aus» um 1900 bei Ellen Key, mit dieser radikalen Entwertung der auf ihrem Überlieferungsrecht beharrenden Erwachsenenkultur bei gleichzeitigem Forschungsauftrag, erst einmal wissend zu werden in Sachen des Objekts aller Erziehung: des Kindes. Kein Wunder also, dass in der Folge Pestalozzis Leitmotiv zuhauf erklang: «Gebildete Schulleute konnten mir [...] nicht helfen [...]. Ob ich also wollte oder nicht, ich musste erst eine Tatsache durch mich selbst aufstellen» – so ähnlich klagte 1917 Herman Nohls Praxisidol Karl Wilker (1885–1980) bei seinem Versuch mit jugendbewegter Fürsorgeerziehung im Lindenhof in Berlin-Lichtenberg. Ähnlich klagte 1919 auch Siegfried Bernfeld (1892–1953) im Kinderheim Baumgarten bei Wien,¹⁹ mit dem Effekt der auch psychoanalytisch geschärften Einsicht, dass der Erzieher «zu seiner eigenen Kindheit in einem ruhigen, klaren Verhältnis stehen [muss], um nicht sich selbst in den anderen bestrafen, verurteilen, erziehen, d. h. verdrängen zu wollen».²⁰ Epistemologischer Professionalität war hiermit und mit dem wenig später von Herman Nohl aus dem «Stanser Brief» Pestalozzis kondensierten «pädagogischen Bezug» ein wichtiges Leitmotiv aufgegeben im Blick auf die Frage, was es heisst, eine Tatsache durch sich selbst, also im Fallbezug, aufzustellen und dabei für die Güte des kasuistischen, immer auch selbst-reflexiv anzulegenden Wissenserwerbs einzutreten.

Wie die Sache weiterging, weiss man im Allgemeinen. Bernfeld, Jude, Psychoanalytiker und Marxist, wurde in seiner akademischen Karriere behindert und schliesslich, nach 1933, verfolgt samt jenen Wissenssystemen, die er vertrat. Nach 1945 erholte sich das Fach nur schwer von diesem antisemitischen, anti-psychoanalytischen sowie antimarxistischen, teils tödlichen, wenn nicht gar mörderischen Raubbau. Angesichts dessen irritiert das 2003 ins Werk gesetzte Ausserkraftsetzen dieser Denktradition durch Heinz-Elmar Tenorth in dem von ihm herausgegebenen Zweibänder «Klassiker der Pädagogik», «Nachfolger» von Hans Scheuerls gleichnamigem Projekt, das 1979 das Licht der Welt erblickt hatte und 1991 in zweiter Auflage erschienen war. «Man muss nicht anders machen wollen [...], was gut begründet war»,²¹ lautete Tenorths Credo – eine Nebelkerze, in deren Rauch fast unkenntlich wurde, dass für Nietzsche und Freud plötzlich kein Platz mehr war (wohl aber für Charles Michel de l'Épée und Samuel Heinicke, um auch der potenziellen Kandidaten für die Millionenfrage Günther Jauchs zu gedenken). Der Klammersatz ist vielleicht lustig, der

18 Vgl. Niemeyer 2015, S. 167 ff.

19 Vgl. Niemeyer 2010, S. 183 ff.

20 Zit. nach Niemeyer 2010, S. 207.

21 Tenorth 2003, S. 7.

Rest nicht – auch nicht die Antwort von Jürgen Oelkers: Beide, Nietzsche und Freud, hätten späteren «radikalen Zerfallsvisionen» Vorschub geleistet, Nietzsche mit seiner «Vision des von aller moralischen Last befreiten dionysischen Menschen», Freud mit seiner These vom «Triebverzicht als Basis der modernen Kulturentwicklung, deren Preis Psychoneurosen sind».²² Nicht zu vergessen, so der nämliche Herr fünf Jahre früher über den erstgenannten Herrn: Nietzsche sei «der notorische Dissident, der die Erziehung stört, nämlich die entscheidenden Prämissen umdreht und auf den Kopf stellt».²³ Derlei vernichtende Urteile auf extrem selektiver textlicher Basis mussten ausreichen, der editorischen Entscheidung Tenorths von 2003 gegen Nietzsche und Freud die Bahn zu bereiten – eine weitreichende, aber durchaus nicht weitsichtige Entscheidung, wurden der Zunft doch damit exakt sieben Jahre vor dem Odenwaldschulkandal die zentralen Instrumente zu dessen Analyse aus der Hand geschlagen. In der Umkehrung folgt daraus: Nietzsche und Freud, von den Gatekeepern des Fachs als Zeichen für den Niedergang desselben vor über fünfzehn Jahren exkommuniziert, sind nun, heute (und hoffentlich auch übermorgen) die zentralen Leitfiguren einer sexualpädagogisch gewendeten (Sozial-)Pädagogik, die gegen die Old School à la Tenorth und Oelkers Profession und Disziplin wieder spannend und praxisrelevant machen will.

Wie sehr es dessen bedarf, zeigt, wider Willen, der Beitrag eines katholischen Journalisten unmittelbar nach Öffentlichwerden unfassbarer Fälle sexualisierter Gewalt in der Odenwaldschule wie auch in katholischen Einrichtungen: Freud, so erfahren wir hier, sei massstabsbildend für die 68er und durch Rückzug seiner 1896er-Verführungsannahme²⁴ verantwortlich dafür, «dass über Missbrauch nicht gesprochen wurde»²⁵ – eine Polemik ohne jeden Massstab, keine Frage. Aber eben auch eine unfreiwillig sehr wertvolle Information über die Intentionen dieser katholisch-fundamentalistischen Gegenaufklärung und deren Hintergründe: Man möchte, von rechts her, am liebsten alles wieder zurückstellen auf die Zeit vor Freud, als die Kinder noch unschuldig waren und die Erwachsenen sich nicht auf ihre Beweggründe bei ihrem pädagogischen Tun befragen lassen mussten, sondern diese als ohne jede Frage in hehren Welten beheimatet denken konnten, ob nun in einer Welt mit oder ohne Soutane. Und für derlei Kritikambition traf es sich gut: das vorerwähnte Nietzsche- und Freud-Bashing à la Tenorth und Oelkers von 2003.

22 Oelkers 2003, S. 12.

23 Oelkers 1998, S. 213.

24 Freud deklarierte damals sexuellen Missbrauch «bis ins zarte Alter von eineinhalb oder zwei Jahren» (Freud 1896, S. 383) als ursächlich für eine spätere Neurose, zog diese These aber wenig später aus methodologischen Gründen zurück.

25 Liminski 2010, S. 62.

Dieser Einwurf wäre indes falsch verstanden, wenn es nur als Plädoyer für Rehabilitierung beider gelesen würde. Vielmehr geht es um das Paradigma, das Freud seiner methodologischen Krise von 1896 abgewann und das hier als epistemologisches Professionsmodell bezeichnet sei, exemplarisch auch schon von Nietzsche auf den Punkt gebracht in Gestalt seines genialen Aphorismus: «[Ü]berall wo Jemand immer nur Hunger, Geschlechts-Begierde und Eitelkeit sieht, sucht und sehn *will*, als seien es die eigentlichen und einzigen Triebfedern der menschlichen Handlungen; kurz, wo man «schlecht» vom Menschen redet [...], da soll der Liebhaber der Erkenntniss fein und fleissig hinhorchen. [...] Niemand *lügt* soviel als der Entrüstete.»²⁶ Alles ist hier eigentlich schon angelegt, was der Praktiker epistemologisch zu bedenken hat, solange ihm noch die Begriffe fehlen angesichts allfälliger «leerer Stellen», zumal solcher, die ihn spontan in die (moralische) Empörung treiben – kein guter Ratgeber, wie mir scheinen will und wie auch Nietzsche schien. Dies bedeutet, in kühner Weiterführung angesichts der durch Tenorth und Oelkers um ihr Wichtigstes gebrachten Profession, die geneigt scheint, einem schwarzen Pädagogen vom Format Bernhard Buebs das Wort zu leihen:²⁷ Ist die Frage etwa nicht berechtigt, dass wir auch heutzutage wieder, wie 1799 bei Pestalozzi, 1802 bei Herbart, um 1900 im Zuge der anhebenden Reformpädagogik und schliesslich 1917 bei Wilker oder 1919 bei Bernfeld, vergleichbar verbildende Zeiten zu notieren haben, durch die an sich erneut der Notschrei gehen müsste in Richtung einer zeitgemässen Neubegründung jener epistemologischen Professionalität?

Spontan würde ich antworten: Ja! Als Beleg dienen mir zum einen aktuelle Handbücher zum Thema «Professionalität» oder «Verstehen». Gewiss: Viele schöner und immer schöner klingende Wörter sind hier im Spiel, auch wohlklingende Namen. Aber ein wirklicher Durchbruch im Blick auf das, was im Vorhergehenden «epistemologische Professionalität» genannt wurde, ist nicht zu verzeichnen. Ersatzweise dominiert, zumal in schulpädagogisch durchgesetzten sozialpädagogischen Lehrbüchern, so etwas wie die Wiederkehr der Kinderfehler-Agenda vom Typ «Rein'sche Encyclopädie», also Anti-Reformpädagogik, teilweise schon am Buchtitel erkennbar, wie beispielsweise: «Lügen. Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Schülern» (2005).²⁸ Kurz gesagt: Der Sozialpädagoge, sei er auch nur ein wenig belesen in seinem Fach, müsste sich eigentlich mit Grauen abwenden angesichts dessen, was dem Leser, der Leserin hier zumeist geboten wird, fast durchweg von Psychologen und leichthin dem Paradigma «Kinderfehler» zurechenbar.

26 Nietzsche 1888, Bd. V.

27 Vgl. Niemeyer 2015, S. 34 ff.

28 Vgl. Niemeyer 2015, S. 167 ff.

Indes, auch von Jürgen Oelkers' Wirken in Zürich wird, wenn es so weitergeht mit diesem einstmals wichtigen Geschichtsschreiber der Reformpädagogik, meines Erachtens kaum anderes in Erinnerung bleiben als der nach dem Bekanntwerden des Missbrauchsskandal in der Odenwaldschule (2010) anhebende und sich aktuell vervollständigende Niedergang des reformpädagogischen Paradigmas, gleichfalls übrigens zugunsten der Wiederkehr des Kinderfehler-Paradigmas à la Rein und Co. So jedenfalls lese ich den Fortgang einer im Sommer 2011 an der PH Ludwigsburg im Rahmen einer Ringvorlesung unter Beteiligung von Oelkers eröffneten Debatte, die unter dem unheilvollen Motto stand: «Seit Bekanntwerden der vielen Fälle sexueller Gewalt und emotionalen Missbrauchs in pädagogischen Intentionen steht die Pädagogik vor der Herausforderung, die Distanz- und Näheverhältnisse pädagogischer Beziehungen neu zu bestimmen.»²⁹ Die Folgen sind beachtlich. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang auch Oelkers' Plädoyer für «eine professionelle Lehrerschaft», «die ihr Handwerk versteht und sich nicht einfach von ›Nähe‹ leiten lässt» – und schon gar nicht von irgendeiner «pädagogischen Mission auf den Spuren von Plato oder Rousseau».³⁰ Mit der Schlichtheit dieses Plädoyers in einer durchaus komplizierten Angelegenheit wird gleichsam handstreichartig die Pädagogikgeschichte eskamotiert zugunsten derer, deren Rang als gute Handwerker wohl niemand infrage stellen würde – wie beispielsweise Bernd Siggelkow, ein Pastor mit Heilsarmee-Vergangenheit, der 1995 in Berlin-Hellersdorf die Arche e. V. gründete, eine Anlaufstelle für Kinder aus dem Prekariat. Inzwischen gibt es dreizehn Dependancen, zwei davon auch in der Schweiz. Legendar wurde Siggelkow mit seiner 2008 in dem Bestseller «Deutschlands sexuelle Tragödie» erstmals unterbreiteten Mär von der «sexuellen Verwahrlosung» von Kindern und Jugendlichen, basierend auf Interviews mit 83 jugendlichen Arche-Besuchern, über die der Pastor, O-Ton 2010, Folgendes in Erfahrung gebracht haben will: «Nicht selten wurden sie schon im Alter von fünf oder sechs Jahren zu Hause mit Pornos konfrontiert, die ihre Mütter sich, manchmal zusammen mit ihren aktuellen Lebenspartnern, ansahen. [...] Einige Mütter hatten Sex mit den Freunden ihrer Kinder, die selbst teilweise noch minderjährig waren. Väter, Stiefväter oder die aktuellen Freunde befriedigten sich im Beisein der Kinder selbst. Und niemand schien ein schlechtes Gewissen dabei zu haben.»³¹ Kurz zusammengefasst, erstens: Berlin-Hellersdorf scheint ein einziges «Sodom und Gomorrha» – und hat es offenbar dem von «Papa Bernd» auffällig häufig beschworenen «Seelsorgegeheimnis» zu danken, dass es nicht schon längst in ein einziges Gefängnis ver-

29 Strobel-Eisele, Roth 2013.

30 Oelkers 2013, S. 64.

31 Siggelkow, Büscher, Mockler 2010, S. 127.

wandelt wurde, um die Gesellschaft vor jenen zu schützen, die Schwierigkeiten machen. Zweitens: Siggelkow könnte, diesen wenigen Angaben zufolge, als eine Art «Wichern light» durchgehen, inklusive der Zurechnung auf «Kinderfehler», diesmal unter dem Rubrum «sexuelle Verwahrlosung» gesammelt. Was aber hat dieser Fall mit jenem von Jürgen Oelkers zu tun?

Nun, vordergründig nichts. Zumal Siggelkow die Nähe zum Stammtisch nicht scheut, wie der Satz belegt: «Man muss sich nur einmal ganz objektiv vor Augen führen, wer heute die Kinder bekommt. Nicht etwa eine intellektuelle Oberschicht, sondern Menschen aus sozialen Brennpunkten.»³² Spätestens an dieser Stelle allerdings möchte ich am liebsten «No go!» rufen. Die ganze Argumentation erinnert nämlich stark an Auguste Forel (1948–1931), Direktor der damaligen Zürcher «Irrenanstalt» Burghölzli. Forel war es gewesen, der im März 1912 im Vorwort der Volksausgabe seines Bestsellers «Die sexuelle Frage» sich dahingehend vernehmen liess, dass «die Reichen und Gebildeten häufig nur allzu vorsichtig in der Kindererzeugung sind», wohingegen «die Minderwertigen, Dummen, Schwachsinnigen, Verbrecher, Trinker oder sonstwie Entarteten zum grossen Teil aus Unwissenheit mit Kindern gesegnet (!) [sind] und [...] unsere ganze Rasse in ihrer Qualität sinken [lassen].»³³ Freilich: Äusserungen ähnlich dieser schadeten Bernd Siggelkow nicht. Vielmehr ist er inzwischen mit dem Bundesverdienstkreuz beehrt worden und erfreut sich, in der Gunst der Kanzlerin stehend, inzwischen fast schon eines Expertenstatus. Exemplarisch zeigt dies sein Kommentar zu den angeblichen Sex- und Doktorspielen in der Mainzer «Horror-Kita» in der «Bild»-Zeitung vom 15. Juni 2015: Nichts war bewiesen, nur Behauptungen standen im Raum – doch Siggelkow gab Kunde von den in seinem im Jahr 2008 erschienenen Buch umschriebenen Sexualgebräuchen im Berlin-Hellersdorfer Prekariat, um flugs abzuleiten, was auch schon der Mainzer Oberstaatsanwalt vier Tage zuvor andeutungsweise vermutet hatte: «Möglicherweise wurden einige Kinder auch selbst zu Hause körperlich oder seelisch misshandelt. Und dafür suchen sie ein Ventil und misshandeln andere Kinder.»³⁴ Monate später, als sich alle Vorwürfe in heisser Luft aufgelöst hatten und deutlich wurde, dass der angebliche Mainzer Skandal Produkt der Fantasie einer Mutter mit eigenen sexuellen Missbrauchserfahrungen gewesen war, fand sich niemand in der Zunft, der diesen Skandal hinter dem Skandal angesprochen hätte.

Auch in der am 20. Januar 2016 ausgestrahlten Sendung «Menschen bei Maischberger» zum Thema «Sexobjekt Kind» fiel das beredte Schweigen der anwesenden Gäste auf, als die Gerichtsreporterin Gisela Friedrichsen die Frage aufwarf,

32 Siggelkow, Büscher 2008, S. 91.

33 Forel 1924, S. V.

34 «Bild» vom 15. 6. 2015.

wie es sich mit der Glaubwürdigkeit von Kindern als Zeugen sexualisierter Gewalt im Fall der Mainzer Kita verhalten habe. Mein Verdacht: Friederichsens kritische Rückfrage stellt den übergreifenden Konsens im Fach infrage, sich nach dem Odenwaldskandal von 2010 sowie den Missbrauchsskandalen auch in kirchlichen Einrichtungen ausschliesslich das lange gering geschätzte Thema der von volljährigen Tätern ausgehenden sexualisierten Gewalt an Kindern und Jugendlichen auf die Agenda zu heben. Mit Wissenschaft, so erlaube ich mir noch hinzuzusetzen, hat derlei nichts zu tun. Wichtiger ist das Fazit im Blick auf sozialpädagogische Fachlichkeit abzuleiten, die offenbar, wie die Fälle Wichern und Siggelkow auf je besondere Weise illustrieren, nicht von selbst erwartet werden kann bei kirchlicher Trägerschaft und nur dort auf Dauer gestellt werden kann, wo weltanschaulich strukturierte Ressentiments nicht die Erfahrungsverarbeitung behindern sowie ersatzweise Vorurteilsfreiheit und Offenheit dominieren. Den Professionalitätstyp, den dies erfordert, habe ich im Vorhergehenden mit dem Stichwort «epistemologisch» belegt. Er lässt sich mithilfe eines Ausbildungsdesigns auf Dauer stellen, das der Erfahrungsverarbeitung des Praktikers Raum gibt und eine gewisse Orientierung verleiht. Denn was in der Praxis zumeist aussteht, ist nicht so sehr die Entschlossenheit in der Frage, was dieses Kind oder jener Jugendliche nun falsch gemacht hat und für die Zukunft besser unterlassen sollte. Was vielmehr aussteht, ist eine fachlich fundierte fallbezogene sozialpädagogische Analyse nicht allein des Edukanden, sondern des in der jeweiligen Einrichtung je vorgefundenen Ist-Zustandes insgesamt. Und was von Theorieseite aussteht, ist ein Ansatz, der dabei hilft, das fallbezogene Erkennen – belege man es nun mit Vokabeln wie «Diagnose», «Kasuistik», «Analyse» oder «Praxisforschung» – seinen Möglichkeiten und Grenzen nach zu erkunden, anstatt nun selbst, wie der Fall Jürgen Oelkers zeigt, der Moralpanik der Gegenseite auf den Leim zu gehen. Ganz nebenbei werden so die Besten der Fachgeschichte entsorgt zugunsten eines Professionsideals, das nicht länger den leidenschaftlichen Pädagogen feiert, sondern den handwerklich versierten Unterrichtsbeamten, also folglich, den Kampf um Anerkennung als Profession zugunsten des Zugeständnisses preisgibt, Verberuflichung an sich sei schon genug.

So gesehen, erklärt sich am Ende dann vielleicht doch der im ersten Anlauf fraglos als schwer verständlich verbuchte Titel «No-go-Area Syphilis und Co.». In der Sozialpädagogik nämlich darf es keine No-go-Areas geben, egal ob nun auf Gegenstände oder Personen bezogen, und zwar nicht aus Gründen der Kontrolle, sondern aus denen der Hilfe respektive einer professionellen Theorie derselben. Zu deren künftig genauer zu entwickelnden Essentials hat die Einsicht zu gehören, dass jene von Herbart ins Gespräch gebrachte «leere Stellen» nicht für einen Skandal stehen, den man den Theoretikern machen kann, sondern für eine Chance des Praktikers, die er allerdings nutzen und ergreifen können muss. Ihm

ist das Fachlichkeitsgebot aufgegeben, das dem jeweiligen Fall innewohnende Problem ressentimentfrei unter Nutzung aller nur denkbaren «Forschungsmethoden» zur Kenntnis zu bringen und das daraus resultierende Fallwissen für die pädagogische Arbeit fruchtbar zu machen. In der Konzentration auf dieser Frage und im Interesse an Rekonstruktion dieser «Forschungsmethoden» gründet also der Paradigmenwechsel, der hier als Teil der meines Erachtens dringenden notwendigen sexualpädagogischen Wende³⁵ von Disziplin und Profession für die Seite der Profession vorgeschlagen wird.

