ULRICH BARTOSCH

Der Mensch als ‚Schwachstelle' oder als Objekt ‚pädagogischer Liebe?'

Anmerkungen zur pädagogischen Anthropologie nach DIN ISO 9000ff mit der Hilfestellung von JANUSZ KORCZAK. Ein Werkstattbericht in theoretischer Absicht[1]

Im „call for papers" wird unter dem Stichwort „Evaluation als Leistung der Erziehungswissenschaft" vom „aktuellen Leitkonzept Qualitätssicherung" gesprochen. Soweit ich sehe, ist Qualitätssicherung (QS) eine ökonomische Methode zur Optimierung wirtschaftlicher Effizienz. Als solche ist sie eher z. B. verwaltungswissenschaftlich nicht aber erziehungswissenschaftlich gedacht. Ein pädagogisches Leitkonzept ist Qualitätssicherung nicht. Die Frage nach dem „zugrundeliegenden Rationalitätskonzept" ist deshalb zentral. Welches Denken über Menschen und menschliche Organisationen wird hier zur Grundlage von pädagogischen Prozessen gemacht?

Das Rationalitätskonzept von QS bis TQM (TotalQualityManagement) ist der technischen industriellen Produktion verpflichtet. In Prozessen, die davon beherrscht werden, ist dem Menschen eine Rolle als *Störfaktor im Optimierungsgeschehen* zugewiesen. Dies zeugt von einer ‚defizitären' Anthropologie, die einen ökonomisch bzw. technisch denkenden und handelnden Akteur voraussetzt.

Ich frage deshalb: Sind die Konzeptionen von QS bis TQM auf erziehungswissenschaftlichem Niveau als Fortschritt einzuschätzen? Ich will diese Frage verdeutlichen. Es soll nicht bestritten werden, dass womöglich Prozesse innerhalb pädagogischer Handlungsfelder verbessert werden. Aber darüber hinaus will ich – zweifelnd – in Erfahrung bringen, ob die Qualitätsdiskussion die Theoriebildung der Erziehungswissenschaft konstruktiv befördert. Dies aber müsste doch angenommen werden können, wenn die Einrichtung von QS-Systemen zur Verbesserung pädagogischer Qualität führt. Vielleicht ist dies aber auch lediglich ein Problem der Praxis? Und doch – was schließlich als Qualität von Erziehung definiert werden kann, bleibt wesentlich eine theoretische Fragestellung.

Gestehen wir aber zunächst ein, dass QS bis TQM in der industriellen Produktion tatsächlich revolutionär gewirkt haben. Wir kaufen unser Auto heute, sobald wir uns die Anschaffung eines Neuwagens leisten wollen oder können, genau so wie wir es uns wünschen: Farbe, Sitze, Sonderausstattung. Diese vermeintliche ‚Individualität' des Produkts verdanken wir dem Umstand, dass wir als Kunden in den Produktionsprozess ‚eingebunden' wurden. Unsere Zufriedenheit mit dem Produkt wird bereits in den Prozess der Planung und Produktion integriert. Die Produktionstechnik und Logistik wurden *Teil des Marktgeschehens*. Wie etwas gemacht wird, und zwar nicht

1 Diskussionsbeitrag zur Kommissionssitzung. Zum Zeitpunkt des Vortrages war der Verfasser als stellv. Leiter der VHS Hagen tätig. Die Form der Anfrage des „Praktikers" an die VertreterInnen der Theoriediskussion wurde für den vorliegenden Abdruck weitgehend unverändert übernommen.

nur welche Produktqualität erzeugt wird, sondern wie der Produktionsprozess unsere Kundenwünsche berücksichtigt (auch hinsichtlich der Nebenfolgen der technischen Produktion!) ist wichtig für den Markterfolg des Produktes. Somit wird die *industrielle Produktion vom Kunden aus* gedacht. Sie erhält damit auch *Dienstleistungscharakter*. Es geht nicht um das technisch beste Produkt. Es geht um den optimalen Anpassungsprozess an die Gesetze des Marktgeschehens.

Für die Erziehungswissenschaft sollte die QS-Debatte eine echte Herausforderung sein, wenn sie etwas tut, was schlechterdings nur sie – oder sie am besten – kann: Erziehung zum Ausgangspunkt nehmen. Dann ist zu prüfen, ob Theorie und Praxis der Erziehung von ökonomischen Modellen ausreichend erfasst werden können. Vielleicht aber wäre gar – ein absurd scheinender Gedanke, nicht wahr? – die pädagogische Modellierung für die ökonomischen Fragen gewinnbringend. Immerhin stellt die pädagogische Tradition Konzeptionen bereit, die dem Modell des homo oeconomicus überlegen sind. Diese Konzeptionen denken eine *Pädagogik vom Kinde aus*, ohne eine defizitäre Anthropologie, annehmen zu müssen. Als Beispiel soll hier ein – zugegeben riskanter – Vergleich mit der Pädagogik von Janusz KORCZAK dienen.

I. Wenn's um Geld geht...

In den Praxisfeldern der Pädagogik geht das ‚Gespenst' der Qualitätssicherung um, gepaart ist es mit dem ‚Teufel' der Einsparung. In den teilweise heftigen Diskussionen wird häufig der Widerspruch von Bildung(sarbeit) und ökonomischen Sachverhalten konstatiert, so, als könne Bildung mit Geld nichts zu tun haben. Dieser Polemik soll hier nicht das Wort geredet werden. Die ökonomische Dimension ist nicht nur als Randbedingung pädagogischen Handelns relevant, sondern auch Teil des pädagogischen Prozesses. In diesem umfassenden Sinn ist der Educandus immer auch ein homo oeconomicus. Ich zitiere zur Illustration kurz Janusz KORCZAK. Da ich ihn später als Zeugen für die Möglichkeit einer umgreifenden pädagogischen Qualitätsdiskussion anführen will, gebe er uns hier zunächst ein Beispiel für eine pädagogische Position, die die ökonomische Motivation selbstverständlich einschließt:

> „Obwohl es im Waisenhaus nur für einen Teil der Tagesdienste eine Vergütung gibt, bin ich der Meinung, dass es für alles eine Entlohnung geben sollte. In dem Bestreben, gute Staatsbürger heranzubilden, haben wir es nicht nötig, Idealisten zu züchten." (KORCZAK 1995, S. 297 oder 1999a, 266f.)

Was KORCZAK hier aussagt ist nichts anderes als: Geld spielt eine Rolle. Und so wie er uns darauf hinweist, dass der gute Staatsbürger nicht zwingend Idealist sein muss, sondern auch kühler Rechner sein kann, so würde er auch dem Staat (soll heißen der Öffentlichen Hand) zugestehen, dass er nicht idealistisch auftritt, sondern ökonomischen Sachverstand zeigt bzw. verlangt.

Es geht also um die Wirtschaftlichkeit sozialer pädagogischer Arbeit. Und mir scheint, dass die Wirtschaftlichkeit schnell zum Kriterium von Qualität pädagogischer Arbeit wird. Unter den Vorzeichen des Unternehmens „Qualitätssicherung"

avanciert der Markt zur Bedingung der Möglichkeit von Bildungsarbeit: Der Klient wird zum Kunden. Ist aber eigentlich *Kunden*orientierung dann gleichzusetzen mit *Kinder*orientierung? Sind die Evaluationskriterien des Marktes zugleich für pädagogische Zwecke anzuwenden? Sie alle wissen, dass die Qualitätsdiskussion die Bildungslandschaft – jenseits von Schule und Universität – in den letzten Jahren zunehmend beherrscht. Freilich ist die Aufgeregtheit der frühen Jahre einer gewissen Ruhe gewichen. Aber allerorten entstehen QM-Systeme und laufen Zertifizierungsverfahren. QS und TQM sind als Kürzel in den Fachjargon der Bildungspraxis eingebaut (vgl. BECKER 1998, S. 249).

