

Gerspach, Manfred

Erkenntnistheoretische Anmerkungen zu einer praktischen Theorie der Heilpädagogik

Leber, Aloys [Hrsg.]: Heilpädagogik. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S. 25-60



Quellenangabe/ Reference:

Gerspach, Manfred: Erkenntnistheoretische Anmerkungen zu einer praktischen Theorie der Heilpädagogik - In: Leber, Aloys [Hrsg.]: Heilpädagogik. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, S. 25-60 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15700 - DOI: 10.25656/01:1570

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15700>

<https://doi.org/10.25656/01:1570>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ERKENNTNISTHEORETISCHE ANMERKUNGEN
ZU EINER PRAKTISCHEN THEORIE
DER HEILPÄDAGOGIK *

Von MANFRED GERSPACH

1. Aufriß der heilpädagogischen Lehre

Will man heute einmal versuchen, den Stand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung in der westdeutschen Heilpädagogik zu erfassen, so vermißt man leider — bis auf wenige neuere Ansätze (Begemann, Jantzen, S. Graf u. a., Aab u. a., Bittner u. a.) — distanzierte Betrachtungsweisen des Themas. Der Begriff Heilpädagogik wurde zwar bereits 1861 von Georgens und Deinhardt in den wissenschaftlichen Sprachgebrauch eingeführt (s. a. Bleidick 1971, 41—88), doch täuscht dies ein wenig darüber hinweg, daß eben nicht vor den zwanziger Jahren erste Schritte zur Konstituierung der Heilpädagogik als eigenständiger Wissenschaft unternommen wurden. Jedoch sparten die „Klassiker“ der Heilpädagogik eine Bezugnahme auf die wie auch immer verstandene gesellschaftliche Einbettung aus. Zu einer Zeit, da beispielsweise im sogenannten Positivismusstreit Fragen der wissenschaftlichen Standortbestimmung auftauchten, beherrschen weitgehend vorwissenschaftliche Kategorien das Bild, und selbst heute noch, da die Sozialisationsforschung die psychologischen Ausprägungen innerhalb bestimmter sozialer Gruppen erfaßt hat, finden diese Erkenntnisse meist keinen Eingang in die Heilpädagogik (vgl. dazu Abe in S. Graf u. a. 1973, 288 ff.).

Zunächst soll nun anhand eines Aufrisses der wichtigsten Theorien ein Überblick über die Entwicklung der Heilpädagogik gegeben werden, dem sich eine wissenschaftstheoretische Kritik anschließt,

* Originalbeitrag 1977.

die sowohl wissenschaftsimmanente als auch äußerlich vorgegebene Faktoren berücksichtigt.

Ihren Ausgang nahmen die Bemühungen einer systematischen wissenschaftlichen Begründung der Heilpädagogik in Karl Heinrichs' 1931 in Halle erschienener Dissertation >Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung der Heilpädagogik<. So sei der Begriff des Heilens gefordert, wenn in einem defekten Erziehungsvorgang, einer „Erziehungsgestalt“, ein Mangel strukturnotwendiger Bestandteile auftrete. „Es kommt nur darauf an, daß der in seiner Funktionstüchtigkeit beeinträchtigte Erziehungsvorgang wieder ‚heil‘, wieder gemäß seiner in ihm gelegenen Formgesetzlichkeit bestehe“ (Heinrichs 1931, 15).

Für Hanselmann war Heilpädagogik noch vor „allem“ Pädagogik (vgl. 1941, 22 ff.), und nach Moor fragt sie nach den Schäden eines Erziehungsablaufs und den Vorgängen ihrer Aufhebung. „Sie ist also eine rein kulturwissenschaftliche Pathologie und Therapie der Erziehungsvorgänge“ (Moor 1932, 41).

Neben diesen mehr geisteswissenschaftlichen Standpunkten ist vor allem die Beziehung zur Medizin zu nennen — der Begriff *Heilpädagogik* lehnt ja sehr daran an —, obwohl hier die Meinungen auseinandergehen. Kluge und Reinartz weisen auf die historische Entwicklung der Heilpädagogik aus der Verbindung Medizin-Psychologie—Pädagogik hin (s. 1971, XI), v. Strümpell spricht vom Verhältnis Pädagogik—Medizin als einem Gebiet gemeinsamer Betrachtung mit einer „Vereinigung zweier Auffassungen ein und desselben Gegenstandes“ (zit. n. Bleidick 1971, 53), und vor allem Asperger ist als neuer Vertreter dieser Richtung zu nennen (vgl. Asperger 1963), doch Bleidick etwa kommt zu dem Schluß: „Im strengen Sinne hat es nie eine medizinische Fassung des Begriffes Heilpädagogik gegeben“ (1971, 56). Jedoch gab es nicht von Anfang an diese akademischen Auseinandersetzungen. Denn das Problem der Konstituierung der Heilpädagogik bestand vor allem darin, der heilpädagogischen Praxis eine Theorie zu geben, um den Makel der Unwissenschaftlichkeit zu beseitigen. Es zeigte sich nämlich das nicht ganz unbekanntes Phänomen, daß sozial mißachtetes Klientel und wissenschaftliche Disziplin in einen Topf geworfen wurden, was natürlich das Selbstverständnis der Heilpädagogien

beeinträchtigte. Durch die Entwicklung einer eigenen Theorie glaubte man, sich einerseits aus der Abhängigkeit von Medizin, Psychologie und allgemeiner Pädagogik zu befreien — so sucht Montalta eine „von anderen Wissenschaften unabhängige und eigenständige Rechtfertigung“ (1967, 22) —, andererseits einer größeren wissenschaftlichen und sozialen Achtung versichern zu können.

Bei Kluge und Reinartz liest es sich allerdings so, daß Sonderpädagogik (Heilpädagogik) „nicht aus einem umfassenden wissenschaftlichen Fachgebiet auf dem Wege einer Spezialisierung hervorgegangen [sei], sondern aus dem Bedürfnis, sonderpädagogisches Tun und Forschen zu koordinieren und zu systematisieren“ (1971, XII). Aus den genannten Gründen wird erkennbar, warum eine eigene wissenschaftliche Begründung der Heilpädagogik unvollständig und aufgesetzt erscheinen muß: zum einen bediente man sich unreflektiert eines vorgegebenen wissenschaftlichen Vokabulars der Nachbardisziplinen, nur um überhaupt eine allgemein anerkannte Theoriebildung zustande zu bringen — so bezweifelt auch Begemann (1970) prinzipiell, daß es bisher gelungen sei, die Heilpädagogik von psychologisch/ pathologischen Feststellungen zu emanzipieren, um zu einer „genuin pädagogischer Begründung“ (Begemann 1970, 209) zu gelangen —, zum anderen wollte man damit aber die Abhängigkeit von diesen Disziplinen nicht wahrhaben. Wegener etwa (1971, 25-40) stimmt zwar zu, daß Kenntnisse der Psychopathologie, Psychotherapie, Psychologie und Soziologie Voraussetzung einer erfolgreichen Arbeit seien, muß aber einschränken, daß Heilpädagogik dennoch „nicht etwa pädagogisch angewandte Psychopathologie ist“ (1971, 32).