Quellen

- Behrend, Friedrich J.: Die Prostitution in Berlin und die gegen sie und die Syphilis zu erhebenden Massregeln. Erlangen 1849.
- Bernfeld, Siegfried: Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1920), in: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Bd. 1. Frankfurt am Main 1974, S. 94–215.
- Bloch, Iwan: Das erste Auftreten der Syphilis (Lustseuche) in der europäischen Kulturwelt. Jena 1904.
- Forel, Auguste: Die sexuelle Frage. München 1924.
- Herbart, Johann Friedrich: Sämtliche Werke, in chronologischer Reihenfolge. Hg. von Karl Kehrbach. Langensalza 1887 ff.
- Luther, Martin: Ausgewählte Schriften. Hg. von Karin Bornkamm und Gerhard Ebeling. Frankfurt am Main 1982.
- Nietzsche, Friedrich: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelausgaben. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München 1988.
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Sämtliche Werke. Hg. von Artur Buchenau, Eduard Spranger und Hans Stettbacher. Berlin 1927 ff.
- Springer, Brunold: Die genialen Syphilitiker. Berlin 1926.
- Stöcker, Helene: Zur Reform der sexuellen Ethik, in: Mutterschutz. Zeitschrift zur Reform der sexuellen Ethik, 1 (1905), Heft 1, S. 3–12.
- Wichern, Johann Hinrich: Sämtliche Werke. Hg. von Peter Meinhold. Berlin 1958 ff.

Literatur

- Bäumler, Ernst: Amors vergifteter Pfeil. Kulturgeschichte einer verschwiegenen Krankheit. Hamburg 1976.
- Bühler, Patrick: Liebe, Libido und Reformpädagogik, in: Miller, Damian; Oelkers, Jürgen (Hg.): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule. Weinheim 2014, S. 261–280.

35 Hierzu: Niemeyer 2019, S. 23 ff.

- Fiebig, Nils: Der Kampf um Nietzsche. Menschliches, Allzumenschliches von Elisabeth Förster-Nietzsche. Weimar 2018.
- Liminski, Jürgen: Vertuschen, verschweigen, verzerren. Die Missbrauchsdebatte und das Erbe der Achtundsechziger, in: Späth, Andreas; Aden, Menno (Hg.): Die missbrauchte Republik. Aufklärung über die Aufklärer. London 2010, S. 62–69.
- Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft (3. Auflage). Weinheim 2010.
- Niemeyer, Christian: Sozialpädagogisches Verstehen verstehen. Eine Einführung in ein Schlüsselproblem Sozialer Arbeit. Weinheim 2015.
- Niemeyer, Christian: Sozialpädagogik als Sexualpädagogik. Beiträge zu einer notwendigen Neuorientierung des Faches als Lehrbuch. Weinheim 2019.
- Oelkers, Jürgen: Einige Bemerkungen Friedrich Nietzsches über Erziehung und der Status eines «Klassikers der Pädagogik», in: Niemeyer, Christian; Drerup, Heiner; Oelkers, Jürgen; Pogrell, Lorenz von (Hg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Weinheim 1998, S. 211–230.
- Oelkers, Jürgen: Krise der Moderne und Reformen der Erziehung, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 2. München 2003, S. 7–31.
- Oelkers, Jürgen: Rhetorik und Praxis: Ambivalenzen der deutschen Reformpädagogik, in: Strobel-Eisele, Gabriele, Roth, Gabriele (Hg.): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart 2013, S. 50–66.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Vorwort, in: ders. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1. München 2003, S. 7 f.
- Siggelkow, Bernd; Büscher, Wolfgang: Deutschlands sexuelle Tragödie. Wenn Kinder nicht mehr lernen, was Liebe ist. Asslar 2008.
- Siggelkow, Bernd; Büscher, Wolfgang; Mockler, Marcus: Papa Bernd. Arche-Gründer Bernd Siggelkow – Ein Leben für die vergessenen Kinder. Asslar 2010.
- Strobel-Eisele, Gabriele; Roth, Gabriele (Hg.): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart. 2013.
- Winteler, Reto: Friedrich Nietzsche, der erste tragische Philosoph. Eine Entdeckung. Basel 2014.

Demokratieerziehung, Partizipationsrechte und der soziale Wandel

Wie erkennt die Sozialpädagogik Herausforderungen, und wie reagiert sie darauf?

JOACHIM HENSELER

Unter einer historisch-systematischen Perspektive birgt die im Titel formulierte Fragestellung ein methodologisches Problem. Mit den Termini «Sozialpädagogik» und «sozialer Wandel» tauchen gleich zwei Begriffe auf, die zwar den meisten hinlänglich bekannt, aber dennoch aus sozialwissenschaftlicher Sicht als Kategorienprobleme zu behandeln sind. Gegenwärtig scheint sich die Begriffsbestimmung von Sozialpädagogik als Arbeitsfeld und Theorie der Kinder- und Jugendhilfe durchgesetzt zu haben. Partizipation in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wird nicht nur gefordert, sondern die Einrichtungen müssen Partizipations- und Beschwerderechte konzeptionell ausweisen. Ob damit auch die Demokratie gefördert wird, bleibt offen. Der soziale Wandel als Begriff taucht in der Geschichte der Kinder- und Jugendhilfe nur im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel von der sozialdisziplinierenden zur modernen Dienstleistungs-Orientierung auf. Wie weit die Sozialpädagogik den sozialen Wandel im Sinne demokratischer Weiterentwicklung mitgestaltet, bleibt offen. Unklar ist, ob der Sozialpädagogik in Theorie und Praxis überhaupt Kategorien zur Verfügung stehen, um auf die Herausforderungen des sozialen Wandels mittels demokratischer Beteiligungsformen zu reagieren. Damit dem Leser das Thema nicht verschimmt, seien einige Kategorien genannt nach denen unterschieden werden muss. Demokratie ist auf Beteiligung und Partizipation seiner Bürger angewiesen. Als Aktivbürger benötigen diese eine republikanische Gesinnung und auch republikanische Tugenden, die es ihnen erlauben nicht nur in Krisenzeiten für Republik und Partizipationsrechte einzutreten, sondern das Gemeinwesen aktiv zu gestalten.

Die Frage, wie die Sozialpädagogik auf Herausforderungen in der Demokratieerziehung reagiert, wird in diesem Beitrag sowohl historisch als auch erkenntnistheoretisch angegangen. Hierzu muss man sich der theoretischen Begründung von Sozialpädagogik nähern.

Die disziplinäre Sozialpädagogik weiss seit einiger Zeit, dass der Terminus «Social-Pädagogik» 1844 von Carl Mager eingeführt wurde. Der Gegensatz

zwischen Individualpädagogik und Kollektivpädagogik sollte mit der Sozialpädagogik aufgehoben werden. Der Sozialpädagogik wurde die Aufgabe übertragen, eine Erziehung zur Demokratie zu sein. Soziale Erziehung aller Menschen zu Bürgern eines demokratischen Gemeinwesens war das Ziel.¹ Nun weist die Thematik bürgerschaftlicher Erziehung weit über den angegebenen Zeitraum wie auch über die Sozialpädagogik als Theorie und Praxis hinaus. Wenn Demokratie gefördert, Partizipationsmöglichkeiten eröffnet und Teilhabe für alle geschaffen werden sollen, sind damit auch immer Fortschrittsentwürfe innerhalb des sozialen Wandels gemeint. Hier ist sicherlich die Sozialpädagogik nur ein Teil der Sozialwissenschaften, die alle die Frage umtreibt, «was eigentlich moderne Gesellschaften zusammenhält, welche dynamischen Kräfte und welche Akteure sie antreiben und was das Ziel des Wandels ist».² Nun kann man einwenden, dass es nicht zwingend notwendig sei, dem sozialen Wandel ein gesellschaftliches Ziel zu unterstellen. Hat nicht die Postmoderne die grossen Erzählungen, die die Ziele von Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit transportieren, dekonstruiert und für obsolet erklärt? Sind Liberalismus und Sozialismus als Träger dieser Ideen nicht in der Krise? Eine Negierung von Zielen kann aber für die Sozialpädagogik in Theorie und Praxis nicht handlungsleitend sein. Wenn die Soziologie in der für sie glücklichen Ermangelung einer Praxis eine Position der Beobachtung der Gesellschaft beziehungsweise der Teilsysteme, die für Demokratieerziehung zuständig sind, beziehen kann, ist die Sozialpädagogik gezwungen, Schwierigkeiten in der Umsetzung zu erkennen und die Gesamtheit der institutionellen Mittel in einen praktischen und theoretischen Zusammenhang zu stellen. Mollenhauer ging davon aus, dass das Entstehen der Sozialpädagogik abhängig von bestimmten Schwierigkeiten sei, «die im allgemeinen pädagogischen Zusammenhang auftauchen»,³ und dass die Sozialpädagogik mit der Einrichtung von Institutionen auf diese Schwierigkeiten antwortet. Bisher wurden die sozialpädagogischen Einrichtungen als Antworten auf Sozialisierungsschwierigkeiten gedeutet und nicht als Antworten auf den Mangel an demokratischen Haltungen und republikanischen Tugenden: «Wenn [...] Sozialisation nicht mehr funktioniert und Erziehung unvermeidlich wird, dann haben wir es mit Sozialpädagogik zu tun.»⁴ Und dies geschieht noch in der Problematik, dass der Umgang mit der heranwachsenden Generation in der heutigen Migrationsgesellschaft problematisch geworden ist, die nicht mehr auf eine grosse Erzählung kulturell eingeschworen werden kann. «Welcher Generation man auch immer angehört, man kann seine Position nicht mehr durch die Ver-

1 Müller 2005, S. 51.

2 Weymann 1998, S. 183.

3 Mollenhauer 1988, S. 55.

4 Winkler 1993, S. 182.

mittlungstätigkeit definieren.»⁵ Dies bedeutet, dass nicht (mehr nur) die Tradierung von Werten und Normen erzieherisch entscheidend ist, sondern vielmehr ist es die Aneignungsmöglichkeit in Sozialität und im sozialen Raum. Somit wird die Aneignungstätigkeit bestimmend, und die sozialpädagogische Fachlichkeit steht vor einer paradoxen Herausforderung. Demokratie kann nicht gelehrt beziehungsweise vermittelt werden, sondern bedarf einer Aneignungspraxis, die partizipativ ist und im pädagogischen Sinne Selbstwirksamkeit herstellt. Demokratieerziehung setzt dabei auf einen sozialen Wandel, den die jüngere Generation erst herstellen muss, und unter der Prämisse, dass die Gesellschaft nicht immer adäquat auf die Entwicklungsatsache antwortet.⁶ Diese ersten theoretischen Vorannahmen müssen durch die Forschungsfrage, ab wann Demokratieerziehung und Partizipation für welche sozialpädagogischen Institutionen zum fachlichen Problem wird und wie sie entsprechend auf Herausforderungen reagiert, ergänzt werden.

Die Frage soll exemplarisch an den sozialpädagogischen Institutionen des Kindergartens, der Volkshochschule und der stationären Kinder- und Jugendhilfe untersucht werden. Die Auswahl begründet sich zum einen am sozialpädagogischen Charakter dieser Institutionen, zum anderen am Zugang zum Thema der Demokratieerziehung und Partizipation. Kindertagesstätten und die stationäre Kinder- und Jugendhilfe gelten herkömmlich, da sie sozialpolitisch in Deutschland im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII verankert sind, als sozialpädagogisch. Dies trifft sich mit der Behauptung Gertrud Bäumers, wonach Sozialpädagogik «alles» umfasst, «was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt.»⁷ Wenn man den Begriff der Sozialpädagogik inhaltlicher bestimmen und damit erziehungswissenschaftlicher Forschung zugänglich machen möchte, lässt sich die Aussage Natorps heranziehen, von dem sich Gertrud Bäumer in ihrer Definition ausdrücklich distanziert: Das Untersuchungsgebiet der Sozialpädagogik findet sich in der Erforschung «der sozialen Bedingungen der Bildung» und der «Bildungsbedingungen des sozialen Lebens».⁸ Die Volkshochschulbewegung lässt sich dann als sozialpädagogisch klassifizieren, insbesondere da in Deutschland die akademischen Vertreter wie Rein aufseiten der Herbartianer und Natorp aufseiten der Neukantianer sich

⁵ Winkler 1988, S. 119.

⁶ Bernfeld 1925, S. 51.

⁷ Bäumer 1929, S. 3.

⁸ Natorp 1899, S. 79. Der Hinweis auf die Natorp'sche Theorie besagt nicht, dass hiermit eine Präferenz für ein erkenntnistheoretisches Herangehen vorliegt, welches institutionelle Praxis nur in der Differenz von Ist und Sollen wahrnimmt. Vielmehr geht es um eine Verknüpfung von institutionellen Praktiken und theoretischen Diskursen.

beteiligten. Für den Neukantianer Natorp sind sie Bildungsstätten, die der Idee nach freien Bildungsgemeinschaften folgen. Schon in der deutschen Kaiserzeit finden sich sowohl auf Nationalbildung zielende Organisationen, wie die 1871 gegründete Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, als auch die sozialdemokratischen Arbeiterbildungsvereine, die Arbeitern einen Zugang zur Kultur geben wollten und die nicht nur beargwöhnt, sondern auch vom Bismarck'schen Verbot aller sozialdemokratischen Vereine von 1878 bis 1890 betroffen waren. Weder Kindertagesstätten, Kinder- und Jugendheime noch Volkshochschulen sind von ihrem Ursprung her sozialpädagogisch. Sie verdanken ihre Entstehung auch armenfürsorgerischen Gründen. Dies gilt teilweise sogar für die Volksbildung, die jedoch stärker als die beiden anderen Institutionen deutlich machte, dass die soziale Frage nicht nur politisch, sondern durch Bildung gelöst werden sollte. Aber es ist unbestreitbar, dass die aufgeführten Institutionen im genannten Natorp'schen Sinne untersucht werden können.

Aber sie müssen sich auch fachlich sozialpädagogisch ausweisen können, da sie nur in ihrer eigenen Fachlichkeit das Problem der Demokratieerziehung und Partizipation angehen können. Dies verweist historisch auf weitere Fragestellungen. Es interessiert, welche infrastrukturellen Massnahmen Projekte der Demokratieerziehung begünstigten und welche Protagonistinnen und Akteure bereit waren, entsprechende Initiative zu zeigen. Zugleich stellt sich die Frage, in welchen sozialen Bewegungen diese eingebettet waren.

Die Beantwortung dieser Fragen zeigt, dass für die genannten Institutionen unterschiedliche Zeitfenster einer Problematisierung von Partizipation und Demokratieerziehung vorhanden waren.

War die deutsche Kaiserzeit die Hochzeit der sozialpädagogischen Theorie, die sich zu einem recht ansehnlichen Theorieverbund angesammelt hatte und deren hauptsächliches Bearbeitungsfeld das Spannungsgefüge zwischen Individuum und Gemeinschaft war, so lässt sich eine fachliche Auseinandersetzung mit der Demokratieerziehung erst nach dem Ersten Weltkrieg genauer sichten.⁹

Für Kindergarten und Heime gilt dies vorerst nicht, wenn man von einigen wenigen Ausnahmen absieht. Volkshochschule im Sinne der Arbeiterbildung nach dem Ersten Weltkrieg ist ein interessantes Untersuchungsfeld, da hier Akteure auftreten, denen eine demokratische und republikanische Erziehung ein Anliegen nach jahrelanger Beschränkung und nach gewonnener Revolution ist. Die Bedingungen von Demokratie und Republik verlangen eine liberale Gesellschaft, einen repräsentativen Parlamentarismus, konstitutionelle Regierungsformen mit frei gewählten Regierungen, ein allgemein anerkannter Grundbestand von Bürger- und Freiheitsrechten, Redefreiheit, Pressefreiheit und Versamm-

9 Reyer 2002.

lungsfreiheit eingeschlossen. «Staat und Gesellschaft sollten durchdrungen sein von den Werten der Vernunft, des öffentlichen Diskurses, der Erziehung und der Wissenschaft und überzeugt von der Verbesserungsfähigkeit [...] der menschlichen Lebensbedingungen.»¹⁰ Leider waren im Zeitalter der Extreme, gerade in Deutschland, die Feinde der genannten Prinzipien stärker. Arbeiterbildung musste sich auch immer wieder dieser Feinde erwehren. Ihre positiven Ansätze sollen aber nicht vergessen werden. Gezeigt werden soll dies an einem Beispiel aus der deutschen Provinz, der Tünzer Heimvolkshochschule in Gera. Die Thüringer Volkshochschulen hatten ein differenziertes Angebot und sind gerade in der Weimarer Republik zu einem Ort demokratischer und politischer Bildung geworden.

Das Ende der liberalen Gesellschaft und mit ihr das Ende der Demokratie und Republik in Deutschland im Januar 1933 und die einsetzende nationalsozialistische Diktatur mit ihrer gewalttätigen Expansions- und Vernichtungspolitik führte zum Zweiten Weltkrieg und zur bedingungslosen Kapitulation Deutschlands. Das Land war im Anschluss an den Krieg nicht nur militärisch, sondern auch moralisch am Boden. Die Demokratie musste in Deutschland mit alliierter Hilfe wieder Fuss fassen. Ein Beispiel aus der Heimerziehung, das alte sozialpädagogische Kampfprojekt,¹¹ nach dem Ende des Faschismus und des Zweiten Weltkriegs soll hier untersucht werden.

Interessanterweise hat sich die Demokratieerziehung im Kindergarten, obwohl Anfänge im Situationsansatz und auch in der Reggio-Pädagogik schon in den 1970er-Jahren vorhanden waren, erst nach der deutschen Wiedervereinigung durch die Betonung der Partizipation in den Bildungsplänen der Bundesländer stärker durchgesetzt, sicherlich auch mit einem konzeptionellen Neuentwurf des Situationsansatzes.¹² Dies soll in einem dritten Schritt gezeigt werden. Der Kindergarten, dessen Bildungsauftrag bis heute strittig ist,¹³ hat in den letzten Jahren erheblich in der Diskussion der Demokratieerziehung an Bedeutung gewonnen und sieht sich als Wiege der Demokratie.¹⁴

10 Hobsbawm 1999, S. 144.

11 Mit dem Hinweis auf das «alte sozialpädagogische Kampfprojekt» sei auf die Begriffsbestimmung Gertrud Bäumer von 1929 verwiesen. Sie wollte die damalige Erziehungsfürsorge, die ganz und gar nicht pädagogisch ausgelegt, sondern vielmehr sozialdisziplinierend war, ganz im Sinne von Herman Nohl der Reformpädagogik zuführen. Zu dieser Zeit war es ein Kampf gegen die Denkweise, dass die jugendlichen Verwahrlosten der Gesellschaft nur Schwierigkeiten machen und ihnen mit Zucht und Disziplin ein sittliches Verhalten antrainiert werden müsse.

12 Zum Situationsansatz: Kobelt Neuhaus, Macha, Pesch 2018, zur Umsetzung der Demokratieerziehung: Doyé, Lipp-Peetz, Rieger 1998, zur Reggio-Pädagogik Knauf 2017.

13 Reyer 2015.

14 Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) 2004.

Aussen vor bleiben müssen die allgemeinbildenden Schulen, auch diejenigen, die ganz eindeutig zu sozialpädagogischen Schulen umgestaltet werden sollten beziehungsweise von denen das sozialpädagogische Denken seinen Ausgangspunkt nahm. Ihre demokratieerzieherische Fachdidaktik war in der Weimarer Republik stark auf die Staatsbürgerkunde fokussiert. Neben der Schule fehlt auch die berufliche Bildung, allerdings in der Breite, nicht aber in den Volkshochschulen, die sich direkt an die Arbeiter wendeten.

Da die methodologische Fragestellung im Fokus steht, wird nicht eine Epoche wie die Weimarer Republik betrachtet, vielmehr wird der Bezugspunkt unter dem Aspekt von sozialem Wandel und Fachlichkeit gesucht. Es werden exemplarisch die Volkshochschulen in der Weimarer Republik betrachtet, die Heim-erziehung nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland und der Kindergarten der Gegenwart.

Die Tinzler Heimvolkshochschule – Erinnerung an die deutsche Geschichte 1919 mit Blick auf Anfang und Ende der Demokratie

Im Jahr 2019 jährt sich die Einrichtung der Weimarer Reichsverfassung zum hundertsten Mal. Erstmals in der deutschen Geschichte wurde eine effektive demokratische Verfassung verkündet, die in Weimar von der Nationalversammlung erarbeitet wurde. Der elfte August, der Tag, an dem der Reichspräsident in Schwarzburg, Thüringen, die Verfassung des Deutschen Reiches unterschrieb, wurde zum Nationalfeiertag erklärt. Dieser Tag sollte an die Geburtsstunde der Demokratie in Deutschland erinnern. Die Weimarer Reichsverfassung stellte sich in die Tradition der 1848er-Revolution, und viele ihrer Artikel entstammten der Paulskirchenverfassung von 1849.

Die Weimarer Republik gilt vielen Historikern als eine Demokratie ohne Demokraten. Dies war auch den Zeitzeugen bewusst; es galt also, Demokraten zu erziehen. Die parlamentarische Demokratie war als unaufhebbares Verfassungsprinzip normiert, genauso wie der Sozialstaat. Beide Prinzipien sind die strukturgebende republikanische Ordnung Deutschlands geworden. Aber diese Prinzipien müssen gelebt werden. In der Geschichtsschreibung wird oftmals vom Ende der Weimarer Republik her gedacht und postuliert, es dürfe nicht wieder vorkommen, dass der Republik die Demokraten fehlten.