Die Effizienzüberprüfung des pädagogischen Handelns ist der Zug der Zeit. Qualitätssicherungskonzepte kommen aus dem Bereich industrieller Massenproduktion. Ihre Grundannahmen sind technischer Natur. Sie unterstellen eine eindeutige Kausalität innerhalb der relevanten Prozesse. Im Kern geht es um die Vermeidung von Fehlern und damit einer größeren Erfolgssicherheit. Dabei ist „fehlerhaft" nicht eigentlich auf die einwandfreie Beschaffenheit eines Produktes oder Dienstleistungsprozesses bezogen.

Nehmen wir ein Beispiel: Wir würden sicher alle gern im Falle einer Operation an unserem offenen Herzen eine fehlerfreie Leistung des Operateurs erhalten. Und wenn dies hundertprozentig garantiert wäre, würden wir von bester Qualität der Dienstleistung sprechen wollen. Somit haben wir die Qualität des Produkts im Sinn, wenn wir - aus gutem Grund und mit Überlebenswillen – so denken. Das Qualitätssicherungssystem des betreffenden ‚Dienstleistungs-Krankenhauses' würde so gar nicht ausgerichtet sein müssen. Für das QS wäre die Frage unseres Überlebens nur soweit interessant, als es die Chancen der verkauften Dienstleistung am Markt festigen und verbessern könnte. Erst also wenn der Erfolg der Dienstleistung die Absatzchancen des Produktes am Markt beeinflussen kann, werde ich als Kunde indirekt die Ausrichtung des QS zu meinem Vorteil verändern. Die Evaluation der Dienstleistung würde durch den Markt erfolgen, sprich durch das Kaufverhalten freier und mündiger Kunden. Das QS hat demnach auch nicht die optimale Produktqualität im Auge. Dies ist mein Anliegen als Kunde. Das QS versucht sich meinem Wunsch vorauseilend anzupassen. Sollten nun wir, die Kunden, in der Mehrzahl ein gutes Gelingen der Operation von einem nett gestalteten Operationssaal abhängig machen, könnte dies zu einer höheren Sterblichkeitsziffer bei gleichzeitiger verbesserter Nachfrage führen. Schließlich würde man sogar sagen, dass die höhere Sterblichkeitsrate mit der höheren Frequenz der Operationen zwingend zu erklären wäre und mit Blick auf den ökonomischen Erfolg von optimierter Qualitätssicherung sprechen. Ich weiß, dass dieses Bild grob verzerrt. Aber ersetzen Sie die medizinischen durch pädagogische oder sozialarbeiterische Sachverhalte und prüfen Sie dann, welchen sicheren Erfolg die ‚Dienstleistung Erziehung' zu garantieren hätte.

II. „Schwachstelle Mensch"

In meiner eigenen Schulung für die Durchführung sogenannter „Interner Audits" zur Vorbereitung der Zertifizierung einer Einrichtung für behinderte Jugendliche durch den TÜV wurde mir über mehrere Tage hinweg wiederholt erklärt, dass der Mensch als Sand im Getriebe reibungsloser Produktionsprozesse gesehen werden muss. „Und denken Sie immer daran", so wurde der professionelle Trainer nicht müde zu wiederholen, „Schwachstelle ist der Mensch!". Ich empfand diesen Terminus im Rahmen einer Behinderteneinrichtung ebenso unerhört wie ich das Bild vom suboptimalen, unvollkommenen Menschen für pädagogisch irrelevant erachte.

Von mir etwas ungeduldig darauf hingewiesen, vermied der Trainer die Wendung fortan. Bestehen bleibt gleichwohl die prinzipielle Gültigkeit der Annahme vom Menschen als Schwachstelle innerhalb von QS Systemen. Die Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftler investieren – so scheint mir - viel Arbeit auf die adäquate Bestimmung von Kriterien für die Evaluation pädagogischer Praxis unter den Anforderungen moderner Qualitätssicherung. Die Qualität pädagogischer Theorie gerät dabei vielleicht aus dem Blickfeld?

Die Pädagogik als praxeologische Wissenschaft kann ihren Erfolg nur sehr begrenzt anhand der Kriterien des Marktes messen. Der Mensch mit dem sie zu tun hat, ist weder Produkt noch Dienstleistung. Der gelungene pädagogische Prozess kann nicht mit Blick auf ein vermutetes Kundenverhalten gesteuert werden. Die Entwicklungspotentiale solcher Prozesse sind ungewiss und genau dies macht einen guten Teil ihrer Qualität aus: die Freiheit. Sie schließt die Vorstellung durchgängiger Kausalität aus und setzt dafür die prinzipielle Unschärfe. Dadurch werden weiche, ja schwammige Begriffe wie z. B. „Liebe" als Bezeichnung für ‚harte Fakten' möglich. Was im Qualitätsmanagement nur im übertragenen Sinne denkbar ist („Dieses Produkt wurde mit Liebe hergestellt", „Unsere Dienstleistung wird mit Liebe zum Detail erbracht"), erhält in der pädagogischen Theorie seinen festen Sinn innerhalb eines pädagogischen Qualitätsdenkens. Für Janusz KORCZAK, dessen Pädagogik ich als wegweisend für eine fundierte Qualitätsdiskussion einschätze, möchte ich dies skizzieren. Ich stelle sein Pädagogisches System dabei den Ansätzen eines sogenannten TQM gegenüber.

III. „Total Quality Management" oder „Wie man ein Kind soll"

Die eigentlich seltsame Gegenüberstellung von Management oder Liebe erfährt eine erste Rechtfertigung mit einem Blick auf die Sprache im Neunten Jugendbericht:

> „Die stärkere Durchsetzung der Nachfragedimension in der Jugendhilfe setzt gegenüber der vorherrschenden Anbieterposition einen prinzipiellen Perspektivenwechsel voraus, der die Einstellungen, Haltungen und Orientierungen der jungen Menschen sowie deren individuelle Problemlösungskompetenzen und Ressourcen bzw. deren Bedarf an sozialer Unterstützung mit der Angebotsseite der Jugendhilfe verknüpft." (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1994, S. 584)

Unverkennbar ist die ökonomische Grundannahme dieses Abschnittes. Damit ist noch nicht gesagt, dass die Jugendhilfe ausschließlich unter finanziellen Kriterien gedacht würde. Also sagen wir: nur was bezahlt werden kann, kann auch wirklich gemacht werden. Die theoretische Konsequenz der Forderungen ist weit folgenreicher. Es wird unterstellt, dass die Mechanismen des Käuferverhaltens am Markt der pädagogischen Qualitätsbestimmung der Jugendhilfe inhärent sein könnten. Die hier kritisierte Anbieterposition steht ja auch für eine pädagogische Entscheidung, mittels eines Angebotes die Entwicklung von Jugendlichen durchaus bewusst beeinflussend zu begleiten. Die Nachfragesteuerung hingegen wird bewirken, dass die je aktuelle - von den Jugendlichen selbst eingeschätzte - Bedürfnislage möglichst langfristig bereits im Vorfeld abgeschätzt werden könnte.

In diesem Sinne würde ich von einer Ökonomisierung der sozialen pädagogischen Arbeit sprechen. Die Qualitätsdiskussion ist Teil dieses Prozesses. Damit werden – so denke ich - Aufgaben für die Theoriearbeit unterstrichen. Mit der Qualitätsdiskussion in den Einrichtungen der Praxis ist in hohem Maße der Bedarf an eigener authentischer Zielbestimmung verbunden, die Suche nach Orientierung durch Selbstvergewisserung eingeschlossen.

Gegen TQM habe ich in der Überschrift eine Qualitätsfrage gestellt, die in Kontrastierung zu einer ökonomischen Methode fast etwas geschmacklos wirkt und außerdem hat sie eine naive Ausstrahlung. „Wie man ein Kind lieben soll", das ist der Titel des Hauptwerkes des polnischen Arztes und Pädagogen Janusz KORCZAK. Ich erachte ihn als (Sozial-)pädagogen der zur Selbstvergewisserung etwas beitragen und außerdem Orientierungshilfe in der Qualitätsdiskussion bieten kann.

