

„Was bleibt aber, stiften die Dichter“.¹

Skizzen zu einer (sozial-)pädagogischen Poetologie

Josef Scheipl

1 Vorbemerkung

Die Einbeziehung von ausgewählter belletristischer Literatur in das Studium der (Sozial-)Pädagogik war mir immer ein Anliegen, da ich bei Schriftsteller*innen ein besonderes Sensorium für die Themen unserer Zunft vermute, welches über den Tag und die wissenschaftlichen Moden hinausreicht. Zahlreiche österreichische Literat*innen haben Aspekte der Erziehung und Bildung in den verschiedensten Variationen in ihren Publikationen aufgegriffen: z. B. Robert Musil; Thomas Bernhard; Peter Handke; Anna Mitgutsch (vgl. Scheipl 2003: 10f.; 42).

Mir war es wichtig, solche Darstellungen als Ergänzung und Erweiterung des wissenschaftlichen Arbeitens in den Blick zu nehmen, um diesen zu öffnen für Horizonte, die nicht schon durch methodische Vorgaben strukturiert waren. Die Studierenden waren dazu angehalten, diese Fundgruben auf ihre Weise auszuschöpfen, in dem Sinne, wonach Literatur die Phantasie zu eigenen Leistungen anregt. Doch die Auseinandersetzungen mit der ausgewählten Literatur blieben häufig spontan und in der Regel den individuellen Zugangsweisen verhaftet.

Diese Eindrücke liegen an die vierzig Jahre zurück. Jetzt bietet Michael Winkler mit seiner jüngst herausgebrachten „Poetologie zur Sozialpädagogik“ (folgend zit. als: MW) für die bislang unmittelbaren Auseinandersetzungen mit pädagogisch relevanter Belletristik eine systematisch aufbereitete Grundlage, ohne daraus ein Korsett zu formen.

In diesem Beitrag soll der Versuch gewagt werden, die systematisierenden Vorgaben zur inhaltlichen Analyse ausgewählter Texte von vier aktuellen, international herausragenden Schriftsteller*innen aus Kärnten – Maja Haderlap, Peter Handke, Florjan Lipuš und Josef Winkler – heranzuziehen, um sie für die Ergänzung und Vertiefung des (sozial-) pädagogischen Verstehens zu nutzen.

1 Friedrich Hölderlin: „Andenken“.

2 Einführung

Voran gehen soll den weiteren Überlegungen die Erkenntnis, dass Schriftsteller*innen mit ihren Texten Phantasieprodukte schaffen, die einen bemerkenswerten Aussagewert über nicht literarische – hier (sozial-) pädagogische – Wirklichkeiten haben können. Die im Roman geschaffenen Wirklichkeiten sind nicht deckungsgleich mit den tatsächlichen Gegebenheiten, was immer die sind, auch nicht, wenn sie autobiografische Züge tragen. Hingewendet zu den Rezipient*innen bedeutet dies:

„Literatur erhebt schließlich den Anspruch, sich selbst sowie dem Glück an der für sich bestehenden Darstellung genügen zu wollen. Sie verweist zudem auf die Aura des künstlerischen Werks, die durch profane Interpretationen auf das Reale hin beschädigt wird – ganz abgesehen von der absichtsvoll inszenierten Vieldeutigkeit des Erzählten und nicht zuletzt des Verschwiegenen“ (MW: 23).

Jedenfalls lässt sich daraus schließen:

„Es gibt keine sicheren Antworten auf die Frage nach einem unmittelbaren oder sogar nur mittelbaren Nutzen der schönen und fiktionalen Literatur für das faktische und an Fakten orientierte Leben“ (MW: 13).

Diese grundsätzliche Offenheit, wo sich die Schreibenden und ihre Rezipient*innen, die Lesenden, in ihrem Bemühen um Sinnverständnis begegnen, wo es um den „Nutzen“ der Literatur für die Lesenden im Allgemeinen geht, rückt bereits vor mehr als hundert Jahren Marcel Proust in das Zentrum seiner Abhandlung „Tage des Lesens“ (Proust 1905/2016: 30-36), wenn er auf die gleicherweise öffnende wie begrenzende Rolle der Literatur für die Lesenden hinweist:

„Und es ist tatsächlich eine der großen und wunderbaren Eigenschaften der schönen Bücher (die uns die zugleich wesentliche und begrenzte Rolle erkennen lässt, die das Lesen in unserem geistigen Leben spielen kann), dass sie für den Autor ‚Schlussfolgerungen‘, für den Leser jedoch ‚Anreize‘ heißen können. (...) Es hieße dem, was nur ein Anreiz ist, eine zu große Bedeutung zu geben, wenn man daraus eine Disziplin machte. Das Lesen liegt an der Schwelle des geistigen Lebens. Es kann uns darin einführen, aber es ist nicht dieses Leben. (...) Solange das Lesen für uns der Initiator ist, dessen Zauberschlüssel uns in der Tiefe unseres Selbst das Tor zu Räumen öffnet, in die wir sonst nicht einzudringen vermocht hätten, ist seine Rolle in unserem Leben heilsam. Gefährlich dagegen wird das Lesen, wenn es, statt uns für das persönliche Leben des Geistes wach zu machen, versucht, sich an dessen Stelle zu setzen.“

Winkler erörtert diese Probleme ausführlich und variantenreich mit Blick auf die Pädagogik, wenn er unter Bezugnahme auf Hegel davon spricht, dass Literatur „im Denken der Freiheit Wege aufzeigt, die begangen werden können (...), erkennen lässt, was an Möglichkeiten sich andeutet“ (MW: 36), und dass durch sie „Vorstellungen und Deutungen sichtbar gemacht werden, ausgehend von Einzelfällen, diese sogar überspitzend, um beispielsweise

Strukturen von [...] disch noch gar meint er unter Hi

„Poesie, fiktionale [...] tisch begründete Ar [...] lich gegenüber eine klargestellt werden zu tun haben, dass genutzt wird; verm [...] nen, die den Stand

Dies zusammeng [...] tur den Lesenden [...] gier auf Mehrd [...] schiedlichste Erk [...] denen Formen d [...] Weise verstehen, [...] Wenngleich [...] Werden nicht gä [...] schwinden. Scho [...] (...) & es ist den [...] Das Lesen wird [...] schwunden.“ (Ne

3 Die Arb

Michael Winkler Romane und Dra [...] res systematisier [...] sind etwa „Übe [...] keit“, „die Entde [...] zialen in seiner [...] tungen bleiben : [...] inhaltliche Struk [...] wende sie aus [...] Vorgaben“.