Daran knüpft der Aufruf einiger Thüringer Bürgerinnen und Bürger in der Gegenwart an, in der Initiative Thüringen 19_19: «Das Jubiläum ist Anlass dafür, die Demokratie- und Menschenrechtsbildung in Thüringen zu stärken.» Das Programm sieht vor, «um dies exemplarisch und öffentlichkeitswirksam umzusetzen», bis 2019 «in den Feldern des Thüringer Bildungs-

wesens – Kindertagesstätten, Schulen, Einrichtungen außerschulischer Bildung und Gedenkstätten – mindestens je 19 besondere Lernorte der Demokratie- und Menschenrechtsbildung dauerhaft» zu qualifizieren und «im Sinne der Programmziele hinreichend» zu entwickeln.

Wie Beutel und Förster schreiben, geht es um ein tätiges Jubiläum. Dazu werden professionelle demokratiepädagogische Grundlagen, belastbare demokratische Haltungen und die Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen benötigt.¹⁵ Es kann also festgehalten werden, dass es hierbei um Fachlichkeit geht.

«Die Bildung von Bürgerinnen und Bürgern zu demokratischen Akteuren ist eine ständig neu anzugehende Herausforderung, damals wie heute – will Demokratie lebendig sein!»¹⁶ – Man kann den republikanisch gesinnten Deutschen am Anfang der Weimarer Republik nicht absprechen, dass sie diese Herausforderung annehmen wollten. Aus dem Ausland wurde ihnen diese Leistung eher nicht zugetraut. Dies gilt sowohl in der Praxis als auch in der Theorie, belegbar über mehrere Epochen. England mit seiner langen Tradition einer parlamentarischen Monarchie sah zwar, dass in Deutschland in der Kaiserzeit ein ordentliches Schulsystem aufgebaut worden war, aber die Ergebnisse der Erziehung sah man kritisch. Der englische Erziehungstheoretiker Herbert Spencer (1820–1903) meinte: «Werden wir darum wünschen, dass unsere Knaben sich so leicht behandeln lassen wie die deutschen, aber dafür die Unterwürfigkeit und das politische Sklaventum der deutschen Männer haben? Oder werden wir nicht vielmehr in unseren Knaben die Gefühle dulden, die sie zu freien Männern machen?»¹⁷ Nach dem Ende der Kaiserzeit ging es aber nicht mehr nur um Knabenerziehung und freie Männer, sondern deutsche Frauen und Männer sollten ein demokratisches Gemeinwesen gestalten und bekamen volles Wahlrecht. Am Anfang der Republik war man auf der sozialpädagogischen Seite noch voller Hoffnung. Die von den Sozialpädagogen so lange geforderte Einheitsschule wurde als vier- oder sechsjährige Grundschule umgesetzt, und Staatsbürgererziehung wurde ein Schulfach. Allerdings war die Gefahr des Nationalismus von Anfang an fassbar, auch in der sozialpädagogischen Theorie. Aber das konnte wohl nur ausserhalb Deutschlands gesehen werden. So war es John Dewey (1859–1952), der die deutsche Sozialpädagogik folgendermassen klassifizierte: «An die Stelle der ‹Menschheit› trat der Staat, an die Stelle des Weltbürgertums das Staatsbürgertum. Die Bildung des Staatsbürgers, nicht des Menschen, wurde das Ziel der Erziehung.»¹⁸ Der Schweizer Erziehungswissenschaftler Daniel Tröhler (geb. 1959) meinte zur Sozialpädagogik feststellen zu können: «Keine Idee von Demokratie und politischer Teilhabe –

15 Beutel, Förster 2017.

16 Müller 2007, S. 26.

17 Spencer 1927, S. 127.

18 Dewey 1993, S. 132.

zu enger Bezug der Sozialpädagogik in Deutschland auf die Erziehung des Individuums mit Rückbezug auf Religion, Moral und inneren Werten»¹⁹ – Oder: zu viel Luther, zu wenig Zwingli, wenn man Tröhlers weiteren Ausführungen folgen will. Das mag bei einem grossen Teil der Sozialpädagogen von Kaiserzeit und Weimarer Republik gelten, aber kaum für Natorp, der als Neukantianer wohl weder Luther noch Zwingli als Bezugsautoren heranzog.

In Thüringen fand sich, ausgehend von der Volksschulbewegung und den Arbeiterbildungsvereinen, ein recht differenziertes Angebot zur Volksbildung, die in der erziehungswissenschaftlichen Literatur auch als neue Richtung der Erwachsenenbildung bezeichnet wurde.²⁰

Schon in der Kaiserzeit hatte Natorp in einer Verteidigungsrede vor dem Universitätsdezernenten im preussischen Unterrichtsministerium ausgeführt, dass es ihm und somit auch der Sozialpädagogik um die «Verbreitung gründlicher Bildung in den Volksmassen» ging, «wobei nach dem Vorbild Englands den Universitäten naturgemäß eine führende Rolle zufallen muss». Die Universitäten waren aber weder in der Lage noch – bis auf wenige Ausnahmen – willens, eine breite Volksbildung zu gewährleisten. Aus diesem Grund mussten Volkshochschulen eigene Institutionen bilden.

Die Thüringer Volkshochschule mit ihrem Zentrum in Jena führte ein recht grosses und differenziertes Angebot. In Jena wurden schon vor 1918 Volkshochschulkurse eingeführt. Ernst Abbe (1840–1905), Jenaer Unternehmer und Sozialreformer, stiftete die Jenaer Lesehalle und das Volkshaus als Orte des politischen wie intellektuell-literarischen Lebens und setzte sich mit Wort und Tat für eine höhere Bildung und Ausbildung des Arbeiterstandes ein. Die Thüringer Volkshochschule gilt nach 1918 als Jugendbewegung für Erwachsene – das klingt positiv, und die Interpretation ist wohl der Nohl-Schule zu verdanken. So meint denn auch Reimers, dass man trotz unterschiedlicher Vorstellungen über die Inhalte, die Zielgruppen und vor allem den Stil der Arbeit eine Überzeugung habe, keine «Kulturschulmeisterei» betreiben zu wollen. Die Vertreter der Thüringer Volkshochschule sahen ihre Aufgabe nicht darin, Bildungsmittel zu beschaffen und unter das Volk zu streuen, sondern ihr Ziel war die intensive Bildung und systematische Schulung kleiner Gruppen in Arbeitsgemeinschaften. Die Repräsentanten der Thüringer Volksbildung sahen in der Volkshochschule

19 Tröhler 2007.

20 Reimers 2000. «Neu» könnte hier auch heissen, dass man die alte Sozialpädagogik, die sich der Demokratie und Republik noch zuwandte, schon vergessen hatte. In Reimers Schrift ist sozialpädagogisch gleichgesetzt mit sozialpflegerisch und umfasst nur die Stränge, die der Tradition der Armenfürsorge entstammen, wie zum Beispiel Erwerbs- und Arbeitslosenbetreuung, Straffälligenhilfe und Fortbildungsveranstaltungen für Angehörige sozialpädagogischer Berufe und Sozialfürsorger.

in erster Linie keine Unterrichts- und Bildungsanstalt für Erwachsene, sondern eine Stätte der Begegnung und Verständigung für Angehörige aller Bevölkerungskreise. Sie betonten die Notwendigkeit der Kulturarbeit mit Erwachsenen, sprachen dem gemeinsamen kulturellen Erlebnis grosse Bedeutung für die Bildung von Gemeinschaft zu und knüpften in ihrer Praxis an die Gepflogenheiten der Jugendbewegung an.²¹ Die Betonung lag hier wohl eher auf der kulturellen, weniger auf der politischen Bildung. Die Gepflogenheiten der Jugendbewegung werden in der erziehungswissenschaftlichen Literatur in der Regel positiv konnotiert. Von Nohl wurde sie einer «Deutschen Bewegung» zugeordnet. Es überrascht eigentlich nur, dass die Nachkriegsliteratur nicht sehen wollte, dass diese Jugendbewegung im Nationalsozialismus endete und damit ihre positive Konnotation dann doch wohl verlieren müsste.²² Schaut man sich nur die demokratisch gesinnten Volksbildungsstätten an, dann kann man Folgendes feststellen: Die Ziele waren ausgerichtet an einer Erziehung zu innerlichem und echtem Menschentum, sie waren also streng sozialidealistisch gedacht. Es galt, Angebote bereitzustellen für viele Schichten des Volkes zur Ergänzung und Weiterführung ihres Schulwissens, die Volksbildung sollte dem Aufbau demokratischer Strukturen dienen. Schon bevor sich die thüringischen Staaten 1920 vereinigten, fing man in einzelnen Ländern mit der Volksbildung in diesem demokratischen Sinne an. Im neu gegründeten Volksstaat Reuss mit der Landeshauptstadt Gera fand sich mit der Tünzer Heimvolkshochschule eine Arbeiterhochschule, die sich den oben genannten Zielen verpflichtet fühlte. Die Kurse wurden 1918, in der Umbruchsphase der Revolution, konzipiert; sie fanden im ehemaligen Witwensitz der Fürsten von Reuss jüngerer Linie, dem Wasserschloss, in den Jahren von 1920 bis 1933 statt. Mehr als 1350 Arbeiterinnen und Arbeiter aus dem ganzen Deutschen Reich nahmen an den Kursen teil. 1933 wurde die Bildungsarbeit abrupt von Geraer Faschisten beendet.

Die Tünzer Arbeiterhochschule hatte im Schloss ihre Arbeitsräume mit einer freien öffentlichen Landesbibliothek.²³ Sie sah ihre Aufgabe darin, ihren Schülerinnen und Schülern die geistigen und sittlichen Werte des Sozialismus durch Leben und Beispiel zu vermitteln. Allerdings sollte es keine Erwachsenenbildung, die sich an Parteipolitik orientierte, oder eine Parteischulung geben. Die Zielgruppe waren 18- bis 30-jährige Männer und Frauen, die keine höhere Bildung als die der Volksschule hatten. Fachlich orientierte man sich tatsächlich an der Schulung kleiner Arbeitsgemeinschaftsgruppen; ein jugendbewegter Hintergrund war nicht erforderlich, dagegen aber sozialistische Gesinnung. Da eigene

21 Reimers 2000, S. 1.

22 Niemeyer 2013.

23 Heute sind in den Räumen des Schlosses die Verwaltung und die Bibliothek der Dualen Hochschule Gera-Eisenach untergebracht.

Erfahrungen mit der Errichtung von Volkshochschulen dieser Art weitgehend fehlten, wurde die dänische Regierung ersucht, einen Gutachter zu senden, der die Eignung des Schlosses für die Zwecke einer Heimvolkshochschule untersuchen sollte. Dr. Sundbo, der Leiter der sozialistischen Volkshochschule in Esbjerg, Dänemark, begrüßte den Plan, «das alte Schloss zu einer Erziehungsanstalt für die arbeitende Jugend umzubilden», und nannte es «einen genialen Gedanken, dass die Jugend in die alten historischen Burgen einrückt, um von dort in das zukünftige Land hineinschauen zu können, von welchem sie mit großer Begeisterung Besitz nehmen soll, um es vorwärts zu führen zu neuer besserer Kulturentwicklung».²⁴ Das Tinzer Vorgehen sah Unterricht und Gemeinschaftsleben als Erziehungsfaktoren vor und verlangte von den Schülerinnen und Schülern die Einordnung in das Gemeinschaftsleben der Schule. Wirtschaftslehre, Geschichte und Kulturlehre galten als die Hauptfächer. Mit Übungen, Rundgesprächen, Vorträgen und literarischen Vorlesestunden sollten sich die Schüler und Schülerinnen die Inhalte aneignen. Exkursionen, Ausflüge und Besuche von Kulturveranstaltungen in Gera und Konzertabende im Schloss vervollständigten das Programm. Man kooperierte mit der Volkshochschule Reuss und war auch beteiligt an der Jenaer Urania im Jahr 1924.²⁵

Herausforderungen der Fachlichkeit am Beispiel der Tinzer Heimvolkshochschule

Die Tinzer Heimvolkshochschule hatte es mit einer zweifachen Herausforderung zu tun. Den arbeitenden Schichten im Kaiserreich war die kulturelle Bildung oftmals versagt geblieben, sodass man eine höhere Bildung für Absolventinnen und Absolventen der Volksschule, die in der Kaiserzeit eine Schule für das niedere Volk war, anbieten musste, damit die kulturelle Teilhabe und damit vor allem auch das Mitreden über die als kanonisch angesehenen Bildungsgüter möglich wurde. Nur so war eine Stätte der Begegnung aller Volksschichten überhaupt möglich. Die zweite und weitaus dringendere Herausforderung war es, demokratisch gesinnte Republikaner hervorzubringen, in einer Gesellschaft, die diese republikanische Gesinnung noch gar nicht gelebt hatte. Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, das alte Zentralthema der Sozialpädagogik, stellte sich im demokratischen Staat ganz neu. Schliesslich gilt es, ein bestimmtes Problem von Schule, und dies trifft auch für die Heimvolkshochschule zu, in Erinnerung zu rufen: Die Sozialisationsinstanzen ausserhalb der Schule haben

²⁴ Sundbo 1919, S. 1235.

²⁵ Volkssternwarte Urania Jena e. V.

einen weitaus grösseren Einfluss als die Schule selbst. Und diese anderen Instanzen denken oftmals nicht daran, «mitzuerziehen». Wo waren die Gemeinschaften, die Sozialgebilde, die es dem republikanisch gebildeten Arbeiter und der Arbeiterin erlaubten, zu partizipieren und ihre republikanischen Tugenden einzubringen? In der sozialpädagogischen Fachlichkeit blieb diese Frage ausgespart. Als der Nationalsozialismus die Macht ergriff und die Demokratie und ein funktionierendes Gemeinwesen zerstörte, gab es für solche Fragen keinen Platz mehr. Also brauchte es eine «re-education».

Demokratische Heimerziehung nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland

Die Erziehungsfürsorge und vor allem die Fürsorgeerziehung, die stationär durchgeführt wurde, sollte ja schon vor dem Krieg «Sozialpädagogik» heissen und sich einem pädagogischen Prinzip beugen und nicht einem sozialdisziplinierenden. Fürsorgewissenschaftler, Sozialhygieniker und auch Rassenhygieniker, also Eugeniker, hatten das Feld längst besetzt. Und warum hätten sie es hergeben sollen? Das pädagogische Prinzip der Nohl-Schule umfasste ja auch nicht Leitgedanken von Partizipation und demokratischer Teilhabe. Man mag aber einwenden, dass es da doch noch Karl Wilker (1885–1980) gab und den Lindenhof in Berlin-Lichterfelde am Ende des Ersten Weltkrieges bis 1920. Wilker bezog sich ausdrücklich auf Kinderrepubliken in England und den USA. Hier finden wir, ähnlich wie bei Berthold Otto in seiner Hauslehrerschule²⁶ und bei Siegfried Bernfeld im Kinderheim Baumgarten, Jugendgerichte, in denen Jugendliche selbstverantwortlich in den Grenzen der Heimregeln Recht sprachen. Wilkers Bericht über den Lindenhof und seine Kritik an der damaligen Fürsorgeerziehung wurden von der Nohl-Schule zum Kampf für eine Sozialpädagogik als Fürsorgeerziehung genutzt, da auch Wilker in der «richtigen» Jugendbewegung beheimatet war, was bedeutete, dass er der völkisch-antisemitischen Jugend- und Lebensreformbewegung angehörte.²⁷ Er eignet sich für eine demokratisch und republikanisch gesinnte sozialpädagogische Heimerziehung also nicht. Siegfried Bernfeld, und erst recht Janusz Korczak, die beide partizipative Elemente in die Praxis der Heimerziehung aufgenommen hatten, waren in Deutschland direkt nach dem Krieg unbekannt oder vergessen.²⁸

26 Barth, Henseler 2008.

27 Niemeyer 2010, S. 189.

28 Die internationale Geschichte selbstregulierter Schulen, Heime usw. wird gut bei Kamp (2006) dokumentiert.

Die Fürsorgeerziehung hatte sich nach dem Zweiten Weltkrieg nicht gewandelt, sie war also weiterhin sozialdisziplinierend und gewalttätig, die Rechte von Kindern und Jugendlichen missachtend. Wenn man die Geschichte der Heimerziehung von der Disziplinierungsanstalt zur sozialpädagogischen Institution der Lebensbewältigung nachzeichnet, scheint der Gedanke einer demokratischen Erziehung eher keine Rolle zu spielen. Erst in jüngster Zeit gibt es Forschungen mit der Fragestellung: Kann Heimerziehung demokratische Erziehung gewährleisten?²⁹ Nach dem Krieg versuchten es die Amerikaner in Deutschland und Europa. Im Auftrag des US-amerikanischen Präsidenten Truman sollte der katholische Priester Edward J. Flanagan (1886–1948) nach Asien und Europa reisen, um seine Ideen einer Boys Town zu verbreiten. Laut Kamp stand bei der Boys Town eher das pädagogische Prinzip der Selbsttätigkeit und weniger das der Selbstbestimmung im Fokus der pädagogischen Arbeit. Selbstachtung, Zugehörigkeitsgefühl, Selbstvertrauen und die Möglichkeiten zur Bewährung der eigenen Fähigkeiten im praktischen Leben waren die Leitideen. Es war eher ein konservatives Erziehungsverständnis, das modernere Prinzipien aufnahm und recht erfolgreich in Nebraska (USA) umsetzte. Flanagan war in den USA immerhin so berühmt, dass Hollywood 1938 ihm einen Film über sein Schaffen mit dem damals sehr bekannten Schauspieler Spencer Tracy widmete.³⁰ Da die USA davon ausgingen, dass der Faschismus in Europa verheerende Wirkung auf Moral und Sittlichkeit der Jugend genommen hatte, schien die Boys Town ein gutes Modell zu sein, wie mit der Jugend, die durch die Kriegswirren enturzelt wurde, umzugehen sein. Flanagan starb bei seiner Reise in Berlin. 1947 wurde die Jungenstadt Buchhof bei Starnberg gegründet. Trägerin war die Arbeiterwohlfahrt. Die Gründung ging wohl auf amerikanische Soldaten zurück, die selbst in Flanagans Boys Town gelebt hatten und sich verantwortlich fühlten für 14- bis 17-jährige entwurzelte, kriegsgeschädigte deutsche Jugendliche, die den amerikanischen Tross während der letzten Kriegstage begleitet hatten. Amerikanische Vorgaben der Selbstverwaltung trafen auf Unverständnis. Man hatte zwar Struktur, aber keinen Inhalt, beziehungsweise es fehlte eine Fachlichkeit, die neben dem politischen auch pädagogische Ziele hätte formulieren können. Die Jungen erschöpften sich in Diskussionen, konnten sie aber nicht in verantwortliches praktisches Handeln umsetzen und sahen bald keinen Sinn mehr in ihrer Selbstverwaltung. Eine sozialpädagogische Theorie, wie wir sie in der Rekonstruktion bei Carsten Müller zu Mager und Natorp vorliegen haben, fan-

29 Stork 2007; Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein 2012.

30 Der deutsche Filmtitel «Teufelskerle» traf den Inhalt nicht, wie das bei Filmtiteln oft der Fall ist. Spencer Tracy gewann mit seiner Darstellung von Flanagan einen Oscar, den er an Flanagan weiterleitete.

den die damals beteiligten Erzieher nicht. Da das Heim Mitte der 1950er-Jahre aus finanziellen Gründen geschlossen wurde, erübrigte sich auch eine weitere Suche nach anschlussfähigen Theoriediskursen und einer Fachlichkeit, die den Bedürfnissen einer partizipativen Heimerziehung angemessen war. Eine weitere Jungenstadt war da weitaus erfolgreicher, das Jugenddorf Bökenförde. Die Gründung wird mit 1969 datiert, und 1971 wurde die Institution in Jugendwerk Rietberg umbenannt. Träger ist bis heute das Erzbistum Paderborn. Viele Ideen wurden von Flanagans Boys Town übernommen, und es half sicherlich, dass Flanagan katholischer Priester und kommunistischer Ideen unverdächtig war. Der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) startete unter der Leitung des damaligen Jugendreferenten Karl-Heinz Koch die Initiative «Jugend für die Jugend». Die Pädagogik Father Flanagans hatte ihn inspiriert, Kinder und Jugendliche möglichst individuell und mit einem Höchstmass an Partizipation (Jungenrat, gewählter Bürgermeister) zu erziehen. Ausserdem war diese Aktion eine Antwort auf die immer mehr infrage gestellten Formen der Heimerziehung in den 1960er-Jahren, so die Selbstbeschreibung auf der Homepage des Jugendwerks Rietberg. Diese Art von Heimerziehung wurde nun ja auch vollkommen zu Recht infrage gestellt. Anscheinend hatte der Jugendwerkhof aber die richtige, weil partizipationsorientierte Antwort gefunden. Wurde damals unter dem Motto «Jugend für die Jugend» Mitbestimmung eingeführt, befindet man sich heute im Diskurs um Kinderrechte und Partizipation. Es gilt das Recht auf Privatsphäre, auf Beteiligung im Hilfeplan, auf Beschwerde, Rechte also, die nun auch gesetzlich vorgeschrieben sind. Hier helfen verbindliche Verfahren. Selbstbestimmung und Selbstregulierung, eine professionelle Haltung, die auf die Fähigkeiten der Jugendlichen vertraut, erleichtern die pädagogische Arbeit, stärken die Selbstwirksamkeit und wahren damit Kinderrechte und Kinderschutz. Partizipation und Transparenz sind die Leitbegriffe moderner Jugendhilfe.