Nun werde ich dem Qualitätsdenken kurz nachgehen und einige charakteristische Forderungen herausgreifen. Dann will ich skizzieren, was nach KORCZAK die Qualität pädagogischen Handelns ausmacht. Hier sind einige Übereinstimmungen aufzuzeigen, deren Differenz schließlich offenbar wird. Weil KORCZAK aber eine Pädagogik praktiziert und reflektiert, die eine möglichst umfassende Wahrung der Wünsche und Interessen *seiner* Klienten, also der Kinder, garantieren soll, und dies tut er lange bevor die Rede von der kundenorientierten Bildungsarbeit die Hemmschwelle eines pädagogischen Textes hätte überschreiten können, deshalb ist er bei der Suche nach pädagogischer Ortsbestimmung im ökonomischen Diskurs ein guter Ratgeber.

IV. Kundenkonzept gegen Kindesorientierung

TQM wird als 'Revolution des Denkens' in der Unternehmensführung bezeichnet. Dies begründet sich darin, dass TQM „Qualität nicht nur als Bestandteil der Strategie, sondern darüber hinaus, des Selbstverständnisses und der Identität des Unternehmens ausweist" (GARDINI 1995, S. 142). KAMISKE/BRAUER (1993, S. 143) definieren Total Quality Management als „eine integrierte, das gesamte Unternehmen mit allen Aktivitäten und Mitarbeitern sowie die Unternehmensumwelt einbeziehen-

de Führungsstrategie, um aus den Kundenanforderungen abgeleitete Qualitätsziele vorzugeben und zu erfüllen." TQM bezieht also den Kunden, seine Wünsche und seine Zufriedenheit, nicht nur indirekt über die Absatzentwicklung im Sinne einer externen Rückmeldung ein. TQM will an jeder Stelle des Unternehmens im Sinne des Kunden/der Kundin handeln, entwickeln und produzieren. Die Qualitätsanforderungen der Kunden werden laufend durch ein Führungsprinzip verwirklicht, die jeden Mitarbeiter des Unternehmens zum Stellvertreter und Obwalter der Kundeninteressen selbst macht. Plakativ könnte man sagen: *Total Quality Management ist Ökonomie vom Kunden aus.*

Janusz KORCZAK ist ein 'pädagogischer Held'. Seine konsequente Parteinahme für die Kinder führte ihn zur einer pädagogischen Praxis in deren Mittelpunkt die Achtung vor dem Kind steht. Der nüchternen wissenschaftlichen Wahrnehmung und Kritik seiner Arbeit steht die bewundernswerte Größe seiner möglicherweise freien Entscheidung entgegen, mit den Kindern und Mitarbeitern seines Waisenhauses am 5. August 1942 den Weg aus dem Warschauer Getto ins Konzentrationslager Treblinka zu gehen. Das historische Ereignis des Auszuges der Kinder und der Betreuer in die Viehwaggons hat KORCZAK zur Legende und Lichtgestalt werden lassen.

Dieser Mann hatte viele Jahre vor seiner Ermordung das Recht des Kindes auf Achtung proklamiert. Und er hatte die Magna Charta Libertatis als ein Grundgesetz für das Kind gefordert. „Achtung!", hatte er geschrieben,

> „Entweder wir verständigen uns jetzt oder wir trennen uns für immer ... Vielleicht gibt es noch andere - aber diese drei Grundrechte habe ich herausgefunden: Man muss die Kinder kennen, um bei der Gewährung dieser Rechte möglichst wenig falsch zu machen. Irrtümer müssen sein. Seien wir nicht ängstlich: Das Kind selbst wird sie mit erstaunlicher Wachsamkeit korrigieren, wenn wir seine unschätzbaren Fähigkeiten und mächtigen Abwehrkräfte nicht schwächen." (KORCZAK 1995, S. 40 oder 1999a, S. 45)

Ersetzen wir das Wort „Kind" durch „Mensch" dann wird uns die Magna Charta von KORCZAK umgehend zum allgemeinen Nachdenken über Praxis der Pädagogik und der Sozialen Arbeit bewegen. 1. Das Recht des Menschen auf seinen Tod. 2. Das Recht des Menschen auf den heutigen Tag. 3. Das Recht des Menschen, so zu sein, wie er ist. Dies ist zulässig, weil KORCZAK zwischen einer Pädagogik des Kindes und des Menschen nicht unterscheiden will. *KORCZAKs Praxis und Theorie ist Pädagogik vom Kinde aus.*

Kann sie uns in der Qualitätsdiskussion helfen? Niemand, der sich in mitverantwortlicher Stellung innerhalb der vielfältigen Aufgabengebiete Sozialer Arbeit befindet, kommt um eine Auseinandersetzung mit dem Sinn und Unsinn von Qualitätssicherungsmaßnahmen herum. Die Anforderungen an Experten der Sozialen Arbeit erweitern sich deutlich in Richtung größerer Kompetenz z.B. in Wirtschaftlichkeit oder Öffentlichkeitsarbeit. Sie haben sich zunehmend als Anbieter einer Dienstleistung zu verstehen, die innerhalb eines konkurrenten Marktgeschehens ihren Kundenstamm und damit den Absatz ihrer Ware zu erkämpfen haben.

Vorher habe ich bereits von der Ökonomisierung der Sozialen Arbeit gesprochen und damit bezeichnet, dass heute immer entscheidender wird, was wir uns leisten

können und immer weniger bedeutsam, was wir uns leisten wollen oder sollten. Tatsächlich ist die Abhängigkeit von ökonomischen Argumenten aber ein vertrauter Zusammenhang im historischen Verlauf der sozialen pädagogischen Arbeit.

Die Qualitätsdiskussion ist *ein* Faktor innerhalb dieser ökonomischen Grundlegung sozialer pädagogischer Arbeit. *Dieser* Faktor schließt allerdings *nicht* an frühere Zustände an. Es ist eben neu, dass die pädagogische Handlung wie ein ökonomischer Prozess geprüft wird. Es ist eben neu, dass das ökonomische Handeln den pädagogischen Prozess gestalten soll. Was heute geschieht ist also eine Re-Organisation der sozialen pädagogischen Arbeit, die möglicherweise mit einem Verdrängungsprozess nicht solventer Klientengruppen einhergeht. Hier liegt ein theoretisches Anliegen meines Beitrages, weshalb ich die Ökonomisierungsthese nochmals unterstreichen möchte:

Zunächst, warum sollte Re-Organisation zur Verdrängung von potentiellen Klientengruppen führen? Dies ist – so denke ich – eine mögliche logische Konsequenz der Marktorientierung pädagogischer Arbeit. Die Angebotsseite, repräsentiert z. B. durch die verschiedenen Einrichtungen der freien Wohlfahrtsverbände, trifft umfassend auf eine *vermittelte* Nachfrageposition. Schließlich sind es in der Regel öffentliche Gelder, um die am Markt konkurriert wird. Welches Angebot als nachfragegerecht akzeptiert wird, bleibt demnach überwiegend von politischen Entscheidungen abhängig. Die Gruppen, welche soziale und pädagogische Arbeit nachfragen würden, können häufig nicht selbständig als Kunden auf dem Markt in Erscheinung treten. Sollte die Politik die Bedürfnisse dieser Gruppen nicht mehr ‚ökonomisch' als Nachfrage *definieren*, verschwinden sie einfach als Teil des Marktgeschehens.

In der ökonomischen Realität würde ein Produzent durch Marketing eine Nachfrage für sein Produkt erzeugen können. Ob Bedürfnisse real vorhanden sind, spielt keine Rolle. Wichtig ist, ob sie geweckt werden können. Bedürfnisse wecken zu können bedeutet, ihre ‚schlafende' Existenz voraussetzen zu dürfen. Für diesen Vorgang ist eine Übertragung in den Bereich sozialer pädagogischer Arbeit fast unmöglich. Realität ist zudem, dass hierfür durch den Träger kaum finanzielle Mittel als Vorleistung abrufbar wären.