Im Folgende: [...] kleinteiliger aus. [...] meist etwas geki [...] trale (sozial-)pä [...] Winkler gewonr [...] klarzustellen, da

Strukturen von Sachverhalten oder Entwicklungen zu erfassen, die methodisch noch gar nicht erkannt werden können“ (MW: 38). Darüber hinaus meint er unter Hinweis auf empirische Verfahren und theoretische Analysen:

„Poesie, fiktionale Literatur taugt mehr als die verifizierbare Beschreibung und das theoretisch begründete Argument, um das zu begreifende Problem zu isolieren – oder gelegentlich gegenüber einer Umwelt zu kontrastieren, weil Umwelt wie Person so buchstäblich klargestellt werden können. Es könnte mit den Schwierigkeiten moderner Gesellschaften zu tun haben, dass dieser Zugang als Mittel der Erkenntnis gegenwärtig mehr denn je genutzt wird; vermutlich sind Literaten und Filmemacher freier als die Wissenschaftlerinnen, die den Standards ihrer jeweiligen Zunft verpflichtet sind“ (MW: 39-40).

Dies zusammengefasst deutet darauf hin, dass die Befassung mit Literatur den Lesenden Dimensionen eröffnet, *„was als offene Erkenntnis, als Neugier auf Mehrdeutigkeit, Neigung zur Differenz und Vertrauen in unterschiedlichste Erkenntnisformen alle bewegt, die sich zwischen den verschiedenen Formen des Denkens bewegen, mithin die Erzählung als eine legitime Weise verstehen, sich der Welt zu nähern“* (MW: 45).

Wenngleich Bleibendes von Texten hier Thema ist, kann ihr Unaktuell-Werden nicht gänzlich ausgeklammert bleiben: *„Der Text wird wieder verschwinden. Schon ist er unleserlich. Die Tinte verblasst. Das Papier vergilbt. (...) & es ist denkbar, dass gerade das Entscheidende nicht im Text steht. (...) Das Lesen wird mühsam jetzt. (...) Der Leser gibt auf. Der Text ist verschwunden.“* (Neuner 2022: 253-257)

3 Die Arbeit mit ausgewählten Texten

Michael Winkler greift bei seinen literarischen Bezugnahmen vorwiegend auf Romane und Dramen als Quellen zurück, um daraus „Kennungen“ für weiteres systematisiertes (sozial-)pädagogisches Verstehen zu gewinnen. Solche sind etwa „Überspitzung/Verdeutlichung“, „Kontrastierung“, „Mehrdeutigkeit“, „die Entdeckung alternativer Rahmungen“, „Sichtbarmachung des Sozialen in seiner Vielgestaltigkeit“ (vgl. MW: 38; 39; 45; 72; 112). Auswertungen bleiben solcherart nicht mehr bloß beliebig, sondern erhalten eine inhaltliche Struktur. Dementsprechend nutze ich diese Kennungen und verwende sie aus arbeitstechnischen Gründen im Sinne „systematisierender Vorgaben“.

Im Folgenden beziehe ich mich ebenfalls auf Romane, werte diese aber kleinteiliger aus. D. h. ich ziehe Textausschnitte – die aus Umfanggründen meist etwas gekürzt werden – heran, welche nach meinem Verständnis zentrale (sozial-)pädagogische Inhalte veranschaulichen und dabei die von Winkler gewonnenen Vorgaben verdichtet repräsentieren. Es ist nochmals klarzustellen, dass durch die ausgewählten Texte bzw. Autor*innen nicht

irgendwelche pädagogischen Systeme gestützt werden sollten – das hieße deren Grundverständnis wohl gänzlich misszuverstehen –, sondern es geht darum, (sozial-)pädagogisch relevante Themen durch die sprachliche Fassung der Autor*innen eindrücklicher verstehbar zu machen.

Pro Werk wähle ich (sozial-)pädagogische Themenstellungen aus, die mir signifikant erscheinen und die im Rahmen eines solchen Beitrages umsetzbar sind. Diese Festlegungen sind selbstverständlich subjektiv gerichtet, wie es auch die Auswahl der Textpassagen ist.

Für „Kindergeschichte“ von Peter Handke sind es hier die Themen „Bindung“ und „Sozialwerdung“. Bei Florjan Lipuš hebe ich die Thematik „Internatserziehung“ heraus. Maja Haderlap beschreibt die Entwicklung von „kindlicher zur reifen erwachsenen Bindung“ in Bezug auf ihre Großmutter. Josef Winkler steht für die Vielgestaltigkeit der Auseinandersetzung mit der (väterlichen) Autorität.

Die Einarbeitung von einschlägiger Fachliteratur steht hier nicht im Vordergrund.

4 Textarbeit

4.1 Peter Handke: Kindergeschichte

Peter Handke gelingt es mit „Kindergeschichte“ (1981/2019; folgend zit. als PH), dem „feierlichsten“ und „wahrhaftigsten“ „Kinder-Buch“ (Die Zeit), den Praxis-Diskurs der Pädagogik in eine Welt von feinen und zarten Beschreibungen zu führen, die ob ihrer Differenziertheit und Präzision neue Wege des Erkennens sichtbar machen. Die Pointierung von Melzer (2020: 55): „Was im Alltag unter der Wahrnehmungsschwelle bleibt, kann bei Peter Handke zum Ereignis werden“, trifft in besonderem Maße auch auf diese Erzählung zu.

So macht etwa die erlebnisaffine Beschreibung der ersten Begegnung mit dem Kind klar, wie der Autor als Bezugsperson intuitiv die Bedeutung unmittelbarer Bindung (zur Bedeutung von Bindung vgl.: Brisch/Hellbrügge 2022) – sozusagen als einen ersten epochalen Bindungsmoment – erfasst:

„Hinter dem Glas wurde ihm nicht eine ‚Tochter‘ entgegengehalten, oder gar ein ‚Nachkomme‘, sondern ein Kind. Der Gedanke des Mannes war: Es ist zufrieden. Es ist gern auf der Welt. Allein die Tatsache Kind, ohne besonderes Kennzeichen, strahlte Heiterkeit aus – die Unschuld war eine Form des Geistes! – und ging wie etwas Diebisches auf den Erwachsenen draußen über, so dass die beiden dort, ein für alle Male, eine verschworene Gruppe bilden.“ (PH: 9)

Offenbar vermögen poetische Darstellungen wie diese, „Beziehungen und Verhältnisse in einer Art konzentrierten Laborsituation“ sichtbar zu machen, einen Bewusstseinsstrom zwischen dem Ich und der Mitwelt errahnen zu lassen und dabei „die Seele selbst“ zum Sprechen zu bringen, wie Winkler schreibt (vgl. MW: 64ff.). Die literarische Aufarbeitung übertrifft in solchen Fällen sogar ausgezeichnete biografisch-rekonstruktive Untersuchungen; sie macht für Leser*innen gleichsam als „Flash-Erkenntnis“ erfahrbar, was in einer individuell-sozialen Konstellation für die Beteiligten stecken kann.