Herausforderung der Fachlichkeit in stationären Einrichtungen nach dem Zweiten Weltkrieg

Die Herausforderung einer demokratischen Erziehung in den stationären Einrichtungen ist bisher immer noch nicht von allen Einrichtungen voll erkannt. Nach dem Krieg waren die Heime weiterhin Fürsorgeerziehungsheime, die noch die alte Sozialdisziplinierung lebten. Demokratie und Selbstbestimmung hatten keinen Eingang gefunden. Die fachliche Kritik nach 1968 an den Heimen war mehr als gerechtfertigt. So mancher kritische Sozialpädagoge, wie beispielsweise Manfred Kappeler, später Professor an der TU Berlin, wurde mit einem Berufsverbot belegt. Man entdeckte gerade Bernfeld und das Kinderheim Baumgarten.

Sozialpädagogische Theorien zum Thema, etwa von Mager und Natorp, waren unbekannt oder von der Nohl-Schule erfolgreich verdrängt worden. Anscheinend konnten aber unterhalb der Kritik wie auch unterhalb autoritär geführter Organisationen Einrichtungen entstehen, die jugendliche Selbstbestimmung in die Heimerziehung aufnahmen, so zum Beispiel das Jugendwerk Rietberg. Die von aussen kommenden Ideen, die politisch motiviert waren, konnten in einem Umfeld, das mit Selbstregulierung und Selbstbestimmung keine Erfahrung hatte, nicht gelingen. Wenn sich die Akteure die Ideen selbst erarbeiteten, war es einfacher, aber doch nicht leicht. Allerdings ist die Herausforderung noch nicht gemeistert, wenn bei Kindern und Jugendlichen Anpassungsfehler, Störungen diagnostiziert werden und sie deswegen nur eingeschränkte Partizipationsrechte erhalten. Immerhin gibt es Anforderungen an jede Einrichtungskonzeption, die Partizipation, Transparenz und das Wahren von Kinderrechten mit aktivem Kinderschutz verbindlich fordern. Die Heime sind aber weiterhin generell zu stark binnenorientiert, sodass auch in den Heimen, die Demokratie als Lebensform – wie es Dewey ausgedrückt hat – kennen, diese nicht in andere Lebensbereiche transformieren können.

Zum Schluss wenden wir uns nun dem spannendsten Projekt demokratischer Erziehung zu, dem Kindergarten als frühester Form zivilgesellschaftlichen Lebens.

Kindergarten als Kinderstube der Demokratie

In der sozialpädagogischen Theoriebildung wird die Institution der Kindertagesstätte eher stiefmütterlich behandelt. Wenn man nach demokratiethoretischen Konzepten sucht, wird man hier aber relativ schnell fündig. Hervorzuheben ist zum einen das Landesmodellprojekt «Die Kinderstube der Demokratie» des Landes Schleswig-Holstein. Die Autoren haben eine rege Publikationstätigkeit folgen lassen, Weiterbildungsangebote mit Zertifikationsreihen schliesen sich an. Zum anderen haben alle Bundesländer sogenannte Bildungspläne erstellt, die sich zwar nicht auf das Kindergartenalter und erst recht nicht auf die Institution Kindertagesstätte reduzieren lassen, aber Partizipation als Kern einer bildungs- und demokratieorientierten pädagogischen Arbeit hervorheben. Die Arbeit unter dem Partizipationsgedanken mit den Kindern und in der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern hat vor allem einen zivilgesellschaftlichen Anspruch, der meines Erachtens noch nicht voll erkannt wurde. Der Grundgedanke, dass bei der Beteiligung von Kindern die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern eine wichtige Rolle spielen und damit Partizipation ermöglichen oder verhindern, ist nicht falsch, muss aber auch als

Gefahr der Verengung gesehen werden oder, wie es in der Heimerziehungsforschung bei Stork heisst, als Beziehungsfalle mit reflektiert werden. Der Gedanke einer Didaktik im Sinne einer Institutik von Kindertageseinrichtungen, wie sie Michael-Sebastian Honig³¹ im Rückgriff auf Bernfeld entwickelt hat, gilt es zu berücksichtigen. Die Kindertagesstätte wirkt, sie ist von daher auch in ihrer sozialpolitischen Dimension zu reflektieren; möglicherweise ist sie als demokratische Institution wirkmächtig, weil (fast) alle Kinder sie durchlaufen haben. Denn es wird ja viel mehr angesprochen: Sowohl im Sozialraum als auch in der vernetzten Fachberatung wird der Leitgedanke formuliert, diskutiert und in die Kindergärten transformiert. Demokratie braucht Vielfalt, ein Gedanke, den man weder in der Weimarer Republik noch in der alten Bundesrepublik oder in der DDR gehört hat. Es soll nicht nur der Diskriminierung von Menschen entschieden begegnet werden, sondern es gilt auch Willkommenskultur zu fördern, Partizipation zu ermöglichen, Vielfalt zu fördern, Inklusion zu leben, Wissen zu vertiefen und Handlungskompetenz zu erhöhen. Dabei ist diese Aufzählung im politischen Leben der Gesellschaft hochstrittig, die gegenwärtige Politik ist sogar überfordert. Interessanterweise sind Kinder dies nicht. Möglicherweise erweist sich das geteilte Sozialisationsfeld hierbei als Voraussetzung, damit Kinder die Beteiligung an Entscheidungen erleben, ohne sie im anderen Sozialisationsfeld, sprich der Familie, hinterfragen zu müssen. Partizipation ist nicht identisch mit Demokratie und erst recht nicht mit Demokratie als Lebensform – in Deweys Worten «embryonic community life».³² Diese deliberative Demokratie muss von daher im konstruktiven Zusammenhang mit einer Expertendemokratie oder einer demokratischen Regierungsform zusammengebracht werden. «Entscheidungen von Experten sind nicht zu verhindern, müssten aber einem vom Ausgang her offenen, gleichberechtigten reflexiven Gespräch mit den Adressat/innen unterzogen werden können und letztlich einem demokratischen Mehrheitsentscheid standhalten, an dem alle Betroffenen, also beispielsweise Kinder und Jugendliche ebenso wie weitere pädagogische Fachkräfte und andere beteiligte Erwachsene, als Urheber/innen und Adressaten beteiligt sind.»³³ Dies bedeutet, dass nicht nur Kinder, ihre Eltern und die Kindertagesstätte Demokratie lernen, sondern auch die politischen Verantwortlichen gefragt werden müssen, wie weit sie Partizipation der Bürger und Bürgerinnen, und zwar auch der kleinen, zulassen. Für den Kindergarten sieht das gut aus, auch wenn es hier in der Ausbildung noch mehr Möglichkeiten braucht. Die unzulängliche Personalausstattung kann kein Hinderungsgrund sein, höchstens hindert sie generell

31 Vgl. Honig 1999.

32 Dewey 1993, S. 29.

33 Richter, Richter, Sturzenhecker, Lehmann, Schwerthelm 2016, S. 125.

pädagogische Arbeit. Die Aussage «dafür haben wir nicht auch noch Zeit» hat keine Berechtigung, solange die Bildungspläne gelten. Ein Vorteil ist es sicherlich auch, dass die Kindertagesstätten in ihrer Geschichte verschiedene Konzeptionen ausgebildet haben, die es erlauben, die Selbsttätigkeit der Kinder in den Vordergrund zu stellen. Von dort ist es gedanklich kein so grosser Schritt mehr zur Mit- und Selbstbestimmung. Auch wenn Friedrich W. A. Fröbel (1782–1852) mit seiner Allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt und dem Kindergarten wohl eher nationalpädagogisch-umstürzlerisch – wenn überhaupt – gedacht hat, haben seine Nachfolger doch ein klares Bildungsverständnis gehabt. Stärker die Selbsttätigkeit in den Vordergrund gerückt hat Maria Montessori (1870–1952), Mitbestimmung wohl eher nicht, dazu ist bei ihr der Arbeitsgedanke zu stark ausgeprägt. Die Reggio-Pädagogik betont immerhin den Gemeinwesenbezug, der zwar eher als Erfahrungs- und Lernraum gedacht ist, aber das Mitreden auf der Piazza auf jeden Fall fordert. Stärker den Partizipationsgedanken entwickelt hat wohl der in Deutschland entwickelte Sozialisationsansatz. Waren die 1970er-Jahre noch geprägt vom Gedanken des sozialen Lernens, ist nun der Gedanke der Partizipation mit den Kinderkonferenzen klar strukturiert.

Weshalb wurde das Thema von Partizipation und Demokratie so spät debattiert? Möglicherweise fehlten die Akteure, aber erst nach dem Beitritt der ostdeutschen Länder und mit dem Ausbau der Kindertagesstätten in Westdeutschland können wir vom Kindergarten als einem Sozialisationsfeld für alle Kinder sprechen. Es bedarf des Zutrauens in Kinder, dass sie zu ihrer Entwicklung und Bildung selbst beitragen können; die Interessen und Bedürfnisse von Kindern sind in den Mittelpunkt der Bildungsarbeit zu stellen. Es ist die Vorstellung zu entwickeln, dass die informellen Bildungsprozesse für Kinder gleichwohl hoch zu bewerten und diese nur durch Beobachtung und Interaktion mit den Kindern und ihren Eltern für die pädagogischen Fachkräfte erfahrbar sind. Das Demokratieverständnis der Kindertagesstätte steht möglicherweise der Lebenswelt des Kindes entgegen, aber das Kind kann sich ein demokratisches Verständnis im sozialen Raum aneignen; es bedarf anderer Kinder und Erwachsener dazu, aber das macht es doch erst sozialpädagogisch und bleibt nicht hängen in der individualpädagogischen Verkürzung einer Erziehung vom Kinde aus.

Wie ist Erziehung in den demokratisch verfassten Gesellschaften möglich?

Wenn die Kinder in der Kindertagesstätte erlebt haben, dass sie Rechte haben, werden sie dies auch in andere Bereiche übertragen, höchstwahrscheinlich in der Nachfolgeorganisation Schule. Sie werden also etwas einfordern. Wenn dies in

der Schule, wie anzunehmen ist, verweigert wird, wird dies Enttäuschungen hervorrufen. Kinder werden dann die Macht und die Willkür oder die Launen der Erwachsenen erleben. Möglicherweise müssen sie auch real erleben, dass man nicht über alles abstimmen kann und dass manchen Menschen mehr Entscheidungsmacht zusteht. Aber kann eine demokratische Gesellschaft Mitbestimmung über einen längeren Zeitraum aussetzen, kann man über seine eigenen Belange aussen vorgelassen werden? Wohl kaum. Es gilt Bürgerin und Bürger zu sein, das Aktionsfeld des Bürgers und der Bürgerin ist die zivile Umwelt, die zivile Gesellschaft – das gilt auch für Bürgerinnen und Bürger in Uniform. «A citizen is a person who works against injustice not for individual recognition or personal advantage but for the benefit of all people.»³⁴ Das muss das Ziel des sozialen Wandels sein. Es ist eine Aufgabe, die jede Bürgerin und jeder Bürger hat: gegen Ungerechtigkeit zu sein und das Wohlergehen aller im Blick zu haben. Dazu muss man nicht gross sein.

Quellen

- Bäumer, Gertrud: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und ihrer Theorie. In: Nohl, Herman; Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 5. Langensalza 1929, S. 3–17.
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig 1925.
- Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart 1899.
- Spencer, Herbert: Die Erziehung. Intellektuell, moralisch und physisch. Übertragen u. eingeleitet von Heinrich Schmidt. Leipzig 1927.
- Sundbo, Jens Peter: Die Heimvolkshochschule für Industriearbeiter in Esbjerg in Dänemark, in: Der Bibliothekar, Jg. 11 (1919), S. 1231–1236.

Literatur

- Barth, Gernot; Henseler, Joachim: Berthold Otto. Pädagogische, psychologische und politische Schriften. Baltmannsweiler 2008.
- Beutel, Wolfgang; Förster, Mario: «Thüringen 19_19»: Demokratie stärken, demokratisches Lernen vorbereiten. Ein tätiges Jubiläum der Weimarer Republik 2019. Weimar 2017 (auch auffindbar unter https://docplayer.org/128512911-Thueringen-19_19-demokratie-staerken-demokratisches-lernen-vorbereiten-ein-taetiges-jubilaeum-der-weimarer-republik-thesenpapier.html).
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim 1993.

34 Gonçalves e Silva 2004, S. 197.

- Doyé, Götz; Lipp-Peeetz, Christine; Rieger, Birgit: Wer ist denn hier der Bestimmer? Das Demokratiebuch für die Kita. Praxisreihe Situationsansatz (7). Hg. Zimmer, Jürgen. Ravensburg 1998.
- Gonçalves e Silva, Petronilha Beatriz: Citizenship and Education in Brazil: The Contribution of Indian Peoples and Blacks in the Struggle for Citizenship and Recognition. In: Banks, James (Hg.): Diversity and Citizenship Education. San Francisco 2004, S. 185–217.
- Hobsbawm, Eric: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. München 1999.
- Honig, Michael-Sebastian: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main 1999.
- Kamp, Johannes Martin: Kinderrepubliken (2. Auflage). Mainz 2006.
- Knauf, Tassilo: Reggio. Berlin 2017.
- Kobelt Neuhaus, Daniela; Macha, Katrin; Pesch, Ludger: Der Situationsansatz in der Kita. Pädagogische Ansätze auf einen Blick. Freiburg 2018.
- Ministerium für Justiz, Frauen, Jugend und Familie des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): Die Kinderstube der Demokratie. Kiel 2004.
- Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein (Hg.): «Demokratie in der Heimerziehung» – Dokumentation eines Praxisprojektes in fünf Schleswig-Holsteinischen Einrichtungen der stationären Erziehungshilfe. Kiel 2012.
- Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik: Probleme und Begriffe der Jugendhilfe (8., erweiterte Auflage). Weinheim 1988.
- Müller, Carsten: Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie. Bad Heilbrunn 2005.
- Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik (3., aktualisierte Auflage). Weinheim 2010.
- Niemeyer, Christian: Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend. Tübingen 2013.
- Reyer, Jürgen: Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Baltmannsweiler 2002.
- Reyer, Jürgen: Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status. Weinheim 2015.
- Richter, Elisabeth; Richter, Helmut; Sturzenhecker, Benedikt; Lehmann, Teresa; Schwerthelm, Moritz: Bildung zur Demokratie. Operationalisierung des Demokratiebegriffs für pädagogische Institutionen. In: Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim 2016, S. 106–129.
- Stork, Remi: Kann Heimerziehung demokratisch sein? Weinheim 2007.
- Tröhler, Daniel: Wirtschaft, Leidenschaft, Bürgerschaft und Wissenschaft, in: Dollinger, Bernd; Müller, Carsten; Schröer, Wolfgang (Hg.): Die sozialpädagogische Erziehung des Bürgers. Wiesbaden 2007, S. 29–49.
- Weymann, Ansgar: Sozialer Wandel. Theorien zur Dynamik der modernen Gesellschaft. Weinheim 1998.
- Winkler, Michael: Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart 1988.
- Winkler, Michael: Hat die Sozialpädagogik Klassiker?, in: Neue Praxis, Jg. 23 (1993), S. 171–185.

Teil 4

Biografie- und theoriegeschichtliche Perspektiven

Vorbereitung für Erez Israel

Siegfried Lehmann und die jüdische Waisenhilfe

BEATE LEHMANN

Anfang des Jahres 1925 entschloss sich Siegfried Lehmann (1892–1958), Leiter der Jüdischen Waisenfürsorge in Litauen, seine Arbeit in Kowno (litauisch Kaunas) zu beenden, die Gründung einer landwirtschaftlichen Kinder- und Jugendsiedlung in Palästina vorzubereiten und anschliessend selbst nach Palästina auszuwandern, um die Einrichtung dort zu leiten.¹ Um das Projekt zu unterstützen, gründeten Lehmann und seine Mitstreiter*innen am 1. März 1926 in Berlin die Jüdische Waisenhilfe e. V. – Gesellschaft zur Förderung der Erziehung jüdischer Waisenkinder zu produktiver Arbeit, deren Aufgabe unter anderem die Anwerbung von Geldgebern, Öffentlichkeitsarbeit und die praktische Vorbereitung der Ansiedlung war. Die geplante Siedlung im britischen Mandatsgebiet wurde ein Jahr später Realität: Das Kinder- und Jugenddorf Ben Schemen in der Nähe der Stadt Lydda (Lod) wurde zu einer Heimstätte für osteuropäische Waisen.

In den folgenden Jahren und Jahrzehnten spiegelten sich weltweite politische Ereignisse und gesellschaftliche Entwicklungen im Land in der kleinen Siedlung mit angegliedertem Landwirtschaftsbetrieb wider. Nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten fanden ab 1933 jüdische Kinder aus Deutschland in Ben Schemen Zuflucht.² Ihre Übersiedlung wurde durch die Arbeitsgemeinschaft Jugendaliya e. V. organisiert, zu der sich drei jüdische Organisationen Berlins zusammengeschlossen hatten: Neben der von Lehmann gegründeten Jüdischen Waisenhilfe gehörten das von Beate Berger geleitete Berliner Waisenhaus Aha-

- ¹ Die Forschung zu Siegfried Lehmann und seiner Arbeit in Berlin, Kowno (Litauen) und Ben Schemen (britisches Mandatsgebiet Palästina/Israel) sind Teil des DFG-Projekts PI 599/1, «Nationaljüdische Jugendkultur und zionistische Erziehung in Deutschland und Palästina zwischen den Weltkriegen», das, geleitet von Prof. Dr. Ulrike Pilarczyk in Kooperation mit Prof. Dr. Ofer Ashkenazi vom Koebner Minerva Center for German History an der Hebräischen Universität, Jerusalem, an der TU Braunschweig angesiedelt ist. Forschungsergebnisse dieses Projektes sind in diesen Beitrag eingeflossen.
- ² Tatsächlich war eine erste Gruppe aus Berlin bereits im November 1932 nach Ben Schemen gekommen. Ihre erfolgreiche Eingliederung ins Dorfleben war mitentscheidend für die Bereitschaft zur Aufnahme weiterer Kinder.

wah (hebr. für Liebe) und die von Recha Freier initiierte Jüdische Jugendhilfe e. V. dazu. Ziel der Arbeitsgemeinschaft war es, jüdischen Jugendlichen, deren berufliche Möglichkeiten in Deutschland durch repressive nationalsozialistische Politik zunehmend eingeschränkt wurden, Unterbringung und Berufsausbildung in Palästina zu ermöglichen. Vorliegende Arbeiten zu Lehmanns Wirken in Palästina/Israel beschäftigen sich mit der Rettung von Kindern vor nationalsozialistischem Zugriff³ beziehungsweise mit der reformpädagogischen Prägung der Erziehung in Ben Schemen.⁴ Konrad hebt hervor, dass die Strahlkraft Ben Schemens bis nach Deutschland reichte:

«Wie das Kinderhaus in Kowno ist auch Ben Schemen in den späteren 1920er und den 1930er Jahren in der jüdischen Gemeinschaft in Deutschland zu einem Mythos geworden. Mit Kowno und Ben Schemen schien der Nachweis erbracht, dass es auch in der erzieherisch immer auswegloseren Lage des deutschen Judentums eine Perspektive gab und die Kulturzionisten nicht zuviel versprochen hatten: Die Schaffung des neuen jüdischen Menschen war möglich!»⁵

Das auf Selbstverwaltung und Übernahme von Verantwortung beruhende Erziehungskonzept, das in Ben Schemen zum Tragen kam, hatte sich bereits in Kowno und Berlin bewährt. In Berlin hatte Siegfried Lehmann zusammen mit weiteren engagierten Männern und Frauen 1916 im Scheunenviertel ein Settlement, das Jüdische Volksheim, gegründet.⁶ Dieses Heim war der «Versuch, [...] ein in England und Amerika erprobtes System der Volkserziehung auf das jüdische Proletariat, womit wir die unter wirtschaftlich schlechten Bedingungen lebenden Schichten der Judenschaft meinen, zu übertragen».⁷ Adressaten der sozialen, kulturellen und pädagogischen Arbeit waren vornehmlich osteuropäische Juden, die, bedingt durch Krieg beziehungsweise Kriegsfolgen, nach Berlin gekommen waren und nun, oft in beengten Verhältnissen und unter katastrophalen hygienischen Zuständen, in den Strassen des Scheunenviertels nahe dem Alexanderplatz lebten.⁸ Zeitgenössische und auch nachträgliche Berichte von Helferinnen und Helfern des Volksheims ermöglichen zumindest teilweise Rückschlüsse auf Arbeitsinhalte und -abläufe im Jüdischen Volksheim.⁹ Ihnen verdanken wir

3 Von Wolzogen 1992.

4 Liegle, Konrad 1989; Konrad 1999.

5 Konrad 1999, S. 287.

6 Bei einem Settlement handelt es sich um die Ansiedlung Gebildeter in einer von Armut geprägten Umgebung, aus der für die in wirtschaftlich schwierigen Verhältnissen Lebenden Unterstützungs- und Bildungsangebote resultieren sollten, für die Siedler die Begegnung mit bis dato unbekanntem Lebensverhältnissen. Für Lehmann waren die Ausführungen Werner Pichts zur Settlement-Arbeit (Picht 1913) eine der Grundlagen für seine Volksheim-Arbeit.