Bleidick faßt das Dilemma zusammen: „So konnte man in Zeiten der allgemeinen pädagogischen Tatsachenuntersuchung sagen: was an der Pädagogik Wissenschaft ist, gehört nicht zur Pädagogik, es sei Psychologie und Soziologie —, was an ihr pädagogisch sei, wäre nicht mehr wissenschaftlich, sondern bestenfalls naives Tun, unreflektiertes Wissen“ (Bleidick 1972, 280).

Bei der sich hier zeigenden Unsicherheit den verwandten Gebieten gegenüber ist auch verständlich, daß keine Einigkeit über das Verhältnis zu diesen bestehen kann. Setzt Wegener den Inhalt der Heilpädagogik im Vergleich zur „Normalpädagogik“ als wesentlich

geringer an — er unterscheidet formale und materiale bzw. funktionell und intentional geplante Bildung und betont die größere „Akzentuierung der mehr vorpädagogischen Akte“ (1971, 35 f.) der persönlichen Lehrer-Schüler-Beziehung, wobei der letzte Begriff nebulös bleibt und die Wertung m. E. unrichtig ist —, geht Moor sogar den umgekehrten Weg: „Die Grundzüge und Regeln seiner [des Heilpädagogen, Anm. d. V.] Erziehung sind keine anderen als diejenigen der Normalpädagogik, aber sie müssen genauer verstanden werden (...)“ (1963, 21).

Von Bracken betont die Zusammenarbeit mit der empirischen Forschung (s. 1971, 12), Kluge und Reinhartz weisen auf Biologie und Humangenetik hin (s. 1971, XII) und Montalta zählt noch Linguistik, Theologie, Philosophie und Anthropologie hinzu (s. 1967, 24).

Es zeigt sich, daß Schwierigkeiten bestehen im Definieren dessen, was Heilpädagogik ist oder sein soll. Hanselmann (1941, 7) endlich schlägt vor, Heilpädagogik durch Sonderpädagogik zu ersetzen, da „Heilungs“ ansprüche für ihn (wie einige andere Autoren) unlösbare Probleme aufwerfen.

Um dies alles begreifen zu können, muß man sich mit dem expliziten und teilweise in den Theorien implizit enthaltenen Selbstverständnis zumindest der wichtigsten Autoren befassen.

Mehrere Heilpädagogen, voran Bopp und Montalta, ordnen ihr Tun einem religiösen Auftrag unter. Nach Bopp, der die Begriffe „Wertsinn“ und „Wertsinnshemmung“ geprägt hat (vgl. 1930, 63 ff.), ist dabei allgemeinstes Ziel der Heilpädagogik, eine „gesteigerte Wertempfänglichkeit“ (1958, 15) zu erreichen. Von ihm stammt auch der Satz: „Der Heilzögling, auch der schwachsinnigste, gibt dem Heilerzieher mehr als umgekehrt. Denn er nimmt gleichsam Schuld und Sühne ab“ (1958, 113).

Hengstenberg (1971) sieht die heilpädagogischen Pflegestätten als „Sühne für den entmenslichten Zustand unserer Gesellschaft an (...), weil der Dienst am geschädigten Kinde und am versehrten eine Wiedergutmachung der Sünden der Welt ist, die ja im letzten doch die tiefere Ursache dafür sind, daß es geschädigte Kinder gibt“ (1971, 132). Bleidick bezeichnet eine solche heilpädagogische Ziellehre als dogmatische Verengung, die wie ein „Relikt aus einer kirchlichen Enzyklika“ wirkt (s. 1972, 300).

Und solange eine derartig „egozentrische, selbstaufopfernde u. U. sogar masochistische Bereitschaft“ (Jantzen 1973, 153) — nämlich Heilpädagogik des eigenen Heils willen — bestimmend ist, wird den betreffenden Kindern niemals als Subjekt Rechnung getragen werden können.

Neben der religiösen spielt eine anthropologische Begründung für die Heilpädagogik eine wesentliche Rolle. Montalta z. B. definiert den Unterschied des Menschen vom Tier einzig aus der Fähigkeit der Erziehbarkeit (s. 1967, 4 ff.). Bleidick faßt diese Anschauung dahingehend zusammen, daß „für die Praxis das Menschenbild des Behinderten, der Glaube an seine Werthhaftigkeit und an den Sinn der erzieherischen Bemühung um ihn“ (1972, 322) ausschlaggebend seien. Da jedoch dieser geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Sicht stark emotional gefärbte Argumente kein Widerspruch sind, wird in neuerer Zeit versucht, weniger fragwürdige Wissenschaftlichkeit walten zu lassen, meist jedoch in Form reiner erfahrungswissenschaftlicher (empirischer) Forschung. So unterscheidet Bleidick das Konstitutionsproblem, d. h. die Theorie der Erziehung von Behinderten, und die teleologische Frage der Zielstellungen und differenziert demgemäß in Erziehungsphilosophie und Erziehungswissenschaft. Er schreibt dazu: „Der erziehungsphilosophische Ausgang ist deduktiv, spekulativ, zumeist normativ, 'geisteswissenschaftlich'. (...) Die Alternative, nämlich Erziehungswissenschaft vorwiegend sozialwissenschaftlicher Denkweise, kann heißen: empirisch, deskriptiv, realwissenschaftlich. Eines ihrer Charakteristika ist die versuchsweise Ausklammerung aller teleologischen Begründungen“ (1972, 230). Somit reduziert die stringente Fortführung dieses Gedankens pädagogisches Wissen auf „technologische Beratung“ (s. Bleidick 1972, 242).

Wie bereits angeschnitten, bedeutet die Verwissenschaftlichung der Heilpädagogik die Herausführung bloßer praktischer Bildungshilfe auf das Gebiet wissenschaftlicher Forschung (vgl. v. Bracken 1971, 4 ff.). Hier spielt nun die Methodologie eine zentrale Rolle, da die Abkehr vom bloßen Idealismus vor allem eine methodologische Aufgabe ist, bei der es auf exakt logische, wissenschaftsmethodisch überprüfbare Erkenntnisgewinnung ankommt.

Von Bracken unterscheidet unter diesem methodologischen Aspekt

allgemein in der Pädagogik eine historisch orientierte, eine systematisch-theoretische und eine systematisch-empirische Arbeitsrichtung. Zur ersten Gruppe rechnet er die Geschichte der pädagogischen Ideen und der Erziehungswirklichkeit, obwohl sie in der Heilpädagogik auf Grund deren relativ kurzen Geschichte keine große Bedeutung habe, zur zweiten Gruppe vor allem die Erziehungsphilosophie, deren Parallele in Ansätzen die allgemeine Heilpädagogik, vertreten durch Bopp, Hanselmann, Moor, Wegener und Bleidick, sei. Zur Empiriegruppe zählt er die vergleichende Pädagogik, die Grenzbereiche zu den Nachbarwissenschaften und die empirische Forschung, wobei er als empirische Verfahren die Psychologie, vorliegende katamnestiche Untersuchungen und die Überprüfungen repräsentativer Gruppen auf heilpädagogische Hilfen nennt (vgl. von Brocken 1968, 4 ff.).