Neben anderen findet sich ein weiteres Beispiel des Vertrauens in die Bindung in der Erzählung darüber, wie das Kind allein einen Park durchstreift und ihm der Erwachsene in Akzeptanz der kindlichen Selbstständigkeit in einiger Entfernung begleitend folgt, bis hin zur Anrufung des Kindes am Ende des Weges, – „*das sich ohne Überraschung nach ihm umdrehte, wie nach dem für es zuständigen Leibwächter.*“ (PH: 28) Die mittels der feinsinnigen Beobachtung auftauchenden Bilder verdichten sich zu einem „gehenden“ Geschehen und vermitteln den Lesenden Eindrücke wie bei einem ablaufenden Film (vgl. MW: 72). Diese Sicherheit trägt bei Handke auch, als der Erwachsene in einer Situation völliger Überforderung das Kind „*gleich einem Totschläger (...) mit aller Gewalt*“ (PH: 42) schlug.

Ein ganzes Kapitel widmet der Autor der Hinwendung des Einzelkindes zum Sozialen, also darauf, was neben den mehr oder weniger gezielten Einflussnahmen des Erwachsenen dem Kind in Begegnungen mit anderen Kindern ungeplant, informell, d. h. einfach geschieht und was in der Sozialisationsforschung systematisch zu erforschen versucht wird. Er macht hier die Auseinandersetzungen des Kindes mit seinen sozialen Lebensumständen zum Zentrum der Darstellung und erkennt dieses dabei nicht nur reagierend, sondern auch als Akteur, als Subjekt seiner Entwicklung, wie das die Sozialisationsforschung hervorhebt (vgl. Fend/Berger 2019). Dabei kommt es ihm ganz offenbar aber auch darauf an, Brüche und Schwierigkeiten des Individuums im Rahmen der glatten Theorie-Diskussion von „Sozialmachung“ und „Sozialwerdung“ nicht einzuebrennen, sondern darauf hinzudeuten, dass die (kindliche) Mitwelt „*bei allem Schmerz und Unrecht*“ (PH: 48) aufgesucht und herausgefordert wird, um „Ko-Konstruktionen“ zu entwerfen und zu versuchen, sich mit den Umständen entsprechend zu arrangieren. Das scheint – thematisch ausklingend – auch zu gelingen, wenngleich mit dem Vorbehalt eines blitzenden Seitenblicks „*von einer gutmütigen Ironie*“ (PH: 58), was eine durchaus gelungene „Sozialwerdung“ bei Wahrung der Individualität andeutet. Bei alledem ist nicht zu übersehen, dass Handke der Relativierung des Individuellen im Rahmen der „Sozialmachung“ mit deutlicher Skepsis begegnet und solcherart Problemstellungen kontrastierend verdeutlicht, die oft übergangen, für den sozialpädagogischen Diskurs jedoch fundamental sind (vgl. MW: 39):

„Zugleich kam es jetzt zu einer Umkehrung: nicht mehr der Erwachsene ‚stand mit dem Kind allein‘; sondern dieses war ‚allein mit einem Erwachsenen‘: Obwohl die Treffen mit den Gleichaltrigen fast jedesmal als Kränkung und Niederlage endeten, wurde schon bald darauf an dem Kind – weniger eine Erwartung, als eine Unruhe spürbar. (...) waren „die Kinder“ nicht doch ein eigenes, ganz besonderes Geschlecht, das erst unter seinesgleichen im richtigen Element war und erst dort, bei allem Schmerz und Unrecht, sich mit Selbstbewusstsein bewegen und etwas werden konnte? Waren demnach erst die ‚Artgenossen‘ die eigentlichen Angehörigen und die Erwachsenen im besten Fall bloße Sorgeberechtigte?“ (PH: 47-48)

„Der Erwachsene begann nun erstmals an ihm (dem eigenen Kind; J. Sch.) – das war das einzig entsprechende Wort – zu zweifeln; doch nicht etwa an ihm als Einzelwesen, sondern an der übergeordneten Instanz.“ (PH: 50) „Erst jetzt wird in dem bisher so gleichmäßigen Zug seiner Geschichte das Drama deutlich; als etwas Unausweichliches, nicht mehr rückgängig zu Machendes. Und der Zweifel betrifft, wie zuvor ja auch der Glaube, gar nicht seine (des Kindes; J. Sch.) Besonderheiten, sondern seine ganze Existenz: Ist es, das-es-ist (nämlich Alles), aber, gezwungen, etwas Anderes zu werden, augenfällig Nichts mehr ist (nämlich nur noch leidet-leidet-leidet), für dies offensichtlich naturnotwendige allgemeine Vernichtungs-drama überhaupt geschaffen? Es sind pathetische, möglicherweise ‚ausdiskutierte‘ und zwecklose Fragen, die den Erwachsenen hier beschäftigen; und trotzdem wohl-begreiflich, durch die ihn zuweilen aus dem Gemenge heraus mitten ins Herz treffende Blicke, die etwas Dringlicheres ausdrücken als bloße Zweifel.“ (PH: 53) „Mit der Zeit, langsam, schlossen sich die Kinder freilich doch zusammen, zu einer dann selbstverständlichen, freien und sogar lebenswürdigen Schar.“ (PH: 55f.) „Sein Seitenblick auf den Erwachsenen, aus dem Getümmel heraus, starrt nun freilich nicht mehr flehentlich-trostlos wie früher, sondern blitzt von einer gutmütigen Ironie.“ (PH: 58)

4.2 Florjan Lipuš: der Zögling Tjaž

Florjan Lipuš, Träger des Großen Österreichischen Staatspreises für Literatur, nimmt sich im Roman „Der Zögling Tjaž“ (folgend zit. als FL) der Hinterhältigkeit und Korruptionsbereitschaft der angewandten Pädagogik, im engeren Sinn der (herkömmlichen) Internatpädagogik, an. Das Interesse daran dürfte in Kärnten aus mehreren Gründen lebendig sein. In den letzten Jahren etwa hat dort die pädagogische Forschung im Rahmen der stationären Betreuung in der Kinder- und Jugendhilfe Bedrückendes zutage gefördert (vgl. Loch et al. 2022). Natürlich ist Internatserziehung damit nicht gleichzusetzen, doch lassen sich durchaus Parallelen finden.