7 Lehmann 1917a, S. 5.

8 Vgl. Adler-Rudel 1959; Sass 2012.

9 Lehmann 1917a+b; Steinhaus 1918; Weil 1930; Ellger-Rüttgardt 1996.

ausserdem das Wissen, wer sich im Scheunenviertel in der Dragonerstrasse 22 – so lautete die Adresse des Volksheims – engagierte. Umfassend würdigte Oelschlägel die von Lehmann geprägte Volksheim-Arbeit als Gemeinwesenarbeit.¹⁰ Eine weitere Forschungsarbeit beschreibt den Zusammenhang zwischen jüdischer Jugendbewegung und Volksheim.¹¹

Zu Lehmanns (sozial-)pädagogischem Wirken und pädagogischem Denken überwiegen jedoch die Forschungsdefizite. Das gilt für Berlin und Ben Schemen, doch noch viel mehr für das Kinderhaus in Kowno. Dieser Beitrag versucht, diese Lücke in Bezug auf die letzte Zeit der Tätigkeit Lehmanns in Kowno, das heisst auf die Zeit der Vorbereitung auf die Alija (hebr. für Aufstieg, d. h. die Übersiedlung nach Palästina) und den Beitrag der Jüdischen Waisenhilfe hierzu zu schliessen. Dafür werden neue Quellen genutzt, die bislang im Rahmen historischer Untersuchungen nicht ausgewertet wurden.¹²

Die vorliegenden Forschungsarbeiten, an die der Beitrag anschliesst, lassen vermuten, dass sich die Übersiedlung Lehmanns nach Palästina direkt an seine Zeit in Kowno anschloss. Allerdings wurde Ben Schemen erst, zwei Jahre nachdem Lehmann Litauen verlassen hatte, gegründet. Im Folgenden geht es um die Frage, was Lehmann in diesen zwei Jahren tat und was ihn letztlich zur Alija nach Palästina veranlasste. Dafür wird zunächst der lebensgeschichtliche Zusammenhang, in dem seine Arbeit und sein Denken standen, beschrieben.

Biografische Anmerkungen zu Siegfried Lehmann

Siegfried Lehmann war der vierte und jüngste Sohn des Berliner Ehepaares Paul und Emma Lehmann. Obwohl beide Elternteile jüdisch waren, gab es keine jüdisch geprägte Erziehung. Die ersten Hinweise darauf, dass Siegfried Lehmann sich mit seiner jüdischen Identität auseinandersetzte, finden sich im Jahr 1914, als er – damals Medizinstudent – Palästina bereiste.¹³ Im darauffolgenden Jahr engagierten sich Lehmann und Werner Senator,¹⁴ der später sein engster Vertrau-

10 Oelschlägel 1997, 2005, 2006, 2014.

11 Lehmann 2017.

12 Bei diesen Quellen handelt es sich um Material aus dem Richard-Levinson-Archiv in Ben Schemen und dem Nachlass von Lehmann, den seine Tochter Aya Lehmann-Schclair zur Verfügung gestellt hat.

13 Archiv Ben Schemen, Vortragsmanuskript Lehmann, 01-01-28.

14 Werner Senator (1896–1953) stammte aus einer wohlhabenden jüdischen Berliner Familie. Im Siedlungsheim Charlottenburg und im Jüdischen Volksheim engagierte er sich ehrenamtlich. Er hatte über Jahrzehnte Schlüsselpositionen in für Lehmann bedeutsamen Organisationen inne. Durch seine gute Vernetzung und seine Arbeitsweise unterstützte er Lehmann massgeblich.

ter wurde, im Berliner Siedlungsheim Charlottenburg. Dabei handelte es sich um eine von dem Berliner Studenten Ernst Joël gegründete Einrichtung, wo Beratungs- und Kulturarbeit angeboten wurden und neben Gustav Landauer auch Martin Buber verkehrte.¹⁵ Die Tatsache, dass der die Einrichtung prägende Ernst Joël im Herbst 1915 die Berliner Universität verlassen musste und sein Studium anschliessend in Heidelberg fortsetzte, veränderte die Arbeit im Siedlungsheim Charlottenburg offensichtlich elementar. Sie führte wohl auch dazu, dass Siegfried Lehmann, Gertrude Welkanoz und weitere jüdische Männer und Frauen das Jüdische Volksheim in der Dragonerstrasse gründeten. In der Einrichtung gab es Beratungsangebote für Mütter, einen Kindergarten, Handwerkskurse für Jungen und Mädchen, aber auch Hebräischunterricht und Vortragsabende.¹⁶ Die Leitung des Jüdischen Volksheims hatte Siegfried Lehmann nur wenige Monate inne, Gertrude Welkanoz (später verheiratete Weil)¹⁷ wurde seine Nachfolgerin. Fünf Monate nach der Eröffnung im Mai 1916 wurde Lehmann zum Kriegsdienst eingezogen und erst im Dezember 1918 wieder entlassen. Sein medizinisches Staatsexamen bestand er im November 1919 an der Frankfurter Universität. Da der Dienst, den er in einer Sanitätskompanie abgeleistet hatte, auf das praktische Jahr angerechnet wurde, erhielt er gleichzeitig seine Approbation als Arzt.¹⁸ Bis 1920 arbeitete Lehmann anschliessend im Neumann'schen Kinderhaus in Berlin, wo er vor allem mit Säuglingen und im Kinderambulatorium arbeitete.¹⁹ Auch wenn Lehmann nicht durchgängig in Berlin lebte, unterstützte er die Volksheim-Arbeit während der Zeit seines Militärdienstes und nach Kriegsende: Er verfasste den «Ersten Bericht» – es sollte auch der letzte bleiben –, in dem er die Volksheim-Arbeit umfassend beschrieb.²⁰ Ein zweiteiliger Artikel, in dem er die «Idee der jüdischen Siedlung und des Volksheims» schilderte, erschien in der «Jüdischen Rundschau».²¹ Im Februar 1919 hielt Siegfried Lehmann im Volksheim einen Vortrag über «Das Wesen der Jugendgemeinschaft».²² Dass er im selben Jahr auch eine Jugendgruppe des Volksheims leitete, lässt sich einem Vortragsmanuskript entnehmen.²³

15 Vgl. Exler 2005, S. 30–33.

16 Lehmann 1917a.

17 Gertrude Welkanoz (verheiratete Weil), 1888–1963, gehörte zu den Gründerinnen des Jüdischen Volksheims. Vor ihrer Heirat arbeitete sie bei einer Berliner Bank, nach ihrer Eheschliessung lebte sie mit ihrem Mann in München. Von dort emigrierte das Ehepaar Weil nach England.

18 Privatarchiv Dammers, Lebenslauf Lehmann.

19 Nachlass Lehmann, Lebenslauf, undatiert [1925].

20 Lehmann 1917a.

21 Lehmann 1917b.

22 Jüdische Rundschau vom 7. 2. 1919.

23 Archiv Ben Schemen, Vortragsmanuskript Lehmann, File 01-01-47. Aus dem «Ersten Bericht» sowie den Erinnerungen von Gertrude Weil, geb. Welkanoz (Weil 1930), geht hervor, dass

Wahrscheinlich in die Zeit seiner Berufstätigkeit im Neumann'schen Kinderhaus fiel Lehmanns Eheschliessung mit Annie Cohn,²⁴ die ebenfalls im Volksheim mitarbeitete.²⁵ Am 17. Januar 1921 wurde der gemeinsame Sohn Alfred Hermann Benjamin geboren. Wenig später – der genaue Zeitpunkt ist nicht bekannt – machte sich die junge Familie auf den Weg nach Litauen, wo Siegfried Lehmann die Organisation der Jüdischen Waisenfürsorge übernommen hatte. Bereits 1919 hatte Lehmann von Max Soloweitschik,²⁶ dem Minister für jüdische Angelegenheiten in der litauischen Regierung, das Angebot erhalten, eine auf den Grundsätzen des Volksheims basierende Einrichtung in Kowno zu errichten. Offensichtlich zögerte der Gefragte. Die Aussicht, seinen Vater, die kulturelle Metropole Berlin und das Volksheim zu verlassen, schien ein hoher Preis für die Möglichkeit, eine neue Einrichtung aufzubauen und zu leiten. Schliesslich entschied sich Lehmann doch für die Arbeit in Litauen. «It seems to me, that his intellectual and emotional fascination with the eastern Jewish life and culture, his curiosity, and his strong belief in the bridging of these two mainstream communities (East and West) convinced him to accept the task», so seine Tochter Aya Lehmann-Schlair.²⁷ Es ist zu vermuten, dass es neben den aufgeführten noch weitere Gründe für Lehmanns Weggang aus Berlin gab. Hier besteht ein weiteres Forschungsdesiderat zu Lehmanns Leben und seiner Arbeit.

Während sich Siegfried Lehmann mit Begeisterung seiner neuen Aufgabe widmete, erwiesen sich die Lebensumstände in Kowno als so belastend für seine Ehefrau, dass sie mit dem gemeinsamen Sohn Alfred, genannt Fredi, nach Berlin zurückkehrte. Der genaue Zeitpunkt dieser Rückkehr ist nicht bekannt. Obwohl Annie, wie man ihren Briefen entnehmen kann, die Trennung von ihrem Mann bald bereute und sie sie gerne rückgängig gemacht hätte, kam es nicht zu einer Versöhnung der Partner.²⁸ Etwa 1923/24 entschloss man sich zur Scheidung. Um seinen Sohn zu sehen, musste Lehmann nun während seiner Zeit in

die Gruppenarbeit mit Jungen und Mädchen einen wesentlichen Bestandteil der Volksheim-Arbeit ausmachte. Bei den Gruppen handelte es sich nicht um jüdische Jugendgruppen und -bünde wie Misrachi und Jung-Jüdischer Wanderbund (JJWB), der später das Volksheim übernahm.

24 Annie Cohn, Lebensdaten unbekannt, stammte aus einer wohlhabenden jüdischen Berliner Familie. Bekannt ist, dass sie zwei Geschwister hatte – Lilli und Hans. Nach der Trennung von ihrem Mann lebte Annie mit ihrem Sohn bei ihrer Mutter in Berlin, später emigrierte sie nach Lateinamerika.

25 Kibbuz-Archiv Giv'at Brenner, Purim-Lied.

26 Max Soloweitschik (1883–1957) war zionistischer Aktivist, Journalist und Politiker. In der litauischen Regierung war er von 1919 bis 1922 Minister für jüdische Angelegenheiten. Danach arbeitete er für die World Zionist Organization in London. Ab 1923 lebte Soloweitschik in Berlin. Von dort wanderte er 1933 nach Palästina aus.

27 Lehmann-Schlair 2015, S. 22.

28 Archiv Ben-Schemen, Briefsammlung Annie Cohn an Siegfried Lehmann.

Kowno die rund tausend Kilometer lange Reise nach Berlin antreten. Ein in seinem Nachlass befindlicher handschriftlicher Lebenslauf zeigt, dass er diese Besuche mit Weiterbildung verband: «In den Jahren 1922/24 war ich wiederholt mehrere Monate in Berlin, um meine Kenntnisse in der medizinischen Kinderfürsorge zu ergänzen.»²⁹

Wie sich demselben Dokument weiter entnehmen lässt, lag der Schwerpunkt von Lehmanns Arbeit in Kowno auf medizinischem Gebiet: «Im Jahre 1921/24 [!] leitete ich in Kowno eine Aktion z. Bekämpfung der Tuberkulose unter d. Kindern, eine Aktion z. Bekämpfung von ansteckenden Hautkrankheiten, gründete und leitete bis zu dem heutigen Tage folgende Einrichtungen: Bureau f. Waisenschutz, Säuglingsfürsorgestelle, Säuglingsmilchküche, Kurse für die Mütter, die d. Sgfl. [Säuglingspflege, B. L.] besuchen, Kinderambulatorium (mit Kinderbadeanstalt), Kinderspielplatz für tuberkulöse Kinder, (1922/23) Säuglingsheim mit 26 Betten, Kinderspital mit 32 Betten, Kinderinternat mit ca. 200 Kindern.»³⁰

Die persönlich schwierigen Lebensumstände, weite Reisen und die breit gefächerte, anspruchsvolle Arbeit in Kowno forderten ihren Tribut. Ende des Jahres 1924 war Lehmann tief erschöpft und haderte mit sich selbst:

«Habe in letzter Zeit wenig Kraft zum geistigen Arbeiten; möchte mich gern an die Hand nehmen, aber ich bin zu schwach; vielleicht schon zu alt und dick und faul. Überhaupt bemerke ich, dass die Schwungkraft in mir nachlässt; wenn ich früher allein auf der Strasse ging, war es im Geiste lebendig und ich freute mich, allein zu sein, um die Probleme zu verkraften, die sich angesammelt hatten. Jetzt ist es leer und öde in mir.»³¹

Anfang Januar besuchte er zusammen mit Akiba Wanchotzker,³² einem befreundeten Erzieher aus dem Kinderhaus, die nahe gelegene jüdische Siedlung Kibusch. Ziel der Fahrt waren Verhandlungen über die Gestaltung zukünftiger Beziehungen zwischen dem Kinderhaus und der Siedlung. «Habe in Kibusch Eindruck eines Zusammenlebens von nicht schlechtem jüdischen Menschentyp. – Still, nicht schmutzig, fleissig – aber ohne Schwung und ohne Stil. Erinnert stark an Kaserne. Anscheinend enge Beziehung zur Wissenschaft, Feld, Vieh etc.»³³ Mit dem Plan, die in der Stadt lebenden Kinder zukünftig im Sommer aufs

29 Nachlass Lehmann, Lebenslauf Lehmann, undatiert [1925].

30 Ebd.

31 Archiv Ben Schemen, Tagebuch Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 29. 12. 1924.

32 Akiba Wanchotzker, Lebensdaten unbekannt, gehörte in Kowno zum engsten Kreis um Lehmann und ging später mit nach Ben Schemen. Wanchotzker, der eine Leitungsfunktion im Haschomer-Hatzair hatte, war von Lehmann nach Kowno geholt worden, um den Vorwurf, es handele sich beim Kinderheim um eine kommunistische Einrichtung, zu entkräften. Wanchotzker arbeitete später in der Jugendalija mit.

33 Archiv Ben Schemen, Tagebuch Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 15. 1. 1925.

Land zu schicken und dort erziehen zu lassen, kehrten Lehmann und Wanchotzker zurück. «Bin ganz begeistert von dem Gedanken gewesen», notiert Lehmann Mitte Januar, und «Kibusch gibt Verbindung zu Palästina».³⁴ Ob die Kinder des Kownoer Kinderhauses tatsächlich ab 1925 in den Sommermonaten auf dem Land lebten, ist ungeklärt. Für Lehmann selbst jedoch änderte sich die Situation in den folgenden Wochen elementar.

«Palästina pläne haben Revolution gemacht, in mir und im Haus»

Als er den Rückblick auf den Besuch in Kibusch verfasste, lag Siegfried Lehmann schon seit Tagen krank im Bett. Am 16. Januar 1925 notiert er: «Bin ernsthaft krank gewesen. Bis 40° Temperatur. Gelesen. Eitrige Angina. Jetzt Rekonvaleszent.»³⁵ Zu den Autoren, mit denen er sich in diesen Wochen beschäftigte, gehörte neben Gandhi, Gorki und Busse³⁶ vor allem Rousseau, der ihn tief beeindruckte. Ausserdem las er biblische Texte. Bar Chaim Bar-Nachum,³⁷ der ebenfalls zum Kreis der Kownoer Mitarbeiter gehörte, hatte ihm dazu seinen Tenach³⁸ zur Verfügung gestellt. Intensiv widmete Lehmann sich den existenziellen Lebensfragen. Nachdem er sich in der zweiten Monatshälfte erholt hatte und wieder in der Lage war, Spaziergänge zu unternehmen, notierte er, wie positiv sich die Natur auf sein Wohlbefinden ausgewirkt hatte: «[...] tief glücklich gewesen [...]»³⁹ Natur bedeutete für Lehmann ganz praktische Naturbegegnung – Wandern und Blumen betrachten –, hatte aber mit Geborgenheit, Urmütterlichkeit und der Möglichkeit, zu Erkenntnis zu gelangen, auch eine spirituelle Komponente. Das hatte früher gegolten, galt jetzt und würde auch in Zukunft so sein. Aus der Krise der Kraftlosigkeit und Krankheit und bestärkt durch die Auseinandersetzung mit philosophischen und religiösen Fragen, fasste Lehmann den Entschluss, nach Palästina zu gehen: «Vergangenes und Gegenwart – Zukunft (Palästina) und bei göttlicher Menschheit.»⁴⁰

34 Archiv Ben Schemen, Tagebuch Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 15. 1. 1925.

35 Archiv Ben Schemen, Tagebuch Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 16. 1. 1925.

36 «Das literarische Verständnis der werktätigen Jugend zwischen 14 und 18» von Hans Busse war 1923 erschienen.

37 Chaim (Skuchnadek) Bar-Nachum, Lebensdaten unbekannt, war Erzieher im Kinderhaus Kowno. Eine seiner Aufgaben war die Versöhnung der religiösen und der nichtreligiösen Kindergruppen. Bar-Nachum, selbst religiös, wurde in Kowno zum Mentor Lehmanns in Glaubensfragen.

38 Der Tenach, eine der normativen Schriften der jüdischen Religion, besteht aus der Thora, den Büchern der Propheten sowie den Weisungen. Er wird auch als «Jüdische Bibel» bezeichnet.

39 Archiv Ben Schemen, Tagebuch Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 27. 1. 1925.

40 Archiv Ben Schemen, Tagebuch Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 29. 1. 1925.

Diese Überlegungen hatten für Lehmann nicht nur im Hinblick auf die Gestaltung des eigenen Lebens Relevanz. Sie waren gleichzeitig Grundlage seiner Vorstellung von Erziehung. Folgerichtig schloss seine Idee, zukünftig in Palästina ein von Natur und Kultur geprägtes Leben zu leben, junge Menschen mit ein. Am 28. Februar 1925 schrieb er:

«Palästina pläne haben Revolution gemacht in mir und im Haus. Herrlicher Gedanke: Kleine Kinder wachsen heran, bereiten sich auf die Aufgabe für Volk und Menschheit vor und gehen herüber in ihr Leben, das schon vorbereitet ist von den älteren Brüdern und Schwestern. Kreis geschlossen [...]. Träume von einer Jugendsiedlung, für die ich mich ganz, ganz, ganz hingeben will [...]. Ein Kinderheim kann ein Kunstwerk sein, eine Symphonie, ein Bild. – Machtbewusstsein? Nein, Freude am künstlerischen Schaffen [...].»⁴¹

Der Mann, der noch zwei Monate zuvor kraft- und perspektivlos gewesen war, hatte nun sein Leben einer neuen, grossen Idee untergeordnet und sprühte förmlich vor Begeisterung und Optimismus:

«Herausgreifen ein kleines Stück Welt, und aus Chaos Kosmos machen. Mit welchen Kräften? Vor allem mit der Kraft der Liebe, Güte, mit dem Verstehen der anderen, tiefsten Liebe, vollste Verantwortung für die ganze Gemeinschaft. Mit der Kraft der Ehrlichkeit, die das Leben in der Natur in uns natürlich bilden wird. Mit der Kraft, die mir die Bindung an hohe Bindungen gibt: Natur und Kultur. Ich habe nicht viel gelernt. Verstehe aber die Bedeutung dieser beiden Bindungen, deshalb habe ich das Recht, dafür in diese Richtung zu arbeiten.»⁴²

Nachdem er entschieden hatte, Kowno zu verlassen, musste Lehmann die Frage der Nachfolge regeln. In dem aus Berlin stammenden Mediziner Dr. Hans Lubinski fand er einen Interessenten, der sich im März 1925 in Kowno vorstellte und ihm anschliessend schrieb, Lehmanns Arbeit und sein Werk hätten ihm «gut gefallen» und er sei «in grosser Hochachtung» nach Berlin zurückgefahren.⁴³ «Er wird gut sein fürs Haus», lautete Lehmanns Urteil. «Auf die anderen Mitarbeiter hat er auch einen guten Eindruck gemacht.»⁴⁴ Hans Lubinski seinerseits heiratete umgehend nach seiner Rückkehr, da er nicht gewillt war, in Kowno ohne die Unterstützung seiner Frau⁴⁵ zu arbeiten. Eine Übersiedlung war aber erst mög-

41 Archiv Ben Schemen, Tagebuch Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 28. 2. 1925.

42 Ebd.

43 Archiv Ben Schemen, Brief Lubinski an Lehmann vom 11. 4. 1925, o. A. Bei Hans Lubinski (1900–1965) handelte es sich um den älteren Bruder von Georg Lubinski (später Giora Lotan), der etwa zur gleichen Zeit das Jüdische Volksheim in Berlin leitete. Hans Lubinski blieb bis 1929 in Kowno, übernahm dann die Leitung des neu eröffneten jüdischen Jugend- und Lehrheims in Wolzig. Nach seiner Emigration arbeitete er als Kinderarzt in Tel Aviv.