Dieser Dreiteilung entspricht in etwa die erwähnte Zweiteilung Bleidicks in einen spekulativen und einen empirischen Ausgang. So sollen die Zielsetzungen, Werturteile und Normen eine empirisch-vergleichende Ideologiekritik erfahren, die allerdings nur logisch möglich erscheint über die Bejahung der „Wertfreiheit als methodologischem Prinzip“ (s. Bleidick 1972, 239). Wird also Erziehungswissenschaft nach empirischen Maßstäben betrieben, um die Fragwürdigkeit spekulativer Setzungen durch die einfache Deskription eines Tatbestandes zu umgehen, führt die Verbannung von Normen aus der Erziehungswissenschaft in die Erziehungsphilosophie zu eben dieser Aufspaltung. Nunmehr wird von vielen Autoren der Namensbestandteil „Heil“ im Wort Heilpädagogik selbst als Norm verstanden, die nur noch als Metapher Verwendung finden soll (s. Bleidick 1971, 64). Empfindet noch Montalta jeden Fortschritt und jede Verhinderung einer Fehlentwicklung als Heilung und sogar Entfaltung der Persönlichkeit (s. 1967, 22), faßt Bleidick die Vorbehalte gegen den Begriff Heilpädagogik wie folgt zusammen:

1. Die Analogie zum medizinischen Heilen schränkt die Brauchbarkeit ein, 2. in den theologischen Deutungen wird die Ebene erziehungswissenschaftlicher Belange verlassen, 3. selbst in der metaphorischen Fassung setzt der Begriff noch praktische illusoriäre Erwartungen (s. Bleidick 1971, 74).

So wurden in der Folge Sondererziehung, Theorie der Sonder-

erziehung und Sonderpädagogik als formale Sammelnamen angeboten (vgl. Bleidick 1971, 70 f.), damit „in der weiteren inhaltlichen Kennzeichnung das Besondere des pädagogischen Tuns zur Erläuterung genannt wird" (71). Danach wird ein gemischtes Begriffssystem entwickelt, in dem Heil- und Sonderpädagogik nebeneinander gebraucht werden, je nachdem, ob es sich um Sondererziehung als Erziehung unter erschwerten Bedingungen handelt, wie es Moor formuliert hat, etwa im Falle „sekundäre[r] Verbildungen wie Hemmungen und Fehlhaltungen bei Schwachsinnigen, Blinden, Gehörlosen" (Bleidick 1971, 76), oder ein Anspruch auf Heilerziehung erhoben werden kann wie bei „teilweise[n] Verhaltensstörungen wie Neurosen, Sprachstörungen wie Stammeln" (76). Bleidick schließlich entwickelt den Begriff der Pädagogik der Behinderten. Die Behinderung, der Medizin und dem Sozialrecht entnommen, werde dadurch pädagogisch relevant, daß sie den Prozeß der Erziehung behindere (s. 1971, 84).

2. Die Kritik der traditionellen Heilpädagogik

Nachdem die verschiedenen Positionen dargestellt sind, von denen aus heilpädagogische Lehren entwickelt werden, soll nun eine kritische Analyse folgen. Dazu muß etwas weiter ausgeholt werden. Prinzipiell gilt für die gesamte westdeutsche Pädagogik, daß die versäumte politische Bestandsaufnahme ein theoretisches Defizit hinterlassen hat (vgl. Gamm 1972, 15 ff.). Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, sollte hier nun in extenso die Positivismusdiskussion dargestellt werden.

Es sei nur so viel gesagt, daß wir die „durch die Selbstbeschränkung der bürgerlichen Wissenschaft aufgenötigte methodologische Auseinandersetzung nicht auf der Meta-Ebene des reinen Methodenstreits austragen" (Wellmer 1969, 13) wollen, sondern den Vorrang der Sache vor der Methode postulieren, so daß die Metatheorie der Methode selbst ein Teil der kritischen Theorie wird. Darüber hinaus sei dabei vorausgeschickt, daß jede Wissenschaft durch bestimmte kausale Notwendigkeiten determiniert ist. Setzen wir nämlich die basale Erkenntnis von Marx voraus, „daß die Men-

schen imstande sein müssen zu leben, um 'Geschichte machen' zu können" (Marx 1968, 354), so ist damit bereits ganz klar „die Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewußtseins (...) unmittelbar verflochten in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen (. . .)“ (348).

Grundsätzlich muß daher festgehalten werden, daß Wissenschaft auf erkenntnistheoretische Herkunft und Erkenntnisinteresse hin zu untersuchen ist.

Auch hier sollen zunächst zwei „Arbeitsrichtungen“ unterschieden werden: die geisteswissenschaftlich-hermeneutische und die empirisch-analytische. Erstere geht aus von „aktuellen pädagogischen Fragestellungen, konfrontiert diese mit relevanten Sinngebungsversuchen der Erziehungsgeschichte (...), um aus der interpretativen Reflexion des historisch Trennenden und Gemeinsamen die Sinnfrage des aktuellen Problems beantworten (...) zu können“ (Marzahn 1973, 177). Damit wird von der konkret-historischen Situation in einer Weise abstrahiert, die ein „pädagogisch Eigenliches“ zugrunde legt, womit sich eine nur scheinbare, weil unhistorische „pädagogische Autonomie“ verbindet und das, was sich über den Köpfen der Pädagogen und von ihnen nicht beeinflussbar abspielt, unbegriffen läßt, ja theoretisch sanktioniert und verklärt (vgl. 177 f.). Demgemäß erhält auch die Frage nach dem Sinn der Heilpädagogik allzuoft eine metaphysische Antwort. Sogar Bleidick glaubt, daß das christliche Ziel der Heilsgewinnung letztes pädagogisches Prinzip sei (s. 1972, 287).

Allen traditionellen Heilpädagogen gemein ist die Errichtung eines *Erziehungsziels*, etwa Heilpädagogik im Sinne der Erreichung eines *Normalwertes* (s. Bleidick 1972, 302), und hier wird erneut die freischwebende Abstraktion von einer menschlichen Norm oder einem normierten Menschen sichtbar, an die der konkrete Mensch angepaßt werden soll. Das aber bedeutet die Verkehrung von Konkretheit und Abstraktheit menschlicher Verhältnisse! Hier werden Merkmale menschlicher Tätigkeit und Kommunikation, selbst Ausdruck einer bestimmten Stufe gesellschaftlicher Entwicklung, den individuellen Menschen zugeschrieben, „wobei dieses vermeintliche Konkretum der individuellen Beschaffenheit menschlicher Verhaltens- und Erlebensweisen tatsächlich ein Abstraktum ist, in den

Dimensionen, die durch die gesellschaftliche Arbeit in einer bestimmten historischen Entwicklungsstufe des Gattungswesen 'Mensch' bedingt sind, dem einzelnen, isoliert gesehenen Menschen zugeordnet und so jedem konkreten gesellschaftlichen Bezug entzogen sind" (Holzkamp 1972, 104). Hier wird deutlich, warum sich in jener Verkehrung die bloße Existenz von Pädagogik in ihren Erscheinungsformen nicht fassen läßt.

