



Mathias Schwabe

**Das Scheitern von
pädagogischen Projekten**
– zudem eine etwas andere
Geschichte der Sozialpädagogik

BELTZ JUVENTA

Prof. Dr. Mathias Schwabe arbeitet als Dozent für Methoden der Sozialen Arbeit an der Evangelischen Hochschule Berlin. Er ist Systemischer Berater (SIT & IGS), Supervisor und Denkzeit-Trainer und aktives Mitglied bei der „Qualitätsagentur Erziehungshilfen“.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> legalcode. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7846-6 Print
ISBN 978-3-7799-7847-3 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8265-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis – Überblick

1. Einführung ins Thema nebst Hinweisen zur Etymologie	17
Teil A: Phänomenologie des Scheiterns (neun Projektdarstellungen)	43
2. Das Herz hat seine Gründe, die die Vernunft nicht kennt: Die Erziehung des Infanten von Parma zu einem aufgeklärten Regenten (1757–1774)	44
3. Erfolgreiche Breitenwirkung trotz mehrfachen Scheiterns: Pestalozzi in Neuhof (1775–1779), Stans (1799) und Burg bzw. Yverdon (1810–1825)	81
4. Graf Nicolai Tolstoi und seine freien Schulen: Unverstanden von den Bauern, der Regierung verdächtig und ihm selbst überdrüssig geworden (1859–1863 und 1871–1873)	126
5. Karl Wilker im Lindenhof (1917–1920): Gescheitert an repressiv eingestellten Mitarbeitern, selbst generierten Polarisierungen oder an strukturellen Widersprüchen von Heim-Reformierungsbestrebungen, die bis heute persistieren?	172
6. Siegfried Bernfeld und das Kinderheim Baumgarten (1919/20): Scheitern an einer stupiden Verwaltung oder an falschen Einschätzungen eines revolutionär gesonnenen Pädagogen?	250
7. Durchbruch nach der Preisgabe pädagogischer Ideale: Anton S. Makarenko in der Gorkij-Kolonie (1920–1928)	294
8. Ein Reformprojekt im Heim scheitert an Ängsten, inneren Vorbehalten und misslichen Kommunikationen (1978/1986)	371

9. Die Geschlossene Unterbringung Feuerbergstraße in Hamburg: Ein Projekt gerät zwischen politische Fronten und kämpft mit pädagogischen Herausforderungen (2002–2004)	397
10. Multiple Verstrickungen und Aggressionen unter leitenden Erwachsenen in einem Projekt für gewaltbereite Jugendliche (2010/2011)	472
11. Querschnittthemen aus den Kapiteln 2 bis 10	508
Anhang zu Teil A: Neun Steckbriefe zum Scheitern der Projekte aus Kapitel 2 bis 10	521
Teil B: Theoretische Reflexionen: Beiträge zu einer Institutik des Scheiterns	533
Einführung: Was meint Institutik des Scheiterns?	534
12. Gründe für das Scheitern und Gelingen von pädagogischen Projekten	544
13. Theorien zum Scheitern von pädagogischen Projekten	570
14. Diesseits und Jenseits von Gelingen und/oder Scheitern	712
15. (Was) Kann man aus dem Scheitern von Projekten lernen?	736
Quellenverzeichnis	762

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung ins Thema nebst Hinweisen zur Etymologie	17
1.1 Was charakterisiert ein pädagogisches Projekt und wie kam es zu der Auswahl der neun analysierten Projekte?	18
1.2 Was macht professionsspezifische Eignungen zur Durchführung von pädagogischen Projekten aus?	23
1.3 Anlage und Aufbau des Buches	26
1.4 Was meint eine „etwas andere Geschichte“ der Pädagogik (nicht)?	29
1.5 Scheitern: Ein ubiquitäres Phänomen	33
1.6 Etymologie und Wortumfeld von <i>Scheitern</i>	37
1.7 Danksagung	40
Teil A: Phänomenologie des Scheiterns (neun Projektdarstellungen)	43
2. Das Herz hat seine Gründe, die die Vernunft nicht kennt: Die Erziehung des Infanten von Parma zu einem aufgeklärten Regenten (1757–1774)	44
2.1 Einführung	45
2.2 Die handelnden Akteure und ihr politisches, soziales und kulturelles Umfeld	48
2.2.1 Die beiden Lehrer: Keralio und Abbé de Condillac	49
2.2.2 Der Minister du Tillot	53
2.2.3 Pater Fumeron und andere Priester als Lehrer und Beichtväter	53
2.2.4 Der Conte del Verme, die Adligen und der Klerus vor Ort	54
2.2.5 Die Bediensteten des Hofes	56
2.3 Projektidee, Trägerschaft und Finanzierung	56
2.4 Der Projektverlauf und seine zentralen Faktoren und Dynamiken A–F	58
2.5 Gründe für das Scheitern	74
2.6 Badinters Konstruktion des Scheiterns	78

3. Erfolgreiche Breitenwirkung trotz mehrfachen Scheiterns: Pestalozzi in Neuhof (1775–1779), Stans (1799) und Burg bzw. Yverdon (1810–1825)	81
3.1 Pestalozzis Kindheit, Jugend und junges Erwachsenenalter	82
3.2 Stationen des Scheiterns und der Anerkennung	83
3.2.1 Auf dem Neuhof	84
3.2.2 Pestalozzi reüssiert als Schriftsteller und versagt als Vater	88
3.2.3 Gastspiel in Stans	91
3.2.4 Zwischenstopp als Lehrer	109
3.2.5 Burgdorf	110
3.2.6 Die „Mütterbücher“	112
3.2.7 Glanz und Krisen in Yverdon	113
3.3 Pestalozzis Resümee des eigenen Wirkens: Schwanengesang	116
3.4 Fremdwahrnehmung: Was sieht und reflektiert Pestalozzi nicht?	122
3.5 Eine psychoanalytische Hypothese zu Pestalozzis Misserfolgs-Serie als Folge eines unbewussten Wiederholungszwangs	123
4. Graf Nicolai Tolstoi und seine freien Schulen: Unverstanden von den Bauern, der Regierung verdächtig und ihm selbst überdrüssig geworden (1859–1863 und 1871–1873)	126
4.1 Die handelnden Akteure und ihr politisches, soziales und kulturelles Umfeld	127
4.2 Die Schule in Jasnaja Poljana: Gründung, Alltagsszenen, Settingelemente, Entwicklung und didaktische Reflexionen des Autors	131
4.2.1 Szenen aus dem Alltag der Schule und von Bildungsbewegungen wie Tolstoi sie berichtet	132
4.2.2 Die elf zentralen Settingelemente und ihre Entwicklung	141
4.3 Tolstoi stößt im ersten Schuljahr auf Probleme und macht eine Reise	151
4.3.1 Gründe für die Reise	152
4.3.2 Die Studienreise durch Europa und ihre wichtigen Stationen	156
4.3.3 Früchte der Reise: Die Gründung neuer Schulen	158
4.4 Das Ende der Schulen: Krise, Heirat und Weltliteratur	159
4.5 Die Unterrichtsbücher als eigenständiges pädagogisches Projekt (1871)	163
4.6 Konstruktionsmöglichkeiten von Scheitern und Erfolg bezogen auf Tolstois Schulprojekte	167

5. Karl Wilker im Lindenhof (1917–1920): Gescheitert an repressiv eingestellten Mitarbeitern, selbst generierten Polarisierungen oder an strukturellen Widersprüchen von Heim-Reformierungsbestrebungen, die bis heute persistieren?	172
5.1 Karl Wilker im Kontext seiner Zeit	173
5.2 Fürsorgeerziehung im Kaiserreich und nach dem Ersten Weltkrieg	177
5.2.1 Das Gesetz von 1901 und seine Folgen	178
5.2.2 Die Heim-Skandale um 1910 in den Augen Wilkers und im Spiegel von Prozessberichten	180
5.2.3 Reformbemühungen	184
5.2.4 Die weitere Entwicklung	186
5.3 Die Zwangserziehungsanstalt für Knaben in Berlin-Lichtenberg	187
5.4 Wilkers Text über seine Arbeit im Lindenhof	190
5.4.1 Textgattung, Sprachstil, Verlag und kulturelles Umfeld	190
5.4.2 Einleitung: Widmung und Programm	192
5.4.3 Sozialpädagogische Reformen: Was hat Wilker vorgefunden, was hat er verändert?	195
5.5 Konflikte und Konflikt dynamiken in der Darstellung Wilkers und seiner Parteigänger bzw. der Presse	215
5.5.1 Wilkers Darstellung der Konflikteskalation	215
5.5.2 Systematik der Konflikte und die Eskalationsstufen I–IV	218
5.5.3 Wie verabschiedet sich Wilker in seinem Text?	225
5.6 Konflikte und Konflikt dynamiken in der Darstellung von Wilkers Vorgesetztem Knaut und Wilkers Replik	228
5.6.1 Knauts Würdigung Wilkers	229
5.6.2 Knauts Sicht auf das Erbe, das Wilker antreten „durfte“	229
5.6.3 Knauts Kritik an Wilker und seinen Getreuen	233
5.6.4 Das Fazit von Knaut	235
5.7 Fünf Hypothesen zum Scheitern von Wilker im Lindenhof	236
5.8 Abschließende Einschätzung	246
6. Siegfried Bernfeld und das Kinderheim Baumgarten (1919/20): Scheitern an einer stupiden Verwaltung oder an falschen Einschätzungen eines revolutionär gesonnenen Pädagogen?	250
6.1 Wo kommt Bernfeld her? Und wo will er hin?	252
6.2 Politische Strömungen im Wiener Judentum und der jüdischen Jugendbewegung	255
6.2.1 Gruppierungen im Wiener Judentum um 1920	255
6.2.2 Gruppierungen in der (jüdischen) Jugendbewegung in Wien	257

6.3	Das Erziehungsexperiment Baumgarten in der Darstellung Bernfelds	260
6.3.1	Einstieg und Beginn in ambivalenten institutionellen Strukturen	260
6.3.2	Baulichkeiten, unterschiedliche Gruppen von Kindern, erste Settingelemente	263
6.3.3	Das Erziehungsexperiment: Pädagogische Haltung, Interventionen und Entwicklung von Settingelementen a–k	266
6.3.4	Die Konflikte und das Ende des Projekts aus der Sicht von Bernfeld	284
6.4	Sechs Gründe für das Scheitern des „Versuchs einer neuen Erziehung“ im Kinderheim Baumgarten	288
7.	Durchbruch nach der Preisgabe pädagogischer Ideale: Anton S. Makarenko in der Gorkij-Kolonie (1920–1928)	294
7.1	Einführung	294
7.2	Die handelnden Akteure und ihr politisches, soziales und kulturelles Umfeld	298
7.3	Projektidee, Träger und Finanzierung	303
7.4	Ausübung von Gewalt durch Makarenko in der Gründungsphase des Projekts	311
7.4.1	Die Gewalttat und Androhungen weiterer Gewalt	311
7.4.2	Als wie schwerwiegend muss man seine Verfehlungen beurteilen?	314
7.4.3	Der doppelte Legitimationsrahmen	316
	Exkurs 1: Historische Rekonstruktion der Zadorov-Episode	323
	Exkurs 2: Makarenko als menschlich zugewandter, taktvoller und von „seinen“ Jugendlichen geliebter Sozialpädagoge	325
7.5	Weitere Episoden mit Gewalt und andere interessante und/oder fragwürdige Praxen in der Gorkij-Kolonie	332
7.5.1	Weitere Gewalttaten und Wutausbrüche Makarenkos	333
7.5.2	Gegen sich gerichtete Gewalt	334
7.5.3	Ambivalent einzuschätzendes Verhalten	336
7.5.4	Makarenkos Symptomtoleranz gegenüber Diebstählen	339
7.5.5	Transformation von Gewalt im Kontext Spiel	342
7.6	Kritik an Makarenko in den Untersuchungsberichten aus den Jahren 1927 sowie 1928 und deren Konsequenzen	345
7.7	Makarenkos Umgang mit den gegen ihn erhobenen Vorwürfen und Argumente, die seine Positionen stützen (A–E)	353
7.8	(Wieder-)Aufstieg unter neuen politischen Bedingungen	364

7.9	Makarenko als ambivalente Persönlichkeit mit einem ambivalenten Projekt	366
7.10	Fragen an den Leser/die Leserin zur eigenen Beantwortung	368
8.	Ein Reformprojekt im Heim scheitert an Ängsten, inneren Vorbehalten und misslichen Kommunikationen (1978/1986)	371
8.1	Die handelnden Akteure und ihr politisches, soziales und kulturelles Umfeld	373
8.2	Projektkonzeption, Ziele und Finanzierung	375
8.3	Der Projektverlauf und seine zentralen Faktoren und Dynamiken	376
8.4	Schäfers Modell der Fünf-Dimensionen-Analyse des Scheiterns	382
8.4.1	Planungsfehler zu Beginn	382
8.4.2	Das Misslingen der Kommunikation	384
8.4.3	Verlust von Subjekt-Bezügen	385
8.4.4	Verlust von Objekt-Bezügen	387
8.4.5	Unvermeidbare Labilisierungen im Zusammenhang mit sozialem Lernen und Projektarbeit	388
8.5	Übersehene und ausgeblendete Gründe für das Scheitern	390
8.6	Was hat das Scheitern gekostet? Gab es Gewinne trotz Misslingen?	394
8.7	Wie wurde das Scheitern verarbeitet bzw. aufgearbeitet? Was folgt(e) daraus?	395
9.	Die Geschlossene Unterbringung Feuerbergstraße in Hamburg: Ein Projekt gerät zwischen politische Fronten und kämpft mit pädagogischen Herausforderungen (2002–2004)	397
9.1	Einordnung von GU/FeM in das System der Jugendhilfe und mögliche Alternativen	399
9.1.1	Das Setting	399
9.1.2	Alternativen zur Geschlossenen Unterbringung / Freiheitsentziehenden Maßnahme: Chancen und Grenzen beider Interventionsformen	403
9.2	Politische und fachliche Hintergründe der Neueinführung der Geschlossenen Unterbringung in Hamburg	407
9.2.1	Die Parteienlandschaft in Hamburg um 2001	408
9.2.2	Fachliche und fachpolitische Diskussionen in Hamburg	410