44 Archiv Ben Schemen, Tagebuch Siegfried Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 21. 3. 1925.

45 Name und Lebensdaten der Frau von Hans Lubinski sind unbekannt. Bekannt ist lediglich, dass sie im jüdischen Arbeiterfürsorgeamt in Berlin arbeitete.

lich, nachdem sich Lehmann erfolgreich um eine Wohnnerlaubnis bemüht und das Ehepaar Lubinski ein Visum erhalten hatte.⁴⁶ Im April 1925 übergab Lehmann die Leitung des Kinderhauses an Lubinski und kehrte zurück nach Berlin.

In Siegfried Lehmanns Begleitung befand sich Rebecca Klavansky, die seine zweite Frau wurde und später in Ben Schemen die medizinische Betreuung der Kinder übernahm. 1899 in Kowno geboren, hatte Rebecca Klavansky zu den litauischen Juden gehört, die während des Ersten Weltkrieges nach Russland geflohen waren. In Charkow, Ukraine, hatte sie Medizin studiert und war anschliessend nach Litauen zurückgekommen. Sie hatte sich im Kinderhaus als Ärztin beworben, nachdem sie von der Einrichtung erfahren hatte. Während der gemeinsamen Arbeit mit Siegfried Lehmann entwickelte sich eine Beziehung, die in «a long-lasting, good and happy marriage» mündete.⁴⁷

In Berlin, so plante Lehmann, sollte zunächst seine eigene Ausbildung im Vordergrund stehen, denn er beabsichtigte, in der «Waisenstadt in Palästina» – wie er sein Projekt zwischenzeitlich nannte – das Lehrerseminar zu leiten. Dafür wollte er sich in den Bereichen Pädagogik, Psychologie, Hebräisch, Soziologie (beinhaltete Anarchismus und Marxismus) und jüdischer Geschichte so weit fortbilden, dass er die Fächer lehren konnte. Eigentlich gingen seine Pläne noch weiter: Er überlegte, «Biologie und die einfachsten Dinge d. Naturwissenschaft zu studieren. Ich möchte wenigstens so weit kommen, um den Arbeitsunterricht u. Naturwissenschaft wenigstens in den Grundanfängen zu geben.»⁴⁸ Allerdings ahnte er auch, dass die Grösse seiner Pläne seine Kräfte übersteigen könnte.⁴⁹ Der Arbeitsbereich der Kinderheilkunde hingegen spielte für den ausgebildeten Mediziner, obwohl er sich in den vergangenen Jahren darin intensiv fortgebildet hatte, offensichtlich keine Rolle mehr.

Sein Selbstverständnis hatte sich nach der existenziellen Krise in Kowno grundlegend gewandelt: Lehmann sah sich nunmehr in der Pflicht, sein kognitives und religionsphilosophisches Wissen an die jüdische Gemeinschaft und die zukünftige jüdische Generation weiterzugeben. Seine Aufgabe erkannte er darin, in Palästina einen Raum zu schaffen, in dem Natur und Kultur gleichermassen in diesem Sinne erzieherisch auf die zukünftige jüdische Generation wirken können.

Der zügigen Umsetzung seines «grossen Palästinaplans» sah Lehmann optimistisch entgegen: Ostern 1926, also rund elf Monate später, sollte die Siedlung bereits Realität sein. Die aufgenommenen Kinder sollten aus Kowno kommen. Die Übersiedlung nach Palästina, verbunden mit einer landwirtschaftlichen Ausbil-

46 Archiv Ben Schemen, Brief von Lubinski an Lehmann vom 11. 4. 1925.

47 Lehmann-Schlair 2015, S. 106.

48 Archiv Ben Schemen, Tagebuch Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 29. 5. 1925.

49 Ebd.



Abb. 1: Ärzte und Ärztinnen des Kinderhauses Kowno: Siegfried Lehmann (vordere Reihe, zweiter von links), Rebecca Klawansky (vordere Reihe, links) und ihre Kollegen. (Quelle: Nachlass Lehmann)

derung, sollte ihnen die Möglichkeit geben, sich langfristig ihren Lebensunterhalt selbst zu verdienen. Die Siedlungsgründung verstand Lehmann somit auch als Unterstützung der Arbeit des Kinderhauses in Kowno.⁵⁰ Dort war man vor dem Hintergrund der schlechten wirtschaftlichen Lage und eines wachsenden Antisemitismus nur sehr eingeschränkt in der Lage, den älteren Kindern eine Ausbildung zu ermöglichen. Auch wenn er Litauen verlassen hatte, hatte Lehmann nach wie vor einen Bezug zu seiner früheren Arbeit und hielt Kontakt zu Akiba Wanchotzker, Chaim Bar-Nachum und anderen ehemaligen Kollegen, die seine Pläne unterstützten.

Neben seiner persönlichen Weiterbildung verfolgte Lehmann für die Umsetzung seines Palästinaplans noch ein weiteres Ziel: die Gründung eines Unterstützungsvereins. Die Mitglieder hoffte er unter den ehemaligen Weggefährten aus dem Volksheim zu finden: «Morgen Abend werden alle früheren Volksheimfreunde bei Gertrude [Welkanoz, B. L.] sein. Da will ich meine Idee vortragen. Vielleicht schaffe ich ihr Freunde.»⁵¹ Die Tatsache, dass bis zur Gründung der Jüdischen Waisenhilfe noch mehrere Monate vergehen sollten und nur einige der

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Ebd.

späteren Mitglieder im «Zentral-Comité» der Jüdischen Waisenhilfe im Volksheim mitgearbeitet hatten, legt die Vermutung nahe, dass die Gründung eines Freundeskreises auf grössere Schwierigkeiten stiess als erwartet.

Bereits im Juli 1925 gab Lehmann aufgrund finanzieller Schwierigkeiten seine Weiterbildung auf. Am Plan der Kindersiedlung in Palästina hielt er allerdings hoffnungsvoll fest. Im August 1925 fuhr er nach Wien, um dort am Zionistischen Kongress teilzunehmen, anschliessend machte er sich auf den Weg nach Palästina. Dort zerschlugen sich – wegen der dort bestehenden Gefahr, an Malaria zu erkranken – erste Pläne, mit der Kindergruppe in unmittelbarer Nachbarschaft des Kibbutz Ein Charod zu siedeln. Die Alternative, eine Ansiedlung nahe dem Kibbutz Geva, verwarf Lehmann ebenfalls. Das Land wurde von Arabern bewohnt und bearbeitet, und es war nicht absehbar, ob und wann sich dies ändern würde. Ende November kehrte Lehmann ohne greifbare Ergebnisse nach Berlin zurück.⁵² Ein halbes Jahr später notierte er entmutigt:

«Habe eine besonders schwere Zeit; abgefreundet vom Kinderhaus, ohne neue Heimat in Palästina, reise ich als Kinderagent in der Welt herum. Manchmal bin ich zum Weinen traurig, vor allem, wenn ich sehe, dass die Arbeit nicht vorwärts geht [!]. Wollen sehen, wie es endet. Man muss sich das Leben mit Kindern verdienen.»⁵³

Offensichtlich war zu dieser Zeit noch nicht erkennbar, dass das Projekt zwischenzeitlich eine entscheidende Entwicklung erfahren hatte: Am 1. März 1926 war mit der Jüdischen Waisenhilfe e. V. – Gesellschaft zur Förderung der Erziehung jüdischer Waisenkinder zu produktiver Arbeit bereits der Verein gegründet worden, dem es gelingen würde, die finanziellen Mittel zur Realisierung Ben Schemens aufzubringen. Acht Monate nachdem Lehmann seinen Volksheim-Freunden die Idee eines Unterstützerkreises vorgetragen hatte, gab es nun einen solchen Kreis. Lehmann selbst gehörte zur «Zentral-Comité» genannten Leitungsgruppe.

Die jüdische Waisenhilfe e. V.

Prominente Unterstützer, eine breit gefächerte Werbetätigkeit und ein Patenschaftsmodell waren die Säulen der Arbeit der Jüdischen Waisenhilfe. Dies geht sowohl aus dem sechzehnseitigen, illustrierten Prospekt «Die landwirtschaftliche Kinder- und Jugendsiedlung in Palästina», den die Jüdische Waisenhilfe noch vor der Gründung Ben Schemens herausgab, als auch aus dem «Verzeichnis

⁵² Lehmann-Schclair 2015, S. 37.

⁵³ Archiv Ben Schemen, Tagebuch Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 7. 5. 1926.

der Paten, Förderer und Freunde» hervor, der zusammen mit dem Finanzbericht des Jahres 1928 erschien.

Der Leitungsgruppe der Jüdischen Waisenhilfe, dem «Zentral-Comité», gehörten neun Männer und zwei Frauen an. Als Vorsitzende hatte man Elsa Einstein («Frau Prof. Albert Einstein») gewinnen können. Der prominente Name sicherte Lehmann Aufmerksamkeit und Wohlwollen potenzieller Unterstützer. Lola Hahn-Warburg, die zweite Frau in der Gruppe, hatte bereits die Arbeit in Kowno unterstützt, das dortige Säuglings- und Kleinkinderheim war nach ihr benannt. Zu den Männern im Gremium gehörten neben Lehmann («Arzt und pädagogischer Leiter») unter anderen der Religionsphilosoph Martin Buber, der Inhaber der Messingwerke in Eberswalde-Finow, Siegfried Hirsch, Dr. Werner Senator von der Hilfsorganisation American Jewish Joint Distribution Committee, der Rechtsanwalt Hermann Sternberg und Friedrich Ollendorff, Direktor der Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden.⁵⁴ All diese Männer hatten bereits das Volksheim unterstützt oder dort mitgearbeitet. Etwa zwei Jahre nach der Veröffentlichung des Werbeprospekts wurden sie auch im Verzeichnis der Waisenhilfe-Unterstützer als Mitglieder beziehungsweise Paten genannt.⁵⁵ Lediglich die Namen von Lehmann und Buber fehlten in diesem Verzeichnis. Das Berliner Ortskomitee – bei dem es sich wahrscheinlich um das vormalige «Zentral-Comité» handelte – war inzwischen auf siebzehn Personen angewachsen. Mit Rechtsanwalt Sammy Gronemann, Rabbiner Dr. Malvin Warschauer und der Sozialreformerin Siddy Wronsky engagierten sich dort weitere Ehemalige des Volksheims in leitender Position. Durch prominent besetzte Ortskomitees wurde die Jüdische Waisenhilfe ausser in Berlin auch in Breslau, Frankfurt und Hamburg unterstützt. In Holland hatte sich ein Landeskomitee gegründet. Waisenhilfe-Unterstützer fanden sich aber nicht nur in Städten mit solch prominent besetzten «Knotenpunkten»: In Köln, Leipzig, Mannheim, Offenbach und zahlreichen kleineren Städten, auch in England und Rumänien spendeten Einzelpersonen und jüdische Gruppen, ohne dass es dort ein übergeordnetes Komitee gab. Die Liste der Unterstützer macht das starke Interesse an Lehmanns Projekt in jüdischen und insbesondere in zionistischen Kreisen deutlich. Die Tatsache, dass er erfolgreich Osteuropas grösste jüdische Kinderanstalt gegründet und geleitet hatte, sprach für ihn. Wie die Arbeit ausgesehen hatte, die auch Vorbild für die zu gründende Siedlung in Palästina werden sollte, zeigten die Bilder im Werbeprospekt: Kinder bei der Versorgung von Kleintieren, bei der handwerklichen Arbeit in Werkstätten und ältere Kinder, die sich um Kleinkinder und Säuglinge kümmerten. Genauso sollte es später einmal in der palästin-

54 Archiv Ben Schemen, Werbeprospekt, undatiert, File 01-01-21.

55 Archiv Ben Schemen, Verzeichnis der Paten, Förderer und Freunde, 1928, File 01-01-21.

sischen Siedlung sein: In der Landwirtschaft, aber auch Tischlerei, Schusterei, Weberei und anderen Werkstätten sollten Jugendliche jüngere Kinder bei der Arbeit anleiten und gleichzeitig die Selbstversorgung der Siedlung sichern. Wer nicht praktisch arbeiten wollte, sollte die Möglichkeit haben, sich dem Studium jüdischen Schrifttums oder wissenschaftlichem Arbeiten zu widmen.⁵⁶ In dieser Zukunftsvision konnten sich religiöse Unterstützer genauso wiederfinden wie zionistische oder sozialistische. So betonte das «Zentral-Comité» denn auch: «Die ‹Jüdische Waisenhilfe› ist ein völlig neutrales, unpolitisches, grosszügiges Kinderschutzwerk, das die Unterstützung jedes Juden, welcher Partei er auch angehören mag, verdient.»⁵⁷

Um möglichst viele potenzielle Unterstützer anzusprechen, investierte die Waisenhilfe einen Teil des eingeworbenen Geldes. Nicht bekannt ist, wie hoch diese Summe im ersten Jahr der Gründung war. Für die Zeit vom 1. Oktober 1927 bis zum 30. September 1928 sind die Werbekosten mit 15 634,78 Reichsmark (RM) – also 8,5 Prozent der Gesamteinnahmen des Vereins – belegt.

«In den Werbe- bzw. Propagandakosten [...] sind die Reisekosten des Herrn Dr. Lehmann während seiner diesjährigen Europa-Aktion, also in Deutschland, Holland, England, Rumänien, sowie die Spesen der tschechoslowakischen Bäderaktion durch Dr. Dukas,⁵⁸ ferner Herstellungskosten unseres Films,⁵⁹ Spesen der verschiedenen Winterveranstaltungen, Gehalt der Geschäftsführerin, Propagandamaterial usw. enthalten.»⁶⁰

In diesem Zeitraum erhielt die Jüdische Waisenhilfe aus Patenschaften, Sammel- und Teilpatenschaften 133 248,92 RM. Paten zahlten monatlich 40 RM, Sammel- und Teilpaten einen anteiligen Betrag. Ausser von den Paten wurde die Jüdische Waisenhilfe auch von Spendern unterstützt, die einmalig Geld gaben oder spezielle Projekte wie zum Beispiel den Häuserbau förderten.

Der in Berlin erreichte Erfolg war ausschlaggebend dafür, das Patenschaftsmodell zur Basis einer europäischen Werbearbeit zu machen. Dank dessen konnte man einen kontinuierlichen Geldfluss sichern und nicht nur einmalige Zuwendungen verbuchen. Mit kalkulierbaren Einnahmen – eine Patenschaft wurde mindestens für ein Jahr übernommen – konnten Ausgaben und Investitionen gezielt geplant werden. Da sich unter den Förderern Angehörige aller innerjüdischen Gruppierungen befanden, war die Waisenhilfe keinem Geldgeber

56 Archiv Ben Schemen, Werbeprospekt, undatiert, File 01-01-21.

57 Ebd.

58 Die Journalistin und Absolventin der Sozialen Frauenschule in Berlin-Schöneberg Dr. Rosa Dukas (1889–1967) war Mitglied des Berliner Ortskomitees und von 1926 bis 1931 Exekutiv-Sekretärin der Jüdischen Waisenhilfe e. V. Wahrscheinlich war sie nach ihrer Emigration 1933 in Ben Schemen beschäftigt. Rosa Dukas' Schwester Helene war Albert Einsteins Sekretärin.

59 Diese Erwähnung ist der einzige Hinweis auf den Film. Titel und Inhalt sind nicht bekannt.

60 Archiv Ben Schemen, Finanzbericht 1928, File 01-01-21.



Abb. 2: Im Säuglings- und Kleinkinderheim Lola-Heim in Kowno kümmerten sich ältere um jüngere Kinder. In der geplanten landwirtschaftlichen Kinder- und Jugend-siedlung sollte dieses Prinzip ebenfalls angewendet werden. (Quelle: Archiv Ben Schemen, Werbeprospekt)



Abb. 3: In der Tischlerwerkstatt lernten die Jungen des Kinderhauses in Kowno, Holz zu bearbeiten. Mit Bildern der handwerkenden Kinder warb die Jüdische Jugendhilfe e. V. um Unterstützung. (Quelle: Archiv Ben Schemen, Werbeprospekt)



Abb. 4: Die Mädchen des Kinderhauses stellten in der Korbflechterei Gegenstände des täglichen Gebrauchs her. (Quelle: Archiv Ben Schemen, Werbeprospekt)

besonders verpflichtet und somit ideologisch ungebunden – für Lehmann *die* Voraussetzung, etwas Gutes zu schaffen, ohne Zugeständnisse an bestimmte Gruppen machen zu müssen. Um das erfolgreiche Modell zu erweitern, hatte er Martin Buber um Hilfe gebeten:

«Ich werde Anfang Mai nach Holland und England fahren, um Privatleute und Organisationen zu interessieren. Sie würden uns, geehrter Herr Doktor, einen sehr grossen Dienst erweisen, wenn Sie mir eine Empfehlung an Ihnen bekannte dortige Persönlichkeiten geben könnten. Besonders an Personen, die dank ihrer Stellung wieder andere Kreise beeinflussen könnten.»⁶¹

Einer Karte von Albert Einstein, die sich im Nachlass von Lehmann befindet, lässt sich entnehmen, dass in diesem Sinne nicht nur Martin Buber als Multiplikator fungierte. Datiert vom 16. Oktober 1926 und an den niederländischen Physiker Leonard Salomon Ornstein⁶² adressiert, belegt sie, dass auch Einstein Lehmann neue, einflussreiche Kontakte verschaffte: «Lieber Kollege! Ich empfehle Ihnen den Überbringer dieser Karte, Herrn Dr. Lehmann, der für ein mir wohlbekanntes Werk zur Unterbringung ost.-jüdischer Waisen in Palästina Geld sammelt. Es handelt sich darum, ihm in Holland den Anschluss an zionistische und andere jüdische Kreise zu vermitteln. (Unleserlich), Ihr A. Einstein.»⁶³

«... die zweite Periode beginnt. Möge sie gut enden.»

Während noch immer nicht geklärt war, wo in Palästina die Siedlung entstehen würde, kam die erste Gruppe aus Kowno, betreut von Akiba Wanchotzker, in Berlin an.⁶⁴ Lehmann brachte sie in der Ahawah in der Auguststrasse unter. Gemeinsam besuchte man Elsa und Albert Einstein. «On this occasion we sang for him in Hebrew and Yiddish folk songs, while he accompanied us on his piano and played the violin for us», erinnerte sich Wanchotzker.⁶⁵ Lehmann selbst notierte nach dem Besuch: «Die erste Gruppe aus Kowno in Berlin. Gemeinsamer Besuch bei Einstein. – Liebe gute Jungen. – Hat mir Mut gegeben, weiter die Leiden eines <Agitators> auf mich zu nehmen.»⁶⁶

61 NLI, Martin-Buber-Archiv, Brief Siegfried Lehmann an Martin Buber vom 27. 4. 1926.

62 Leonard Salomon Ornstein (1880–1941) war Professor für Physik an der Universität Utrecht. Von 1918–1922 war er Vorsitzender der Niederländischen Zionistischen Vereinigung; in der zionistischen Bewegung engagierte er sich auch nach der Aufgabe dieses Amtes.

63 Lehmann-Schlair 2015, S. 135.

64 Bei der einzigen bekannten Gruppe, die mit Wanchotzker und der Kindergärtnerin Chaja Radin nach Palästina ging, handelte es sich um siebzehn Jungen und Mädchen. Die Schüler und Lehrlinge waren zwischen 14 und 16 Jahre alt.