„(...) er schob das Lärchentor vor sich auf, das langsam nachgab, er witterte die kalte Luft des Vorraums und läutete, er wurde zum Internatling, bekam seine Nummer (...), das Heim ging ihm ins Blut über, er hatte das Heim im Blut, (...)“ (FL: 165-168)

„Als es zur erwarteten Ansprache gekommen war, hat es ihm ob der asthmatischen und rheumatischen Aussage den Geist verschlagen. Derlei Gerede konnte ihm nun nichts mehr vom Lebendigen wegnehmen, er war frei, im Einklang mit sich selber und fühlte keine Belastung mehr. (...) Endlich stand er vor der Tür.“ (FL: 112-115)

Zwischen dem Eintritt de dem Selbstmord des Jug (Internats-)Pädagogik, di Unwägbarkeiten zu oberf tionen sich nicht scheut, Der Widerstand des Tjaž, dabei aus der Stille und i 97):

„Er blieb im Verborgenen, un man auch keinen Grund gefun keit ist ihnen recht gewesen.“ dem frommen und bescheider den der Volkskörper jemals he

„Einst hast du dich gegen den hat dich zu sich gerufen, auf allen Punkten und Beistrichen hast ihnen die Gelegenheit ni Großherzigkeit angestrahlt hä offenbart, der es dem Tjaž er hätten aufgeglüht in christliche Tjaž nur dem Handel zugestir sen, dass man ihm unter die A 11)

Der hier beschriebene „F liche als Hintergehung ihr als Geringschätzung des gendlicher), wird als zu augenscheinlich die Handl

Das fundamentale Unv Schwierigkeiten, welche d legitimiert und über die I stellungen wie „Willensf und Mitte“, „(Haus-) Orc liche Akzeptanz erheischt, de pädagogischer Sichtw weigert (vgl. MW: 72):

„(...) die schönsten Meinunger verlangen. Er aber hat angefan nat anfang, ihn zu gefährden, 112-113)

„Das Internat aber hat ihm de Beziehungen haben wir uns m denn dazu muss sich jeder allei einfach und leicht erfassbar w

„eibet aber, stiften die Dichter“.

der Erwachsene „stand mit dem
hosenen“: Obwohl die Treffen mit
erlage endeten, wurde schon bald
Unruhe spürbar. (...) waren „die
acht, das erst unter seinesgleichen
erz und Unrecht, sich mit Selbst-
demnach erst die ‚Artgenossen‘
besten Fall bloße Sorgeberechtig-

enen Kind; J. Sch.) – das war das
an ihm als Einzelwesen, sondern
d in dem bisher so gleichmäßigen
ausweichliches, nicht mehr rück-
vor ja auch der Glaube, gar nicht
ganze Existenz: Ist es, das-es-ist
orden, augenfällig Nichts mehr ist
tlich naturnotwendige allgemeine
tische, möglicherweise ‚ausdisku-
beschäftigen; und trotzdem wohl-
heraus mitten ins Herz treffende
‚zweifeln.‘ (PH: 53) „Mit der Zeit,
en, zu einer dann selbstverständli-
ch.‘) „Sein Seitenblick auf den Er-
ch nicht mehr flehentlich-trostlos
(PH: 58)

hen Staatspreises für Litera-
folgend zit. als FL) der Hin-
ingewandten Pädagogik, im
idagogik, an. Das Interesse
lebendig sein. In den letzten
g im Rahmen der stationären
drückendes zutage gefördert
ziehung damit nicht gleichzu-
en.

nachgab, er witterte die kalte Luft
am seine Nummer (...), das Heim
(FL: 165-168)

es ihm ob der asthmatischen und
rede konnte ihm nun nichts mehr
mit sich selber und fühlte keine
(112-115)

Josef Scheipl

107

Zwischen dem Eintritt des Tjaž ins Internat und seinem Hinauswurf, der mit dem Selbstmord des Jugendlichen enden sollte, analysiert der Autor eine (Internats-)Pädagogik, die bei „Schönwetter“ anstandslos funktioniert, bei Unwägbarkeiten zu oberflächlichem Bemühen schrumpft und in Krisensituationen sich nicht scheut, sich hinterlistig aus dem Problemfeld zu winden. Der Widerstand des Tjaž, der sich zum „Systemsprenger“ entwickelt, kommt dabei aus der Stille und ist dem Schweigen abgerungen (vgl. Melzer 2020: 97):

„Er blieb im Verborgenen, und weil er selbst nicht auf sich aufmerksam gemacht hat, hat man auch keinen Grund gefunden, sich mehr um ihn zu kümmern. (...) seine Unscheinbarkeit ist ihnen recht gewesen.“ (FL: 29-31) „Niemand konnte damals ahnen, dass sich aus dem frommen und bescheidenen Tjaž über Nacht der böseste Kratzer entwickeln würde, den der Volkskörper jemals hervorgebracht hat.“ (FL: 39)

„Einst hast du dich gegen den und den Punkt der Hausordnung versündigt, und der Präfekt hat dich zu sich gerufen, auf dass ihr euch, unter vier Augen, detaillierter, sozusagen mit allen Punkten und Beistrichen aussprechen könntet, du aber hast dich nicht gemeldet, du hast ihnen die Gelegenheit nicht gegönnt, dass sie ihre Güte gezeigt und dich mit ihrer Großherzigkeit angestrahlt hätten. (...) Im ganzen Haus hätte sich der Internats-Edelmut offenbart, der es dem Tjaž erlaubt hätte, ungestraft, auf leisen Sohlen wegzugehen, alle hätten aufgeglüht in christlicher Vollkommenheit, in schwitzender Selbstgefälligkeit, wenn Tjaž nur dem Handel zugestimmt hätte, doch Tjaž hat nicht zugestimmt, hat nicht zugelassen, dass man ihm unter die Arme greift, zugleich aber an seiner Schlinge zieht.“ (FL: 10-11)

Der hier beschriebene „Handel“ der (Sozial-)Pädagogik, den viele Jugendliche als Hintergehung ihrer Selbständigkeitsentwicklung durchschauen (z. B. als Geringschätzung des Eigensinns in der Betreuung „unbetreubarer“ Jugendlicher), wird als zu begreifendes Phänomen klargestellt und illustriert augenscheinlich die Handlungslogik der Beteiligten (vgl. MW: 39f.).

Das fundamentale Unverständnis der Organisation für das Individuum in Schwierigkeiten, welche diese Verständnislosigkeit aus Inkompetenz für sich legitimiert und über die Bezugnahmen auf gesellschaftlich akzeptierte Vorstellungen wie „Willensfreiheit“, „Freiheit“, „Schwererziehbarkeit“, „Maß und Mitte“, „(Haus-) Ordnung“ sowie „Verzeihung“ überdies gesellschaftliche Akzeptanz erheischt, eröffnet in der Klarheit ihrer Darstellung Abgründe pädagogischer Sichtweisen, die man in dieser Weise zu sehen sich oftweigert (vgl. MW: 72):

„(...) die schönsten Meinungen haben sie von ihm gehegt, ohne dafür eine Anerkennung zu verlangen. Er aber hat angefangen, das Internat zu gefährden, und erreicht, dass das Internat anfang, ihn zu gefährden, in diesem ungleichen Kampf musste er unterliegen.“ (FL: 112-113)