9.3	Die vier Berichte: Ihre jeweiligen Entstehungskontexte, Zielsetzungen, Konstruktionsmodi und Ergebnisse	416
9.3.1	Der PUA-Bericht mit Mehrheits- und Minderheitsvoten	417
9.3.2	Der Bericht der Aufsichtskommission April 2005 bis April 2007	454
9.3.3	Der LEB-Bericht, seine Intentionen und Ausblendungen	457
9.4	Fazit des externen Beobachters: Inwiefern kann man von Scheitern sprechen und inwiefern nicht?	469
10.	Multiple Verstrickungen und Aggressionen unter leitenden Erwachsenen in einem Projekt für gewaltbereite Jugendliche (2010/2011)	472
10.1	Einrichtung, handelnde Protagonisten im Projekt und deren fachliches sowie sozialräumliches Umfeld	473
10.2	Projektideen (Konzept und Setting), Trägerschaft und Finanzierung	476
10.3	Der Projektverlauf und seine zentralen Faktoren und Dynamiken	479
10.4	Gründe des Scheiterns aus der Innenperspektive	486
10.4.1	Der Bericht des Fortbildners und dessen implizites Analyse-Modell	486
10.4.2	Das implizite Analyse-Modell	501
10.5	Weitere Gründe des Scheiterns: Blicke von außen auf den Bericht und seine Aussparungen	504
10.6	Was hat das Scheitern gekostet? Wie wurde das Scheitern aufgearbeitet?	505
11.	Querschnittsthemen aus den Kapiteln 2 bis 10	508
	Anhang zu Teil A: Neun Steckbriefe zum Scheitern der Projekte aus Kapitel 2 bis 10	521
	Teil B: Theoretische Reflexionen: Beiträge zu einer Institutik des Scheiterns	533
	Einführung: Was meint Institutik des Scheiterns?	534
12.	Gründe für das Scheitern von pädagogischen Projekten	544

13. Theorien zum Scheitern von pädagogischen Projekten	570
13.1 Konstruktivistisch-kommunikationstheoretischer Ansatz	571
13.1.1 Wer konstruiert in welchem Format was?	572
13.1.2 Kreuzungen von Kommunikationen und die Entwicklung von Diskursen und Traditionslinien	589
Exkurs 1: Metaphern und Narrative rund um das Scheitern	594
13.2 Klassische Planungstheorie und planungstheoretische Dilemmata bei „wicked problems“	604
13.2.1 Rationale Planungstheorie und „wicked problems“	605
13.2.2 Wer versuchte „wicked problems“ zu lösen und ist daran gescheitert?	616
13.3 Die Netzwerk-Akteur-Theorie (ANT) von B. Latour und deren Beitrag zum Scheitern von Projekten	622
13.3.1 Grundelemente von ANT	623
13.3.2 GU und die GUF Hamburg im Lichte der ANT-Theorie	627
13.3.3 Das Scheitern des Projekts Aramis und die Analyse von Latour	636
13.3.4 Diplomaten und Übersetzer als Projektbegleiter	645
13.4 Anomie als Resultat von Konflikten zwischen Macht und Prestige – Daniel Barth zum Scheitern von Siegfried Bernfeld als Strukturellem Misslingen	649
13.4.1 Zentrale Bausteine der Barth-Analyse	650
13.4.2 Mein persönliches Bild von Bernfeld und seinem Scheitern	660
13.4.3 Anwendungen des Theoriemodells auf andere Projekte	662
13.5 Zusammenbruch der Kommunikation aufgrund von Ängsten vor Kontrollverlust (Gerd E. Schäfer)	669
13.5.1 Die zentralen Analyse-Dimensionen	671
13.5.2 Übertragung auf andere ausgewählte Projekte	678
13.6 Theorie der <i>sensiblen Zonen</i> in Institutionen und deren Zusammenspiel	681
13.6.1 Personen und ihre Biographien und die daraus resultierenden Konflikte mit Mitarbeiter:innen der eigenen Institution oder anderer Institutionen	682
13.6.2 Machtverteilung in Organisationen (Leistungsstrukturen und informelle Machtansprüche)	684
13.6.3 Organisationskulturelle Besonderheiten der Einrichtung	688
13.6.4 Institutionelle Abwehrmechanismen	690

13.6.5	Zunehmende Wahrnehmungsverzerrungen bei Konflikt-Eskalationen und sich abzeichnendem Scheitern	692
13.6.6	Klient:innen und deren Einfluss auf Konflikte in der Organisation und auf Spaltungen im Inneren der Organisation	693
13.6.7	Fazit aus der systematischen Beachtung der sechs sensiblen Zonen	694
	Exkurs 2: Scheitern Personen? Oder Projekte? Oder...?	696
13.7	Fazit zu den vorgestellten Theorien	706
14.	Diesseits und Jenseits von Gelingen und/oder Scheitern	712
14.1	Halbwegs konsensuelle Kriterien für Gelingen und Scheitern	713
14.2	Was macht das binäre Schema Gelingen/Scheitern so attraktiv?	719
14.3	Jenseits der Dichotomie: Aspekte des Gelingens und des Scheiterns in jedem der neun Projekte	720
14.4	Dialektische Verbindungen von Gelingen und Misslingen	727
14.5	Mittelmäßige Projekte (weder gelungen noch gescheitert)	732
15.	(Was) Kann man aus dem Scheitern von Projekten lernen?	736
15.1	Verarbeitungsformen von Scheitern	736
15.2	Formen des Scheiterns: Vorschlag zu einer Typologie	746
15.3	Praktische Empfehlungen zur Vermeidung von Scheitern und dem Umgang mit seiner Unvermeidbarkeit	754
	Schluss	760
	Quellenverzeichnis	762
	Literaturverzeichnis	762
	Weblink-Verzeichnis	772

1. Einführung ins Thema nebst Hinweisen zur Etymologie

Zunächst möchte ich erläutern, was ich unter einem *pädagogischen Projekt* verstehe und wie die Auswahl der neun Projekte zustande gekommen ist, deren *Misserfolgsdynamiken* in diesem Buch untersucht werden (1.1). Danach begründe ich, warum die Planung, Durchführung und Auswertung von pädagogischen Projekten durchaus als eine Kernaufgabe von (Sozial-)Pädagog:innen angesehen werden kann, aber auch andere Professionen zu Recht beanspruchen, dabei maßgeblich mitzuwirken: Bildungsplaner:innen, Politiker:innen, Fachleute aus der öffentlichen Verwaltung, Psycholog:innen, Lehrer:innen, Soziolog:innen etc. (1.2). Daraus folgt, dass sich mein Buch an zwei Zielgruppen wendet: an (Sozial-)Pädagog:innen, aber zumindest mit Teil B auch an Projektentwickler:innen anderer Professionen (selbst an Fachkräfte, die überwiegend mit *technischen Projekten* zu tun haben, weil auch diese häufig in ganz ähnliche *Misserfolgsdynamiken* geraten wie das bei sozialen Projekten der Fall sein kann).

Anschließend stelle ich den Aufbau des Buches vor (1.3) und begründe, weshalb es einen Beitrag zur Korrektur und Bereicherung des immer noch dominierenden ideengeschichtlichen Zuschnitts der *Geschichte der Pädagogik* leisten möchte, aber auch wo die Grenzen dieser „*etwas anderen Geschichtsschreibung*“ liegen (1.4). Damit ist die dritte Zielgruppe für mein Buch angesprochen (überwiegend für Teil A): Studierende der (Sozial-)Pädagogik und Sozialen Arbeit, aber auch Berufstätige mit diesen Abschlüssen, die sich vergewissern wollen, wo die Wurzeln unserer Profession liegen und wie lange wir uns schon mit einigen, anscheinend unlösbaren Problemen herumschlagen. Erst gegen Ende der Einführung wende ich mich dem Phänomen des *Scheiterns an sich* (1.5) und einigen diesbezüglichen Forschungsschwerpunkten zu, die in den letzten zehn Jahren rund um dieses Thema entstanden sind. An den Schluss stelle ich die Etymologie und das Begriffsumfeld von Scheitern (1.6) und den Dank an meine Unterstützer:innen (1.7).

Mit den drei genannten Zielgruppen ist klar, dass das Buch unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen ansprechen möchte. Nicht alle Kapitel sind für sie gleichermaßen interessant und zudem mit Blick auf unterschiedliche Fragestellungen relevant. Jede der drei Zielgruppen darf und soll selektiv lesen. Redundanzen lassen sich vor allem in Teil B nicht vermeiden, weil ich dort bei der Entfaltung der Theorie-relevanten Querschnittsfragen immer wieder Beispiele aus den neun Projektkapiteln (Teil A) heranziehe, mehrfach die gleichen, aber jeweils unter anderen Gesichtspunkten.

Der Haupttitel des Buches spricht von *pädagogischen Projekten*, erst im Untertitel wird klar, dass es sich dabei um *sozialpädagogische* Projekte handelt. Damit fallen viele andere, insbesondere *schulpädagogische* Projekte aus dem Fokus der Betrachtung (siehe Liedtke et al. 2004, insbesondere 51 ff., 53 ff., 111 ff.). Noch dazu spielen sich sieben von neun untersuchten Prozessen des Scheiterns in einem spezifischen *sozialpädagogischen* Kernbereich ab, dem der *Heimerziehung*; oder – wie man heute formuliert – *den stationären Erziehungshilfen*. Nur zwei Projekte tanzen aus der Reihe. Aber nur vermeintlich. Denn auch wenn Tolstoi ein *Beschulungs- und Bildungsprojekt* angeht, zieht er dieses doch sehr *sozialpädagogisch* auf (Kap. 4) und übernachteten einige seiner Schüler:innen regelmäßig in den Räumen der Schule (Tolstoi 1907/1994, 317 und ders. 1980, 21). Auch Keralio, der Erzieher des Infanten von Parma, lebt mit seinem Zögling in einer jahrlangen Wohn- und Lebensgemeinschaft, wenn auch eingebunden in den Sozialraum des herzoglichen Palastes in Parma (Kap. 2). So laufen beinahe alle Projekte auf Formen der „Erziehung über Tag und Nacht“ hinaus (vgl. § 34 SGB VIII).

Mit dem Schwerpunkt *Heimerziehung* bewege ich mich in dem sozialpädagogischen Bereich, den ich am längsten und besten kenne und der mein sozialpädagogisches Denken am stärksten geprägt hat. Wer meine Bücher oder Vorträge kennt, wird entdecken, dass ich auch in diesem Buch meinen „alten“ Themen – Ambivalenzen, Gewalt, Widersprüche und blinde Flecken –, dieses Mal in historischen Zusammenhängen, nachgegangen bin (Schwabe 2022a). Wie viel ich davon in die Rekonstruktion der Projektentwicklungsprozesse hineingetragen und wie viel ich davon in ihnen erneut entdeckt habe, bleibt dem Urteil des Lesers/der Leserin überlassen.

1.1 Was charakterisiert ein pädagogisches Projekt und wie kam es zu der Auswahl der neun analysierten Projekte?

Dieses Buch untersucht das Scheitern von *pädagogischen Projekten*. Dabei geht es um einen Komplex, den ich als durch sieben Bestimmungsstücke definiert betrachte: Erstens sind damit Unternehmungen gemeint, die von Pädagog:innen geplant werden und mit Blick auf eine definierte Zielgruppe von Kindern und/oder Jugendlichen bestimmte pädagogische Ziele verfolgen. Viele Projekte beanspruchen dabei entweder, neue Ziele in den Blick zu nehmen, oder, bei deren Realisierung neue Wege zu beschreiten, oder beides. Manche reflektieren, dass die von ihnen angewandten Konzepte und Methoden bzw. die von ihnen konstruierten Settings einen experimentellen Charakter und somit gewisse Risiken aufweisen, weswegen das Gelingen des Projektes nicht selbstverständlich ist (z. B. siehe Makarenko Kapitel 6 oder der Fortbildner aus Kapitel 10).

Projekte werden zweitens im Gegensatz zu etablierten Einrichtungen und Hilfe- oder Bildungsformen, für einen *begrenzten Zeitraum* eingerichtet. Der

Zeitraum, der dafür angesetzt wird, kann exakt vorgegeben sein oder relativ offenbleiben. Wie sich das Projekt im Lauf dieser Zeit entwickeln wird, was aus ihm werden kann, ob man dort auch in fünf Jahren noch tätig sein wird und ob es in zehn Jahren überhaupt noch jemand erinnert, ist ungewiss. Man möchte, dass sich das Projekt in seiner Entwicklungsphase, die in der Regel mindestens drei Jahre umfasst, als produktiv erweist und auf Dauer gestellt und/oder anderen zur Nachahmung empfohlen werden oder sogar in Serie gehen kann (siehe dazu 14.1). Damit verlässt es seinen Projektstatus und wird zu einer Einrichtung. Aus einzelnen Kindergartenprojekten zu Fröbels Zeit, einem hier und einem anderen dort, entwickelt sich – wenn auch nicht ohne Krisen und Rückschläge – die *Kindertagesstätte* als flächendeckende Institution. Einst ein Projekt, heute eine Infrastruktur (Honig 2002, 2018, 2020, Spieß u. a. 2002).

Nicht alle Projekte streben eine solche Verbreitung bzw. Institutionalisierung an. Aber *pädagogische Projekte* sind (drittens) mit Blick auf etablierte pädagogische Strukturen und Praxen *kritisch* angelegt: Sie wollen immer auch eine spezifische pädagogische Haltung überwinden und/oder einen bestimmten Typus pädagogischer Einrichtungen reformieren oder eine Hilfeform bzw. ein spezifisches Setting (wie z. B. die Erziehungsberatungsstellen in Wien und Berlin um 1910) neu begründen. Dafür müssen sie sich der Beobachtung durch Andere aussetzen und nach ein paar Jahren von den Auftraggeber:innen oder fremden Beobachter:innen, aber auch von den Projektverantwortlichen selbst, als zielführend, sinnvoll und gelungen eingeschätzt werden.