Noch bedeutsamer als diese möglichen Verdrängungsprozesse erscheint mir die Stellung des Kunden/der Kundin als Konstitutivum des Marktgeschehens. Die Vorgaben seiner/ihrer Fähigkeiten durch freie Entscheidung und unter Beachtung minimaler Regeln die ökonomischen Prozesse zu optimieren, sind auf pädagogische Prozesse nur sehr bedingt übertragbar. Das ökonomisch geprägte Qualitätsdenken unterstellt diese Übertragbarkeit allerdings. Der Educandus kann jedoch nicht als freier Entscheider gedacht werden. Präziser muss es heißen: er kann nicht ausschließlich als freier Entscheider gedacht werden. Deshalb ist es wichtig, die Qualitätsfrage an der Mitwirkung des Educandus (oder genauso des Klienten) festzumachen, ohne diese Mitwirkung nur als ökonomisches Handeln bzw. Denken zu begrenzen. Die Pädagogik vom Kinde aus, und insbesondere die von Janusz KORCZAK, hat sich diesem Problem gestellt. Die Bindung an solche eigenen Wurzeln sollten der Pädagogik helfen eine originäre Qualitätsfrage formulieren zu können.

V. Qualität nach europäischer Norm

Innerhalb von Workshops zur Qualitätssicherung erfährt man in der Diskussion mit Kolleginnen und Kollegen die tiefe Verunsicherung, die mit der Entwicklung insgesamt verbunden ist. Die Orientierungspunkte für die wichtigen Aspekte der eigenen Arbeit, jene Überzeugungen, die das Selbstverständnis der Praktikerin in der Schwerstbehindertenpflege oder des Praktikers im Jugendzentrum ausmachen, gehen scheinbar verloren. Und gerade solche ‚idealistischen' Identitäten bewirken doch oftmals, dass man die vielen Rückschläge auch aushält: Die sozialen, pädagogischen Normen scheinen mit einer Qualitätsnorm DIN ISO 9000ff nicht erfassbar. In der sachgemäßen Sprache muss man wohl feststellen, „dass sich die Forderungen der ISO-Norm 9001 ganz wesentlich auf formale Verfahren bei der Dienstleistungserstellung beziehen. So gibt es kein Element, das explizit fordert, dass inhaltliche Standards erarbeitet werden sollen" (BURMEISTER/LEHNERER 1996, S. 63). Vielleicht sollte man ergänzen: die besorgte Beobachterin muss vermuten, dass inhaltliche Standards, damit auch pädagogische und soziale Normen, nicht mehr gefragt sind, sprich bezahlt werden.

Eine Darlegung der ISO-Normenreihe werde ich hier nicht geben. Bei den DIN-ISO 9000ff geht es nicht um Sicherung von Ergebnisqualität (vgl. dazu BURMEISTER/LEHNERER 1996, S. 30-45). Weder die Qualität von Produkten noch von Dienstleistungen wird beurteilt. Normiert werden die Standards für die Prozesse der Produktion oder der Dienstleistung und deren Überwachung. Es sind zwei große Abteilungen zu unterscheiden: Leitfäden zur Auswahl der Normen und zur Einrichtung von Qualitätsmanagementsystemen (9000 und 9004/II) und Normen, die einen Forderungskatalog enthalten, dessen Erfüllung einer Zertifizierung vorausgehen muss (ISO 9001/9002/9003). Die Zertifizierung erfolgt über unabhängige, anerkannte Stellen. Sie ist nicht billig. Eine Werkstätte für Behinderte muss vielleicht bis zu 200.000 DM ausgeben um an das begehrte Zertifikat zu kommen. Dabei stehen wir vielleicht erst am Anfang einer Zertifizierungswelle, die in der Industrie bereits heute zur Spirale anzuwachsen droht. Und die ISO 9000ff ist nur ein erster Schritt in Richtung eines TQM.

In der Qualitätsdiskussion bildeten sich verschiedene Lager. Da waren die Zertifizierer, die schnellstmöglich eine Zertifizierung ihrer Einrichtung nach DIN ISO 9000ff erreichen und eine Debatte über Qualitätssicherung direkt in die Umsetzung nach vorgegeben Europanormen umlenken wollten.[2]

Konträr dazu gab es die Verweigerer, die sich, z. T. auch in der Rolle der Bewahrer eigentlicher Zielsetzungen sozialer pädagogischer Arbeit, gegen eine Verwaschung (sozial)pädagogischen Selbstverständnisses durch fremde Begrifflichkeiten und Denkstrukturen wandten.

Die dritte Gruppe der Selbstentwickler, wollte und will die Qualitätsdiskussion aufgreifen, aber eigene Instrumente und Normierungen entwickeln, die ihre ursprüngliche Verwurzelung im sozialen, pädagogischen Denken haben (vgl. MAIER 1995).

2 Vgl. SCHULTZ 1996, S. 21: "Eine Arbeit, die den Menschen zum Mittelpunkt habe, könne nicht mittels einer deutschen Industrie Norm reguliert werden."

Aus meiner Sicht ist die 'konservative' Position der Verweigerer bereits chancenlos. Sie ist zunehmend von den Finanzierungswegen als auch von den theoretischen Fortentwicklungen moderner pädagogischer Arbeit abgeschnitten. Eine willfährige Zertifizierergruppe wird sich wahrscheinlich an den Töpfen der marktorientierten Geldgeber bedienen können, sie riskiert aber vielleicht ihre professionelle, disziplinäre Eigenständigkeit. Schließlich könnten die Selbstentwickler den Kern einer effektiven und kreativen disziplinären Neubestimmung bilden, aber bei der 'finanziellen' Absicherung in arge Not kommen.

Sie sehen, dass ich bedingt für eine Mischform plädiere. Die Chance zur Zertifizierung nach DIN IS0 9000ff liegt in einer - längst fälligen – öffentlichkeitswirksamen Darstellung der wirtschaftlichen - und ich betone das - der schon länger bestehenden wirtschaftlichen Kompetenz und Relevanz der sozialen pädagogischen Arbeit. Dies kann man im Zuge einer eigenständigen Weiterentwicklung durchaus nutzen. Ich erwähne nur als Beispiel die Zertifizierung des Lehrstuhles für Organisation und Personalwesen der Universität Passau und zitiere aus einem Bericht darüber:

> „Das wichtigste an einem derartigen QM-System sind aber nicht unbedingt die Qualitäts-Standards oder die Einhaltung bestimmter Normen. Es geht vielmehr um ein Umdenken im Umgang mit den Studenten. Da am Lehrstuhl die Anforderungen der Studenten, also der Kunden, systematisch umgesetzt werden, macht sich immer deutlicher eine Kunden- und Serviceorientierung bemerkbar, die andererseits aber auch die Initiative der Studenten fördert, von sich aus auf den Lehrstuhl zuzugehen und Anregungen einzubringen. Dieser Austausch fördert ein gegenseitiges Lernen." (BRAUCKMANN 1997, S. 15)

Die Umschreibung der erfolgreichen Qualitätssicherung als letztlich pädagogischem Prozess stimmt zumindest hoffnungsvoll. Das hieße eben auch, dass etwas bereits immer schon selbstverständliches angesprochen würde:

> „Unterstellt man eine (notwendig vorläufige) Definition von 'Qualität' als Eignung des Produktes für einen vereinbarten oder geforderten (Verwendung-) Zweck (was im Dienstleistungsbereich einer Effektivität der Zielerreichung entspräche), so ist das Arbeiten nach der ISO 9000ff nichts anderes als die sachgerechte Führung einer Einrichtung." (SCHULTZ 1996, S. 20 f.)