65 Lehmann-Schlair 2015, S. 43.

66 Archiv Ben Schemen, Tagebuch Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 23. 5. 1926.

Ein halbes Jahr später ging die «Leidenszeit» ihrem Ende zu. Mit Rebecca Klavansky und Akiba Wanchotzker hatte Lehmann einen erholsamen Urlaub in Tirol verbracht. Die Werbearbeit hatte trotz vieler Widerstände und Zurückweisungen das nötige Startkapital eingebracht, und in der von Martin Buber herausgegebenen Monatsschrift «Der Jude» war zwischenzeitlich Lehmanns Artikel «Von der Strassenhorde zur Gemeinschaft» erschienen, mit dem er sich der jüdischen Gemeinschaft als Pädagoge und Visionär präsentierte.⁶⁷ Abschliessend hiess es dort:

«In nächster Zeit wird eine ältere Kinderhausgruppe nach Palästina hinübergehen, um dort im Emek Israel den Boden für eine Kinder- und Jugendsiedlung vorzubereiten; jüngere Gruppen, zusammen mit ihren Führern werden folgen. Sie werden, für diese Aufgabe vorbereitet, die Keimzelle für ein Kinder- und Jugenddorf bilden, in welchem später mehrere Hundert der Besten unter der jüdischen Waisenjugend aus allen Ländern des Galuth Aufnahme finden werden. Vielleicht wird dieses Dorf einmal, über den Rahmen einer Waisensiedlung hinauswachsend, die «pädagogische Provinz» des jüdischen Volkes werden, ein Kraftzentrum für ein sich erneuerndes Volk [...]»⁶⁸

Im November 1926 war es so weit: «Jetzt habe ich es geschafft. Die erste Periode scheint gut abgelaufen zu sein. Dann geht es in drei Wochen nach Palästina, und die zweite Periode beginnt. Möge sie gut enden.»⁶⁹

Auch die Frage, wo genau die neue Siedlung entstehen würde, stand vor der Klärung. In einer kurzen Notiz vermeldete die «Jüdische Rundschau» am 23. Dezember 1926: «Das Direktorium des Jüdischen Nationalfonds hat beschlossen, dem «Kownoer Kinderhaus», das unter Leitung von Dr. Siegfried Lehmann teilweise nach Palästina verlegt wird, ein Areal von 400 Dunam⁷⁰ zur Errichtung einer Schulkolonie zu übergeben.»⁷¹

Die erste aus Kowno kommende Gruppe, die wahrscheinlich Anfang Dezember 1926 in Palästina eintraf, wurde von Akiba Wanchotzker und der Kindergärtnerin Chaja Radin⁷² begleitet. Lehmann selbst musste noch den auch formal komplizierten Übersiedlungsprozess in Kowno abschliessen.⁷³ Chaim Bar-Nachum,

67 Lehmann 1926.

68 Ebd., S. 36.

69 Archiv Ben Schemen, Tagebuch Lehmann, File 01-01-20, Eintrag vom 6. 11. 1926.

70 1 (metrisches) Dunam = 1000 Quadratmeter.

71 Jüdische Rundschau vom 23. 12. 1926.

72 Chaja Radin (Lebensdaten unbekannt) wird im Finanzbericht der Jüdischen Waisenhilfe e. V. als zweite Kindergärtnerin aufgeführt. Schülerberichten zufolge unterrichtete sie die Kinder in den 1930er-Jahren in Schafschur, Wollverarbeitung, Weben und Spinnen. Radin war die Ehefrau von Wanchotzker, allerdings ist unklar, ob die Eheschliessung vor oder nach der Übersiedlung nach Palästina erfolgte.

73 Vgl. Lehmann-Schlair 2015, S. 43.

der Litauen bereits früher verlassen hatte, erwartete die Ankömmlinge am Hafen von Jaffa, um sie anschliessend zur jüdischen Siedlung Rechovot zu begleiten, wo die Kinder und Betreuer vorerst im Esszimmer des Hauses von Moshe Smilanski⁷⁴ und in seinem Garten untergebracht wurden.

Im Januar 1927 trafen Siegfried Lehmann und Rebecca Klavansky mit einer Kindergruppe in Ben Schemen ein.⁷⁵ Zwei Jahre nach seiner Krise und der Entscheidung zur Alija war es Siegfried Lehmann tatsächlich gelungen, eine landwirtschaftliche Kinder- und Jugendsiedlung in Palästina zu realisieren.

Bis zu seinem Tod im Jahr 1958 blieb Siegfried Lehmann die das Kinder- und Jugenddorf Ben Schemen prägende Persönlichkeit. Nach 1945 kamen Kinder und Jugendliche, die die Shoah überlebt hatten, ins Dorf.⁷⁶ Das «Recht auf Rückkehr»⁷⁷ brachte unter anderen Kinder und Jugendliche aus nordafrikanischen Staaten nach Ben Schemen.⁷⁸ Im Dorf wurden – und werden – Kinder erzogen, die aus verschiedenen Gründen nicht bei ihren Familien leben oder sich in einer anderen Schule integrieren können. Die Besetzung der Krim sowie erstarkender Antisemitismus in Frankreich veranlassten ukrainische beziehungsweise französische Eltern, ihre Kinder nach 2014 beziehungsweise 2015 ins Kinderdorf zu schicken, um sie dort unterrichten und ausbilden zu lassen.⁷⁹ Ben Schemen wurde zwanzig Jahre vor dem Staat Israel gegründet; es werden dort somit seit mehr als neunzig Jahren Kinder und Jugendliche versorgt und ausgebildet, die ihrerseits in vorstaatlicher und staatlicher Zeit das Land mitgestalteten beziehungsweise mitgestalten.

74 Moshe Smilanski (1874–1953) war 1891 nach Palästina gekommen. 1893 hatte er sich in Rechovot niedergelassen, wo er Obstgärten und Weinberge besass. Als Journalist und Schriftsteller veröffentlichte er in führenden Zeitungen Palästinas. Smilanski war Mitglied des Brith Schalom, der sich für jüdisch-arabische Verständigung einsetzte.

75 Vgl. Lehmann-Schlair 2015, S. 44.

76 Über die Arbeit mit diesen traumatisierten jungen Menschen berichtet der von Lehmann initiierte und 1947 in Ben Schemen gedrehte Spielfilm «Adamah – Tomorrow is a wonderful day».

77 Das israelische Gesetz von 1950 erlaubte Personen jüdischen Glaubens oder jüdischer Herkunft und deren Ehepartnern die Einwanderung nach Israel.

78 Zu den Herausforderungen, die das Aufeinandertreffen von europäisch und nordafrikanisch geprägter Kultur mit sich brachte, vgl. Bückmann 1965.

79 Vgl. www.ben-shemen.org.il/our-students (Zugriff: 29. 7. 2019), auch Newsletter Ben Schemen 4/2019.

Quellen

Ungedruckte Quellen

- Archiv Ben Schemen: Brief Hans Lubinski an Siegfried Lehmann vom 11. 4. 1925.
Archiv Ben Schemen: Briefsammlung Annie Cohn an Siegfried Lehmann.
Archiv Ben Schemen: Jüdische Waisenhilfe e. V.: Finanzbericht/Verzeichnis der Paten, Förderer und Freunde. Berlin 1928, File 10-03-03.
Archiv Ben Schemen: Lehmann, Siegfried: Vortragsmanuskript, File 01-01-47.
Archiv Ben Schemen: Tagebuch Siegfried Lehmann, File 01-01-20.
Archiv Ben Schemen: Vortragsmanuskript 1942, File 01-01-28.
Archiv Ben Schemen: Werbeschrift d. Comité der Jüdischen Waisenhilfe: Die landwirtschaftliche Kinder- und Jugendsiedlung in Palästina. Berlin o. J., File 01-01-21.
Kibbuz-Archiv Giv'at Brenner, Purim-Lied 1918/19.
Nachlass Lehmann: Lehmann, Siegfried: Lebenslauf. Unveröffentlichtes Manuskript o. J. [1925].
NLI, Martin-Buber-Archiv, 350008409, Brief Siegfried Lehmann an Martin Buber vom 27. April 1926.
Privatarchiv Dammers: Lebenslauf Siegfried Lehmann.

Gedruckte Quellen

- Jüdische Rundschau, 7. 2. 1919; 23. 12. 1926.
Jüdische Waisenhilfe e. V.: Verzeichnis der Paten, Förderer und Freunde. Berlin 1928.
Lehmann, Siegfried: Das Jüdische Volksheim. Erster Bericht, Mai/Dezember 1916. Berlin 1917a.
Lehmann, Siegfried: Idee der jüdischen Siedlung und des Volksheims, in: Jüdische Rundschau, 2. 3. 1917b (I + II), S. 76 f., und 9. 3. 1917b (III), S. 83 f.
Lehmann, Siegfried: Von der Strassenhorde zur Gemeinschaft, in: Der Jude, Jg. 9 (1926), Sonderheft Erziehung, S. 22–36.
Picht, Werner: Toynbee Hall und die englische Settlement-Bewegung. Tübingen 1913.
Steinhaus, Sophie: Aus dem jüdischen Volksheim, in: Der jüdische Wille. Zeitschrift des Kartells jüdischer Verbindungen, Jg. 1 (1918), Nr. 4–5, S. 254–259.
Weil, Gertrud: Vom Jüdischen Volksheim in Berlin, in: Jüdische Wohlfahrtspflege und Sozialpolitik, Jg. 1 (1930), S. 281–284.

Onlinequellen

- Zu den unterschiedlichen Herkunftsländern der Schüler Ben Schemens: www.ben-schemen.org.il/our-students (Zugriff 29. 7. 2019).

Literatur

- Adler-Rudel, Salomon: Ostjuden in Deutschland 1880–1940. Tübingen 1959.
- Bückmann, Elisabeth: Ben-Schemen. Integration zweier Kulturen in einem israelischen Kinderdorf. Frankfurt am Main 1965.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind: Verloren und Un-Vergessen. Weinheim 1906.
- Exler, Margarete: Von der Jugendbewegung zu ärztlicher Drogenhilfe. Berlin 2005.
- Konrad, Franz-Michael: Siegfried Lehmanns Idee und Verwirklichung einer «Jüdischen Erziehung», in: Neue Praxis, Jg. 3 (1999), S. 272–290.
- Lehmann, Beate: Siegfried Lehmann und das Jüdische Volksheim im Berliner Scheunenviertel, in: Hering, Sabine; Lordick, Harald; Stecklina, Gerd (Hg.): Jüdische Jugendbewegung und soziale Praxis. Frankfurt am Main 2017, S. 103–122.
- Lehmann-Schlair, Aya: Vision and Legacy. Cambridge 2015.
- Liegle, Ludwig; Konrad, Franz-Michael: Reformpädagogik in Palästina. Frankfurt am Main 1989.
- Oelschlägel, Dieter: Siegfried Lehmann und sein Lebenswerk. Erinnerungen an einen zu Unrecht Vergessenen, in: Sozialpädagogik, Jg. 39 (1997), Nr. 1, S. 26–30.
- Oelschlägel, Dieter: Jüdische Settlementbewegung und das Jüdische Volksheim in Berlin, in: Rundbrief des Verbandes für sozialkulturelle Arbeit e. V. Berlin 2005, S. 18–29.
- Oelschlägel, Dieter: Die Idee der «produktiven Arbeit»: Siegfried Lehmann (1892–1958), in: Hering, Sabine (Hg.): Jüdische Wohlfahrt im Spiegel von Biographien. Frankfurt am Main 2006, S. 256–267.
- Oelschlägel, Dieter: Integration durch Bildung. Jüdische Toynbee-Hallen und Volksheime in Österreich und Deutschland im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts, in: Herrmann, Peter; Szyuka, Peter (Hg.): Durchbrüche ins Soziale. Eine Festschrift für Rudolph Bauer. Bremen 2014, S. 102–139.
- Sass, Anne-Christin: Berliner Luftmenschen. Osteuropäisch-jüdische Migranten in der Weimarer Republik. Göttingen 2012.
- Wolzogen, Wolf von: «... Dieser Geist von Ben Schemen hat mich sehr der jüdischen Kultur nahegebracht». Das Kinder- und Jugenddorf Ben Schemen zwischen Berlin und Lod – eine Skizze, in: Lehmann, Monika; Schnorbach, Hermann (Hg.): Aufklärung als Lernprozess. Festschrift für Hildegard Feidel-Mertz. Frankfurt am Main 1992, S. 256–274.

Heimat, Weh und Ach

Heimat als Problem in der Sozialen Arbeit und bei Karl Jaspers

PETER SZYNKA

Der folgende Text befasst sich mit dem Begriff «Heimat», seiner schwierigen Begriffsgeschichte und seiner möglichen Bedeutung für die Soziale Arbeit. Eine besondere Bedeutung hatte und hat dieser Begriff insbesondere für die Bereiche der Sozialen Arbeit, in denen ich beruflich tätig war: der Gemeinwesenarbeit und der Wohnungslosenhilfe. Man muss aber auch die Arbeit mit Geflüchteten, die Kinder- und Jugendhilfe sowie die politische Bildung mit einbeziehen. In allen diesen Bereichen geht es im weitesten Sinne um das Suchen und Finden eines sicheren Orts.

Das Verständnis von Heimat unterlag und unterliegt einem stetigen Wandel, der Begriff «Heimat» ist heute wieder zum politischen Kampfbegriff geworden. Da die Soziale Arbeit mit Menschen arbeitet, deren Heimat, was immer damit gemeint sei, objektiv oder subjektiv gefährdet ist, bedarf der Begriff einer fachlichen Klärung.

Ich werde mich in diesem Beitrag dem Lebensweg des Psychiaters und Philosophen Karl Jaspers zuwenden, der 1883 in meinem Wohnort Oldenburg geboren wurde und 1969 in der Schweiz, genauer in Basel, verstorben ist. Karl Jaspers hat sich zeitlebens immer wieder mit Fragen von Heimat und Emigration auseinandergesetzt, bis er die Schweizer Staatsbürgerschaft annahm und erklärte: «Heimat ist da, wo ich verstehe und verstanden werde.»

Meine Beschäftigung mit dem Werk von Karl Jaspers (1883–1969), dessen Nachlass inzwischen nicht mehr in Basel aufbewahrt wird, sondern in Oldenburg, der Geburtsstadt des Philosophen, ist persönlich geprägt und steht noch sehr am Anfang. Ich beschränke mich hier im Wesentlichen auf zwei Beziehungen, die Jaspers besonders wichtig waren und die ihn geprägt haben: die zu seinem Förderer Karl Wilmanns (1873–1945) und die zu seiner Schülerin Hannah Arendt (1906–1975). In diesen Beziehungen wurde Heimat, Heimatlosigkeit, Exil und innere Emigration jeweils in besonderer Weise thematisiert.

Karl Wilmanns war Direktor der Psychiatrischen Universitätsklinik in Heidelberg. Er inspirierte und unterstützte Jaspers bei seiner medizinischen Dissertation im Fachbereich Psychiatrie. Mit Wilmanns suchte Jaspers einen verstehenden

Zugang zu den Psychiatriepatienten. Zusammen mit anderen Kollegen begründeten Wilmanns und Jaspers das, was man heute die Heidelberger Schule der Psychiatrie nennt. Karl Wilmanns interessierte sich insbesondere für die «Landstreicher» und «Vagabunden» seiner Zeit, also für die Heimat- und Wohnungslosen. Er wanderte zeitweise mit ihnen umher, um sie besser zu verstehen, lernte ihre Sprache beziehungsweise ihren Jargon und machte Vorschläge für die Soziale Arbeit mit diesen Menschen und den Aufbau geeigneter Institutionen.

Hannah Arendt war Jaspers' philosophische Meisterschülerin. Sie musste während des Nationalsozialismus über Karlsbad, Genua, Genf und Paris in die USA emigrieren. In ihrem umfangreichen Schriftwechsel ringen Arendt und Jaspers ebenfalls um ein angemessenes Verstehen der Bedeutung von Heimat, ihres Verlusts beziehungsweise ihrer Wiedergewinnung.

Jaspers' Beziehungen zu Wilmanns und Arendt spiegeln einen Zeitraum von ca. 1900 bis 1960, als Jaspers schliesslich in die Schweiz übersiedelte. In dieser Zeit gelangte Jaspers schliesslich zur Auffassung, dass sich der Mensch zum Weltbürger entwickeln müsse und dass die Menschenrechte universelle Geltung beanspruchten.

Heimweh und Verbrechen

Im Jahre 1909 legt Karl Jaspers seine Dissertation im Fachbereich Psychiatrie vor. Sie trägt den Titel «Heimweh und Verbrechen».¹ Zunächst rekapituliert er die medizinische Heimwehliteratur, in der Heimweh auch als Schweizerkrankheit, *Maladie suisse* oder *morbus helveticus* bezeichnet wird. Die Bezeichnung geht auf die schon von Rousseau beschriebene Beobachtung zurück, dass Schweizer Soldaten in fremden Diensten, von Heimweh geplagt, insbesondere dann, wenn jemand den «Kuhreigen» anstimmte, regelmässig desertierten. Jaspers versucht in seiner Dissertation, Heimweh als «impulsives Irresein», als besondere Art der Melancholie und als Nostalgie zu fassen. Er analysiert schliesslich eine Anzahl von Fällen, in denen Verbrechen aus Heimweh begangen wurden. Bei diesen Fallgeschichten handelte es sich um junge, weibliche Täterinnen, die aufgrund krimineller Handlungen psychiatrisch zu untersuchen waren. Der ökonomische Hintergrund der Täterinnen bestand darin, dass sie aus ihren Familien, die sie nicht mehr ernähren konnten, als Dienstbotinnen in die Städte geschickt worden waren. Ärmliche Herkunft und bescheidene Verhältnisse wurden in den Erinnerungen der Täterinnen umgedeutet und nostalgisch überhöht. Die Unmöglichkeit der Rückkehr verursachte körperliche und seelische Leiden, die

¹ Vgl. Jaspers 1996 [1909].

in den untersuchten Fällen zu Kindsmord oder Brandstiftung führten. Jaspers' Dissertation fügt sich in eine Reihe von Untersuchungen ein, die sich um eine psychopathologische Typologie bemühten und gleichzeitig das Problem der Zurechnungsfähigkeit im Strafgerichtsverfahren diskutierten.

Mentor dieser Arbeiten war Karl Wilmanns, der zu jener Zeit wie Jaspers in der Heidelberger Klinik arbeitete. Zu Beginn seiner Karriere hatte Wilmanns 1906 und 1907 Arbeiten zu psychiatrischen Erkrankungen bei «Landstreichern» vorgelegt. Er schrieb über Verbrechertypen (Geliebtenmörder, Säufer als Brandstifter usw.), Kriegsneurosen, Gefängnispsychosen, Syphilis, Schizophrenie, aber auch und immer wieder über Zurechnungsfähigkeit im Rahmen einer Kritik der damaligen Institutionen (Zucht- und Arbeitshäuser usw.). Wilmanns begründete ferner in Heidelberg die berühmte Sammlung Prinzhorn mit Artefakten seelisch und geistig beeinträchtigter Patienten – vielleicht ein gutes Beispiel, wie beide, Jaspers und Wilmanns, durch ihre Arbeiten zur Entwicklung einer verstehenden Psychiatrie beitrugen. Wilmanns förderte ferner Kollegen, die mit grundlegenden Studien zu Haschisch und Meskalin wichtige Grundlagen zur Entwicklung von Psychopharmaka legten.

Nicht nur der Aufbau von Typologien, sondern auch das Verstehen als solches war ein wichtiges Anliegen von Max Weber, der Patient von Karl Jaspers, aber auch dessen wissenschaftliches Vorbild war. Es lohnt sich daher, noch einmal Max Webers «Grundbegriffe der verstehenden Soziologie» zu rekapitulieren, bevor ich in diesem Zusammenhang kurz auf die Sammlung Prinzhorn eingehe. «Verstehen» heisst bei Weber «deutende Sinnerfassung a) des im Einzelfall real gemeinten (bei historischer Betrachtung), b) des durchschnittlich und annäherungsweise gemeinten (bei soziologischer Massenbetrachtung), c) des für den reinen Typus (Idealtypus) einer häufigen Erscheinung wissenschaftlich zu konstruierenden (<idealtypischen>) Sinnes oder Sinnzusammenhanges».² Wir sehen, wie bei Weber das Verstehen mit dem Erkennen beziehungsweise dem Konstruieren von Typen zusammenfällt. Es geht um das Verstehen des Sinns von sozialen Handlungen: Soziale Handlungen sind nach Weber stets sinnhaft auf andere Menschen und deren Handlungen bezogen. Er unterscheidet dabei zweckrationales Handeln, wertrationales Handeln, affektives Handeln und traditionales Handeln. Zweckrationales Handeln kann nach Weber durch die Ermittlung der Mittel und Zwecke verstanden werden, es wird wertrationales Handeln durch die Ermittlung der ethischen oder ästhetischen Wertentscheidungen und traditionales Handeln durch die Ermittlung der zugrunde liegenden eingelebten Gewohnheiten. Dem affektiven Handeln stehen wir allerdings häufig verständnis- und damit hilflos gegenüber. Damit komme ich wieder auf

2 Weber 1976, S. 14, S. 32–35.

die Prinzhorn-Sammlung zurück. Karl Wilmanns beauftragte den Kunsthistoriker Hans Prinzhorn, nichtsprachliche Artefakte von Psychatriepatienten, also ihre Bilder und Zeichnungen, systematisch zu sammeln, auszuwerten und so zu einem besseren Verstehen der affektiven Beweggründe der Patienten zu gelangen und dem Verständnis von Kreativität als solcher näherzukommen.

Es ist hier noch einmal darauf hinzuweisen, dass Wilmanns es nicht bei den Artefakten der Psychatriepatienten belies, sondern auch mit den «Vagabunden» umherwanderte, ihre Treffpunkte aufsuchte, ihre Sprache und ihren Jargon erlernte, sich also – um mit Weber zu sprechen – der eingelebten Gewohnheiten dieser Gruppe annahm, um sie besser zu verstehen.³ Er wandte Methoden der teilnehmenden Beobachtung an, wie sie später in der Chicagoer Soziologieschule und in der Ethnologie gebräuchlich wurden. Auch hierin finden wir die Suche nach besserem Verstehen.