Im Begriff *Pädagogisches Projekt* ist viertens mitgedacht, dass dieses einer *Organisation* bedarf, die es trägt, finanziert, beobachtet und evaluiert. Es mögen charismatische Einzelne sein, die es konzeptionieren und mehr oder weniger alleine beginnen oder durchführen (z. B. Pestalozzi, Tolstoi, Gerd E. Schäfer); immer sind diese aber auf mehrere Andere angewiesen, die die Gründung billigen und die Realisierung unterstützen, finanziell und/oder ideell; und mit dafür sorgen, dass das Projekt ins Laufen kommt, es aber häufig gleichzeitig kritisch beobachten und bewerten. Damit ist klar, dass organisatorische Rahmenbedingungen, begünstigende und erschwerende, Einfluss auf die Projektentwicklung haben. Und zudem Themen der Organisation, die unabhängig vom Projekt existieren, diese beeinflussen können, aber auch Geschehnisse im Projekt zu Dynamiken in der Organisation führen können. Projekt und Organisation sind demnach teils lose, teils fest gekoppelt (Weick 1996, Baecker 2000).

Pädagogische Projekte weisen deswegen fünftens immer einen bzw. mehrere *Systembezüge* auf: Zum Bildungssystem, zum politischen System, zum System der öffentlichen Verwaltung etc. Das wird beim Start nicht immer gesehen. Tolstoi z. B. dachte anfangs „nur“ an eine Schule für die Kinder „seiner“ leibeigenen Bauern in drei, vier Dörfern. Das stellte eine private Initiative dar, noch kein Projekt (Kap. 4). Aber er konnte nicht verhindern, dass andere Schulreformer davon hörten und ihm nacheiferten – und auch nicht, dass der russische Staat

seine Schule overservierte und ihm unterstellte damit ein revolutionäres Projekt zu verfolgen (Keller/Shandarak 2010, 39). Diese Systembezüge entfalteteten sich eigenständig – teilweise auch gegen seinen Willen –, aber folgerichtig. Denn jedes System besitzt eine Eigenlogik, mit der es ein neues *pädagogisches Projekt* wahrnimmt und behandelt oder ein solches anregt. Dabei kann man sich die das Projekt beobachtenden Systeme in ihrer Grundhaltung eher als ambivalent vorstellen: Einerseits sehen sie sich selbst auf Anregung und Innovation angewiesen wie sie von einem Projekt ausgehen können; vor allem, wenn dieses verspricht die Arbeit effektiver oder kostengünstiger zu machen (inzwischen eine Art von Standardversprechen); andererseits machen neue Projekte Arbeit, können andere Einrichtungen irritieren oder das System (das politische, das Bildungs- oder das Verwaltungssystem oder alle drei) herausfordern, weil sie es offen in Frage stellen oder zumindest einen Innovationsgrad anstreben, der unerwünscht ist oder als gefährlich erlebt wird (siehe dazu auch die Einleitung zu Teil B).

Art und Ausmaß der *Institutionalisierung* können bei *pädagogischen Projekten* beträchtlich variieren. Wenn das Fürstenhaus von Parma beschließt, dem jungen Infanten eine besondere, ihn auf seine zukünftigen Aufgaben vorbereitende Erziehung zukommen zu lassen und sich dafür an namhafte Philosophen wendet (Badinter 2010), handelt es sich nicht um eine öffentliche Einrichtung, sondern ein sehr exklusives Angebot für einen Einzelnen (Kap. 2). Aber trotzdem wurde es unter Beteiligung des Hofstaates konzipiert, mit einem Finanzierungsrahmen ausgestattet und mit anderen daran interessierten Königshäusern abgestimmt. Das Vorhaben wird zu einem *pädagogischen Projekt*, weil es von *öffentlichem Interesse* ist.

Wenn Familie Kalb dagegen Hölderlin als Hofmeister einstellt, damit dieser ihren Sohn unterrichtet, handelt es sich um eine private Angelegenheit, nicht um ein *Projekt*. Das gilt auch dann, wenn Hölderlin aus dem häufigen Onanieren des Jungen sein persönliches (!) Projekt macht, indem er dieses „Laster“ auf alle mögliche Weise zu unterbinden versucht (Kaube 2020, 88); woran er im Übrigen scheitert. Auch in Bezug auf Rousseaus Emilie würde ich die Bezeichnung *Projekt* ablehnen. Nicht weil es sich um ein *imaginäres* Erziehungsprojekt handelt, das lediglich im Kopf seines Autors stattgefunden hat, sondern weil ihm jeglicher (auch nur angedachte) *Institutionalisierungsgrad* fehlt. Es ist zwar in einer realen Gesellschaft, aber zugleich jenseits von ihr angesiedelt – wie in einer Enklave oder einem Labor. *Pädagogische Projekte* finden dagegen in einer bestimmten historischen Situation statt, werden in einem konkreten Sozialraum realisiert, unter bestimmten politischen und institutionellen Bedingungen; auch wenn sie als sozialen Ort eine *pädagogische Provinz* wählen (Hammelsbeck 1964, Lüpke 2004).

Alle *pädagogischen Projekte*, die ich in diesem Buch untersuche, besitzen einen mittleren und hohen Institutionalisierungsgrad und wurden – wenn auch häufig aufgrund der Initiative eines Einzelnen – von Behörden (z. B. Makarenko), Trägern der Wohlfahrtspflege (z. B. Bernfeld oder das Projekt von Schäfer

in Kapitel 8) oder Regierungen (z. B. das Fürstenhaus in Parma für den Infanten, der Senat in Hamburg die GUF) in Auftrag gegeben oder von diesen genehmigt, und in Folge dessen auch visitiert und im Hinblick auf Arbeitsergebnisse und pädagogische Qualität überwacht. So wurde die Gorkij-Kolonie von Makarenko mindestens fünfmal in acht Jahren von verschiedenen Kommissionen überprüft oder schickte das *Joint Distribution Committee* einen Abgesandten aus den USA nach Wien, um sich vor Ort ein Bild von Bernfelds Kinderheim Baumgarten machen zu können (Bernfeld 2012, 423 ff.). Projekt-bezogene *Qualitätskontrollen* sind keineswegs erst in den letzten 30 Jahren eingeführt worden.

Manche der von mir untersuchten Einrichtungen hatten ihren anfänglichen Projektstatus bereits verlassen und waren schon mehrere Jahre über zu bekannten und anerkannten pädagogische Institutionen gewachsen, so wie die Gorkij-Kolonie von Makarenko oder die Anstalt in Yverdon von Pestalozzi (oder die Orthogenic School von Bruno Bettelheim, die nicht Gegenstand meiner Untersuchung wurde; siehe Göppel 1998). Vorwürfe und Kritik wurden oft erst in einer späteren Phase formuliert, führten zu Turbulenzen und Legitimationskrisen, die den Leiter/die Leiterin und mit ihnen das Projekt in einen prekären, ungesicherten Status zurückkatapultieren. Insofern verwende ich einen doppelten Projekt-Begriff, der zum einen die noch unsichere Frühphase einer probeweise gegründeten pädagogischen Institution umfasst wie auch deren reife oder späte Form, sofern diese Einrichtung wieder in von außen oder innen ausgelöste Unsicherheiten gerät, in Frage gestellt wird und sich neu bewähren muss oder endgültig geschlossen wird (das Schicksal auch der Odenwaldschule).

Pädagogische Projekte zeichnen sich (sechstens) durch eine doppelte Bewegung aus: Sie wollen pädagogische Ideen in die Welt, aber auch die Welt in die Pädagogik tragen (Bittner 1996). Sie stellen jeweils die Probe aufs Exempel spezifischer Theoriebildungen oder pädagogischer Überzeugungen dar. Das Projekt bringt zu Tage, ob es sich dabei um Luftnummern handelt oder ob sie das Zeug haben an einem bestimmten *sozialen Ort* (Bernfeld 1929/2011, 255 ff.) Gestaltungskraft zu entwickeln und diesen zu einem *pädagogischen Ort* zu machen (Winkler 2015, s. a. Kap. 15.2 in diesem Buch). Sie sind in einem Bereich angesiedelt, in dem sich Geistiges und Materielles begegnen und durchdringen, was übrigens schon im Settingbegriff angelegt ist (Müller/Schwabe 2006, Schwabe 2021). Deswegen kommt der Darstellung des jeweiligen Settings, das ein Projekt gewählt oder entwickelt hat, eine besondere Rolle zu. Das Gleiche gilt aber auch für das Thema *Kooperation*, die interne und die mit externen Partnern, die sich nicht immer als solche betrachten und verhalten (vgl. van Santen/Seckinger 2003, Schwabe 2021, Kap. 13).

Für die Profession bedeutet das: Fach-pädagogische Wissens- und Erfahrungsbestände müssen bei der Gründung und bei der Entwicklung eines Projekts mit rechtlichen, organisatorischen, finanziellen, und fachpolitischen Rahmenbedingungen wie auch Fragen der Mitarbeiterführung und Leitung in einen stimmigen

Zusammenhang gebracht werden. Projekte sind als *soziale Orte* (siebtens) immer *polykontextural* angelegt (Simon 2004 und 2022 Bd. 4, 1412 f.). Pädagogische Ideen und Pädagog:innen stellen nur ein- und bisweilen noch nicht einmal das zentrale Movens der *Projektdynamik* dar. Dass es in Projekten zu Spannungen kommt, weil unterschiedliche politische Interessen und fachliche Logiken aufeinandertreffen, ist erwartbar. Für die Disziplin bedeutet das: Erziehungswissenschaft bedarf zur Reflexion von Erfolg und Scheitern von *pädagogischen Projekten* ergänzender Perspektiven: organisationssoziologischer, ökonomischer, psychologischer, kommunikationswissenschaftlicher, philosophisch-ethischer, ethnologischer etc. Für die Thematisierung dieser Multiperspektivität steht der Begriff der *Instituetik*, den Siegfried Bernfeld geprägt (1925 in „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“, ebd. 1924/1968, 27) und als eine *Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen* konzipiert hat (Honig 2012, Müller 2002) (siehe Einleitung zu Teil B).

Auf Unterschiede von *pädagogischen* zu *anderen sozialen* und vor allem zu *technischen Projekten* gehe ich in Kapitel 1.5 kurz und ausführlich in den Kapiteln 13.2, 13.3 und 13.7 ein.

Mit Hilfe welcher Kriterien habe ich die in diesem Buch untersuchten *pädagogischen Projekte* ausgewählt? Sie sollten aus verschiedenen Jahrhunderten stammen, um zumindest exemplarisch beobachten zu können, ob sich Scheitern heute von dem vor hundert oder zweihundert Jahren unterscheidet und wenn ja in welcher Hinsicht? Einigen Projekt-Initiatoren sollte im Rahmen der *Geschichte der Pädagogik* eine bereits anerkannte historische Bedeutung zukommen (Pestalozzi, Tolstoi, Wilker, Bernfeld, Makarenko), was in der Regel damit einher geht, dass bereits häufiger über sie geschrieben wurde (unabhängig davon, ob das von mir unterstellte partiale oder weitgehende oder gerade eben so verhinderte Scheitern dabei schon in den Blick genommen wurde oder nicht). Es sollten aber auch neue, noch nicht untersuchte Projekte darunter sein, die von Pädagogen angegangen wurden, von denen man vorher noch nichts gehört hat. Zum dritten sollten die Gründe und Umstände für das Scheitern zumindest auf den ersten Blick möglichst breit variieren und mal eher Fehlern in der Projektplanung, den handelnden Personen und/oder dem politischen System zugeschrieben werden können; mal eher finanziellen bzw. organisatorischen Gründen oder eher Streitigkeiten unter den Protagonisten und Skandalen, die im Rahmen des Projekts oder nach dem Ausscheiden der Gründungsmitglieder aufgetreten sind etc.

Ob sich dieser erste Blick bei genauerer Untersuchung als richtig erweisen würde oder zu korrigieren wäre, durfte offenbleiben (in gewisser Hinsicht schrumpfte die Variationsbreite im Lauf der Untersuchungen bzw. stellten sich doch einige Dopplungen heraus). Viertens kamen aber auch solche Projekte in Frage, deren Scheitern bereits eingehend analysiert worden war, so dass die Möglichkeit bestand, daraus Reflexionsmodelle zu gewinnen, die auch für zukünftige Analysen eine gewisse Verbindlichkeit in Anspruch nehmen können (wie das bei Daniel

Barth bezogen auf Bernfeld der Fall ist oder bei Gerd E. Schäfer auf ein eigenes, gescheitertes Projekt). Bei allen ausgewählten Untersuchungen sollte es aber immer möglich sein und bleiben, sich in verschiedener Hinsicht überraschen zu lassen – doch nicht gescheitert, andere Gründe fürs Scheitern als bisher angenommen, andere Personen als bisher bekannt, die dafür verantwortlich zu machen sind – und so das zunächst gefasste *Vorurteil* (Gadamer 1960) zu überwinden. Ob aus der Rekonstruktion der Prozesse von Scheitern etwas gelernt werden kann und falls ja, was, soll zum Ende des Buches untersucht werden (Kap. 15).

1.2 Was macht professionsspezifische Eignungen zur Durchführung von pädagogischen Projekten aus?

Gehört die Planung, Durchführung, Evaluierung und Weiterentwicklung von pädagogischen Projekten zu den zentralen Aufgaben von (Sozial)Pädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen und sollten sie dafür entsprechende Kompetenzen besitzen oder erwerben? Müssten diese auch einen relevanten Platz in der Ausbildung einnehmen und Projektentwicklung – gelungene wie gescheiterte – einen zentralen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung darstellen?