Die Qualitätsdiskussion wird demnach auch zum - von außen - erzwungenen Anstoß für eine Rückbesinnung und Rückversicherung auf die eigenen Wurzeln, die eigenen disziplinären praktischen wie theoretischen Traditionsstränge (vgl. KRUG 1996, S. 425). Sie muss den Orientierungsrahmen und Reflexionsraum zur Vergewisserung der eigenen Position für den Praktiker aufbauen. Und gerade hier bieten sich Anhaltspunkte bei KORCZAK. Vergleichen wir zwei 'Anweisungen' für den Praktiker: Einmal in der Sprache der Qualitätssicherung:

> „Auf der Ebene des Kindes wäre das Entwicklungsniveau (Ressourcen, Defizite, Risiken) abzuklären; die Förderziele sollten in Abhängigkeit von den familiären Voraussetzungen konkret festgelegt und in Teilschritte gegliedert werden. Zur Abschätzung des Netto-Betreuungsaufwandes pro Kind ist es nötig, den Unterstützungsbedarf für verschiedene Förderbereiche (z. B. die Hausaufgabenbetreuung, Verhaltensförderung, pädagogische Betreuung) zu konkretisieren." (PETERMANN 1995, S. 453)

Einmal in der Sprache des Praktikers KORCZAK:

„Ein Theoretiker teilt die Kinder nach Temperamenten, geistigen Typen, Neigungen in Kategorien ein - ein Praktiker unterscheidet vor allem bequeme und unbequeme Kinder - mittelmäßige, mit denen man sich nicht besonders zu befassen braucht, und Ausnahmefälle, die viel Zeit in Anspruch nehmen." (KORCZAK 1995, S. 164 oder 1999a, S. 154)

Ohne Zweifel, die Perspektive des Praktikers mit Bodenhaftung gewinnt unsere spontane Sympathie. KORCZAK selbst sagt:

„Und der Erzieher hegt keine guten Gefühle für einen Autor, der da in aller Ruhe an seinem bequemen Schreibtisch sitzt und seine Vorschriften diktiert - ohne es nötig zu haben, mit der lebhaften, lauten, zudringlichen und widerspenstigen Bande unmittelbar in Berührung zu kommen, deren Sklave jeder ist, der nicht ihr Tyrann sein will, und aus deren Mitte dir tagtäglich ein anderes Kind das Leben so vergällt, dass die übrigen dich kaum aufzuheitern vermögen." (KORCZAK 1995, S. 153 oder 1999a, S. 145)

Welches Qualitätssicherungssystem aber hätte KORCZAK uns zu bieten?

VI. Pädagogische Qualität

Die Frage nach der Qualität der eigenen Arbeit ist ein zutiefst pädagogisches Moment. Die Reflexion und Rechenschaft über das eigene Tun prägen die Geschichte der Pädagogik, sie sind Bestandteil der Praxis ebenso der Theorie.

Es ist die sehr einfache Frage: Wie habe ich das gemacht? oder: Habe ich das gut gemacht? die den verantwortungsbewussten Erzieher beschäftigt. In der reformpädagogischen Entwicklung wird diese Frage an ein Handeln gerichtet, das sich selbst als vom Kinde aus gedacht und getan verstanden wissen will. Das Kind wird also aus dem Material/Produkt-Status entlassen und als Subjekt mit eigener Rechtstellung im (dialogischen) Erziehungsprozess verstanden.

Bereits bei ROUSSEAU erhält der Zögling einen besonderen Status, der ihm erlaubt den Prozess der 'indirekten' Erziehung im Augenblick der Auflösung des erzieherischen Verhältnisses rückwirkend im Sinne vertraglicher Zustimmung zu zeichnen. Damit wird die Zufriedenheit des Zöglings mit der Qualität der genossenen Erziehung zum Bewertungskriterium, nicht die gesellschaftliche Anerkennung über die Integrationsleistung des Erziehers, der ein sozialisiertes Produkt abgibt. (In unserer Sprache: der Klient nicht der Kostenträger entscheidet!)

ROUSSEAU möchte uns glauben machen, dass seine (theoretische) Erziehung die Zukunft des Kindes gar nicht mehr zum Kriterium nimmt, sondern die Gegenwart, welche die vordringlichen Rechte des Kindes definiert. Es mag verschiedene Ansätze geben, ROUSSEAU darin etwas zu misstrauen. Ich weise darauf hin, dass ROUSSEAU es ablehnt, sich um Behinderte, wie er sagt „kränkliche" Kinder zu kümmern.[3] Er

3 Vgl. ROUSSEAU (1979), S. 33: „Ich würde mich nicht mit einem kränklichen und ungesunden Kind beladen, sollte es auch achtzig Jahre leben. Ich will keinen Zögling, der sich andern stets unnütz ist, der sich einzig und allein mit seiner Erhaltung beschäftigt und dessen Leib der Erziehung der Seele

begründet es mit der Entwicklungsfähigkeit zu gesellschaftlichem Nutzen, die einem solchen Kind abgehe und somit erzieherischen Aufwand und gesellschaftlichen Ertrag in ein Missverhältnis brächte. (Ein ökonomisches Argument!) Damit ist ein Geistesriese wie ROUSSEAU nicht wegargumentiert, aber für sozialpädagogische Anschlüsse wenigstens diskreditiert.

Dennoch schließt sich an die Erziehungsutopie 'Emile' von ROUSSEAU nun eine lange, heftige und fruchtbare praktische wie theoretische Entwicklung der Pädagogik an. Sie reicht über PESTALOZZI, ELLEN KEY, MARIA MONTESSORI zu den Reformpädagogen allgemein. Gerade hier werden Methoden entwickelt und Fragestellungen vertieft, die auch die Geschichte der Pädagogik deutlich beeinflussen.

Der Zögling wird als Persönlichkeit in ein gegenseitiges erzieherisches Verhältnis gestellt, das zwar in der Regel die Definitionsmacht auf der Seite des Erziehers versammelt, aber dies in der Verantwortung geschehen wissen will, dass die Eigeninteressen des Zöglings - der Begriff Kindeswohl ist so geprägt - sozusagen vom Erzieher selbstlos vertreten werden. Wie sehr dies dem Verständnis der Handlungslehre Sozialer Arbeit verwandt ist, brauche ich hier nicht zu betonen. Die Qualität dieser Arbeit wird ja dadurch definiert, dass sie dem Wohl des Klienten dient, innerhalb dessen Möglichkeiten und innerhalb der Rahmenbedingungen, die zur Verfügung stehen oder geschaffen werden können. Wir wissen, dass es das „Wohl" ist, das uns Schwierigkeiten bereitet: Wer bestimmt es? Die Gesellschaft? Der professionelle Helfer bzw. der Erzieher? Der Klient oder das Kind? Die Reformpädagogen habe die Bestimmung oft in der Zukunft gesucht - dies eigentlich entgegen ihrem ursprünglichen Motiv. In der Zukunft, also ein utopischer Gedanke, liegt das Heil. Es rechtfertigt jene urmenschliche Ausrichtung des Kindes, weil es seiner eigentlichen menschlichen/göttlichen Natur entspricht. „Alles ist gut, wenn es aus den Händen des Urhebers der Dinge kommt", sagt ROUSSEAU (1979, S. 9), und KANT will die Kinder für einen zukünftigen besseren Zustand erzogen wissen. Hier trennen sich die Wege der Reformpädagogik und Janusz KORCZAKs.

In einem anachronistischen Vergleich ist KORCZAK z. T. den Gedanken des TQM näher als einem ROUSSEAU oder KANT. Die Vertröstung auf die Produktqualität der Zukunft wird weder den heutigen Kunden, noch die Lebensqualität der Zukunft, das heutige Kind, zufriedenstellen. Im jeweiligen Sinne ist Zukunft eine *gemeinsame* Gestaltungsaufgabe von Unternehmen *und* Kunden oder von Erzieher *und* Kind.

Qualitätssicherung ist zwar zukunftsorientiert aber immer auf dem Boden der Gegenwart. Dabei gilt Qualität als „Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen" (KAMISKE/BRAUER 1993, S. 72). Und mit Blick auf weitere Entwicklung heißt dies für ein Unternehmen: „Erst wenn allen Mitarbeitern des gesamten Unternehmens voll bewusst ist, dass sämtliche Bemühungen darauf ausgerichtet werden müssen, eine Übereinstimmung mit den Erwartungen der Kunden zu erzielen, wird es Produkte hervor-

schadet. Wenn ich bei ihm vergebens meine Mühe verschwendete, was würde ich anderes tun, als dass ich den Verlust der Gesellschaft verdoppelte und ihr zwei Menschen für einen entzöge?"

bringen, die zukünftige Kundenanforderungen vorwegnehmen und dem Käufer somit begeisternde Qualität anbieten." (ebd., S. 1) Anders gesagt müssen produzierende Unternehmen darauf bedacht sein, zukunftsfähige Produkte herzustellen, mit welchen sie die aktuellen Bedürfnisse der Kunden zufriedenstellen können.

Dienstleister haben deutlich anders strukturierte Probleme. Dienstleistungsarbeit ist von Ungewissheitsstrukturen geprägt, die nicht technisch minimiert werden können. Qualitätvolle Dienstleistung kann mit diesen konstitutiven Ungewissheiten flexibel und professionell umgehen. Sie muß sie zur Grundlage des eigenen ‚Produktionssystems' machen und eine Steuerung durch ständige Input-Output-Kontrolle vorsehen.