Da aber in unserer hochtechnisierten Zeit spekulative, Betrachtungen der Pädagogik nicht mehr einer erforderlichen „exakten Qualifikationsmessung und Leistungsmotivierbarkeit“ entsprechen, mußte die geisteswissenschaftliche Pädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg ihre Vormachtstellung der empirisch-analytischen abtreten. Diese positivistische Erfahrungswissenschaft zielt auf „logisch-kausale Gesetzesaussagen, auf Wenn-Dann-Beziehungen. Sie gewinnt diese durch Hypothesen- und Theorienbildung, die den Kriterien der Widerspruchsfreiheit, Intersubjektivität und experimentellen Verifizierbarkeit genügen muß“ (Marzahn 1973, 179) und ist dadurch ein an den Naturwissenschaften orientiertes Verfahren. Auf diese Art verfälschen die empirischen Wissenschaftler Gesellschaft zu einem Naturprozeß und übernehmen die Rolle „nützlicher und unverantwortlicher Fachleute, deren Wissen bruchlos in den Verwertungszusammenhang des Systems sich integrieren läßt“ (Wellmer 1969, 12).

Und wie ist es um den Menschen als Objekt der empirisch-analytischen Forschung bestellt? Wir lehnen uns zur Klärung dieser Frage an die das Gebiet der Psychologie betreffende Kritik Holzkamps an, deren Befunde ja in die Heilpädagogik transponiert werden können. Nehmen wir z. B. Becker (1969) und Glawe (zit. n. Bleidick 1972) aus der DDR her, so fällt an deren Konzeptionen die Analogisierung der Entwicklung der Physik mit der Pädagogik auf (überhaupt ist bemerkenswert, daß gerade in den sozialistischen Ländern diese „Defektologie“ eine immer größere Rolle spielt).

Die Physik anerkennt, auf ihrem wissenschaftslogischen Gerüst aufbauend, die Bedeutsamkeit ihrer Forschung dadurch, daß die „Kontrolle über ein künstliches Derivat der Dingwelt, die die Physik erreicht hat, bestimmten utilitaristisch-pragmatischen Kontrollbedürfnissen des täglichen Lebens weitgehend entgegenkommt“

(Holzkamp 1970, 60). Und da die alltägliche Dingwelt analog dann so umgestaltet werden kann, daß „bestimmte Ausgangsbedingungen auf genau vorhersagbare Weise zu bestimmten Effekten führen" (60), bietet sich diese enthistorisierte Methode zur Übertragung auf die Sozialwissenschaften unter bestimmten ideologischen Voraussetzungen an. Der alles entscheidende Unterschied liegt aber in der Tatsache begründet, daß die Subjekt-Objekt-Beziehung in der Physik eine notwendige und irreversible Zuordnung kennt, wogegen im anderen Falle Forscher wie Forschungsgegenstand menschliche Subjekte sind, „die sich selbst gegeben sind und denen Welt gegeben ist und die zu sich selbst und der Welt aktiv und reflektiert Stellung nehmen können" (60, 61). Übernehmen diese Individuen die Rolle des Forschungsobjekts, so entsteht damit eine passagere Rollenkonstellation, die aufhebbar und sogar reversibel ist, denn es bleiben Subjekte, deren Handlungen von ihrer historischen und gesellschaftlichen Selbst- und Weltsicht abhängen. Die Ausgangsbedingungen sind daher in der Physik und der Pädagogik grundsätzlich unterschiedlich. „Die Reaktionen der Versuchsobjekte selbst sind mithin nicht etwa die direkte Folge der Ausgangsbedingungen, sondern sollen lediglich die jeweils spezielle Selbst- und Weltsicht der Versuchsobjekte den Absichten des Experimentators gemäß modifizieren. Die Reaktionen als solche sind unmittelbar bedingt nur durch diese Selbst- und Weltsicht, wobei derartige Sichtweisen dem Experimentator notwendigerweise niemals direkt gegeben sein können" (61). Also ergibt sich, daß die hergestellten Ausgangsbedingungen gar nicht die eigentlichen Bedingungen für die Erzeugung der Reaktionen der „Versuchspersonen" sind, vielmehr darin etwas anderes zum Ausdruck kommen muß, als bei der Herstellung der Ausgangsbedingungen beabsichtigt war. Um die Kontrollierbarkeit der Effekte zumindest bis zu einem gewissen Grade zu erhöhen, müssen immer spezialisiertere Ausgangsbedingungen festgelegt werden, was die Zahl der unabhängigen Variablen immer mehr vergrößert. Da diese aber relativ unverbunden nebeneinanderstehen und nicht wie in der Physik sozusagen durch den Forschungsgegenstand selbst zusammengehalten werden, muß man auf diese Weise zu immer mehr desintegrierten und unüberschaubaren Untersuchungsergebnissen gelangen.

Und noch ein weiteres: Der sprachlogische Rückzug auf Erfahrung ist ohnedies ein Widerspruch in sich; erstens dulden diese Verfahrensweisen in Form einer kontrollierten Verhaltensbeobachtung in einem isolierten Feld mit beliebig austauschbaren Subjekten nur einen selbst definierten Typus von Erfahrung (vgl. Habermas 1971, 13), zweitens führt die erkenntnistheoretische Grundthese, „daß die Welt die Gesamtheit der Erlebnisse sei, (...) logisch zu ihrer eigenen Aufhebung, da sie — im Sinne des Neupositivismus - nicht 'empirisch' nachprüfbar und daher 'metaphysisch' ist" (Klaus/Buhr 1964, 861).

Wollen wir nun nicht nur mit Mitteln der formalen Wissenschaftslogik Kriterien für den Wert wissenschaftlicher Forschungs-bemühungen angeben, müssen wir uns auf die Berücksichtigung von Forschungsinhalten und -interessen als übergreifendem Bezugsrahmen stützen. Wir machen uns dabei den von Holzkamp eingeführten Begriff der „äußeren Relevanz" (vgl. 1970, 58-66) zu eigen, d. h. „die Wichtigkeit der theoretischen Ansätze selbst" (58), da sowohl die Integriertheit von Theorien als auch die Aussagekraft von empirischen Befunden für die Theorie oder deren Gesicherheit nicht ohne vorgeordnete Relevanz der Theorien als Wertgesichtspunkte sinnvoll sind (vgl. S. 63).

Zur näheren Bestimmung der äußeren Relevanz müssen wir nun die übergeordneten Forschungs-(oder Erkenntnis-)interessen beleuchten. Habermas unterscheidet technisches Erkenntnisinteresse bei den empirisch-analytischen Wissenschaften und praktisches bei den historisch-hermeneutischen. Er geht von der Feststellung aus, daß die empirisch-analytischen Wissenschaften bestimmte Ausgangsbedingungen herstellen, in denen auf möglichst genau festgelegte Weise bestimmte Effekte erzeugt werden, um „die Wirklichkeit unter dem leitenden Interesse an der möglichen informativen Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns" (Habermas 1968, 157) zu erschließen.