Man könnte meinen: „nein“, wenn man Pädagogik überwiegend als Gestaltung des pädagogischen Bezugs mit Einzelnen, Gruppen und Klassen mit Blick auf Erziehung und/oder Bildung konzeptioniert, die organisatorischen und juristischen Rahmenbedingungen davon aber abgrenzt, in denen diese Bezüge entwickelt werden. Man bliebe bei diesem „Nein“, wenn man darauf hinweist, dass *Projektmanagement* eine Aufgabe darstellt, auf die Pädagog:innen in der Regel nicht vorbereitet sind und für die andere Berufsgruppen ähnlich viele und notwendige Kompetenzen mitbringen und sogar häufig in einer Position der Vorrangigkeit dabei mitwirken (Heiner 2006): Jurist:innen, Betriebswirtschaftler:innen, Psycholog:innen, Verwaltungsfachleute, Statistiker:innen, Architekt:innen, Kommunikationswissenschaftler:innen usw. Wobei auch diese Professionen mit Pädagog:innen teilen, dass man eine brillante Juristin oder ein erfahrener Betriebswirt sein kann, aber von *Projektmanagement* noch immer wenig versteht und bei der Durchführung eines Projekts Schiffbruch erleidet. Wie die Leitung von Einrichtungen oder Schulen auch, setzt *Projektmanagement* eben noch mehr und anderes voraus als „nur“ eine gute Grundqualifizierung und Erfahrungen im eigenen Beruf. Projektmanager:innen aller Professionen stellen deswegen eine Zielgruppe dieses Buches dar. Ich behaupte, dass man aus Analysen, die sich auf die *Misserfolgsdynamiken pädagogischer Projekte* beziehen, auch für die erfolgreiche Projektentwicklung in anderen Bereichen (Entwicklungshilfe, Wirtschaft, Spiele-Entwicklung, Neuorganisation von Verwaltungen etc.) lernen kann (Kap. 15). Wenn auch nicht so viel, wie manche hoffen mögen (s. Kap. 15.3).

Außerdem sind die wichtigsten Theorieansätze zur Erklärung von Projektdynamiken und zur Risikoabschätzung bezogen auf Scheitern ohnehin so konzipiert, dass sie alle möglichen Projekte umfassen (s. Kap. 13). Ich lernte beim Schreiben dieses Buches sehr viel aus der Untersuchung eines technischen Projekts, die Bruno Latour durchgeführt hat (Latour 1997). Seine *Akteur-Netzwerk-Theorie* stellt hybride Verbindungen zwischen dem Sozialen und dem Technischen in den Mittelpunkt und eröffnet uns so ganz neue Blicke auf pädagogische Settings, die nicht nur aus Pädagog:innen und Kindern/Jugendlichen und deren Eltern bestehen, sondern eben auch aus Räumen, Einrichtungsgegenständen, Computern, Tischkicker, Smartphones und Aquarien (siehe Latour 2001 und dieses Buch Kapitel 13.3).

Halten wir also fest: Der Komplex *Planung, Durchführung und Evaluierung von pädagogischen Projekten* stellt eine *Querschnittsaufgabe* dar, an der mehrere Professionen und Akteur:innen beteiligt sind und waren. Über den Verlauf – und damit auch über Erfolg oder Misserfolg – entscheidet nie nur das geschickte oder ungeschickte Vorgehen und Handeln der Projekt-Gründer:innen, weil andere Personen, Institutionen und Professionen wesentlich mitbestimmen, ob ein Projekt an den Start geht, wie es in finanzieller Hinsicht ausgestattet wird, welche Unterstützung bzw. Kritik ihm zuteilwird und welches *Entwicklungsschicksal* es damit durchläuft.

Diese Einsicht legt in theoretischer Hinsicht eine *Akteurs-Netzwerk-Perspektive* nahe (wir kommen darauf im Theorieteil zurück, s. Kap.13.3). Sie zeigt aber andererseits eine *strukturelle Parallelität* zwischen der Arbeit an und in einem Projekt sowie derjenigen an und in einem *Hilfeprozess* auf – und damit *zwischen Projektmanagement und Sozialpädagogik*. Wenn das zutrifft, wären erfahrene Sozialpädagog:innen in besonderer Weise prädisponiert für die Durchführung von Projekten.

Wie das? Vernetztes Handeln unterschiedlicher Professionen mit unterschiedlichen Perspektiven und Kompetenzen stehen für den Komplex Sozialpädagogik/Soziale Arbeit zentral. Marianne Meinhold hat die Formel geprägt: „*Wir behandeln nicht Personen, sondern Situationen*“ (Meinhold 1982). Sieht man einmal von der medizinischen Metapher „behandeln“ ab, so wird damit klar, dass in eine schwierige Lebenssituation häufig mehrere Personen verwickelt sind (Familien, Hausbewohner, Wohngemeinschaftsmitglieder) und eine Helfer:in bzw. eine Profession alleine nicht ausreichen, um diese Situation zu verbessern. Es geht in schwierigen Lebenssituationen oft um Gemengelagen von (Konstrukten wie) „Armut“, „laufende Strafverfahren“, „prekäre Wohnverhältnisse“ „psychische Erkrankung“, „Kindeswohlgefährdung“ etc. Damit sind Sozialarbeiter:innen, Sozialpädagog:innen, Jurist:innen, Ärzt:innen, Polizist:innen, Richter:innen, Verwaltungsbeamte, aber auch Sozialpolitiker:innen gefragt ihren Teil zur Veränderung der schwierigen Situation beizutragen.

Auch wenn andere Professionen in spezifischen Hinsichten vorrangig entscheiden sollten, stellt die Vernetzung der unterschiedlichen Akteure und die Aufgabe einen Überblick über die unterschiedlichen Aktivitäten zu behalten, also *Case-Management*, eine Kernkompetenz von Sozialpädagog:innen dar.

Freilich ist das nur die eine Seite: Sozialarbeiter:innen, Ärzt:innen, Jurist:innen, Politiker:innen haben oft – meist ohne es zu wollen und oft auch nicht in personam – mit dazu beigetragen, dass es zu einer konkreten schwierigen Lebenssituation gekommen ist oder sie weiter persistiert oder gar eskaliert (Schwabe 2021). Alle diese Berufsgruppen, die Teil der Lösung werden können oder sollen, stellen u. U. aufgrund ihrer laufenden oder vorangegangenen Entscheidungen oder Unterlassungen auch einen Teil des Problems dar.

Eine ähnliche Doppelrolle wird genauso in den Geschichten rund um die Misserfolgsdynamiken der neun Projekte deutlich: Die Projektgründer:innen selbst sorgen häufig auf dem einen oder anderen Weg – häufig für externe Beobachter:innen weit deutlicher als sie selbst wahrnehmen – dafür, dass die von ihnen betriebenen Projekte in Krisen geraten oder sogar Schiffbruch erleiden (siehe Exkurs 2 im Kapitel 13). So sehr sie das Projekt wollen können, so gut es für die Zielgruppe, die sie im Auge haben, geeignet oder wünschenswert sein mag, so sehr können sie es auch gefährden und selbst zum Scheitern beitragen. Häufig sind Projektgründer:innen bezogen auf Erfolg und Misserfolg maßgeblich verantwortlich „zu machen“, aber das ist nicht gesetzt. Manchmal agieren sie in einer relativ marginalen Position, während andere (Professionen) im Hintergrund die Strippen ziehen. Wie bei Hilfeverläufen eben auch (siehe dazu auch Exkurs 2 in Kapitel 13).

Mit diesen einleitenden Gedanken wissen wir nun ein wenig mehr: Projekt-Durchführende stammen aus unterschiedlichen Professionen, auch pädagogischen. Das gilt für pädagogische, ebenso wie für andere Projekte. Pädagogische Projekte sind immer in Organisationen eingebunden und werden immer von mehreren Akteuren in unterschiedlichen Positionen entwickelt und umgesetzt; ihr Gelingen ist immer auch von der Heterogenität der mit ihm verbundenen Interessen bedroht. Aber auch von den Widersprüchen und Ungereimtheiten, blinden Flecken und Schwächen, des- oder derjenigen, der/die sich am meisten wünscht, dass aus dem Projekt etwas wird.

Während das Scheitern von Hilfe- und Erziehungsprozessen als gründlich reflektiert und gut erforscht gelten kann (Baumann 2012 und 2019, Bollnow 1962, Hamberger 2008, Henkl/Schnapka/Schrappner 2002, Schwabe 2019, Tornow/Ziegler 2014), blieb das Scheitern von *pädagogischen Projekten* bisher relativ unausgeleuchtet (eine frühe Ausnahme Hörster 1992, s. Kap. 15.1, Rieger-Ladich 2014). Einen Indikator dafür kann man auch darin sehen, dass das Stichwort in den gängigen Handbüchern der Erziehungswissenschaften keine Erwähnung findet (Böhm et al. 2008, Mertens et al. 2008). Deshalb hat es sich dieses Buch zur Aufgabe gemacht, einen neuen Forschungsbereich erschließen und hofft aus der

Durchdringung des Scheiterns sowohl neue Anstöße für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zu gewinnen als auch einen eigenen erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Theorie des Scheiterns zu leisten.

1.3 Anlage und Aufbau des Buches

Das Buch ist in Teil A vom Schwerpunkt her ein rekonstruktiv-berichtendes und in Teil B ein reflektierend-argumentierendes.

In Teil A werden neun *pädagogische Projekte* vorgestellt, die in unterschiedlicher Hinsicht und in unterschiedlichem Ausmaß als gescheitert gelten können (in anderer Hinsicht aber auch als gelungen, s. a. Kap. 14: Diesseits und Jenseits von Gelingen und/oder Scheitern). „Rekonstruktiv“ über diese Projekte zu „berichten“ (siehe oben) meint je nach Quellenlage:

- Wiedergabe von Erkenntnissen aus der bisherigen Forschung (so z. B. E. Baidinter 2010a zum Infanten von Parma, G. Hillig 2002 zu Makarenko, D. Barth 2010 zu Bernfeld, P. Dudek 1999 zu Wilker etc.) ergänzt durch neuere wissenschaftliche Beiträge und eigene Recherchen.
- Rekonstruieren von Fakten und Offenlegen von Unklarheiten und Informationslücken, nebst Vermutungen darüber wie es gewesen sein könnte (insbesondere bei Wilker im Lindenhof und seinem Vorgänger August Raker und deren Verwicklung in das Theaterstück „Aufstand im Erziehungsheim“, s. Kap. 5.7).
- Rekonstruktionen anhand von Dokumenten (Presseartikel) und Untersuchungsberichten (Makarenko, Bernfeld, Wilker, GUF Hamburg etc.).
- Montage von Eigenberichten des zentralen Projektverantwortlichen mit Zeitzeugen-Berichten (z. B. bei Pestalozzi, Tolstoi, Wilker und Bernfeld), auch im Spiegel von Darstellungen anderer Autor:innen. Wie haben diese die Darstellungen verarbeitet und welche Hypothesen haben sie dabei geleitet (sehr interessant z. B. wie Siegfried Bernfeld einige Jahre nach seinem eigenen Scheitern (1919/20) auf das Scheitern von Pestalozzi eingeht: 1927 in „St. Pestalozzi“ und 1928 in „Der Irrtum des Pestalozzi“, beide in Bernfeld 1969a und b).
- Kritische Reflexion von Selbstdarstellungen und Eigenberichten (z. B. Pestalozzis „Schwanengesang“ in Kapitel 3, Bernfelds *Bericht* über das Kinderheim Baumgarten in Kapitel 6 oder der Projektbericht des Fortbildners aus Kapitel 10 etc.).
- Rekonstruktionen anhand von Dokumenten (Presseartikel über die Solidaritätskundgebung mit Wilker, s. Kap. 5.4.2, Bericht der Parlamentarischen Untersuchungskommission, Kapitel zur Geschlossenen Unterbringung in Hamburg, Kap. 9.3.1).

Allen neun Darstellungen von *Misslingensdynamiken* in *pädagogischen Projekten* liegt eine überwiegend einheitliche Gliederung zu Grunde:

- a) Die handelnden Akteure und ihr politisches, soziales und kulturelles Umfeld
- b) Projektidee, Trägerschaft und Finanzierung
- c) Geplantes und tatsächlich entwickeltes Setting
- d) Der Projektverlauf und seine zentralen Faktoren und Dynamiken
- e) Wer konstruiert (ein wie umfängliches) Scheitern im Rahmen welcher Darstellungsform und entlang welcher Vorannahmen/Narrative?
- f) Bilanzierung: Was hat das Scheitern gekostet? War das Projekt zugleich auch erfolgreich bzw. was bleibt Verdienst und Gewinn trotz Scheitern?
- g) (Wie) wurde das Scheitern verarbeitet bzw. aufgearbeitet? Was folgt(e) daraus?

Der Teil A endet mit einer Art von „Hitliste“ bezogen auf die in den Projektberichten auffällig häufig genannten *Querschnittsthemen* (Gewalt, Politik, Kommunikation etc., s. Kap. 11) – und mit einer *Steckbriefsammlung*: Auf einer Seite werden alle bis dahin als relevant erachteten Erkenntnisse für jeweils einen Projektverlauf in komprimierter Form vorgestellt

Wenn man Projektentwickler:in ist und vor allem an theoretischen Fragestellungen Interesse hat, kann man in den Teil B einsteigen, indem man nur diese neun Steckbriefe als Vorarbeit gelesen hat. Aber auch bei den Gründen (Kap. 12) kommen wir auf wesentliche Beobachtungen aus Teil A zurück, so dass man mit diesem Wissen die Theorie-Kapitel (vor allem 13 und 14) gut verstehen müsste.

Ich bin mir bewusst, dass das Buch daran gemessen werden wird, ob es ihm gelingt das heterogene Material aus Teil A mit jeweils disparaten Zeitkontexten und Dynamiken analytisch auseinanderzuhalten und zugleich zusammenzuführen. Das soll Teil B leisten: *Theoretische Zugänge, Narrative und Reflexionen*. Hier werden die neun Einzeldarstellungen anhand von *vier Querschnittsthemen* aufeinander bezogen und Gemeinsamkeiten wie Unterschiede herausgearbeitet, die zu grundlegenden Einsichten bezogen auf das Ge- bzw. Misslingen von Projekten führen möchten:

Thema 1: Scheitern steht nicht fest, sondern wird in mehrfacher Hinsicht konstruiert und innerhalb dieses Prozesses bekräftigt, relativiert oder verworfen: Über Narrative, mit Hilfe von Metaphern, mittels zeitgebundener Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata, aufgrund von Parteilichkeiten von Gegnern und Loyalitäten von Befürwortern (Kap. 13). Die Untersuchung der Misserfolgsdynamiken wird so bei jedem einzelnen Projekt zu einem *hermeneutischen Prozess*. Die Frage stellt sich, ob dieser die Behauptung, dass Scheitern stattgefunden hat, tendenziell eher auflöst oder das getroffene Urteil bestätigt? Oder anders: Wie sicher und stichhaltig kann Scheitern attestiert und zugerechnet werden? Und

noch einmal anders: Wenn Scheitern früher oder später, von Zeitgenossen oder von später auf den Plan tretenden Wissenschaftlern konstruiert wird, wie sieht dann eine Meta-Konstruktion aus, die deren Konstruktionen zugleich achtet *und* kritisch einordnet?