Erich DAUZENROTH (1981, S. 54) sieht KORCZAKS „überzeitliche Bedeutung" durch „drei Qualitäten" gekennzeichnet: A) Unermüdliche Beobachtung, B) vorsichtige Diagnose und C) illusionslose Therapie.[4] Er zitiert KORCZAK mit dem vergleichbaren Aspekt des erzieherischen Risikos. Der erfahrene Erzieher mag nach ehrlicher Selbstkritik und vorsichtiger Relativierung seiner Methoden und Ansichten (und jetzt wörtlich), „dazu berechtigt sein, sich auf das schwierigste und riskanteste Feld zu begeben: Mutmaßungen anzustellen oder Voraussagen zu treffen, was aus einem Kind werden wird. Aber er sollte immer daran denken, dass er sich irren kann. ... Möge der heutige Tag immer nur ein Übergang von der Summe der gestrigen Erfahrungen zu dem höheren Stande der Erfahrungen von morgen sein." (KORCZAK 1995, S. 228 oder 1999a, S. 206)

Während im Produktionsprozess zwischen technischer Produktqualität und Kundenzufriedenheit klar unterschieden werden kann, geht die Kundenzufriedenheit untrennbar in die Qualität des Dienstleistungsprodukts ein. Wenn man diese Sprache auf die Spitze treiben wollte ist im erzieherischen Prozess der Kunde mit dem Produkt identisch zu setzen. Deshalb ist hier die Problematik des dialogischen Verhältnisses bereits längstens eingeführt. In der industriellen Produktion wird sie erst mit der Einbeziehung der Kundenwünsche in den technischen Produktionsprozess *nachempfunden*. Die Komplexität ökonomischer Problemlösung muss sich beschränken. Sie kann annäherungsweise analysieren, *wie eine Dienstleistung* (analog zu gefertigten Waren gedacht) in einem kommunikativen Rückkoppelungsprozess qualitativ gesichert werden kann. Die Pädagogik - und ich möchte präzisieren in meiner Sicht die Sozialpädagogik von KORCZAK - darf fragen: „Wie man ein Kind lieben soll". Hinter

4 Über zahllose Einzelbeobachtungen hat KORCZAK mit Akribie buchgeführt, um die Grundlagen einer Erziehungsdiagnostik zu legen. „In der Medizin hat die Diagnose den wichtigsten Stellenwert. Der Medizinstudent untersucht ganze Reihen von Einzelpersonen, er lernt zu beobachten, Symptome wahrzunehmen, sie zu deuten, zusammenzufassen und auf ihrer Grundlage Schlüsse zu ziehen. Wenn die Pädagogik den von der Medizin geebneten Weg gehen will, muß sie eine Erziehungsdiagnostik ausarbeiten, die sich am Erfassen von Symptomen orientiert. Was Fieber, Husten, Erbrechen für den Arzt, das sind Lachen, Tränen, Erröten für den Erzieher. Es gibt keine Symptome ohne Bedeutung. Man muß alles notieren und sich darüber Gedanken machen, Zufälliges beiseite lassen, Ähnliches verbinden und nach Gesetzmäßigkeiten suchen. Es geht nicht darum – sich Gedanken zu machen, was und wie man etwas von einem Kind verlangt, es geht auch nicht darum – was man befiehlt oder verbietet, sondern darum – was ihm fehlt und wovon es zuviel hat, was es verlangt, und was es von sich aus geben kann." (KORCZAK 1999a, S. 321)

dieser Frage von Janusz KORCZAK können wir ein Qualitätssicherungssystem finden, das den Klienten zur Steuerungsgröße pädagogischen Handelns macht.

Ich will Aspekte dieses Systems skizzieren. Dabei orientiere ich mich an Michael LANGHANKY (1993). Er findet ein dreigliedriges Theoriekonzept bei KORCZAK vor: Diskursethik, Aktionsforschung, Kontemplation. Und es ist ihm gelungen, die Systematik der KORCZAK-Pädagogik im Kontrast zu Reformpädagogik herauszuarbeiten. Für mich werden damit die Qualitätsgarantien der (Sozial)pädagogik nach KORCZAK in ihrem innovativen Charakter deutlich. Die radikale Kehrtwendung des Ansatzes von KORCZAK ist, lässt sich dann ableiten, für die strukturelle Analogie zum TQM als 'Revolution des Denkens' verantwortlich, die (und nun wiederhole ich ein Zitat des Beginns) „Qualität nicht nur als Bestandteil der Strategie, sondern darüber hinaus, des Selbstverständnisses und der Identität des Unternehmens ausweist" (GARDINI 1995, S. 142).

KORCZAK fundiert seine Pädagogik auf einer Diskursethik. Eine teleologische Pädagogik wurde unmöglich. Die gleichberechtigte Stellung des Kindes in diesem Diskurs war eine prinzipielle Voraussetzung um die gemeinschaftliche Fortentwicklung zu sichern. Die Organisation des Hauses und die Einbindung der Mitarbeiter entsprach dieser Vorgabe. „Zielbestimmung und Zielgerichtetheit der Erziehung konnten nur gelten, solange sie aus dem Hier und Jetzt, vor dem Hintergrund der Erfahrung und den Interpretationsfolien der Teilnehmer Verständigung erzielen konnten." (LANGHANKY 1993, S. 137)

KORCZAK führt die Aktionsforschung als permanente Reflexionsmethodik in die pädagogische Praxis ein. Damit erreichte er ein autoregulative Entwicklungsstruktur: Das pädagogische Handeln wird durch den Versuch objektiver Erkenntnis und durch Rückkoppelung mit den Betroffenen ständig überprüft und angepasst (ebd., S. 144).

In KORCZAKs Pädagogik wird Erziehung ein Akt der Kontemplation. Neben dem Diskurs und der Wissenschaftlichkeit des Forschens ist die Versenkung in das Gegenüber konstitutiv. Das Empfinden als Grundlage des Verstehens kommt zum Zuge. Mit dieser Ebene, die so komplex und entrückt wirken mag und die doch die wesentliche Basis aller gelingenden menschlichen Begegnung - auch in der Praxis der Pädagogik - ist, haben wir freilich die Analogien zur Qualitätsdiskussion weit hinter uns gelassen, vielleicht aber Orientierungshilfen für diese Diskussion gewonnen.

Mit seiner Erkenntnis, dass in der Pädagogik die Praxis vor der Theorie zu positionieren sei und alle Theorie zur Praxis hin sich orientieren müsse, war KORCZAK sicherlich im Einklang mit den Reformpädagogen seiner Zeit.[5] Er nahm diese Vorgabe allerdings in besonderer Weise zum Konstitutivum, d.h. zum Dreh- und Angelpunkt seiner Arbeit. Sie wird damit zum Zentrum seiner pädagogischen Qualitätssicherung. Der Theoretiker KORCZAK will Sorge dafür tragen, dass die Praxis ihn in pädagogische Handlung zwingt:

5 Vgl. dazu z. B. die Kieler Antrittsvorlesung von Erich WENIGER aus dem Jahre 1929

„Eine stille Wohnung für den Direktor der Anstalt, weit weg von den Kindern, nimmt ihm die Möglichkeit wesentlichen, pädagogischen Einfluss auf seine Zöglinge auszuüben. Er kann die Kanzlei und die Buchhaltung kontrollieren, die Institution repräsentieren, mit den Behörden korrespondieren, aber er wird ein Fremder, ein Gast und nicht der Hausherr des Internats sein. Denn ein Internat, das sind die ‚kleinen Bagatellen', das darf man nicht vergessen. Der Baumeister ist verpflichtet, den Leiter der Anstalt so unterzubringen, dass er zugleich Erzieher sein muss, dass er ein Kind nicht nur dann sieht und hört, wenn es in sein Büro gerufen wird." (KORCZAK 1999a, S. 250)