Für die historisch-hermeneutischen Wissenschaften gilt noch die Einheit von Sprache und Erfahrung. „Aber auch hier konstituieren sich die Tatsachen erst im Verhältnis zu den Standards ihrer Feststellung" (157). Unterschlagen wird das Vorverständnis des Interpreten, durch das hermeneutisches Wissen vermittelt ist. Der „sach-

liche Gehalt des Tradierten" wird in der Anwendung der Tradition auf die Situation des Interpreten erfaßt. Damit ist das praktische Erkenntnisinteresse umrissen: die hermeneutische Forschung erschließt „die Wirklichkeit unter dem leitenden Interesse an der Erhaltung und der Erweiterung der Intersubjektivität möglicher handlungsorientierter Verständigung" (158).

Somit verzichten beide Richtungen darauf, zu prüfen, „wann die theoretischen Aussagen invariante Gesetzmäßigkeiten des sozialen Handelns überhaupt und wann sie ideologisch festgefroren, im Prinzip aber veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse erfassen" (158).

Im folgenden soll die Brücke zur Heilpädagogik geschlagen werden. Allerdings zeigt sich bereits hier, daß die von von Bracken und Bleidick erwähnten pädagogischen Richtungen nur in formaler Hinsicht den hier dargestellten entsprechen, darüber hinaus jedoch lediglich wenige Hinweise auf die Heilpädagogik geben. Betrachtet man dagegen Ethik, Teleologie und Lehre der aufgeführten Autoren, gelingt es, deren Wissenschaftsverständnis zu ergründen. Dabei behalten wir sowohl die Perspektive der Einbettung von Wissenschaft als auch die des Aufbaus wissenschaftlicher Lehren im Auge.

So läßt sich aus unserer Sicht über die Entwicklung der Heil- und Sonderpädagogik sagen, daß die Heilpädagogik noch in der Tradition des humanistischen Erziehungsgedankens stand und ihr Gegenstandsbereich ihren Vertretern leicht überschaubar war, zumal sie sich zu Beginn und während der industriellen Revolution fast ausschließlich um eine in Bürgerfamilien auftretende Problematik zentrierte (vgl. Jantzen 1973, 161).

Aber wir müssen berücksichtigen, daß Heil- und Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin nur gemessen werden können an der Einflußnahme der Institution Sonderschule auf sie. Es wurde nämlich mit der auf einmal ansteigenden Zahl der „Versager" in der Regelschule eine ernsthafte Krise ausgelöst, die den gewohnten schulischen Ausbildungsgang ins Stocken zu bringen drohte. Ein Beweis dafür ist etwa der Ausbau der Schulen für Geistigbehinderte und Verhaltensgestörte nach dem Krieg, der allein auf Drängen der Regelschule zur Aussonderung störender oder hemmender Kinder gefördert wurde. Nicht ein ohnehin unklar faßliches „Hei-

len" war mehr von Bedeutung, — die Kontrolle über eine be-, „sondere" Situation war vonnöten. Es muß hier darauf aufmerksam gemacht werden, daß dies vor allem die Fachrichtungen der Geistigbehinderten, Lernbehinderten, Sprach- und Verhaltensgestörten betrifft und die der Körper- und Sinnesgeschädigten wegen der relativ geringen Zahl der betroffenen Schüler und der hohen Spezialisierung der auszubildenden Lehrer ausgenommen sind (s. a. Aab u. a. 1974, 12 ff.).

Die Umbenennung in Sonderpädagogik ist demnach keine linguistische Verfeinerung, sondern Ausdruck einer der Sonderschule zukommenden gesellschaftlichen Notwendigkeit. Mit dieser Orientierung an der Leistungsanforderung der Regelschule steht von nun an weniger die Erziehung als ein eher technologisierter Bildungsanspruch im Mittelpunkt des Interesses, wie auch die sonderpädagogische Binnendifferenzierung auf dieses nach Schultypen ausgerichtete Denken hinweist (vgl. Aab u. a.). So wird nach Bleidick „Behinderung (...) nur dadurch sekundär zu einem pädagogischen Faktor (...), weil sie zur Störung der Bildsamkeit führt" (1972, 201).

Mit Bestürzung vernimmt man diese These: Der „Behinderte" wird zum eigentlichen Behinderer des institutionalisierten Bildungsablaufs, „das Ich des Behinderten selbst, sein Wollen und Fühlen, steht bei dieser Art pädagogischer Gegenstandsbestimmung nicht mehr eigentlich zur Debatte" (Bittner 1973, 12). Vor allem ist es sehr fraglich, alle „Behinderungen" einem umfassenden Konzept zu subsumieren (s. Aab u. a., 11). Diese Anschauung einer bestimmten Art von Behinderung, Störung, Schädigung, Entwicklungshemmung usw., der ein diffuses Bild *des* Menschen schlechthin vorgeordnet ist, über das allgemeine Einigkeit vorausgesetzt wird (s. Abe 1973, 231), deduziert ihre Ziele aus einer Pädagogik an sich, die „nicht eigentlich begründet zu werden" (Bleidick 1972, 268) braucht. Wieder wird deutlich, daß das Wesentliche, nämlich die Tatsache der Existenz von Pädagogik, mit wissenschaftlichen Mitteln nicht hinterfragt wird, ja in einem Wissenschaftsaufbau, der Zusammenhänge nicht historisch-dialektisch begreift, gar nicht hinterfragt werden *kann*. Von solcher Warte aus, wo „das erkennende Subjekt nicht länger das Bezugssystem darstellt" (Habermas 1973, 89), ein

pädagogisches Handeln abzuleiten, „das seine eigenen Freiheitsgrade besitzt“ (Bleidick 1972, 265), ist folgerichtig. Frei wovon, lautet aber die Frage!

Wenn also ein Kind „erzieherisch nicht mehr 'tragbar'“ (!) (Bleidick, 211) ist, wird es in eine Sonderschule oder ein Heim überwiesen. Wer aber nun erwartet, mit dieser Regelung würde der Gesamtsituation des „Behinderten“ Rechnung getragen, der irrt. Man verfährt nach dem Motto „Aus dem Auge, aus dem Sinn“, wobei Sondererziehung eben keine an den besonderen Bedürfnissen des Sonderschülers ausgerichtete Erziehung ist, sondern nach wie vor ausschließlich auf die zu erreichenden Lernziele blickt. „Das bedeutet, Forderungen an Schulzucht und Leistung zu stellen. Hier zeigt sich der Unterschied zum Psychotherapeuten und zum Jugendpsychiater, der im Rahmen seines Heilungsplanes dem Zögling gestrost eine Zeit der Narrenfreiheit und des Austobens gewähren darf, bis die Aggressionen abgeflossen, bzw. die Hemmungen abgebaut sind“ (Wegener 1971, 31). Diesen technokratischen Erkenntnissen folgt ein Rattenschwanz methodischer und didaktischer Vorschläge, die dem Kind als selbständigem, denkendem und fühlendem Wesen auch nicht im mindesten gerecht werden und an deren logischem Ende der „defektspezifische Unterricht“ steht: „1. der Defekt wird angegangen, beseitigt oder kompensiert; 2. der Defekt wird umgangen, indem andere Restfähigkeiten ausgleichend gefördert werden (...)“ (Bleidick 1971 a, 226). Wo, so fragt man sich, ist hier noch Platz für das Subjekt? Um aber einem Mißverständnis vorzubeugen: „Blindenschrift, Artikulation bei Gehörlosen, Hörerziehung, Sprachtherapie, motorisch-praktisches Tun bei Schwachsinnigen“ (Bleidick 1972, 204) oder Dinge wie die Methodik der kleinsten Schritte, ja auch Disziplinierung als Erziehung zum Umgang mit sich selbst sind wichtige Mittel der Heil- und Sonderpädagogik. Nur kommt es darauf an, wie sie im Gesamtrahmen eingebettet sind, wie ihr Stellenwert ist und welchem Zweck sie dienen.