Thema 2: Scheitern verursacht Kosten in unterschiedlicher Höhe und löst institutionelle, soziale und persönliche Krisen aus (Kap. 11 und 12). Deswegen ist es geboten, die Dynamiken und Faktoren zu untersuchen, die zum Scheitern geführt haben und dabei auch Fehler in den Blick zu nehmen (Kap. 12). Auf welche Art und Weise und mit welcher Stringenz stellen sich die Projektverantwortlichen dieser Aufgabe? Rechnen sie die Fehler überwiegend den Umständen zu oder anderen Personen und/oder auch sich selbst (Kap. 15.2 und Exkurs 2 in Kapitel 13)? Wie kommunizieren sie mit anderen darüber, mit welchen Folgen? Gelingt es sachlich über das Scheitern zu kommunizieren und einen gemeinsamen Diskurs über die Projektentwicklung zu etablieren? Oder bemüht man „moralische Kommunikationen“, die beinahe immer zu gegenseitigen Abwertungen führt (vgl. Schwabe 2017, 35 ff.)? Wer wird in die Debatten einbezogen (evtl. sogar ehemalige Zöglingen wie bei der Erarbeitung des Haasenburg-Berichts; siehe Bericht 2013)? Wer links liegen gelassen?

Thema 3: Für eine *Theorie der Praxis* ist es entscheidend zu klären, mit welchen Steuerungserwartungen und Erfolgsaussichten Pädagog:innen sich auf Projekte einlassen können (Schwabe 1999)? Dass diese auch von Mitakteuren und außerpädagogischen Parametern abhängig sind, scheint klar. Offen bleibt, ob es bei der Planung und Durchführung von Projekten genuin Pädagogisches zu berücksichtigen gibt, was klassisches Projektmanagement dafür leisten kann und inwiefern man dabei (auch) auf Sensibilitäten und Intuitionen angewiesen bleibt? Diesen Fragen gehen wir in Kapitel 12 und 13 nach.

Dabei muss man berücksichtigen, dass die Unterscheidung zwischen Scheitern und Erfolg alles andere als klar ist (Kap. 14). Sicher gibt es eindeutig gescheiterte Projekte, die mehr Schaden als Nutzen angerichtet haben (z. B. Kap. 4, 8 und 9 etc.). Die meisten pädagogischen Projekte dürften bei näherer Betrachtung aber beides für sich reklamieren können: Sie können in bestimmter Hinsicht als gelungen gelten, müssen aber in Bezug auf andere Aspekte auch als gescheitert betrachtet werden. *Verlauf und Ergebnisse weisen Licht und Schatten auf*, d. h. eine Kombination, die mal eher in scharfen Kontrasten, mal eher als eine Abfolge von helleren und dunkleren Grautönen wahrgenommen bzw. dargestellt werden kann. Scheitern und Erfolg dürften sich zudem bisweilen wechselseitig bedingen, sprich in einem dynamischen, wenn nicht dialektischem Verhältnis stehen. Es stellt sich die Frage, ob nicht in bestimmten Konstellationen das Scheitern als Bedingung des späteren Erfolgs betrachtet werden kann (wie z. B. bei Tolstoi oder A. S. Makarenko) oder in der Behauptung früher Erfolge

das spätere Scheitern angelegt ist (wie z.B. bei Bettelheim; siehe dazu Göpel 1998 und Schwabe 2015).

Thema 4: Für die Frage, ob und was aus Scheitern zu lernen ist, starte ich mit folgender Hypothese: „*Scheitern verdankt sich teils einmaligen Konstellationen, teils redundanten Mustern. Das Verhältnis beider ist in jedem Einzelfall zu klären*“. Die Pole liegen dabei zwischen „*banalem Scheitern*“, für das mehrfach beobachtete, vermeidbare Schwächen und Fehler (Stans, Gorkij-Kolonie) oder destruktive Eingriffe von außen identifiziert werden können (Stans oder bei Tolstoi 1862) und „*tragischem Scheitern*“, bei dem (beinahe) alles richtig gemacht worden ist und sich dennoch kein Erfolg eingestellt hat (siehe dazu ausführlich Kapitel 15.2). Wenn sich das als richtig herausstellen sollte, wäre Lernen in Bezug auf die redundanten Muster durchaus möglich, während die einmaligen Konstellationen eher kontemplativ zu betrachten wären, um daraus so etwas wie eine allgemeine Sensibilität für Prozessqualitäten zu entwickeln.

1.4 Was meint eine „etwas andere Geschichte“ der Pädagogik (nicht)?

Im Untertitel nenne ich das Buch vor allem mit Blick auf die 500 Seiten von Teil A „eine etwas andere Geschichte der Sozialpädagogik“. Das schien mir aus *fünf Gründen* sinnvoll: zum einen, weil es im Laufe der letzten dreihundert Jahre unglaublich viele *pädagogische Projekte* gab, die gescheitert sind oder unmittelbar vom Scheitern bedroht waren, so dass man die Geschichte der Pädagogik tatsächlich als eine Geschichte des (teilweisen) Scheiterns von Projekten erzählen kann (a); mit der Pointe, dass das missliche und oft auch hässliche Ende des Projekts nicht die es motivierenden und es zumindest streckenweise tragenden Ideen – den pädagogischen Gehalt – auszulöschen vermochte, die mit dem Projekt in die Welt gesetzt wurden. Auch gescheiterte Projekte können produktiv weiterwirken, wenn sie denn jemand dokumentiert hat, erinnert und zum Gegenstand von Kommunikation macht (s. a. Kap. 13.1.3).

In die Darstellungen der *Klassiker* (kritisch zu diesem Begriff: Winkler 2003 und 2013) gingen lange Zeit überwiegend *Erfolgsgeschichten* ein oder wurden Misserfolge und Krisen in den *pädagogischen Projekten* eher klein geschrieben (z. B. bei Pestalozzi in Stans), weswegen oft ein falscher Eindruck über die Geradlinigkeit der Projektentwicklung und die Eindeutigkeit des Erfolges erweckt wurde und wird (was man u. a. gut an Wilker aufzeigen kann und dessen idealisierende Rezeption bei Hermann Nohl, s. Kap. 5.8 und Malmede 2004). Insofern möchte meine *etwas andere Geschichte* eine realistische Darstellung von *Projektverläufen*, aber auch von Personen und ihrem Wirken sein. Dabei kann ich mich auf hervorragende Monographien von Autor:innen stützen wie

z. B. Hebenstreit (1996) über Pestalozzi, Daniel Barth (2010) in Bezug auf Bernfeld oder Hillig (1988, 1994, 1996, 2002 etc.) mit Blick auf Makarenko. Ohne deren Vorarbeiten wäre dieses Buch nicht möglich gewesen. Insofern kann man in Frage stellen, ob die von mir angestrebte realistische Wende bezogen auf die Geschichte der Pädagogik nicht schon lange vollzogen ist. Ich antworte: Das ist sie, aber noch lange nicht so wie ich mir das wünsche!

So geloben z. B. Knoop und Schwab schon 1981 im Vorwort zu ihrer „Einführung in die Geschichte der Pädagogik“: „*Allen Personen wird kritisch begegnet, bei allen werden mögliche menschliche und fachliche Unzulänglichkeiten, Risiko und Scheitern nicht verschwiegen*“ (Knoop/Schwab 1981, 23). Nach meinem Eindruck wurde diese programmatische Ankündigung bei diesen und mehreren anderen „Einführungen in die Geschichte der Pädagogik“ allerdings eher schüchtern und nur ansatzweise durchgeführt (siehe z. B. bei Riembeck 2014).

Zum Dritten: Die Geschichte der Pädagogik wurde über weite Strecken als *Ideengeschichte* dargestellt und weniger als eine Geschichte ihrer Projekte und institutionellen Praxen und deren Abhängigkeit von Gründer:innen und Mitarbeiter:innen, die sich in bestimmten Zeitfenstern mit begünstigenden und ihnen zuwider laufenden politischen Strömungen auseinandersetzen mussten und dabei eben auch Schiffbruch erleiden konnten (die Formulierung „über weite Strecken“ möchte eine Formel darstellen, die den vielen Autoren, die das Thema anders angegangen sind, gerecht zu werden versucht siehe z. B. Winkler zu Fröbel (Sauerbrey/Winkler 2017 etc.). Insofern versuche ich mich hier an einer Geschichte ausgewählter *pädagogischer Projekte* als Teil einer *Geschichte der pädagogischen Praxis* – unter Berücksichtigung von biographischen Zusammenhängen in sozialgeschichtlichen und institutionellen Kontexten. Damit möchte ich einen Beitrag zur *Institutetik* leisten, einer *Theorie der pädagogischen Praxis in Institutionen*, wie sie Bernfeld skizziert hat (Bernfeld 1925/1968, 27) und wie sie von Burkard Müller (2002), Robert Hörster (1992) und Michael S. Honig (2002, 2012) aufgegriffen und ausgebaut wurde (siehe dazu Einführung zu Teil B).

Viertens, weil immer noch die Erwartung und bisweilen auch Forderung grassiert, dass wichtige Pädagog:innen auch „gute Menschen“ sein müssen, die man bewundern können muss. In dieser Hinsicht geht es darum *Idealisierungen* zu widerstehen, die oft von beiden Seiten – denen, die über sie schreiben und denen, die deren Texte rezipieren – befeuert werden, so als dürfe ein großer Pädagoge nicht auch charakterliche Schwächen aufweisen und Fehler machen. Gerade an den Großen wie Tolstoi, Makarenko, Bernfeld und Bettelheim lässt sich zeigen, dass man Wichtiges denken und Wegweisendes in die Praxis umsetzen kann; dabei aber mit Blick auf Zöglinge und/oder Mitarbeiter:innen in anderer Hinsicht versagt hat (durch Übergriffe oder Fälschungen der eigenen Biographie wie z. B. Bruno Bettelheim etc., siehe z. B. Sutton 1996 und Göppel 1998). Oder seinen Mitarbeiter:innen und/oder den Kindern und Jugendlichen etwas Wesentliches schuldig geblieben ist. Auch als, in subjektiver Hinsicht, Unfreie oder Beschädigte, bisweilen sogar

andere Schädigende, verdienen viele Pioniere der Sozialpädagogik Respekt und Anerkennung. Bewunderung mag sich dazu einstellen, muss es aber nicht.

Janusz Korczak ist wahrscheinlich einer der ganze wenigen oder gar der Einzige, den man auch bei intensiver Prüfung – bei der Lektüre seiner Schriften und angesichts der über ihn überlieferten Zeitzeugenberichte – als frei von Ambivalenzen und dunklen Seiten einschätzen kann und der sich deshalb anbietet als „Heiliger“ verehrt zu werden. (Fast) alle anderen Größen weisen neben ihren Stärken und ihrer Originalität eben genauso Schwächen auf, die sie selbst entweder klar sehen (wie z. B. Tolstoi oder Makarenko) oder eben als *blinde Flecken* mit sich herumtragen (wie z. B. Bernfeld, Wilker, Bettelheim u. a.) (Schwabe 2021b).

Zu guter Letzt macht eine *andere Geschichte* auch deswegen Sinn, weil es viele Projekte gibt, die mit Fug und Recht gescheitert sind und auch das zur Geschichte der Pädagogik gehört: Dass sie nicht nur auf eine Kette von fachlich stimmigen und interessanten Gedanken und Gründungen verweisen kann, sondern auch auf solche, die in Unrecht und/oder Missbrauch verstrickt waren (Rutschky 1977; auch im Kapitel 4.3 über Wilker schildern wir zwei Heimskandale der damaligen Zeit). Gut, dass diese Projekte eingestellt bzw. die Einrichtungen geschossen wurden, oft erst aufgrund von öffentlichem Druck, den Betroffene und/oder die Presse oder andere Medien gemacht hatten. Schlimm genug, dass das oft so lange gedauert hat.

Es gibt aber auch andere *pädagogische Projekte*, wie z. B. die Gorkij-Kolonie unter der Leitung von A. S. Makarenko, deren Qualitätsbewertung uns heute schwerfällt, weil sich die Projekte bei genauerer Analyse als *ambivalent* erweisen: Gut, d. h. entwicklungsförderlich und schlecht, d. h. repressiv und schädigend zugleich, ohne dass diese Strömungen und Wirkungen im Projekt klar getrennt werden können, weil sie ineinander verwoben sind (ausführlich zu diesem Projekt in Kapitel 7, aber auch den Kapiteln 13.1. und 14.3). Auch von solchen als ambivalent eingeschätzten *pädagogischen Projekten* können gelegentlich mehr fachliche Anstöße und anziehendere Energieströme ausgehen, als von vielen hundert ordentlichen Einrichtungen zusammen, denen man nichts Unfachliches vorwerfen kann, die aber eben auch nichts Neues oder Besonderes riskiert haben.