„Das Internat aber hat ihm dabei nach Kräften geholfen, (...), auf irgendwelche andern Beziehungen haben wir uns mit Absicht nicht eingelassen, und das war auch nicht nötig, denn dazu muss sich jeder allein durchringen, um nur an den ‚freien Willen‘ zu erinnern, so einfach und leicht erfassbar waren die Grundlagen unserer Erziehung, sie ließen den per-

sönlichen Folgerungen und Freizügigkeiten eine Unzahl von Möglichkeiten (...). Das Internat hat alles getan, was in Tjaž' Fall möglich war, es hat ihn erzogen und ihm wegen seiner Schwererziehbarkeit und seines hartnäckigen Beharrens im Bösen unerhört viel Sorge und Zeit gewidmet, (...), sogar mehr als allen anderen, die es seinetwegen vernachlässigen musste, (...).“ (FL: 202-203)

„Wenn man es so nimmt, ist er an allem selbst schuld, weil er sich nicht das richtige Maß an Freiheit zu nehmen wusste, (...), er fand weder Maß noch Mitte, daher sah er das Heil im Selbstmord, (...), die Freiheit des Wortes, der Meinung, des Denkens, der Entscheidung und des Handelns haben auch wir ihm gegeben, selbstverständlich im Sinne der Hausordnung, Ordnung muss sein, in deren Grenzen waren alle Freizügigkeiten möglich, (...).“ (FL: 204-205)

„(...) sein Ausschluss aus dem Internat war demnach durch und durch gesetzmäßig, das heißt im Einklang mit den Vorschriften der Hausordnung. (...) Der Selbstmord aber hat mit dem Internat überhaupt nichts zu schaffen, von Selbstmord hat er nie gesprochen, Selbstmordgedanken hat er nie offenbart, auch sein Verhalten ließ einen derartigen Schluss nicht zu (...).“ (FL: 214)

„Er hat einen Schatten auf das Internat geworfen, er hat uns erniedrigt, uns, die wir seine Freunde waren und die wir ihm nur Gutes wünschten, (...), wir haben ihn nicht nur aus dem Internat gewiesen, wie er es zu Recht verdient hat, sondern ihm auch verziehen.“ (FL: 216)

4.3 Maja Haderlap: Engel des Vergessens

Maja Haderlap bezeichnet sich in ihrem mit dem Ingeborg Bachmann-Preis ausgezeichneten Roman „Engel des Vergessens“ (folgend zit. als: MH) als „Vaterkind“ (MH: 274). Angebunden an diese Figur thematisiert sie grauenvolle Tragödien, die zahlreiche Kärntner Slowen*innen in der NS-Diktatur erleiden mussten. Diese bleiben hier ausgespart; es geht um ihre Beziehung zur Großmutter, worin sie ihren Text gleichsam einbettet. Sie rahmt ihn sichtlich durch diese, wenn sie ihre Erzählung eröffnet mit dem Satz: „Großmutter gibt mir ein Zeichen mit der Hand, ich solle ihr folgen“ – und diese beschließt mit: „Großmutter gibt mir mit der Hand zu verstehen, dass ich leise sein soll. Nicht so laut, sagt sie, sonst kann man nichts hören.“ (MH: 5; 287)

Großmutter ist ihr „Kindheitsstock“, an dem sie sich festhält (MH: 13):

„Kaum setzt sie sich in Bewegung, folge ich ihr. Sie ist meine Bienenkönigin und ich bin ihre Drohne. Ich habe den Duft ihrer Kleidung in der Nase, den Geruch nach Milch und Rauch, einen Hauch von bitteren Kräutern, der an ihrer Schürze haftet. Sie gibt mir den Rundtanz vor und ich tänzle ihr nach. Ich passe meine kleinen Schritte ihren schleppenden an, ich summe eine zarte Melodie aus Fragen und sie spielt den Bass.“ (MH: 7)

„Literatur macht mehr Farben in der Welt zugänglich“, schreibt Winkler (MW: 56). Wie bunter und variantenreicher als hier könnte eine innige Bindung beschrieben werden?

Ein
anhand
als ehe
MW: 3
che Lei
erworb
dungsp
Grundt
dern ur

„Sie bea
willst du
nicht nu
während
sich alle
zweite L
als Baue
Bauern c
besucher
lachen ü
ter weiß
und Wie
Die dritt

Vertieft
senden
Ravens

„Großmu
verraten.
mich frei
zimmer i
eingetauc
werde. Ir
Großmut
an ihren
zwei Jah
die Büch
tischen

Danebei
allmähli
sind es
heit zur
laufe, n
Bindung

„Nach de
alles, was

stiften die Dichter“.

glichkeiten (...). Das
zogen und ihm wegen
Bösen unerhört viel
seinetwegen vernach-

nicht das richtige Maß
daher sah er das Heil
ens, der Entscheidung
n Sinne der Hausord-
zeiten möglich, (...).“

rch gesetzmäßig, das
bstmord aber hat mit
e gesprochen, Selbst-
artigen Schluss nicht

gt, uns, die wir seine
en ihn nicht nur aus
auch verziehen.“ (FL:

g Bachmann-Preis
zit. als: MH) als
tisiert sie grauen-
n der NS-Diktatur
m ihre Beziehung
ie rahmt ihn sicht-
Satz: „Großmut-
“ – und diese be-
hen, dass ich leise
n.“ (MH: 5; 287)
hält (MH: 13):

nkönigin und ich bin
uch nach Milch und
tet. Sie gibt mir den
e ihren schleppenden
(MH: 7)

schreibt Winkler
eine innige Bin-

Josef Scheipl

109

Eingebettet in das vertrauensvolle Miteinander-Leben öffnet die Autorin anhand von „Nebensächlichkeiten“ den Blick für etwas, was üblicherweise als eher bedeutungslos eingestuft und demnach leicht übersehen werde (vgl. MW: 38): Sie macht sichtbar, wie notwendige Kompetenzen für das alltägliche Leben und Wirtschaften im damaligen bäuerlichen Milieu auf eine Weise erworben wurden, die als „best practice“-Beispiele für „informelle Bildungsprozesse“ gelten können. Solche etablieren eine „lebensweltliche Grundbildung“ und vollziehen „sich an allen Orten, die im Alltag von Kindern und Jugendlichen Bedeutung haben“ (Sting 2010: 9):

„Sie beargwöhnt meine Begeisterung für die Bücher, die ich aus der Schule mitbringe. Was willst du mit dem Blödsinn, sagt sie, wenn sie mich beim Lesen erwischt, ein Mädchen soll nicht nur lesen können. Tanzen zum Beispiel sei ebenso wichtig. (...) Ich male mir aus, während ich mich mit Großmutter im Kreis drehe, wie das Tanzen in unserer Stube, an das sich alle zu erinnern vorgeben, früher wohl ausgesehen haben mag.“ (MH: 31f.) „Ihre zweite Lektion ist das Kartenspiel. Sie nennt ihr Lieblingsspiel Wirtschaften. Wir spielen als Bauern um unsere Höfe. Großmutter spielt im Namen der Unbehausten für die größten Bauern der Gegend. Ich spiele im Namen der Keuschler, deren Kinder mit mir die Schule besuchen und die ich zu kennen glaube. Wir schlagen unsere Karten auf den Tisch und lachen über die Verlierer, die gerade um ihr Hab und Gut gebracht worden sind. Großmutter weiß um den Wert jeder Liegenschaft Bescheid, sie kennt die Sonnenlage der Äcker und Wiesen, die Erträge der Obstbäume, die jeweilige Güte des Schweinefleisches. (...) Die dritte Übung unterweist mich in der Bewirtung der Besucher.“ (MH: 33)