Nachdem wir nun auf den notwendigerweise vorhandenen gesellschaftlichen Kontext aufmerksam gemacht haben, wollen wir die vorhandenen heilpädagogischen Konzeptionen daraufhin analysieren, „wieweit bei kritischer Prüfung und Explikation der in diesen Konzeptionen enthaltenen Grundannahmen eine Erweiterung auf

die Reflexion von Forschungsinhalten und Forschungsinteressen zwingend notwendig erscheinen könnte" (Holzkamp 1970, 29).

Das diffuse Verständnis von Wissenschaft, das die Begründung der Heil- und Sonderpädagogik bereits in der Abgrenzung zu anderen Disziplinen realisiert sah, wobei Begemann (1970) nachweisen konnte, daß mit der unkritischen Übernahme bestimmter Begriffskategorien die angestrebte Emanzipation gerade verhindert wurde, spart metatheoretisches Erfassen der Wirklichkeit aus, so daß eine Relativierung des Erkenntnisinteresses in bezug auf diese (gesellschaftliche) Wirklichkeit, in der und *für* die Wissenschaft betrieben wird, nicht möglich ist. Dies tritt um so mehr zutage, als die fehlende Berücksichtigung des direkten Hineinwirkens gesellschaftlicher Bedingtheiten über den Rahmen der reinen Wissenschaftstheorie hinaus die wissenschaftliche Lehre selbst tangiert. So sind dann auch die meisten Ansätze einer inhaltlichen Füllung der Heil- und Sonderpädagogik darauf angewiesen, vorfindlichen Phänomenen ein aus anderen Disziplinen entliehenes Etikett aufzukleben und sich in das "Unabänderliche der pädagogischen Situation" zu fügen, abgesehen davon, daß eine eigenständige heil- und sonderpädagogische Theorie derart unvollständig ist, daß hier W. O. Walter sogar bestenfalls von einem Vorstadium zum Positivismus spricht (im Vorwort zu Bittner u. a. 1971, 4).

So richten auch jüngere Autoren an die traditionelle Heilpädagogik den Vorwurf des rigiden Festklammerns an als Ideologie entlarvte Grundannahmen, „wie z. B. Tendenzen zu sozialdarwinistischer Betrachtungsweise, die Behauptung angeborener Intelligenz, die Behauptung anlagemäßig abnormer Charakterstrukturen und ein theoretisches Selbstverständnis, das Pädagogik vorzugsweise als Anpassungstechnik begreift" (Abe 1973, 228). Ein ähnlicher Vorwurf kann den neuzeitlichen Repräsentanten der empirisch-analytischen Richtung gelten, da sie den Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung in ihren Theorien nicht berücksichtigen.

Wir wollen uns dabei auf den Ansatz Bleidicks konzentrieren, weil darin der erste ernst zu nehmende Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Heil- und Sonderpädagogik geleistet wurde. Sein an Popper angelehnter wissenschaftstheoretischer Vorschlag einer Trennung in Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilo-

sophie, gleichbedeutend einer „Beschreibung des Seins“ und einer „Betrachtung des Sollens“, überzeugt allerdings bereits aus zwei Gründen nicht:

1. Die Grenzen der empirischen Darstellung sind gezogen durch die des „Seins“, über die nicht hinausgedacht werden kann;
2. die normative Festlegung des „Sollens“ orientiert sich objektiv an diesen Grenzen, subjektiv an der Willkür des Pädagogen. Begemann fragt dazu, wie der Zugang zur Theorie gewonnen wird „und was dialektisch und wie es dialektisch vermittelt werden muß“ (1970, 208).

Darüber hinaus bezeichnet die so bereinigte Grenze zwischen Erkennen und Werten ein Problem: „Wenn wissenschaftliches Erkennen jeden Sinnbezug auf Praxis entbehrt und umgekehrt jeder normative Gehalt von Einsichten in den realen Lebenszusammenhang unabhängig ist, wie es undialektisch vorausgesetzt wird, muß das Dilemma eingestanden werden: Ich kann niemanden zwingen, seine Annahme stets auf Argumente und Erfahrungen zu stützen; und mit Hilfe solcher Argumente und Erfahrungen kann ich niemandem beweisen, daß ich selbst mich so verhalten müsse (...)“ (Habermas 1971, 25).

Entscheidend dabei ist, daß mit dem tradierten Verständnis von Philosophie, die sich als Erkenntnistheorie aller Inhalte beraubt hatte, diese Aufspaltung der empirischen Methode eine Vormachtstellung einräumt. Bei diesem Mißverständnis ist es einleuchtend, daß die methodologische Trennung von Erkenntnis und Wertung Wertfreiheit als methodisches Prinzip hervorbrachte, dessen Postulat den analytisch-empirischen Verfahren deren objektiven Lebensbezug vorenthält. Zwar kritisiert Bleidick, daß „die methodologische Entscheidung für ein Wertfreiheitsprinzip der Erziehungswissenschaft (...) im logischen Zirkel nichts weniger als selbst eine Basisentscheidung“ darstelle und somit das Bekenntnis zur Wertfreiheit „in diesem Sinne ideologisch“ (1972, 255) sei, doch sein Gedanke, das Bindeglied, das „wertfreie Theorie und wertgeleitete Praxis zusammenbringt“ (254), als technologische Handlungsanweisung zu erachten, verkürzt die dahinterstehende Philosophie auf „normativ-emotionale Funktionen“ (253), der er darum nur noch eine Dignität außerhalb der wissenschaftlichen Überprüfung zu-

kommen läßt. Begreifen wir aber mit Habermas Philosophie nicht als Universalwissenschaft, als die sie keinen Zugang zu materialen Fragen besitzt, sondern einzig als „in Wissenschaft als Kritik aufbewahrt“ (1973, 86), so muß sich das erkennende Bewußtsein ideologiekritisch auch gegen sich selbst richten.

Und betont Habermas die normative Bindung des Forschungsprozesses an die Lebenspraxis, da ja die „erkenntnisleitenden Interessen bloß formuliert, aber nicht suspendiert werden können“ (1973, 37), so versteht ihn Bleidick hier gänzlich falsch: Im Glauben, seine Technologie pädagogischen Handelns vermöge „auch im Positivismusstreit in Hinblick auf die pädagogische Methodologie zu vermitteln“ (1972, 263), zieht er den Schluß, daß die Dialektik von Theorie und Praxis darin bestehe, daß eine „reine“ Theorie sehr wohl denkbar sei, daß es sie andererseits nicht geben dürfe, weil sie für das soziale Handeln sinnlos wäre (vgl. S. 263).