Ich hoffe, dass eine solche *etwas andere Geschichte der Pädagogik* Studierenden interessante und spannende Geschichten zur Verfügung stellt, die zur Beschäftigung mit *sozialpädagogischen Kernthemen* wie Umgang mit Nähe und Distanz, Sprechen und Handeln, Strukturieren und Offenlassen etc. einladen. Dabei gilt das Diktum Martin Walsers, der auf die Frage, wer denn die lesenswerten Klassiker (der Literaturgeschichte) seien, einst antwortete: „*Die, die uns beleben, das sind die Klassiker*“ (Walser 1985, 12). Womit zugleich die gewünschten Ansprüche an das Buch formuliert sind: Es soll gut recherchiert, aber eben auch interessant zu lesen sein und in diesem Sinne durchaus beleben und unterhalten. Mit Blick auf Studierende (und Lehrende) ist meine Idee allerdings nicht, dass das Buch komplett durchgelesen werden muss, sondern man sich mehrfach – durchaus

nach eigenem Gusto – ein, zwei Pädagogen und/oder ein, zwei Reflexionsthemen auswählt und dann schaut, was einen interessiert oder gar fesselt? Oder dass, das Buch an ein paar Stellen aufgeschlagen wird und sich der und die Lesenden von einer seiner Strömungen erfassen lässt, die einen mitnehmen möchte wie auf eine Reise. Sofern sich denn eine solche innere Bewegung entwickelt...

Als wichtige Einschränkung ist vorab allerdings noch festzuhalten, was eine *etwas andere Geschichte der Pädagogik* nicht in Anspruch nimmt: Es handelt sich nicht um eine *Ideen- oder Theorie-Geschichte* der Pädagogik. Diese haben andere bereits in überzeugender Weise vorgelegt (C. Niemeyer 1998, W. Böhm et al. 2008, W. Schröer und L. Böhnisch 1999). Mich interessieren Theorien und ihre Darstellung immer nur so weit, wie diese bei der Gründung der Projekte eine Rolle gespielt, die Praxis in den Projekten begleitet haben oder (im Nachhinein) für die Reflexion des Projektverlaufs unmittelbar wichtig wurden. Denn die meisten der hier dargestellten Pädagogen (leider nur Männer) haben sich mit dem eigenen Scheitern beschäftigt, es mehr oder weniger scharf reflektiert oder mehr oder weniger gekonnt literarisch verarbeitet (allen voran Makarenko mit dem *Pädagogischen Poem*). Damit sind mit meiner *anderen Geschichte* zwei Einschränkungen verbunden:

- Eine zeitliche – denn die Theorieentwicklung eines Projektgründers wird nur solange dargestellt wie das Projekt, das hier im Mittelpunkt steht bzw. existiert hat. Viele der Autoren haben aber erst danach, nach dem mehr oder weniger klaren Scheitern oder Erfolg ihres Projektes, angefangen gründlich oder breiter nachzudenken. Bernfeld z. B. schreibt sein Hauptwerk *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* erst 1925, fünf Jahre nach dem Scheitern seines Heimprojekts. Sicher gehen in die spätere Theoretisierung seine früheren Erfahrungen ein. Aber explizit bezieht er sich nicht auf sie (im *Sisyphos* wird das Kinderheim Baumgarten nicht einmal erwähnt). Tolstoi entwickelt seine Bildungstheorie von 1860/1861 in den Jahren 1880 bis 1900 zu einer umfassenden Lebensphilosophie weiter. Seine *Freien Schulen* passen in diesen Rahmen, aber er erwähnt sie nicht mehr. Die Zeit seiner Schulprojekte ist vorbei. Diese zeitliche Zäsur, die ich in den Kapiteln gesetzt habe, macht es demnach nötig, sich mit dem jeweiligen Pädagogen in Theorie-geschichtlicher Hinsicht weiter zu beschäftigen. Ich biete mit dem Projekt einen Einstieg in das Denken des jeweiligen Pädagogen an. Nicht mehr und nicht weniger. Dabei interessiert mich vor allem die Verschränkung von pädagogischem Denken und praktischem Handeln – in einem bestimmten institutionellen Kontext während der Zeit der Projektentwicklung.
- Damit ist auch schon die zweite Grenze benannt. Manch einer der hier dargestellten Pädagogen hat schon, während er in seinem Projekt praktisch tätig war, mehr und weitergedacht, als er dort verwirklichen konnte. Oder anders: Ihr Denken hat das – oder wie bei Pestalozzi die Projekte – unterfüttert und

imprägniert, ohne dass diese Ideen aus den Handlungen und Entscheidungen in der Projektarbeit durchgängig ablesbar werden. *Ihre Ideen bleiben so ein Stück weit hinter der Projektrealität zurück und weisen gleichzeitig über sie hinaus.* Wo sie während und mit ihrer praktischen Tätigkeit hinter ihren eigenen Theoretisierungen zurückgeblieben sind, aus welchen Gründen auch immer, wie z. B. Condillac beim Infanten von Parma (Kap. 2.7), Pestalozzi mit seinen Ohrfeigen in Stans (Kap. 3.2.3. Settingelement 7) oder Wilker gegenüber seinen Mitarbeitern (Kap. 5.6 und 5.7), versuche ich das aufzuzeigen; wo ihre Ideen schon auf das nächste Projekt drängten oder sich weiterentwickeln würden, bleibe ich das meist schuldig.

Ich lade also dazu ein, den jeweiligen Pädagogen und sein Projekt, den Pädagogen mitten im Projektverlauf und den Pädagogen im Rückblick auf sein Projekt kennenzulernen. Wenn dieser Mann (nochmals: leider nur Männer!) interessant genug erscheint, so steht eine weitere Beschäftigung an: die mit seinen Theoriebildungen oder mit deren Verzweigungen mit den Theorieentwürfen Anderer. Denn jeder der hier Dargestellten kommt ideen-geschichtlich von woher und hatte auf seine Weise Einfluss auf die Theoriegeschichte nach ihm. Diese Zusammenhänge muss man woanders nachlesen oder selbst neu erforschen. Meine *andere Geschichte der Pädagogik* ist ein Buch für Einsteiger, für Studierende und erfahrene Sozialpädagog:innen, die wissen wollen, wie es Anderen erging, die ein spannendes Projekt auf den Weg bringen wollten und was ihnen dabei alles widerfahren ist. Manches davon wird Bedauern hervorrufen, anderes Bewunderung, wieder anderes trösten, weil man erkennen und nachvollziehen kann, wie erwartbar Misslingen und (teilweises) Scheitern von *pädagogischen Projekten* sind.

1.5 Scheitern: Ein ubiquitäres Phänomen

Pädagogische Projekte scheitern. Auch wenn dieser Prozess schmerzt und fast immer mit fremdem und eigenem, psychischem Leiden verbunden ist, stellt das – nüchtern betrachtet – nichts Außergewöhnliches dar. Denn auch Versuche beim Gewicht abzunehmen, medizinische Behandlungen, Militäreinsätze, Kinderschutzinterventionen oder Fusionen von Unternehmen scheitern (Strobel/Weingarz 2006, Biesel 2011, Chaos 2020); Romanprojekte und Ehen auch (von Steinäcker 2021). Wenn wir Umfragen Glauben schenken, scheitern z. B. 68 % aller IT-Projekte (silicon 2019) und zwei Drittel aller Fusionsvorhaben (Handelsblatt 2010). Herztransplantationen scheitern dagegen heute nur noch zu 4 % während der OP (enden also mit dem Tod des Patienten): Die Überlebensrate beträgt im Zehnjahresverlauf immerhin 40 % (Radiosendung SWR2 4.2.2023, 8:30). Betrachtet man dagegen die Entwicklung der Scheidungsrate in Deutschland ist zwar von 2020 auf 2021 ein Anstieg zu erkennen; vom Trend her ist die

Scheidungsrate allerdings deutlich gefallen, z. B. von 51 % in 2001 oder 56 % in 2003 auf 40 % 2016 und 38 % 2017 (<https://www.unterhalt.net/scheidung/scheidungsrate>). Offen bleibt dabei freilich, ob die Scheidung als eine Form des *Scheiterns*, beispielweise der eigenen Beziehungsfähigkeit, erlebt und reflektiert wird. Das kann, muss aber keineswegs der Fall sein.

Scheitern stellt demnach ein erwartbares Ereignis dar, und zwar umso mehr man etwas Neues oder Riskantes wagt. Nur Routinen geben vor „immer zu funktionieren“, können das aber keinesfalls garantieren, weil sie häufig dazu beitragen, dass man bei ihrer Erledigung nachlässig wird und sich in falschen Sicherheiten wiegt bis etwas Außergewöhnliches passiert (es muss nicht immer gleich eine Katastrophe sein), was nachträglich als Ausblendung von Risiken und unerwünschten Nebenwirkungen kritisiert werden kann (Gigerenzer 2014, Biesel 2011).

Deutlich wird inzwischen geworden sein, dass *Scheitern* kein empirisches Datum darstellt (Peek 2014, 62), sondern ein Phänomen, das über Urteile und Kommunikationen hergestellt wird. Ob etwas oder jemand gescheitert ist, wird auf dem Hintergrund von Zielen, Erwartungen und Hoffnungen konstruiert, die jemand mit dem Projekt und/oder seinen Initiator:innen verbindet. Weil Menschen verschiedene Perspektiven an Prozesse anlegen, kann die Frage, ob etwas, ein Projekt, gescheitert ist oder nicht, heftig umkämpft sein (z. B. die Integration von Migrant:innen in die bundesdeutsche Gesellschaft, Peek 2014, ausführlich dazu in Kapitel 13.1).

In jedem Fall geht mit der Behauptung, dass etwas gescheitert sei, eine *emotionale Aufladung der Kommunikation* einher. Kein Wunder: Ideen, für die jemand eingetreten ist, erweisen sich als nicht realisierbar oder zumindest nicht an den Orten, an denen bzw. mit den Personen, mit denen man sie umsetzen wollte. Hoffnungen haben sich nicht erfüllt, eigene und/oder fremde Kräfte und Kenntnisse haben nicht ausgereicht. Man hat „Schiffbruch“ erlitten (zu den Metaphern des Scheiterns siehe den ausführlichen Exkurs 1 in Kapitel 13). Scheitern schmerzt, weil man weiß oder ahnt oder auch nur mitgeteilt bekommt, dass man Fehler gemacht hat. Insbesondere, wenn man den Gedanken nicht loswird, dass Anderen gelungen wäre, woran man selbst gescheitert ist. Man also versagt hat.

Im Prozess des Scheiterns wird Vertrauen enttäuscht. Auftraggeber:innen und/oder Geldgeber:innen und/oder Unterstützer:innen haben es Einzelnen oder einer Gruppe zugetraut, ein Projekt auf den Weg zu bringen und sich selbst etwas davon erwartet: neue Erkenntnisse, verbesserte Lösungen für Probleme oder auch nur gesteigertes Renommee für sich selbst. Aber das Gegenteil ist eingetreten: erhebliche Mengen an Geld und (Arbeits-)Zeit wurden verbraucht, ohne dass die mit ihrem Einsatz angestrebten Ziele erreicht wurden.

Vertrauen, das sie in Mitstreiter:innen, in Vorgesetzte, in andere Projekt-Verantwortliche und nicht zuletzt in die eigenen Fähigkeiten gesetzt hatten, geht aber auch auf Seiten der im Projekt Engagierten verloren. Ein- und gegenseitige

Vorwürfe werden erhoben und vermeintliche Schuld hin- und hergeschoben, weswegen Scheitern und Misslingen beinahe immer zu Konflikten und Auseinandersetzungen zwischen den Beteiligten führen. Hinter Fremdbezeichnungen stehen häufig halb zugelassen oder mühsam unterdrückt Selbstkritik bzw. verdrängte Gefühle von Schuld und Scham, woraus das Bedürfnis entsteht Andere zu beschämen; ob als Abwehrmechanismus oder als eine Form von Rache kann variieren. Das Scheitern eines Projekts kann Personen, vor allem ihre Initiatoren und Gründer:innen, aber auch aktiv Mitarbeitende, diskreditieren, ihren guten Ruf ruinieren und führt beinahe immer zu einem Karriereknick und nicht selten zu seelischen Verstimmungen oder gar Depressionen. Oder ganz banal, aber nicht weniger schlimm: Man verliert seinen Arbeitsplatz und muss sich anderweitig verdingen.

Das muss freilich nicht immer und überall so sein: Bazon Brock hat behauptet: „*Scheitern ist in der Kunst der Normalfall*“ (von Steinäcker 2021). Damit weist er darauf hin, dass mit Blick auf die erste unabweisbare Idee, auf die Vielfalt an Möglichkeiten im Entwurfsstadium und der zeitweiligen Hochstimmung bei der kreativen Ausführung, das endlich fertige Kunstwerk aber häufig, vor allem den/die Künstler:in selbst, enttäuscht; nicht wenige sehen sich bezogen auf das ins Auge gefasste Vorhaben als gescheitert an; nicht selten sogar unabhängig von der Nachfrage oder dem kommerziellen Erfolg des der Öffentlichkeit übergebenen Kunstwerks. Allerdings handelt es sich im Bereich der Kunst um ein *individuelles Scheitern*, während die meisten sozialen und technischen Projekte mehrere Andere involvieren und Scheitern damit zu einem *sozial relevanten* Ereignis wird. Beim Scheitern eines *pädagogischen Projekts* z. B. sind immer auch Kinder und/oder Jugendliche betroffen, die dort betreut/erzogen/gebildet werden sollten. Und andere Pädagog:innen, die dort eine Anstellungen gefunden hatten oder mitwirken wollten. Mit dem unerwünschten Ende des Projekts stellen sich Enttäuschungen und Frustrationen, die bisweilen zu anhaltendem Leid führen. Die Kinder waren dem Projekt zugeteilt worden, meist ohne um ihre Zustimmung gefragt worden zu sein; sie mussten dafür einen Ortswechsel vollziehen, hatten sich – nicht immer, aber mehr oder weniger – auf das Projekt eingelassen und Hoffnung in Bezug auf Entwicklungsmöglichkeiten geschöpft oder sich dort immerhin angepasst. Nun wird der neue Ort aufgelöst; die Kinder/Jugendlichen werden auf andere Einrichtungen verteilt oder bleiben ohne oder mit weniger ansprechenden Formen von Hilfe bzw. Bildung zurück (z. B. die Kinder in *Stans* oder im *Kinderheim Baumgarten* oder die Jugendlichen im *Lindenhof* von Wilker), während die Projektleiter ihrer Wege gehen. Freilich kann das Scheitern eines pädagogischen Projekts auch als eine Art von Befreiung erlebt werden, wenn man damit einem angeblich oder tatsächlich „schlechten“ Projekt entinnen kann (Bericht Haasenburg 2013).