Vertieft wird die Enge der Bindung durch die Einbeziehung des heranwachsenden Kindes in die traumatischen Erlebnisse der Großmutter im KZ Ravensbrück:

„Großmutter gibt mir wiederholt Zeichen, ich solle zu ihr kommen, sie müsse mir etwas verraten. Sie fragt mich, ob ich bei ihr im Auszugshäuschen übernachten möchte, ob ich mich freuen würde, mit ihr das Bett zu teilen. Ich würde, ich will! (...) Großmutters Schlafzimmer ist ein Gedächtnisort, eine Königinzelle, in der alles in eine milchige Flüssigkeit eingetaucht scheint, eine Brutzelle, in der ich mit Großmutters Nährflüssigkeit gefüttert werde. In dieser Keimzelle werde ich, wie ich erst Jahre später begreifen werde, geformt. Großmutter richtet meinen Orientierungssinn ein. Von da an gibt es kein Vorbeikommen an ihren Markierungen. (...) Ab dem Moment, da Großmutter beschließt, mich an jenen zwei Jahren ihres Lebens, die sie am tiefsten gezeichnet haben, teilhaben zu lassen, liegen die Büchlein ‚Die Frauen von Ravensbrück‘ und ‚Was geht das mich an‘ auf dem Nachttischchen.“ (MH: 117-118)

Daneben verläuft aber auch eine erwartbare, offenbar mehrdimensionale allmähliche Ablösung aus der engen großmütterlichen Bindung. Zunächst sind es eigene Entwicklungsschritte: „Ich denke daran, mich aus der Kindheit zurückzuziehen, weil ihr Dach undicht geworden ist, weil ich Gefahr laufe, mit ihr unterzugehen.“ (MH: 100) Zusätzlich werden neue, innige Bindungen aufgebaut:

„Nach der Schule gehe ich gerne zu Tante Malka. (...) Tante Malka ist die Einzige, die alles, was ich sage, hinreißend findet. Sie lächelt nicht nur, sie strahlt mich an, wenn ich zu

ihr komme, sie klatscht in die Hände und streicht mir über die Wangen. Sie drückt mich an sich.“ (MH: 101)

Neue Wirklichkeiten, mit denen man **zunächst nicht rechnet**, werden feinsinnig, aber auch unerbittlich, hier im Sinne von „Ablöse“, eröffnet (vgl. MW: 74):

„Großmutter und ich beginnen uns voneinander zu entfernen. Sie schont ihre Kräfte, um mit ihrer wachsenden Gebrechlichkeit zurechtzukommen, und ich gehe auf etwas zu, das verschwommen in der Zukunft liegt. Großmutter versucht nicht, mich festzuhalten, sie lässt mich auf eine eigene, bisweilen beleidigte Weise gehen. Sie wird empfindlicher und unduldsamer. Sie lässt sich, nachdem ich beschlossen habe, meine Eltern jeden Montagmorgen, bevor ich ins Schülerheim fahre, zum Abschied zu küssen, von mir eines Tages nicht mehr kosen. Sobald ich mich zu ihr beuge, wackelt sie energisch mit dem Kopf und drängt mich von sich. Im Sommer trage ich zu Hause das erste Mal einen Bikini. Großmutter holt, als sie mich darin erblickt, ihre Gusseisenpfanne und räuchert mich mit dem bitteren Duft der Weidenzweige ein. Sie ist zornig und aufgebracht.“ (MH: 139f.)

Es folgte ein intimes Gespräch über hergebrachte passende Kleidung für junge Frauen, über Brautausstattung mit Wäsche und Totenwäsche sowie über die Menstruation. „Dieses Gespräch beendete die Vertrautheit zwischen uns. Wir kommen uns nicht mehr nahe, weil sie sich in ihr Wenigerwerden zurückzieht.“ (MH: 141)

„An einem Vormittag Mitte März werde ich aus der Klasse geholt. Man teilt mir mit, dass meine Großmutter gestorben sei. (...) Während ich weine, dringt Großmutter als Fortgegangene in mich ein.“ (MH: 146-147)

„Nach Großmutters Beisetzung wird auch mir kondoliert, was mich erstaunt, weil ich mich bis dahin nicht als Erwachsene wahrgenommen habe.“ (MH: 162) Hier beschreibt die Autorin „am Punkt“, wie der gesellschaftlich anerkannte Schritt vom Kind zur Erwachsenen wahrgenommen wird, und sich die intim kindliche Bindung an die Großmutter in eine tiefe gereifte Beziehung umgestaltet.

4.4 Josef Winkler: der Ackermann aus Kärnten

Dem Büchner-Preis-Träger Josef Winkler (folgend zitiert als JW) wird attestiert, als „Meister der ‚Variation des Immergleichen‘ an seiner Lebensgeschichte zu schreiben. Beständig erzählt er vom omnipräsenten Katholizismus im bäuerlich geprägten Kärntner Hinterland, vom Tod sowie von der Unterdrückung und Züchtigung durch den Vater“. (Stachelhaus 2016; gek.) Seine Schreibmotivation findet er in der Abrechnung mit der Vaterautorität:

„Ich nahm mir für einige Augenblicke vor, was ich über dich geschrieben habe, zu zerstören, (...), aber ich kann meine Literatur nicht zerstören, weil ich dann die Vaterautorität, die ich zerstört habe, wiedererschaffen würde.“ (JW: 91)

Darin, in dieser vom Kind erfahrenen Nicht-Anerkennung durch den oftmals als gewalttätig erlebten und als abweisend attribuierten Vater dürften wohl die Gründe zu finden sein für seine kindlichen Todessehnsüchte und -ängste, für seine phantasievollen Spiele mit dem Tod und dem Töten.