Er verkennt dabei völlig, in wessen Interesse Wissenschaft betrieben wird, zumal er nur die wissenschaftliche „Idee“ im Auge hat. Aus diesem Grund hält er die „reine“ Theorie wissenschaftsimmanent höchstens für bedauerlich. Die vorgefundene Realität wird unter diesen Voraussetzungen nur in wissenschaftslogischer Weise strukturiert, ohne die ihr gegebene Struktur zu hinterfragen, während obendrein in einer Form von Sprachverwirrung Praxis nicht gesellschaftliche Wirklichkeit ist, sondern bloß „erzieherisches Handeln“, so daß das Mißverständnis über den Theorie-Praxis-Bezug daher rührt, daß der Sachverhalt der Bestimmung der Theorie aus der *Praxis* ausgeklammert bleibt. Damit sind die zwei für Bleidick ausschlaggebenden Momente des Wissenschaftsverständnisses, „das Problem des Wirklichkeitsbezuges wissenschaftlicher Theorie und das Problem ihrer sprachlichen Fassung“ (1972, 232), deutlich festgelegt.

Indem aber die Wissenschaftslogik Bedingungen der Forschung reflektiert, erfüllt sie, „ob vorsätzlich oder unbewußt, die Aufgabe einer vorgängigen Interpretation der Wirklichkeit. Die Erwartung hingegen, daß die Methodologie selbst die Einstellung der Wissenschaften teilen und die Funktion einer Hilfswissenschaft für Forschungsstrategien und -technologien übernehmen sollte, spiegelt bereits ein positivistisches Vorurteil“ (Habermas 1971, 127). Sol-

cherart werden methodologische Fragen instrumentalistisch, aber nicht reflektiert angegangen.

Bleidick folgt auch der positivistischen sprachlogischen Eingrenzung. Zwar kritisiert er, daß jeder Beschreibungsversuch sich eines Begriffssystems bediene, das von vorgängigen sprachlichen Erfahrungsgehalten aus seine Resultate ordne (vgl. 1972, 244), zieht aber aus dieser Sicht keine Konsequenz, sondern bleibt auf der Stufe naiv-objektivistischer Aussagen stehen. Dagegen wendet sich jedoch eine dialektische Theorie der Gesellschaft: „Wenn der formale Aufbau der Theorie, die Struktur der Begriffe, die Wahl der Kategorien und Modelle nicht blindlings den abstrakten Regeln einer allgemeinen Methodologie folgen können, sondern, wie wir gesehen haben, vorgängig an einen präformierten Gegenstand sich anmessen müssen, darf Theorie nicht erst nachträglich mit einer dann freilich restringierten Erfahrung zusammengebracht werden" (Habermas 1971, 13). Daraus geht hervor, daß Erkenntnisse der Nachbardisziplinen nicht einer kritischen Reflexion unterzogen werden, was die Entfaltungsmöglichkeiten der Heilpädagogik über Gebühr begrenzt.

So hat Bleidick zwar die medizinische und psychologische Fremdbestimmung der Heilpädagogik als pädagogisch unangemessen abgelehnt, aber selbst keinen Weg zu ihrer genuin pädagogischen Begründung gewiesen. „Es entgeht ihm dabei, daß gerade dieser Begründungszusammenhang der Heilpädagogik den Einfluß der 'Feststellungswissenschaften' stärkt und die Heilpädagogik zu einer bloßen Methodenlehre erniedrigt" (Begemann 1970, 209). In Bleidicks Folgerung „Um die psychophysischen Schädigungen pädagogisch betrachten zu können, hat der Pädagoge sie zunächst im Rahmen individuell möglicher Lebensgestaltungen zu deuten, in denen sich ein frei verwirklichtes Sollen des werdenden zu realisieren vermag" (1972, 284) erkennt Begemann daher nicht die „realistische Abhängigkeit des Sollens vom psychophysischen Sein" (209), sondern eine bereits vorausgesetzte Abhängigkeit, weil von medizinischen und psychologischen Feststellungen ausgegangen wird. Auch Bleidicks Rangfolge der Erziehungsziele: Gesund — funktionstüchtig — gesellschaftsfähig — sittlich — gläubig — individuell bestimmt (zit. bei Montalta 1967, 29) zeigt den fehlenden Zugang zur „eigentlichen pädagogischen Tatsachenforschung" (Begemann 1970, 211),

da hier durch prinzipiell außerpädagogische Maßstäbe eine Begriffsbestimmung vorgenommen wird.

Dies gilt für Bleidicks Behindertenbegriff allgemein, denn Lernbehinderungen, Sprachbehinderungen und Verhaltensstörungen sind eben „*keine Behinderungen im Sinne des vorausgesetzten sprachlogischen Modells*“ (Bittner 1973, 9), und mit diesem Argument wirft Bittner Bleidick die Unbewußtheit gegenüber seinem eigenen sprachlogischen Modell und die Befangenheit darin vor.

3. Aspekte einer kritischen Theorie der Heilpädagogik

Wie wir gezeigt haben, verzichten die Theoretiker, die sich mit der Errichtung eines wissenschaftlichen Fundaments der Heilpädagogik befassen, entweder ganz auf eine wissenschaftslogische Begründung oder stellen diese wie Bleidick nach. Wir wollen nun einige Gesichtspunkte aufführen, die unserer Meinung nach für ein solches Unterfangen berücksichtigt werden müssen, wobei wir von der Auffassung ausgehen, daß wissenschaftlichem Tun immer eine übergreifende vorwissenschaftliche Einstellung beigeordnet ist.

Soll Heilpädagogik nicht bloß begriffen werden als die Interpretation einer als Sachverhalt ausgegebenen Ideologie, müssen verschiedene Voraussetzungen erfüllt sein.

1. Analytisch-empirische und hermeneutische Wissenschaft bleiben solange in Widersprüchen ihrer formalen Wissenschaftslogik befangen, wie sie sich auf eine durch „metasprachliche Konstitutionsregeln vollständig definierte Sprache“ (Habermas 1971, 217) zu beschränken versuchen: erstere, weil der qualitative Sprung der vollständigen Induktion aufgrund quantitativer Befunde doch eine Hypothese bleibt (warum soll ein Ereignis eintreten, nur weil seine Wahrscheinlichkeit groß ist?), zum anderen keiner der in den Basissätzen enthaltenen Ausdrücke durch noch so viele Beobachtungen verifiziert werden könnte und somit Annahme oder Ablehnung der Basissätze doch wieder auf Entscheidung beruht; letztere, weil der kategoriale Rahmen geisteswissenschaftlicher Analysen immer auf dem Wege einer zirkulären Begriffsbildung gewonnen wird (vgl. Habermas 1971).

Erklärt man dagegen die gesellschaftlichen Bedingungen, die die Selbst- und Weltsicht der Individuen ausmachen, zum legitimen Gegenstand wissenschaftlichen Nachdenkens, so zeigt sich, daß der Sinnzusammenhang nur gefunden werden kann, wenn die Theorien auf das alltagssprachliche Vorverständnis zurückbezogen werden und „die Relation zwischen den reduzierten theoretischen und den unreduzierten alltagssprachlichen Sinneinheiten durch hermeneutische Abklärung“ (Holzkamp 1970, 62 f.) präsent gehalten wird.