Weil Scheitern häufig mit Verlusten und Schäden einhergeht, stehen anschließend Analysen an. Insbesondere die Klärung, woran das Projekt gescheitert ist

und ob man aus den Fehlern lernen kann, um es das nächste Mal besser zu machen. Dafür hat sich die Formel etabliert, Scheitern „als Chance zu begreifen“ (Pépin 2017). In Bereichen, in denen es um Projekte geht, in denen Dinghaftes oder technische Zusammenhänge im Mittelpunkt stehen, scheint das naheliegender und einfacher zu sein: Viele Erfinder:innen sind mehrere Male gescheitert bis ihre Erfindungen funktionstüchtig wurden oder halbwegs marktgängig realisiert werden konnten. Das gilt auch für Künstler:innen, Roman-Schreibende beispielsweise. Häufig sind mehrere Anläufe notwendig für einen Erfolg. Dafür muss man mehrfach Rückschläge hinnehmen, die zur Infragestellung des Projekts führen. Das dann aber doch wieder angepackt wird, nach einer Pause, mit einer anderen Mannschaft, mit frischem Geld.

Für soziale Projekte, insbesondere *pädagogische Projekte*, gibt es hingegen eher selten eine zweite Chance und macht diese häufig auch keinen Sinn: Mit dem von allen konstatierten oder auch umstrittenen Scheitern sind das Vertrauen in die Projektverantwortlichen zerbröselt, die Mitarbeiter:innen zerstritten, das Geld aufgebraucht, Klient:innen nachhaltig frustriert oder geschädigt und somit das Scheitern in vielen Fällen endgültig (siehe z. B. Kap. 8 und 10).

Scheitern kann einen länger beschäftigen als man möchte und zum Grübeln führen, weil man selbst mit gutem Willen nicht herauszufinden vermag, woran es nun gelegen hat. Dazu gibt es mehrere, auch einander widersprechende Hypothesen, bange Fragen, nagende Selbstzweifel, aber keine Gewissheit. In diesen Fällen bleiben auch die Fehler ungewiss, aus denen man lernen könnte und somit unklar, was man das nächste Mal – wenn es das gibt – anders machen sollte oder ob die eigenen Ansprüche überhaupt realisierbar sind (Schwabe 2022a, 25 f.).

Diese knappe Einführung soll deutlich machen, dass *Scheitern* ein Thema für ganz unterschiedliche Professionen und Disziplinen darstellt, das bisher aber eher zögerlich angegangen wurde (John/Langhoff 2014, Junge/Lechner 2004). Mit dem Scheitern, so meine Hypothese, beschäftigen sich in unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen weder die Disziplin noch die Profession ernsthaft oder mit Hingabe, weil sie dabei mit ihren Fehlannahmen, Schwächen, Irrtümern und ihrer mangelhaften Wirksamkeit konfrontiert werden. Insofern muss es nicht erstaunen, dass auch das Scheitern von *pädagogischen Projekten* bisher im Bereich der Erziehungswissenschaften noch kaum systematisch zu einem Gegenstand möglicher Erkenntnisse gemacht wurde (Rieger-Ladich 2014). Zwar haben Hans-Christoph Koller und Markus Rieger-Ladich ein neues Forschungsprojekt gestartet (2023), das aber in erster Linie das *Scheitern pädagogischer Bemühungen* um Einzelne und Gruppen anhand von Romanen und biographischen Äußerungen untersuchen wird (Koller/Rieger-Ladich 2013).

Selbstverständlich wäre es ebenso spannend zu rekonstruieren wie und welche Projekte sich innerhalb welcher Rahmenbedingungen gut entwickeln und nach und nach – beinahe immer nach der Bewältigung mehrerer Schwierigkeiten und Krisen – in eine stabile Phase münden, die mit nachweisbaren Erfolgen

einhergeht, so dass sie irgendwann institutionalisiert werden konnten. Ob und wie weit die Rekonstruktion positiver Projektverläufe zu übertragbaren Ergebnissen führen würde, müssen wir an dieser Stelle offenlassen. In diesem Buch stehen bewusst *Misserfolgsdynamiken* in *pädagogischen Projekten* im Mittelpunkt. Meine persönlichen Gründe dafür kann man der Widmung entnehmen. Vielleicht auch einer persönlichen Obsession zurechnen: Mich interessieren die *dunklen Seiten* beinahe immer mehr als die hellen. Das gilt sowohl für Erziehungs- und Hilfeprozesse wie für die sozialpädagogische Arbeit in Institutionen, aber auch für Werke der Literatur, der Kunst und des Kinos (Schwabe 2020). Und im Gespräch mit Menschen auch. Bei aller persönlichen Motivation halte ich die Beschäftigung mit Scheitern, ähnlich wie mit Risiken und Nebenwirkungen, mit Blick auf Disziplin wie Profession aber auch für ein Gebot: Wir sind es unseren Klient:innen, unseren Kolleg:innen und uns selbst schuldig, genau hinzuschauen, was wir tun und zu welchen Ergebnissen das führt!

1.6 Etymologie und Wortumfeld von *Scheitern*

Das Wort *Scheitern* klingt schwer und unheilverheißend. Möchte man wissenschaftlicher und nüchterner sprechen und schreiben, wählt man besser die Formulierung *Misserfolgsdynamik*. Der Vorteil des Wortes *Misserfolg* ist seine Offenheit in mehrere Richtungen: Misserfolge gibt es im Kleinen wie im Großen. *Misserfolge* können „gravierend“ ausfallen oder „durchaus verschmerzbar“ sein oder nur „in bestimmter Hinsicht“ stattfinden. Bei *Scheitern* denkt man dagegen unwillkürlich an *ganz oder gar nicht*.

Dennoch habe ich den Titel des Buches und seinen zentralen Begriff, das kraftvolle „Scheitern“, gewählt (wie Pechlaner u. a. 2009, Biesel 2011, Steinfest 2019). Einerseits erschien mir *Misslingen* zu harmlos angesichts der emotionalen und zwischenmenschlichen Dramen, die damit häufig verbunden sind, und zudem als Wort eher inflationär verwendet und deswegen abgenutzt. Außerdem haben mich die *Bildhintergründe* von Scheitern angesprochen, weil beinahe alle damit verbundenen Metaphern unwillkürlich existenzielle Erfahrungen aufrufen (vgl. Kap. 13, Exkurs 1).

Scheitern meint „in Scheiter zerbrechen“, d. h. in Stücke von Holz, aus denen etwas Ganzes mit einigem Aufwand an Mühe und Technik zusammengesetzt worden war. Kein Wunder, dass der *Schiffbruch* deswegen die bedeutendste und am meisten verwendete Metapher für das Scheitern darstellt (zumindest solange Schiffe aus Holz gebaut wurden), weil nach ihm zerbrochene Planken, zerfetzte Takelage und in Stücke gebrochene Ladung sichtbar im Wasser treiben oder an den Strand gespült werden. Von den stolzen und weitreichenden Plänen, mit denen man aufgebrochen ist, bleibt ein Wrack zurück. Das ist das Sinnbild für Scheitern par excellence. Vom ursprünglichen Wortsinn her kennt man Scheiter

vom „Scheiterhaufen“. In Form von gespaltenen Holzscheiten, von denen man viele zusammengetragen und aufgeschichtet hat, um jemanden zu verbrennen.

„Im 16. Jahrhundert existierten zunächst die Verben *zuscheitern* und *zerscheitern*, deren Bedeutung noch ‚in Stücke brechen‘ lautete. Die verkürzte Form entstand vermutlich in Anlehnung an Wendungen wie *zu Scheitern gehen* ‚in Trümmer zerbrechen‘“ (<https://de.wiktionary.org/wiki/scheitern>).

Sowohl mit der spaltenden Axt, der Aktivform, wie dem Schiffbruch, der Passivform, bewegen wir uns beim Scheitern in Assoziation-Zusammenhängen, in denen Kräfte wirken, die hereinbrechen und denen nichts entgegengesetzt werden kann. Wie bei einem heftigen Sturm. Einen *Schiffbruch zu erleiden*, stellt ein dramatisches Phänomen dar, weil damit Menschen und Waren untergehen und sich damit sowohl in menschlichen Zusammenhängen – für Familien oder Paare – etwas Schlimmes ereignet als auch für den Besitzer der Waren neben dem Verlust der Mannschaft ein wirtschaftlicher Schaden eingetreten ist. Manch einer hatte alles Geld in eine Fracht investiert und die ist nun verloren. Und er (vielleicht) bankrott.

Damit wird aber auch deutlich, dass Scheitern etwas ist, das eng mit einem Aufbruch und einem Wagnis verbunden ist. *Ships are save in the harbour. But this is not, what ships are made for*, heißt ein Sprichwort. Ähnliches könnte man für andere Unternehmungen sagen: für die Gründung einer Fabrik, die Eröffnung eines neuen Restaurants, die Durchführung einer neuen Operationstechnik, den Versuch bis zum Nordpol zu gelangen oder eben die Einrichtung eines Kinderheims mit neuer Ausrichtung. Man müsste diese *Projekte* nicht realisieren. Das Leben ginge auch ohne den damit verbundenen Aufbruch weiter. Aber entweder reizt das Unternehmen eine Person oder Organisation, die sich bzw. die eigenen Kräfte und Kenntnisse ausprobieren möchte und/oder es geht um einen Vorstoß in eine neue Region, sei es nun in unternehmerischer, wissenschaftlicher, geographischer oder eben pädagogischer Hinsicht.

Der Schiffsrumpf stößt einmal oder mehrfach auf ein Hindernis, bis er birst und in Teile bricht. Vielleicht treibt das Wrack noch im Wasser, vielleicht ist es inzwischen an den Strand gespült oder dümpelt mit Schlagseite in einer Bucht. Das stellt die materielle, sichtbare Seite des Scheiterns dar. Aber auch die seelischen Zusammenhänge artikulieren sich über solche Gegenstandsbezüge: „Meine Hoffnungen sind zerbrochen“ oder „meine Hoffnung ist untergegangen“; „meine hochfliegenden Pläne sind abgestürzt“ (hier geht es um ein Flugzeug, ein „Luftschiff“ oder die mythologische Figur des Ikarus; siehe dazu den Exkurs 1 in Kap.13); „meine Existenz liegt in Trümmern“. Das sind alles starke, ursprünglich auf ein Unglück bezogene Bilder, die die existenzielle Dimension des Scheiterns spürbar machen. Man kann nach einem Scheitern wieder auf „die Füße“ kommen, aber der Schaden hat doch meist die ganze Person betroffen. Denjenigen

oder diejenige, die einstmals „Pläne geschmiedet“ hatten oder „aufgebrochen waren zu neuen Ufern“. Man hat mit dem Scheitern häufig auch in den eigenen Augen eine Niederlage erlitten und steht vor sich selbst und/oder anderen als ein *Gescheiterter* da. Diese Erfahrung muss erst einmal verschmerzt werden. Bis das eigene (professionelle) Selbstbewusstsein zumindest halbwegs wiederhergestellt ist, kann es Jahre dauern. Wer nach einem Misserfolg sofort wieder zum nächsten Projekt aufbricht, will das eigene Scheitern nicht zur Kenntnis nehmen; verleugnet es geradezu oder steht so sehr unter Druck sich doch noch zu beweisen, dass man ihm bzw. den neuen Unternehmen nicht recht trauen kann.

Welches sind nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu verwandten Begriffen wie Fehlschlag, Misslingen, Misserfolg, Versagen, Flop etc.?

Der *Fehlschlag* bezieht sich stärker auf eine Situation, einen Anlauf, den man gemacht hat, nicht selten sogar in einem Szenario, in dem klar war, dass man mehrere Versuche braucht und es beinahe ein Wunder wäre, wenn der erste gleich oder vollständig gelingt. Ein Fehlschlag ist nie so gravierend und nicht so umfassend wie *Scheitern*. Allerdings kann man auch von „einer Serie von Fehlschlägen“ sprechen, die das eigene Selbstvertrauen oder das Vertrauen der Mitarbeitenden zerrütten.

Auch der *Flop* weist einen stark situativen Charakter auf, und kommt deshalb weit leichtfüßiger daher als das *Scheitern* (Enzensberger 2011). Obwohl Mehrere zu der Aktivität oder Unternehmung geraten haben, erweist sie sich als „Reinfall“. Die Projektidee, die seriös und tragfähig aussah, zeigt sich relativ schnell als instabil und platzt wie eine Seifenblase. Andere denen man geglaubt oder vertraut hat, lassen einen im Stich. Vielleicht war man ja zu gutgläubig oder hatte zu wenig Ahnung von dem Verhältnis von Chancen und Risiken, die in der Sache angelegt waren. Vielleicht hätte man den *Flop* schon vorher als eine riskante, windige Angelegenheit erkennen können. Aber im Gegensatz zum *Scheitern* sind mit einem *Flop* keine gravierenden Konsequenzen verbunden. Man schüttelt sich ein-, zweimal und macht weiter. Wegen einem *Flop* hat sich noch keiner umgebracht. Im Zusammenhang mit *Scheitern* schon.

Misslingen und *Misserfolg* sind zunächst die Gegensätze von Gelingen und Erfolg. *Ge-* und *Misslingen* beziehen sich eher auf einzelne Versuche oder Unternehmungen, während *Scheitern* sich auf Unternehmungen mit größerem Umfang und größerer Tragweite bezieht. Erfolg kann demnach als Gegenteil des Scheiterns betrachtet werden. Daneben gibt es aber auch partielles oder teilweises *Gelingen* und *Misslingen*. Für *Ge-* oder *Misslingen* ist man als Person durchaus verantwortlich. Die Mission ist misslungen, man hat nicht erreicht, was man wollte. Und doch schwingt in dem Wortpaar ein Wissen um die Umstände, günstige oder ungünstige Bedingungen und höhere Mächte mit, die das Gelingen oder Misslingen konstellieren und so zumindest mitverantwortlich sind dafür. Beim Scheitern denkt man dagegen doch eher an unfähige, unzuverlässige oder missgünstige Personen, an sich selbst und/oder die Anderen, die es zu verantworten haben.