Seine Todesorientierung symbolisiert die Zerstörung der väterlichen Autorität, sie ist auf den Tod des Vaters gerichtet, um der eigenen Zerstörung zuvorkommen. Das bringt er in vielerlei Wendungen und Bildern zum Ausdruck:

„Jedesmal, wenn ich auf einer Kinoleinwand oder auf einer Bühne einen Menschen spielerweise sterben sah, dachte ich in Liebe an dich.“ (JW: 76) „(...) du weißt wohl nicht, dass ich, während ich mit meinen kindlichen Händen die kotbehangene Mistgabel ins Heu drückte, in deinen Eingeweiden herumfuhrwerke.“ (JW: 103) „Eingekreist (...) standen wir wie Sträflinge im Hof, hier schlugst du mich, (...), ich spürte den faulen Atem deines Mundes an meiner Nase, hielt deine Seele zerknüllt in meinen Kinderfäusten (...)“ (JW: 104) „Warum liegst nicht du, mein Vater, hier auf dem Totenbett?“ (JW: 141)

Solche Beispiele veranschaulichen, dass Literatur über das hinausgreift, wo selbst hervorragende biografisch-rekonstruktive Untersuchungen an Grenzen ihrer Möglichkeiten stoßen, wenn sie etwa dem nachgehen wollen, was bspw. konkrete soziale Situationen, durch eine patriarchale Ordnung gesellschaftlich grundiert, mit einer Person in ihrer Gesamtheit anstellen können (vgl. MW: 65).

Trotz alledem gilt hier aber auch, und solche Ambiguitäten werden in der Forschung häufig übersehen oder finden dort keinen Ausdruck, dass der Autor zugleich auch an einem Sprachbild „malt“, welches die Sehnsucht des Sohnes nach einem liebenden Vater ausdrückt und uns dabei eine Gleichzeitigkeit der Gefühle erleben lässt, die in emotional zurückhaltend abgehandelten wissenschaftlichen Texten nur schwer zum Ausdruck gebracht werden kann (vgl. MW: 79-80):

„Über eine deiner Zärtlichkeiten habe ich stundenlang geweint. Ich lag im leinenüberzogenen Strohbett und hatte hohes Fieber. Du bist in der Tür gestanden. Ich hoffte, dass du meine Krankheit beenden würdest. Ich wollte deine Faust sehen, das Werkzeug deiner Kraft. Mit hohlen, leeren Händen, wie Tote diese Welt verlassen, bist du vor mir gestanden und hast gezittert, dich an den Eichenkasten gelehnt, und ich sah, wie zwischen deinen dem Gesicht vorgehaltenen Fingern die Tränen rannen.“ (JW: 76-77; gek.)

An anderer Stelle wird – in wenigen Zeilen verdichtet – das Ende der väterlichen Gewaltherrschaft und die Befreiung des Jugendlichen klargestellt, wobei der innere Zusammenbruch des Vaters markant ins Scheinwerferlicht der Aufführung gerät (vgl. MW: 39):

„Erinnere dich, mein Vater, als ich siebzehn Jahre alt war. (...) Es waren die letzten Schläge, die du mir gegeben hast, denn meine Worte, schlag nur, schlag zu, ich spüre nichts mehr, haben dich so erschreckt, dass mein Bruder und ich mit offenem Mund das Zusammenknicken deiner Seele in deinen Gesichtsfalten betrachten konnten.“ (JW: 110)

Josef Winkler bedient sich gekonnt einer Schwarz-Weiß-Sprachmalerei und reißt die Wunden der Gegensätze zwischen Vater und Sohn jeweils lustvoll neu auf, um Kontraste und Gegensätze der ambivalenten Sohn-Vater Beziehung zu verstärken (vgl. MW: 56):

„Der Tod hat mich gereizt, zärtlich mit dir umzugehen. Dein grober Umgang mit meinem Kopf, meiner Brust, meinem Rückgrat, (...) du hast draufgeschlagen.“ (JW: 76) „Mir gehörte nichts, nicht einmal mein eigenes Leben, du hattest jeden Brotgroschen in der Hand, auch meinen mageren und weißen Kinderkörper. Du hast meiner Mutter ein Kind geschenkt und mir das Leben, dass ich nicht lache.“ (JW: 104) – „(...) je näher er dem Tod kommt, desto größer wird das Fest, das wir steigen lassen.“ (JW: 208) – „Du hast deiner Mutter bereits als Kind gesagt, dass du deinen Vater verachtest. Was ich liebe, verachtest du, was ich verachte, das liebst du.“ (JW: 197)

Perspektiven, mit denen man nicht rechnet und welche die soziale Welt des Anderen sichtbar machen (vgl. MW: 74), damit überrascht der Autor die Lesenden: Er lässt nämlich auch den Vater zu Wort kommen (wie bereits oben!). Beiden war es aufgrund der Verschiedenheiten ihrer Weltbilder und Zukunftsorientierungen offenbar nicht möglich, Gemeinsamkeiten in ihren persönlichen Beziehungen anzuerkennen. Solcherart werden die Lesenden zur Relativierung des bisher Gelesenen angeregt; ein Transfer in die alltägliche (sozialpädagogische) Praxis liegt nahe (JW: 195 – 206; gek.):

„Hör zu. Du wolltest mehr Sonntagsgewänder, du wolltest die bessem Kleider an Werktagen tragen. Wir hatten nicht so viel Geld, um dich wie einen Prinzen einkleiden zu können. Kam ich zur Küchentür herein, gingst du zur Tür hinaus. Tauchte ich am Dorfanfang auf, sah ich eine kleine Kindergestalt am Dorfe verschwinden. Als Kind trugst du immer einen Bleistift mit dir herum. Er war dein elfter Finger. Ich habe nur neun. In deinem Vater hast du dich geirrt, wie ich mich in dir geirrt habe. Ich stehe in deiner, du stehst in meiner Schuld. Keiner von uns beiden ist besser oder schlechter. Stolz sein wollte ich auf dich, deshalb wollte ich dich nach meinem Ebenbild schaffen. Ich habe dafür arbeiten müssen, dass deine Bücherstallage mit verpönten Dichtern gefüllt worden ist. Aber du irrst dich in mir, wenn auch der Vater einen rachelüsternen Sohn hat, so hat der Sohn keinen rachelüsternen Vater. Ich liebe dich für alles, was du für und gegen mich getan hast. Ich habe dich gezüchtet, so wie du jetzt bist, aber du mich auch.“

5 Nachsätze

Schließlich sei noch ein Beispiel aus der Weltliteratur dafür erwähnt, wonach poetische Literatur Grundstrukturen des (sozial-)pädagogischen Verständnisses sichtbar macht (vgl. MW: 38). Es geht um eine Metapher aus der kirchlichen Sozialarbeit, die im Verlaufe des modernen Professionalisierungsdiskurses – weil möglicherweise zu wenig säkular – ignoriert wird. Es ist die Rede von jenem partizipativ-selbstbestimmten Zugang, den man als „jesuanisch“ bezeichnen könnte. Als „Blindenheilung“ wird er in den ersten drei

aber, stiften die Dichter“.