Jaspers war es nach eigener Aussage darum zu tun, zu erkennen, wie «Seelisches aus Seelischem mit Evidenz hervorgeht» – für ihn war es selbstverständlich, dass etwa der «Angegriffene zornig» oder «der betrogene Liebhaber eifersüchtig» wird.⁴ Wiederum steht hier das Verstehen affektiven Handelns im Vordergrund. Jaspers wie Wilmanns berücksichtigten bei der Entstehung psychiatrischer Krankheitsbilder oder von Kriminalität und Landstreicherei immer auch die ärmlichen Verhältnisse, aus denen die Menschen stammten, also die Ökonomie, ebenso die Bedeutung von Heimatverlusten.

Man kann also schon beim frühen Jaspers einen eindeutigen Bestimmungsgrund dessen, was Heimat ausmacht, finden: Heimat als Ort gelingender Reproduktion in ökonomischer und kultureller Hinsicht; Heimat als Ort, wo man versteht und verstanden wird.

Innere Emigration und Exil

«Kabeljau schwimmt nach Haus, Elefant geht nach Haus, Ameise rennt nach Haus.» So der Text eines Kinderlieds, das in einer Schlüsselszene des Films «Transit» gesungen wird, einer aktuellen Verfilmung des gleichnamigen Romans von Anna Seghers, eines Klassikers der Exilliteratur. Der Hauptdarsteller versucht in diesem Film, wie viele andere in dieser Zeit, auf ähnlichen Wegen wie Hannah Arendt oder Walter Benjamin der Verfolgung durch die Nationalsozialisten zu entgehen. Er befindet sich auf dem Weg ins Exil – ein Weg voller Gefahren und, wie auch die Verfilmung zeigt, voller Entwürdigungen, Depressionen

³ Kerner 1982, S. 112.

⁴ Kraft 2005, S. 9.

und Suiziden. Wilmanns, Jaspers und weitere Mitarbeiter der Heidelberger Schule bewegen sich zu dieser Zeit in die innere Emigration.

Im Folgenden will ich versuchen, den dramatischen Wandel der damaligen Verhältnisse zu skizzieren. Es soll gezeigt werden, welche Wirkung der Wandel der Verhältnisse auf die existenzielle Situation der hier vorgestellten Menschen hatte, aber auch auf die weitere Entwicklung ihrer Fachlichkeit und in gewissem Sinne auch der unsrigen.

Karl Wilmanns verlor 1933 aufgrund des «Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums» seine Stelle als Leiter der Psychiatrischen Universitätsklinik Heidelberg. Er soll Studenten gegenüber geäußert haben, Hitler habe im Anschluss an seine im Feld erlittene Verschüttung eine hysterische Reaktion gehabt, in deren Folge er zeitweise erblindet sei. Über Hermann Göring soll er gesagt haben, er sei ein chronischer Morphinist. Wilmanns' Nachfolger wurde der linientreue Nationalsozialist Carl Schneider, der sich vorbehaltlos in den Dienst der NS-Medizinverbrennen gestellt hat. Karl Wilmanns gehörte zu den verfeimten Wissenschaftlern seiner Zeit; er zog sich ins Privatleben zurück und betrieb in Wiesbaden eine Privatpraxis. Es ist umstritten, ob er mit seiner Veröffentlichung über das «Vagabundentum in Deutschland» (1940) im Alter von 67 Jahren noch einmal versucht hat, sich den Nationalsozialisten anzubiedern. Der mit Wilmanns befreundete Schweizer Psychiater Max Müller schildert ihn in seinen Erinnerungen als vehementen, wenn auch heimlichen Gegner der nationalsozialistischen Machthaber in Deutschland. Den Zusammenbruch des Dritten Reiches habe er kurz vor seinem Tod im August 1945 noch mit Genugtuung erleben können.⁵ Einer meiner nächsten Beiträge wird sich explizit mit Karl Wilmanns befassen.

Karl Jaspers wurde 1937 in den Ruhestand versetzt und mit Publikationsverbot belegt, unter anderem, weil er mit einer Jüdin verheiratet war. Er dachte an Emigration; entsprechende Versuche in den Jahren 1939 und 1941 scheiterten jedoch. Noch im April 1945 sollte Jaspers in ein Konzentrationslager verschleppt werden. Er besorgte für sich und seine Frau in der Heidelberger Hofapotheke Zyankali und verwahrte es jederzeit griffbereit im Nachttisch. Das Gift wurde nicht benutzt, da Heidelberg am 30. März 1945 durch amerikanische Soldaten befreit wurde. 1945 wurde Jaspers in den sogenannten 13er-Ausschuss zum Wiederaufbau der Heidelberger Universität berufen. 1948 folgte er einem Ruf an die Universität Basel. 1969 erwarb er die Schweizer Staatsbürgerschaft als Reaktion auf die Verabschiedung der Notstandsgesetze und die Wahl des ehemaligen NSDAP-Mitglieds Kurt Georg Kiesinger zum Bundeskanzler der Bundesrepublik Deutschland.

⁵ Müller 1982, S. 30.

Hannah Arendt, in Linden/Hannover geboren und in Königsberg aufgewachsen, entschloss sich 1933 nach einer kurzen Verhaftung durch die Gestapo zur Emigration aus Deutschland. 1937 wurde sie ausgebürgert und blieb staatenlos bis 1951. Über ihre Zeit als Flüchtling schrieb sie: «Wir haben unser Zuhause und damit die Vertrautheit des Alltags verloren. Wir haben unseren Beruf verloren und damit das Vertrauen eingebüßt, in dieser Welt irgendwie von Nutzen sein zu können. Wir haben unsere Sprache verloren und mit ihr die Natürlichkeit unserer Reaktionen, die Einfachheit unserer Gebärden und den ungezwungenen Ausdruck unserer Gefühle. [...] das bedeutet den Zusammenbruch unserer privaten Welt.»⁶

Zwischen Hannah Arendt und Karl Jaspers entwickelte sich eine lebenslange Freundschaft, die in einem umfangreichen Briefwechsel von 1926 bis 1969 dokumentiert ist.⁷ In ihren Briefen ging es immer wieder um Fragen von Heimat, Nation, Exil und innerer Emigration.

Was können wir als Sozialarbeitende aus den Reflexionen von Jaspers und Arendt lernen? Sie diskutieren über Deutschsein und Judesein, über die Möglichkeit eines Wiederbeginns auch in Deutschland. Sie kommen überein, dass in Deutschland die Nation als Nation zugrunde gegangen ist. Deutsch sei allenfalls noch die Sprache und eine zerschlagene Kultur. Es brauche eine Überarbeitung der politischen Grundbegriffe. Beide Autoren beschäftigen sich mit dem Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Hannah Arendt verfasst ihre Studie «Elementen und Ursprüngen totaler Herrschaft». Darin heisst es: «Das es so etwas gibt, wie ein Recht, Rechte zu haben – und dies ist gleichbedeutend damit, in einem Beziehungssystem zu leben, in dem man aufgrund von Handlungen und Meinungen beurteilt wird –, wissen wir erst, seitdem Millionen von Menschen aufgetaucht sind, die dieses Recht verloren haben [...]»⁸

Hannah Arendt weiss, dass die Wiedergewinnung dieses universalen Rechts nicht einfach sein wird und einen Umbau der politischen Begriffe notwendig macht. Gleichwohl sind es Erfahrungen und Diskussionen wie diese, die schliesslich am 10. Dezember 1948 zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte durch die UN geführt haben: «Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.» Die Erklärung der Menschenrechte ist eine direkte Reaktion auf die schrecklichen Ereignisse des Zweiten Weltkriegs, in dem die Nichtanerkennung der Menschenrechte zu Akten der Barbarei geführt haben. Nur auf der Grundlage allgemein anerkannter Menschenrechte, so war man sich

6 Arendt 2016, S. 10 f.

7 Arendt, Jaspers 1985.

8 Arendt 2016, S. 49.

einig, wäre noch die Wiedergewinnung von Heimat möglich. Der Mensch gewinnt seine Freiheit und Würde allerdings als Weltbürger.

Heimat als Phantomschmerz und Plombe

Nostalgische Verklärungen von Heimat führen in die Vergangenheit und in die Irre. «Die Frage nach der Heimat ist die drängendste unserer Zeit», schreibt aktuell der deutsche Kulturwissenschaftler Christian Schüle. Ein rückwärts-gewandter Begriff von Heimat erzeuge eine Art «Phantomschmerz in der Art, wie verlorene Gliedmaßen schmerzen».⁹ Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Identität müsse in Übereinstimmung mit den Grundwerten der Demokratie entwickelt werden.

Der Schweizer Psychoanalytiker Paul Parin geht noch weiter: «Für Psychoanalytiker hat Heimat die Bedeutung einer seelischen Plombe. Sie dient dazu Lücken aufzufüllen, unerträgliche Traumata aufzufangen, seelische Brüche zu überbrücken, die Seele wieder ganz zu machen. Je schlimmer es um einen Menschen bestellt ist, je brüchiger sein Selbstgefühl ist, desto nötiger hat er oder sie Heimatgefühle, die wir deshalb eine Plombe für das Selbstgefühl nennen.» Oder anders ausgedrückt: «Wir sagen, wer ein gutes Selbstgefühl hat, der hat Heimat, wem es daran gebricht, der habe Heimat.»¹⁰

Heimat als offener Horizont

Rückwärts-gewandtem Verständnis von Heimat erteilt auch Jaspers in seinem Selbstporträt eine eindeutige Absage: «Sie fragen mich nach meinem Leben. Ich erzähle. Geboren bin ich in der Stadt Oldenburg. Mein Vater stammt aus dem Jeverland, meine Mutter aus Butjadingen, beide nahe der Nordseeküste. – In meiner Kindheit waren wir alle Jahre auf den friesischen Inseln. Ich bin mit dem Meer aufgewachsen. Zuerst sah ich es in Norderney. Am Abend ging mein Vater, mit dem kleinen Jungen an der Hand, den weiten Strand hinunter. Es war tiefe Ebbe, der Weg über den frischen reinen Sand war sehr lang bis ans Wasser. Da lagen die Quallen, die Seesterne, Zeichen des Geheimnisses der Meerestiefe. Ich war wie verzaubert, habe nicht darüber nachgedacht. Die Unendlichkeit habe ich damals unreflektiert erfahren. Seitdem ist mir das Meer der selbstverständliche Hintergrund des Lebens überhaupt. Das Meer ist die anschauliche Ge-

⁹ Schüle 2017, S. 5.

¹⁰ Parin 1994, S. 6 (Zitat); Bronfen 1996, S. 7.

genwart des Unendlichen. Unendlich die Wellen. Immer ist alles in Bewegung, nirgends das Feste und das Ganze in der doch fühlbaren unendlichen Ordnung. Das Meer zu sehen, wurde für mich das Herrlichste, das es in der Natur gibt. Das Wohnen, das Geborgensein ist uns unentbehrlich und wohltuend. Aber es genügt uns nicht. Es gibt dieses andere. Das Meer ist seine leibhaftige Gegenwart. Es befreit im Hinausgehen über die Geborgenheit, bringt dorthin, wo zwar alle Festigkeit aufhört, wir aber nicht ins Bodenlose versinken. Wir vertrauen uns dem unendlichen Geheimnis an, dem unabsehbaren, Chaos und Ordnung. [...] Im Umgang mit dem Meer liegt von vornherein die Stimmung des Philosophierens. So war es mir unbewusst von Kindheit an.»¹¹ Heimat ist bei Jaspers der Ausgangspunkt ins Unendliche.

Heimat und Rückkehr

Heimat im Anschluss an Wilmanns, Jaspers und Arendt sollte nicht nur als Ort gelingender Reproduktion und Geborgenheit verstanden werden, sondern auch als Beziehungsgeflecht, Sprache, Kultur und Identität, als Ort des Verstehens und Verstandenwerdens. Die Aufgabe der Sozialen Arbeit und Erziehung sei es, so wurde es mir während des Studiums vermittelt, Störungen der Reproduktion zu überwinden.¹² Dies gilt für die gesellschaftliche Reproduktion sowohl im ökonomischen als auch im kulturellen, zivilisatorischen Sinne. Weiterhin und tiefer gehend wird schliesslich die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession verortet.¹³ Das «Recht, Rechte zu haben», auf das Hannah Arendt hinweist, muss erklärt und verteidigt werden. Freiheit und Würde verwirklichen sich in der Entfaltung des Menschen als Weltbürger.

Der französische Soziologe Didier Eribon erhielt in den letzten Monaten viel Aufmerksamkeit mit dem Bericht und der Analyse seiner «Rückkehr nach Reims».¹⁴ Eribon stammt aus dem französischen Arbeitermilieu, zerstritt sich mit seinem Vater und avancierte in Paris zu einem führenden Intellektuellen. Nachdem sein Vater gestorben war, konnte er nach Reims zurückkehren. Er versuchte unter anderem zu verstehen, warum so viele Angehörige seines Herkunftsmilieus bei politischen Wahlen inzwischen nicht mehr auf die Sozialisten setzen, sondern den Front National wählen. Wie in anderen Ländern gab es auch in Frankreich einen tiefgreifenden industriellen Strukturwandel mit Gewinnern und Verlierern. Eribon reflektiert sein Vorgehen und erkennt, dass das

¹¹ Jaspers 2003, S. 7.

¹² Danckwerts 1978, S. 33.

¹³ Staub-Bernasconi 2019.

¹⁴ Eribon 2016; Eribon 2017, S. 73–75.

Projekt einer Rückkehr nicht mehr sein kann als ein Selbstversuch. Er bleibt als solcher ein Versuch und wird niemals als abgeschlossen gelten können, vielleicht sogar grundsätzlich auch als nicht abschliessbar angesehen werden müssen. Zu den Paradoxien der Wiederaneignung gehören nach seiner Meinung die Ressentiments, der Neid und die Verdächtigungen der Daheimgebliebenen. Insgesamt traf er immer wieder auf Unverständnis bei den Menschen, denen er wiederbegegnete. Hinzu kamen die Vorbehalte, die er selbst hegte.

Nun ist die entstandene Distanz von seinem Herkunftsmilieu bei Eribon gänzlich anders gelagert und von anderer Qualität, als es bei Arendt und Jaspers der Fall gewesen ist. Es handelt sich nicht um eine gewaltsame Entwurzelung, sondern in Eribons Fall auch um Emanzipation und sozialen Aufstieg. Eribon berichtet von seinem Lehrer Bourdieu, den ebenfalls die Sorgen um seine Herkunft und Klassenzugehörigkeit plagten. Auch er fühlte sich im Intellektuellenmilieu in Paris vielfach nicht «zu Hause». Als dessen Vorbild bei der Bewältigung dieser Sorgen weist Eribon auf den kabyllischen Schriftsteller Mouloud Mammeri hin, der von Frankreich in sein Herkunftsland Algerien zurückgekehrt war, um dort politisch mit seinen Leuten zu arbeiten. «Die persönliche Verwandlung», so Bourdieu, «der Mouloud Mammeri sich unterziehen musste, um in sein natives Milieu zurückzukehren [...], ist mehr noch als alles andere dasjenige, was er mit den anderen teilen wollte – und zwar nicht nur mit seinen Mitbürgern, seinen Brüdern, mit denen er die Erfahrung der Zurückweisung und der kulturellen Entfremdung teilte, sondern mit all den Menschen, die von der symbolischen Macht zur höchsten Form des Selbstverlustes, zur Selbstscham getrieben werden.»¹⁵

Auch hier handelt es sich, wenn auch um eine differente Form der Rückkehr. Bei Bourdieu beziehungsweise Mammeri geht es um die «Odyssee der Wiederaneignung» eines kolonisierten Landes beziehungsweise einer beherrschten Klasse,¹⁶ bei Eribon um eine deindustrialisierte Zone. Gleichwohl gibt es Parallelen zu den Interventionen, die Jaspers und Arendt aus dem Exil beziehungsweise aus der inneren Emigration heraus in die Entwicklung der frühen Bundesrepublik Deutschland sandten. Bei ihnen ging es um ein durch Verblendung, Völkermord und Krieg zerstörtes Land. Jaspers thematisierte die Schuldfrage, die deutsche Teilung, Wiederbewaffnung und Atombombe, Arendt die Kriegsverbrechen und die Frage, was der «totalen Herrschaft» und der «Banalität des Bösen» entgegenzusetzen war. In allen Fällen gab es persönliche Verwandlungen; es galt, Distanzen zu überbrücken, es gab Widerstände, Kritik und Feindseligkeiten. Es

¹⁵ Eribon 2017, S. 91.

¹⁶ Ebd., S. 86 f.

handelte sich aber immer um Mahnungen an die Verbliebenen und die nächste Generation.

Ich habe in diesem Text schon einige Male auf die Aufgabe der Sozialen Arbeit bei der gesellschaftlichen Reproduktion und als Menschenrechtsprofession hingewiesen. Ich denke, dass der Aufbau sozialpädagogischer Studiengänge und die Öffnung der deutschen Hochschulen in den 1970er-Jahren vielen Arbeiterkindern wie mir die Möglichkeit einer Hochschulausbildung jenseits oder besser diesseits eines Theologie-, Jura- oder Medizinstudiums gegeben hat. Unbeabsichtigt sind hierdurch emotionale und räumliche Distanzen entstanden, die zumindest eine gelegentliche Rückkehr in die Herkunftsmilieus angezeigt erscheinen lassen. Bei der Rückkehr können erwartbare Schwierigkeiten entstehen, auch sind die nötigen Auseinandersetzungen zu führen.

Wenn aktuell «Heimat» wieder zum politischen Kampfbegriff geworden ist, ist diese Auseinandersetzung umso nötiger. Verunsicherte Menschen werden wieder zu Opfern geistiger Brandstifter, die Ressentiments und Fremdenfeindlichkeit schüren und Geschichtsbewusstsein missachten. Es wird versucht, die Rechte der zuletzt Gekommenen zu schmälern und einzuschränken. Das gilt sowohl für Geflüchtete als auch für EU-Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Der Inanspruchnahme von Sozialleistungen werden neue Hindernisse entgegengestellt. Familienzusammenführungen werden verhindert. Sozialleistungen sollen eingeschränkt und durch Sachleistungen ersetzt werden. Dezentrale Unterbringung soll zurückgenommen werden, Kasernierungen werden eingefordert. Das würde in eine Negativspirale führen und erfahrungsgemäss Gewalt, Drogenhandel und Obdachlosigkeit zur Folge haben. Tendenziell wurde das «Recht, Rechte zu haben», in den letzten Monaten wieder und wieder infrage gestellt – und damit letztlich auch die gesellschaftliche Grundlage der Sozialen Arbeit. Ängste und Ressentiments wurden systematisch geschürt; auch die Soziale Arbeit selbst könnte Opfer von Anfeindungen werden.

Es ist Zeit, sich darauf vorzubereiten. Ich betrachte die Mechanismen, mit denen derzeit Unruhe geschaffen wird, mit grosser Sorge. Es ist Zeit, sich mit der Entstehung, Wirkung und Bekämpfung von Geschichtsvergessenheit und Ressentiments theoretisch und praktisch auseinanderzusetzen. Wilmanns, Jaspers und Arendt haben hierzu Beiträge geleistet. Auch die Soziale Arbeit sollte sich ihres Herkunftsmilieus erinnern.

Literatur

- Arendt, Hannah: Wir Flüchtlinge – Mit einem Essay von Thomas Meyer. Stuttgart 2016.
- Arendt, Hannah; Jaspers, Karl: Briefwechsel 1926–1969. München 1985.
- Bronfen, Elisabeth: Fatale Widersprüche. In: Jaspers, Karl: Heimweh und Verbrechen. München 1996.
- Danckwerts, Dankwart: Grundriss einer Soziologie der Sozialen Arbeit – Zur Bestimmung der Entwicklung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik in der BRD. Weinheim 1978.
- Eribon, Didier: Rückkehr nach Reims. Berlin 2016.
- Eribon, Didier: Gesellschaft als Urteil. Berlin 2017.
- Jaspers, Karl: Ein Selbstportrait. In: ders. (Hg.): Was ist Philosophie. Ein Lesebuch. München 2003.
- Jaspers, Karl: Heimweh und Verbrechen. Mit Essays von Elisabeth Bronfen und Christine Pozsár. München 1996 [Erstausgabe: 1909].
- Kerner, Karin: Vagabundage und Psychiatrie. Hinweise zu Bildern aus der Prinzhornsammlung. In: Künstlerhaus Bethanien: Wohnsitz Nirgendwo – Vom Leben und Überleben auf der Strasse. Berlin 1982.
- Kraft, Hartmut: Grenzgänger zwischen Kunst und Psychiatrie. Köln 2005.
- Müller, Max: Erinnerungen – Erlebte Psychiatrie 1920–1960. Berlin 1982.
- Schüle, Christian: Heimat – ein Phantomschmerz. München 2017.
- Weber, Max: Soziologische Grundbegriffe. Tübingen 1976.
- Wilmanns, Karl: Das Vagabudentum in Deutschland, in: Zeitschrift für die gesamte Neurologie und Psychiatrie, Bd. 168 (1940), Heft 1, S. 65–111.