Scheitern weist wegen des Verdachts versagt zu haben oder mitverantwortlich zu sein, eine moralische Dimension auf, während man am Misslingen unschuldig sein kann. Nachdem man gescheitert ist, entsteht bei einem selbst und/oder Beobachter:innen des Prozesses nicht selten die Idee, dass man dafür büßen muss oder jemandem gegenüber Buße zeigen muss. Sich aber zumindest für eine Zeit zurückziehen und keine „kesse Lippe riskieren“ sollte.

Aber diese Bezüge sind und bleiben abhängig vom Kontext und der Geschichte. Denn wenn man gescheitert ist, kann man persönlich versagt haben, hat aber nicht automatisch *versagt*. Man kann selbst alles oder das meiste richtig gemacht haben und trotzdem scheitern. Denken wir nur an eine Nordpol-Expedition. Die kann sehr gut vorbereitet und geplant gewesen sein. Für das Scheitern verantwortlich sind Umstände (ein plötzlicher Kälteeinbruch), unüberwindbare Hindernisse (ein Fluss, der wegen Hochwasser stark angeschwollen und über die Maßen reißend ist), jähes Umschwenken von Verbündeten (die Träger laufen weg), ohne die das Projekt nicht zu realisieren ist oder ein Unfall (man rutscht auf ebener Erde aus und bricht sich den Arm). Trotzdem stellt sich dem/der professionellen Projektplaner:in die Frage: Hätte ich nicht auch mit dem Unvorhergesehenen rechnen müssen, macht nicht gerade das den guten, den/die erfahrenen Projektleiter:in aus, dass er oder sie sich eben mehr an Hindernissen und Rückschlagmöglichkeiten vorstellen kann als die akribischen Planer?

Wer häufig gescheitert ist, kann und muss beinahe zwangsläufig von sich denken: „*Ich bin ein Versager*“. Zwei Einwände sind dagegen zu erheben: „*Ich habe versagt*“ ist manchmal notwendig zu formulieren. Aber etwas grundlegend anderes als: „*Ich bin ein Versager*“. Keiner sollte sich nach dem Erleben (s)eines Scheiterns ganz und gar mit dem Misslingen identifizieren und es vollumfänglich personifizieren (weder hinsichtlich der eigenen Person noch mit Blick auf Andere). Entscheidend ist bei der Frage eines möglichen Versagens, dass mit dem Hinweis auf das *Scheitern* eines Projekts noch offen ist, woran man gescheitert ist: an sich selbst und/oder an Anderen und/oder an bestimmten Umständen? Und noch genauer: an welchen eigenen Schwächen und fehlenden Kompetenzen? An welchen Partner:innen, Auftraggeber:innen oder Widersacher:innen und wie genau kam es dazu? *Scheitern* und *Misslingen* fordern dazu auf, sie zu untersuchen. *Versagen* kann, muss aber nicht das Ergebnis dieser Untersuchung sein.

So weit eine erste Erkundung. Das Thema der Bilder und Metaphern wird in Kapitel 13 noch ausführlich ausgeführt (siehe Exkurs 1).

1.7 Danksagung

Danken möchte ich meinem Freund und Kollegen Bodo Hildebrand, der mein Vorhaben von Anfang an unterstützte, obwohl er wusste, dass ich von Geschichte der Pädagogik beim Start meiner Recherchen sehr viel weniger verstand als er.

Ihm verdanke ich viele wichtige Hinweise. Er war es auch, der mich auf die „etwas andere Geschichte der Pädagogik“ von Renate Riemeck hinwies. Sein O. K. für das Tolstoi-Kapitel hat mich ermutigt, weiterzumachen.

Prof. Dr. Arnold Köpcke-Duttler hat sich Zeit für mich genommen und mehrere Kapitel sehr genau gelesen – und wohlwollend, kenntnisreich und kritisch kommentiert. Ihm verdanke ich zahlreiche wertvolle Anregungen, die in die Überarbeitungen eingeflossen sind.

Danken möchte ich Anna Butcher, die mich bei der Antragstellung auf ein Opus-Magnum-Stipendium bei der VW-Stiftung unterstützt hat. Ohne sie hätte ich es nicht geschafft, die geforderten Unterlagen rechtzeitig einzureichen. Leider habe ich eine Absage erhalten. Das ändert nichts daran, dass die Zusammenarbeit mit ihr eine Freude war.

Der größte Dank gebührt Max Uhlemann: Er hat die ersten neun Kapitel in kurzer Zeit gelesen, korrigiert und mir für jedes viele interessante Anregungen vermittelt. Ich habe immer wieder gestaunt, was für Bezüge zu anderen Autoren er dabei herstellen konnte. Als Erstleser war er auch mein Testleser hinsichtlich Verständlichkeit und Übersichtlichkeit. Darüber hinaus sind wir über das Buch zu Freunden geworden. Was kann einem Autor Besseres passieren?

Danken möchte ich auch meinen Verlegern Frank Engelhardt und Konrad Bronberger bei Beltz Juventa. Es ist keineswegs selbstverständlich, dass sich ein Verlag auf ein solches Buchprojekt mit unklaren Verkaufsaussichten einlässt. Wie immer haben die beiden mich optimal unterstützt.

Teil A: Phänomenologie des Scheiterns (neun Projektdarstellungen)

In Kapitel 2 bis 10 erfolgt jeweils die Rekonstruktion der *Misserfolgsdynamiken* eines von neun Projekten. Das erste Projekt wurde um 1760 geplant und durchgeführt, das letzte 2010/2011. Mit jedem Kapitel taucht der/die Leser:in in eine andere Zeit und in ein anderes Projekt ein. Ich habe versucht, das Projekt jeweils als einen Ausschnitt der Welt und der Geschichte darzustellen und die Lebenslagen der Projektverantwortlichen und der Zöglinge, die dort betreut wurden, erfahrbar zu machen. Der Spruch vom „Teufel“, der im Detail steckt, hat sich wieder einmal als zutreffend erwiesen; denn es gibt bei jedem Projekt mehrere Gründe, ungünstige Umstände und komplexe Verstrickungen zwischen Personen, die ein Projekt haben scheitern lassen; aber auch „Engel“ sind im Detail zu finden, d. h. tägliche harte Arbeit, die in jedem Projekt geleistet wurde, unterstützende Zusammenarbeit mehrerer Anderer, begünstigende Umstände, das erste, zweite und dritte Überwinden von Krisen etc. mussten entdeckt und festgehalten werden. Manchmal kann man dabei glatt den Eindruck gewinnen, als ob in den Projekten die Kräfte des Lichts und der Finsternis miteinander am Ringen gewesen wären. Das ist spannend und verlangt doch auch Neugier und Geduld von dem/r Leser:in ab. Zudem sind immer wieder Perspektivwechsel gefragt: Mal muss sie/er *Ameise* sein und sich durch das Klein-Klein des Alltags hindurcharbeiten, dann wieder ein *Adler*, um das Projekt aus einer reflektierenden Distanz ins Auge zu fassen. Sicher immer wieder eine Herausforderung.

Zu Beginn jedes Kapitels steht regelmäßig eine Reihe von Fragen, die es in seinem Verlauf zu beantworten gilt. Sie möchten einen roten Faden zu Verfügung stellen. Weil die Kapitel bisweilen mehrere Themen aufnehmen und mitunter hin und her mäandern, es demnach Verwirrung aufkommen kann, empfehle ich diese Fragen zwischendrin immer wieder einmal nachzulesen. Ansonsten habe ich versucht die Projektgeschichten so zu schreiben, dass zu Beginn Unverständliches und Rätselhaftes nach und nach enthüllt und klarer wird. Im Grunde handelt es sich jedes Mal um einen individuellen „Krimi“. Ob mir das gelungen ist, wird die Leser:in beurteilen müssen.

2. Das Herz hat seine Gründe, die die Vernunft nicht kennt: Die Erziehung des Infanten von Parma zu einem aufgeklärten Regenten (1757–1774)

Vorbemerkung 1) Alle pädagogischen Projekte, die in diesem Buch untersucht werden, betreffen marginalisierte Kinder und Jugendliche: Waisen, Kinder von Leibeigenen, Straßenkinder, in Kriegen Geflüchtete; gegen ihren Willen in Fürsorgeanstalten, auch in geschlossene Heime Geschickte; aus Schulen und Wohngruppen Entlassene, da sich die Pädagog:innen mit ihnen überfordert sahen etc. Dieses Kapitel stellt eine Ausnahme dar, weil hier ein Projekt im Mittelpunkt steht, das einem mehrfach Privilegierten dienen sollte: Einem Prinzen (hier *Infant* genannt), der in einem Palast lebt, und dem zahlreiche Bedienstete zur Verfügung stehen. Ich habe dieses Projekt ausgewählt, weil es von der Soziologin und Historiographin Edith Badinter hervorragend dokumentiert und kommentiert wurde (Badinter 2010a). Es ermöglicht einen einzigartigen Einblick in ein Langzeit-Erziehungsprojekt und dessen Dynamiken; aber auch in die Persönlichkeiten der daran Beteiligten und in die politischen Konflikte, die eine zentrale Rolle für das *Scheitern* des Projekts spielen. Insofern handelt es sich auch hier um ein *sozialpädagogisches Projekt*, wenngleich an einem ungewohnten Ort.

Vorbemerkung 2) Das Kapitel trägt als Überschrift den berühmten Spruch Blaise Pascals, auch wenn dieser ihn gut 100 Jahre formuliert hat bevor die Geschichte des Projekts einsetzt. Pascal beschreibt mit „Vernunft“ und „Herz“ zwei Ordnungen, die er für gleichermaßen wichtig und gültig hält, von denen aber die des Herzens andere, tiefere Dimensionen erreicht als die der Vernunft (Krebs 2021, 437 ff.). Jene kann sich diese allerdings erschließen, wenn es ihr denn gelingt, sich dieser anderen Dimension gegenüber zu öffnen, womit sie eine besondere Tiefe erreicht. Ansonsten wird sie begrenzt bleiben und eben „nur“ Vernünftiges realisieren können.

Wie Recht Pascal mit diesem Gedanken hatte, beweist u. a. die Psychoanalyse, die, wenn auch 250 Jahre später, in der Lage war die „*Gründe des Herzens*“ zu dechiffrieren und deren geheimen Sinn nachvollziehbar zu machen. Deswegen wird sie in diesem Kapitel, wenn auch erst gegen Ende, eine prominente Rolle spielen (siehe vor allem Kapitel 2.6., aber auch in Kapitel 2.4 die Beschreibung der 5. Etappe, wenn es um die Abwehrmechanismen *Abspaltung* und *Verschiebung* geht).

2.1 Einführung

Was bewegt eine Mutter aus königlicher Familie dazu, ihrem Sohn ab dem sechsten Lebensjahr Tag und Nacht einen persönlichen Erzieher an die Seite zu stellen und wenig später auch noch einen Philosophen, der sich im Rahmen der *Französischen Aufklärung* einen Namen gemacht hat? Was motiviert diese Männer Paris – für sie den Mittelpunkt der Welt- zu verlassen und sich in das in das ihnen unbekannte Herzogtum Parma zu begeben? Wie gehen sie ihre Aufgabe an, aus dem Infanten einen „*modernen Monarchen*“ zu machen? Sehen sie in dem Sechsbzw. Neunjährigen ein Kind oder behandeln sie ihn wie einen kleinen Erwachsenen? Wie reagieren die beiden der Aufklärung verpflichteten Männer darauf, dass ihr Zögling sich zu bestimmten magischen Praktiken des katholischen Glaubens hingezogen fühlt? Gelingt es ihnen ihm diesen „*Aberglauben*“ auszutreiben oder madig zu machen? Wie gehen sie dabei vor, wenn sie erkennen, dass ein maßgeblicher Teil des Hofstaats genau diese Form von Religiosität unterstützt? Und noch mehr: Gegen die aufgeklärten Lehrer konspiriert und Versuche unternimmt den Infanten gegen sie aufzubringen? Wie wird es dem jungen Infanten gehen, der damit in ein Kreuzfeuer unterschiedlicher Ansprüche gerät? Für welches Lager wird er sich entscheiden? Oder droht er aufgrund seines Hin- und Hergerissen-seins zwischen den verschiedenen Anspruchsgruppen verrückt zu werden? Wird er alles hinwerfen und heimlich entfliehen, vielleicht mit seiner Schwester, die die Erziehungsmethoden der beiden Lehrer heimlich als grausam anprangert oder mit der ihm später anvertrauten Gattin aus dem österreichischen Kaiserhaus? Und was geschieht mit den beiden Lehrern als ihr Schüler sich von ihnen abwendet und sich ihr Bildungsprojekt als gescheitert herausstellt?

Das erste Erziehungsprojekt, dessen *Misslingensdynamik* wir nachvollziehen und analysieren wollen, führt in das 18. Jahrhundert nach Italien: in das kleine, aber wirtschaftlich bedeutsame Herzogtum Parma, das sich schon früh einer eigenen Universität rühmen konnte. Nachdem es mehrere Jahrhunderte von den Herzögen von Farnese regiert wurde, gelangte es mit der Heirat der letzten Herzogin, Elisabetta von Farnese, an das spanische Könighaus (Badinter 2010a, 18/19). Durch geschicktes Agieren auf der politischen Bühne erreichte sie es, dass das Herzogtum wieder an ihren Sohn Don Philipp fiel (1748) und nach dem Österreichischen Erbfolgekrieg seine Selbstständigkeit zurückerlangen konnte.

Ehrgeizige Ziele verfolgte auch ihre Schwiegertochter, Louise Elisabeth, die Lieblings-Tochter Königs Ludwigs, des XV. von Frankreich, die es sich zum Ziel gesetzt hatte, ihre Töchter jeweils bedeutsame Rolle in anderen Königshäusern spielen zu lassen (ebd.). Wohl auch als Kompensation ihres eigenen traurigen Schicksals, das ihr beschieden hatte, als Zwölfjährige mit dem spanischen Thronfolger verheiratet zu werden, um im dortigen Königspalast viele