eiß-Sprachmalerei und
1 Sohn jeweils lustvoll
ten Sohn-Vater Bezie-

über Umgang mit meinem
lagen.“ (JW: 76) „Mir ge-
Brotgroschen in der Hand,
iner Mutter ein Kind ge-
„(...) je näher er dem Tod
V: 208) – „Du hast deiner
Was ich liebe, verachtest

die soziale Welt des
scht der Autor die Le-
kommen (wie bereits
ihrer Weltbilder und
einsamkeiten in ihren
werden die Lesenden
ransfer in die alltag-
206; gek.):

essem Kleider an Werk-
inzen einkleiden zu kön-
uchte ich am Dorfanfang
t. Als Kind trugst du im-
abe nur neun. In deinem
he in deiner, du stehst in
Stolz sein wollte ich auf
habe dafür arbeiten müs-
len ist. Aber du irrst dich
t der Sohn keinen rache-
ich getan hast. Ich habe

für erwähnt, wonach
fischen Verständnis-
apher aus der kirch-
ofessionalisierungs-
riert wird. Es ist die
en man als „jesuan-
in den ersten drei

Josef Scheipl

113

Evangelien (Die Bibel ((2016)): Mt 20, 29-34. Mk 10, 46-52. Lk 18, 35-43.)
fast wortgleich dargestellt (hier gek. zit. n. Lk):

„Jesus kam in die Nähe von Jericho, da saß ein Blinder an der Straße und bettelte. Er hörte, dass viele Menschen vorbeigingen, und fragte: Was hat das zu bedeuten? Man berichtete ihm: Jesus von Nazaret geht vorüber. Da rief er: Jesus, Sohn Davids, hab Erbarmen mit mir! Jesus blieb stehen und ließ ihn zu sich herführen. Als der Mann vor ihm stand, fragte ihn Jesus: Was willst du, dass ich dir tue? Er antwortete: Herr, ich möchte sehen können. Da sagte Jesus zu ihm: Sei sehend! Im selben Augenblick konnte er sehen. (...)“

Unabhängig von der kirchlichen Exegetik, wonach „sehend“ in diesem Kon-
text mit „glaubend“ auszulegen sei, wird hier Partizipation mit Selbstbestim-
mung als Grundmodell in den Mittelpunkt gerückt: Der Mann aus Nazareth
fragt den Erblindeten, was er an ihm tun soll. Er geht nicht wie selbstver-
ständlich davon aus, dass der Blinde sehend werden möchte. Er fragt ihn
vielmehr explizit darnach, was ihm das Wesentliche ist. Er bezieht ihn als
gleichwertig in die Handlung ein und richtet sein Handeln unter diesem Sinn-
zusammenhang aus.

Bei Beachtung dieses Aspekts ist es überlegenswert, das traditionelle Bild
der Berufsgeschichte vom barmherzigen Samariter, welches C. W. Müller
mehrdimensional ausdeutet (Vgl. Müller 1988: 9ff.), und dessen Auslegun-
gen Rauschenbach weiterspinn (vgl. Rauschenbach 1999: 157ff.), um das
hier besprochene Bild zu ergänzen.

Solche Überlegungen ersetzen natürlich nicht die aktuellen theoriebezo-
genen Diskurse der Professionsforschung, wie sie etwa Dewe/Otto (vgl.
2018) skizzieren. Aber sie sollen die Herausforderung, das notwendige Wag-
nis unterstreichen, sich auf die Sinnorientierung, den „Eigensinn“, des ande-
ren einzulassen – etwa in der Weise, wie es der Dichter anregt: „Komm! ins
Offene, (...)!“ (Hölderlin, zit. n. Safranski 2019: 199).

Literatur

- Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hrsg.) (2022): Bindung und Trauma. Stutt-
gart: Klett Cotta. (7. Aufl.).
- Dewe, Bernd/Otto, Hans-Uwe (2018): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch,
Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Mün-
chen: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1203–1213.
- Die Bibel (2016): Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Gesamtausgabe. Stuttgart:
Katholisches Bibelwerk.
- Fend, Helmut/Berger, Fred (2019): Die Erfindung der Erziehung. Eine Einführung in
die Erziehungswissenschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Loch, Ulrike/Imširović, Elvira/Arztmann, Judith und Lippitz, Ingrid (2022): Im Na-
men von Wissenschaft und Kindeswohl. Innsbruck, Wien: Studien Verlag.

- Melzer, Gerhard (2020): „Nichts und wieder nichts“. Die Äpfel Peter Handkes. In: Melzer, Gerhard: Von Äpfeln, Glasaugen und Rosenduft. Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft, S. 55–59.
- Melzer, Gerhard (2020): Stille und Schrei. Der Literaturrebell Florjan Lipuš. In: Melzer, Gerhard: Von Äpfeln, Glasaugen und Rosenduft. Wien: Sonderzahl Verlagsgesellschaft, S. 97–101.
- Müller, C. Wolfgang (1988): Wie Helfen zum Beruf wurde. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (2. Aufl.).
- Neuner, Florian (2022): Über das Verschwinden. In: Neuner, Florian: Für eine andere Literatur. Wien: Klever Verlag, S. 253–257.
- Proust, Marcel (1905/2016): Tage des Lesens. In: Tage des Lesens. Frankfurt/Main und Leipzig: Insel Verlag, S. 7–56.
- Rauschenbach, Thomas (1999): Bezahlte Nächstenliebe. In: Rauschenbach, Thomas: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 157–174.
- Safranski, Rüdiger (2019): Hölderlin. Komm! Ins Offene, Freund. München: Hanser Verlag, Darin: Hölderlin, Friedrich: „Andenken“. S. 252–253.
- Scheipl, Josef (2003): Soziale Arbeit in Österreich – Ein Torso? In: Lauermann, Karin; Knapp, Gerald (Hrsg.): Sozialpädagogik in Österreich. Klagenfurt, Laibach, Wien: Hermagoras, S. 10–42.
- Stachelhaus, Thomas (2016): Altbekannte Geschichten im neuen Gewand. In: <http://www.literaturkritik.de/id/21903> vom 4.4.2016 [Zugriff: 7.1.2023].
- Sting, Stephan (2010): Soziale Bildung. In: EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (ISSN 2191-8325): Beltz Juventa, 31 Seiten.
- Winkler, Michael (2022): Poetologie zur Sozialpädagogik. Über die Möglichkeiten von Belletristik für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Ausgewählte Romane

- Haderlap, Maja (2011): Engel des Vergessens. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Handke, Peter (1981/2019): Kindergeschichte, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lipuš, Florjan (1981) Der Zögling Tjaž. Salzburg, Wien: Residenz Verlag.
- Winkler, Josef (1980): Der Ackermann aus Kärnten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

ÖFEB

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik

Sara Blumenthal, Alban Knecht,
Ernst Kočnik, Karin Lauermann,
Rahel More, Marion Sigot (Hrsg.)

Soziale, informelle und transformative Bildung

Beiträge zur sozialpädagogischen
und anthropologischen
Bildungsforschung

Verlag Barbara Budrich