Dies ist – wie ich meine – mehr als nur ein typische oder gar naive Vorstellung von KORCZAK. Sie steht für ein sehr kritisch und wissenschaftlich reflektiertes Konzept, das die Vorrangigkeit der Praxis gesichert sehen will. Bis hin zur baulichen Vorgabe soll das pädagogische Handeln des Direktors von der zufälligen Neigung der ausführenden Person zur Praxis unabhängig werden. Wir würden an dieser Stelle heute von Strukturqualität sprechen, wenn wir die Qualität unserer pädagogischen Dienstleistung in dieser Weise abzusichern suchten (vgl. auch zur Abhängigkeit von baulichen Vorgaben KORCZAK 1999a, S. 249 f.). Das Qualitätsmerkmal, dem KORCZAK die höchste Priorität einräumt, ist die Gemeinschaft mit den Kindern als soziale Gesellschaft gleichberechtigter Menschen. Die direkte Teilhabe des Direktors und der anderen MitarbeiterInnen am Gemeinschaftsleben ist dazu eine Vorbedingung. Durch besondere Vorgaben für den Umgang miteinander muss dann verhindert werden, dass die Pädagogik dennoch vom Erwachsenen aus realisiert wird. Mittels eines differenzierten „Systems der Qualitätssicherung" aller laufenden Prozesse, so in unserer heutigen Fachsprache, gelingt es, die Kinder als Gestalter des gemeinsamen Lebens zu etablieren:

„Das Aufbaujahr endete mit unserem Triumph. – Eine Wirtschafterin, eine Erzieherin, ein Hausmeister und eine Köchin – für hundert Kinder. Wir hatten uns unabhängig von irgendeinem x-beliebigen Personal und dessen Tyrannei im ehemaligen Heim gemacht. Hausherr, Mitarbeiter und Leiter des Hauses wurde – das Kind. – Alles, was im folgenden beschrieben wird, ist das Werk der Kinder, nicht unseres." (KORCZAK 1999a, S. 256)

Was dann im folgenden von KORCZAK beschrieben wird, sind die berühmten Institutionen des Waisenhauses: Eine Tafel für Bekanntmachungen, ein Briefkasten für interne Korrespondenz, die Zeitung für interne Öffentlichkeit und zur Traditionsbildung, ein Regal für gemeinsame öffentlich aufbewahrte Gegenstände, ein Schrank für gesuchte und verlorene Sachen, ein Kramladen zum Erwerb von Utensilien für den täglichen Bedarf. Diese Institutionen regeln - genau betrachtet - die Kommunikation; sie strukturieren und ermöglichen einen öffentlichen Diskurs untereinander. Dazu kommt eine verfassungsmäßig garantierte Gleichheit aller vor dem Gesetz und vor den Instanzen, die das Gesetz hüten: eine Betreuungskommission sorgt für die Begleitung der jüngeren Neuen durch die Älteren, Versammlungen behandeln die Angelegenheiten allgemeinen Interesses, das Parlament bestätigt Gesetzentwürfe, bestimmt über den Kalender, soll an der Aufnahme- bzw. Entlassentscheidung von Kindern sowie an Personalentscheidungen mitwirken.

Im Mittelpunkt der Gesamtkonzeption jedoch steht das Gesetzbuch des Kameradschaftsgerichtes und das Gericht selbst. Der Kodex ist getragen von der pädagogischen Intention dieses Janusz KORCZAK. Es muss dick unterstrichen werden, dass das Gericht nicht das Recht der Gemeinschaft durchsetzt, sondern das Recht des einzelnen Kindes zur Geltung bringt und zugleich überhaupt erst entwickelt. Es ist eine Produktionsstätte der Selbstentwicklung.

Wir haben bisher erfahren, dass KORCZAK Praxisbedingungen für eine konstitutionelle – an eine Verfassung gebundene und der gleichen Rechtsstellung der Beteiligten verpflichtete – Pädagogik schafft. In diese Praxis ist er eingebunden. Zugleich ist diese Praxis aber auch der Forschungsraum, der dem Pädagogen sichtbar machen könnte, was die Andersartigkeit des Kindes ist. In unermüdlicher, kleinlicher Beobachtung sammelt der Empiriker KORCZAK dazu Datenmengen. Ein Beispiel für seine Bemühungen sei zur Veranschaulichung gezeigt. Im Tagebuch von 1942 vermerkt KORCZAK:

„Es ist Nacht. Über sie und die schlafenden Kinder habe ich Aufzeichnungen – vierunddreißig Notizblöcke voll. Eben darum konnte ich mich solange nicht dazu entschließen, meine Erinnerungen aufzuzeichnen. Ich habe vor folgendes zu schreiben: Einen umfangreichen Band über die Nacht im Waisenhaus und über den Schlaf der Kinder. Einen zweibändigen Roman ..." (KORCZAK 1992, S. 25)

Er führt dann weitere Projekte auf. Aber Schlafstudien haben ihn fast durchgängig beschäftigt, wie er überhaupt den Schlaf häufig thematisiert. Im Jahre 1924 war beispielsweise ein Aufsatz „Der Schlaf" erschienen. Darin reflektiert KORCZAK über den Schlafbedarf der Kinder. Obwohl er zugibt, dass er selbst gerne mehr Ruhe gefunden hätte, vermeidet er während seiner Arbeit in den Sommerkolonien, die Schlafzeiten einfach direktiv durchzusetzen. Er erkennt die Frage wann die Kinder schlafen zunächst als Konflikt „zwischen der vor Tatendrang brennenden Energie eines heranwachsenden Menschen, der voll Lust und Phantasie ist – und unserem besorgten, matten, erfahrenen Leben" (KORCZAK 1999b, S. 266). Aber es gibt „Fahrpläne", bemerkt er mit Ironie. Das Hygienehandbuch zeigt durch Tabellen wie viel Stunden Schlaf welchem Alter gemäß sind. KORCZAK aber will es genau wissen, und zwar von Kindern, nicht aus dem pädagogischen Rezeptbuch. Und so durchstreift er den Schlafsaal und notiert.[6] Es entstehen differenzierte Tabellen über seine Beobachtungen, die u.a. die Position des Bettes und die Temperatur des Schlafsaales berücksichtigen. Seine (vorläufigen) Ergebnisse erlauben dann keine festen Kontingentierungen an Schlafstunden, es verweist wieder auf seine pädagogische Methode:

„Das Schlafen ist eine feine, kluge und wachsame Tätigkeit, die sich von selbst kontrolliert und reguliert. Wie indes lautet die Gesundheitsvorschrift: Das Kind soll im Alter von ... bis ... soundsoviele Stunden schlafen? Wer verordnet, wie viele Pulsschläge, Atmungen pro Minute es haben sollte, und wer befolgt eine solche Verordnung? Immer wenn sich eine Mutter über die Schlaflosigkeit ihres Kindes beklagt hat, schlug ich vor,

6 Dabei benötigt er drei Monate um die Versuchsbedingungen für seine Beobachtung von der Störung durch sein Tun oder das Verhalten der wachen Kinder einigermaßen zu befreien. (KORCZAK 1999b, S. 268)

dass sie sich mit Hilfe einer Uhr mit ihm verständigt. – Zwei Wochen Beobachtung. Das Kind geht schlafen, wann es will – die Mutter notiert die Uhrzeit, wann es ich ins Bett gelegt hat, wann es eingeschlafen ist und wann es wach wurde. Nach zwei Wochen wird sie wissen, wie viel Schlaf es braucht. Die Mütter waren damit jedoch nicht zufrieden: sie bevorzugen Brom." (KORCZAK 1999b, S. 272)

Soweit möchte ich dies Beispiel geben für die empirische Vorgehensweise von Janusz KORCZAK, mit der er sich dem objektiven Sachverhalt annähern will, um die Qualität seiner pädagogischen Handlung begründen zu können. Viele seiner Beobachtungen sind auch in Prosa als Beschreibungen von Geschehnissen festgehalten. Der objektive Sachverhalt soll die Position des Kindes hervortreten lassen. Eine andere Methode der Reflexion liegt in literarischen Versuchen vor, die die Position des Kindes einnehmen wollen.

Um nochmals die Sprache der Qualitätssicherung zu bemühen: KORCZAK will durch entsprechende Forschung die Bedürfnisse seiner Kunden erfahren, um dann einen Dienstleistungsprozess zu gestalten, in dem die Kunden zur ständigen Mitteilung ihrer Bedürfnisse befähigt werden. Damit allerdings wird der Dienstleistungsprozess – und damit das Handeln KORCZAKs selbst - einem fortlaufenden Veränderungsdruck durch die Mitwirkung der Kunden unterworfen. Kunde und Produzent werden zur Gemeinschaft im Bestreben, stets das Bestmögliche zu erreichen. Erlauben Sie mir eine schlichte Provokation: Was Mercedes, Opel oder Nike heute mühsam versuchen, hatte KORCZAK bereits im Wesentlichen eingeführt.

Es wäre nun zu diskutieren, ob und wie sich KORCZAKs Pädagogik vom Mainstream unterscheiden lässt. Immerhin – und dies scheint mir ein wesentlicher Anhaltspunkt zu sein – bewegt er sich an der Grenze des pädagogischen Diskurses. Darauf hat OELKERS deutlich hingewiesen, womit ich schließen will. Diese Grenze aber markiert möglicherweise den Wechsel zwischen pädagogischer und ökonomischer Qualitätsbestimmung.

Vor fast zwei Jahrzehnten erschien ein Aufsatz von Jürgen OELKERS (1982), der der Frage nachging „War KORCZAK Pädagoge?" Damals konstatierte OELKERS: „Einen *Pädagogen* namens Janusz KORCZAK scheint es in der deutschen Pädagogik nicht zu geben, wie ein Blick in die Lehr- und Geschichtsbücher der Disziplin leicht demonstrieren kann." (OELKERS 1982, S. 42) Und er belegte seine Behauptung mit dem Hinweis auf die damals neueren Publikationen der Disziplin z. B. von BLANKERTZ und REBLE. Auch wenn die Kunde von der Existenz dieses pädagogischen Schriftstellers aus Polen spätestens seit der Friedenspreisrede von Hartmut VON HENTIG (1972) sich unter den Praktikern und Theoretikern der Pädagogik verbreitet hatte, so wurde er dann eher als bewundernswerter Praktiker – der eben über diese, seine Praxis berichtet - wahrgenommen, nicht jedoch als ernsthafter Partner im pädagogischen Theoriediskurs. Dafür machte OELKERS einen konkreten Grund aus, der so einfach wie aufregend ist: Er ist, so die These von Jürgen OELKERS, „als Pädagoge bislang nicht wahrgenommen worden, weil er eine Pädagogik entwickelt hat, die der neuzeitlichen Erziehungstheorie fundamental *widerspricht*. KORCZAKs Theorie ist pädagogisch revolutionär, eben darum wurde sie nicht rezipiert" (OELKERS 1982, S. 42).

Ich wollte mit meinem Beitrag an diesen Revolutionär erinnern und daran, dass die (Sozial)Pädagogik mit gutem Recht auf einer Niveauhöhe über Qualitätssicherung diskutieren darf, die von der ökonomischen Modellierung sozialer Dienstleistungsprozesse kaum erreicht werden dürfte. Ich wollte an Janusz KORCZAK erinnern, der in der Diskussion zur Selbstvergewisserung unseres Handelns Hilfestellung und eigene Sprache geben kann.

Ich ende mit einer Reflexion von Janusz KORCZAK die jene Kundenorientierung kennzeichnet, die einer pädagogischen Qualitätsdiskussion gut anstünde:

„Ich hatte begriffen, dass Kinder eine Macht sind, die man zur Mitwirkung ermuntern und durch Geringschätzung verletzen kann, mit der man aber auf jeden Fall rechnen muss. ... Am nächsten Tage, bei einer Unterhaltung im Walde sprach ich zum erstenmal nicht *zu* den Kindern, sondern *mit* ihnen, und ich sprach nicht davon, wie sie nach meinem Wunsche sein sollten, sondern darüber, wie sie selbst sein wollten und könnten. Vielleicht überzeugte ich mich damals zum erstenmal davon, dass man von Kindern viel lernen kann, dass auch sie ihre Forderungen und Bedingungen stellen, und dass sie das Recht haben, auch Vorbehalte anzumelden." (KORCZAK 1995, S.247 oder 1999a, S. 222)

Literatur

BECKER, A. (1998): Die Debatte um Qualitätssicherung und ihre Konsequenzen für die außerschulische Bildung. In: Praxis Politische Bildung 2, H. 4, S. 249.

BRAUCKMANN, Ch. (1997): Errichtung und Zertifizierung eines Qualitätsmanagement-Systems am Lehrstuhl für Organisation und Personalwesen. In: Nachrichten und Berichte Universität Passau, Juni 1997.

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (1994): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern, Bonn; [zugl. Deutscher Bundestag, 13. Wahlperiode, Drucksache 13/70, 08.12.94].

BURMEISTER, J./LEHNERER, C. (1996): Qualitätsmanagement in der Jugendverbandsarbeit. Qualitätsmanagement am Beispiel der Zentralstelle Jugendhaus Düsseldorf e. V. in Abgrenzung zu ISO 9000ff. - Eine Vorstudie. In: QS 4. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn, S. 30-45.

DAUZENROTH, E. (1981): Ein Leben für Kinder, Janusz Korczak, Leben und Werk. Gütersloh.

GARDINI, M. A. (1995): Revolution, Modeerscheinung, Managementkonzept? - Eine kritische Betrachtung zum TQM. In: Grundlagen der Weiterbildung 6, H. 3, S. 140-142.

HENTIG, H. v. (1972): Janusz Korczak oder Erziehung in einer friedlosen Welt. In: Börsenverein des deutschen Buchhandels e.V. (Hrsg.): Janusz Korczak. Ansprachen anlässlich der Verleihung des Friedenspreises, Frankfurt am Main, S. 19-76.

KAMISKE, G. A./BRAUER, J.-P. (1993): Qualitätsmanagement von A bis Z. Erläuterungen moderner Begriffe des Qualitätsmanagements. München & Wien.

KORCZAK, J. (1992): Tagebuch aus dem Warschauer Ghetto 1942. Mit einem Vorwort von F. BEINER, Göttingen.

KORCZAK, J. (1995): Wie man ein Kind lieben soll. Hrsg. von E. HEIMPEL und H. ROOS. Mit einer Einleitung von I. NEWERLY, 11. Aufl. Göttingen.

KORCZAK, J. (1999a): Sämtliche Werke, Bd. 4. Wie liebt man ein Kind, Erziehungsmomente, Das Recht des Kindes auf Achtung, Fröhliche Pädagogik. Bearb. u. kommentiert von F. BEINER und S. UNGERMANN. Gütersloh.

KORCZAK, J. (1999b): Sämtliche Werke, Bd. 8., Sozialmedizinische Schriften. Bearb. und kommentiert von M. KIRCHNER und E. DAUZENROTH. Gütersloh.
KRUG, E. (1996): Von der Pädagogik zum Bildungsmanagement? oder: Was nützt es PädagogInnen, die Kompetenz von BildungsmanagerInnen zu erwerben? In: Ausserschulische Bildung 4, S. 422-427.
LANGHANKY, M. (1993): Die Pädagogik von Janusz Korczak. Dreisprung einer forschenden, diskursiven und kontemplativen Pädagogik. Neuwied u. a.
MAIER, K. (1995): Notwendigkeit und Grenzen der Ökonomisierung Sozialer Arbeit. In: Sozialmagazin 20, H. 6, S. 45-49.
OELKERS, J. (1982): War Korczak Pädagoge? In: F. BEINER (Hrsg.): Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik. Heinsberg, S. 42-60.
PETERMANN, F. (1995): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. In: Jugendwohl. Zeitschrift für Kinder- und Jugendhilfe 76, H. 10, S. 451-456.
ROUSSEAU, J.-J. (1979): Emile oder Von der Erziehung. Emile und Sophie oder Die Einsamen. München.
SCHULTZ, A. (1996): Normierte Beziehungsarbeit? ISO 9000 und die Folgen für die Sozialarbeit. In: Sozialmagazin 21, H. 4, S. 16-22.
WENIGER, E. (1929): Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Die Erziehung, IV, S. 577-591.