2. Jede theoretische Erkenntnis hat nichttheoretische Voraussetzungen und Konsequenzen. Die Kritik einer positivistisch gewonnenen Erkenntnis ist also neben der theoretischen auch die „*praktische Kritik* ihrer nichttheoretischen Voraussetzung und Konsequenzen, ihrer Interessen also, die Erkenntnisse erst ermöglichen, und ihrer technologischen Folgen, die solche Erkenntnisse haben“ (Baier 1970, 27).

Das setzt eine dialektische Vorgehensweise voraus, bei der die Einzelercheinungen als von der gesellschaftlichen Totalität bestimmt gelten. Hier muß ausdrücklich die Bedeutung der Erfahrung betont werden, ja die „geforderte Kohärenz des theoretischen Ansatzes mit dem gesamtgesellschaftlichen Prozeß“ (Habermas 1971, 13) verlangt in besonderem Maße danach. Nur wird hier auf die vorwissenschaftliche Akkumulation von Erfahrung hingewiesen, die die „vom ganzen Subjekt erworbene Bildung noch nicht als bloß subjektive Elemente ausgeschieden hat“ (Habermas, 13).

3. Es ergibt sich, daß jeder Erkenntnis ein bestimmtes praktisches Interesse vorangeht: „*Die erkenntnisleitenden Interessen bilden sich im Medium von Arbeit, Sprache und Herrschaft*“ (Habermas 1968, 163). Deren Strukturen können wir uns nur auf dem Weg erkenntnistheoretischer *Reflexion* versichern. Da die Explikation dieser Sinnzusammenhänge unter dem „Gesichtspunkt der möglichen Wahrnehmung der intersubjektivität der Verständigung steht“ (Habermas 1973, 348), vollzieht sich hier nun der Schritt von der Reflexion zur Selbstreflexion, wenn der pädagogische Forschungsprozeß als Selbsterforschungsprozeß begriffen wird. Um aber nicht der Illusion zu erliegen, „als sei mit denselben wissenschaftlichen Mitteln, mit denen eine technische Verfügungsgewalt über die Natur möglich ist, auch eine Emanzipation von der Ge-

schichte möglich, zwingt uns die dialektische Reflexion des Erkenntnisinteresses dazu, diese Analyse als Teil des gesellschaftlichen Prozesses und dessen Kritik zugleich zu begreifen" (Habermas 1973, 348).

4. Auf dem Wege der Selbstreflexion kann nun der Ideologiencharakter von Wissenschaft entdeckt werden. Holzkamp nennt die These von der Ideologiefreiheit der Wissenschaft das „Ergebnis einer illusionären Blickverkürzung" (1970, 51). Diese Verzerrungen treten in dem Maße hervor, wie sich Wissenschaft aus dem gesellschaftlichen Arbeitsprozeß ausgliedert, d. h. in die Wissenschaftssprache übersetzt, sich von dem „alltagssprachlichen Vorverständnis menschlicher Angelegenheiten" entfernt. Stellen wir aber Wissenschaft vom Kopf auf die Füße, so rollen wir, ähnlich dem psychoanalytischen Prozeß, rückwärts auf, welches dem gesellschaftlichen Arbeitsablauf *eingegliederte* Interesse wissenschaftliche Erkenntnis notwendig machte, ein Umstand, der in der Wissenschaft sozusagen unbewußt wirkt, ihr aber, wie am Beispiel der „Ideologiefreiheit" ersichtlich, nicht bewußt ist. Hierzu dient uns die Selbstreflexion: Wie die Psychoanalyse rechnet die Ideologiekritik damit, „daß die Information über Gesetzeszusammenhänge im Bewußtsein des Betroffenen selber einen Vorgang der Reflexion auslöst; dadurch kann die Stufe unreflektierten Bewußtseins, die zu den Ausgangsbedingungen solcher Gesetze gehört, verändert werden. Ein kritisch vermitteltes Gesetzeswissen kann auf diesem Wege das Gesetz selbst durch Reflexion zwar nicht außer Geltung, aber außer Anwendung setzen" (Habermas 1968, 158 f.).

5. Soll Selbstreflexion von einem „emanzipatorischen Erkenntnisinteresse" bestimmt sein, muß sie von ihrer Abstraktheit zu einer Kritik der konkreten gesellschaftlichen Situation voranschreiten und den Erziehungsprozeß als einen „im Lauf der gesellschaftlichen Entwicklung institutionalisierten Bereich des Gesamtproduktionsprozesses" (Marzahn 1973, 182 f.) begreifen. Hierzu gehört die Ideologiekritik wie eine bildungsökonomische Analyse und eine genauere Bestimmung der „Klassenlage der pädagogischen Intelligenz" (Marzahn, 192).

6. Für eine kritische Wissenschaft bedeutet dies eine Revision ihres Verhältnisses zur Sprache. Aus der Tatsache, daß die Um-

gangssprache nicht der Syntax einer reinen Sprache folgt, sondern erst durch die Bindung an Interaktionen komplett wird und mittels dieser Interpretation durch Nicht-Sprachliches quasi ihre „eigene Metasprache“ (Habermas 1973, 213) ist, Wissenschaft aber mit Mitteln dieser natürlichen Sprache gefaßt wird, ergeben sich mehrere Konsequenzen:

a) Da Themen wissenschaftlicher Betrachtung ohnehin alltagssprachlich vorformuliert sind, muß Wissenschaft die Eigenschaften der Umgangssprache bewußt in sich aufnehmen, will sie sich nicht im Netz ihrer eigenen Formulierungen fangen;

b) da die „Bedeutungsgehalte, auf die hermeneutisches Verstehen sich richtet, (...) Symbole und Tatsachen gleichermaßen“ sind, „muß Verstehen linguistische Analyse mit Erfahrung verbinden“ (Habermas 1973, 216);

c) die Forderung, daß die Sache in der Methode zur Geltung kommen soll, bedarf der vorgängigen Verständigung über den Sinn des wissenschaftlichen Forschungsprozesses. „Anstelle des hypothetisch-deduktiven Zusammenhangs von Sätzen tritt die hermeneutische Explikation von Sinn; statt einer umkehrbaren eindeutigen Zuordnung von Symbolen und Bedeutungen gewinnen undeutlich vorverstandene Kategorien ihre Bestimmtheit sukzessive mit dem Stellenwert im entwickelten Zusammenhang“ (Habermas 1971, 12);

d) für eine soziale Wissenschaft stellt sich das Problem der Divergenz einer „Privatsprache“, bei der verdrängte Symbole aus einem „öffentlichen Kontext“ (Habermas) ausgeklint sind, mit der Umgangssprache. Auch hier wird abermals der enge Bezug der Psychoanalyse zur Wissenschaftstheorie deutlich: „Die Psychoanalyse ist für uns als das einzige greifbare Beispiel einer methodischen Selbstreflexion in Anspruch nehmenden Wissenschaft relevant“ (Habermas 1973, 262).

Die Inkongruenz von Psychologie und Gesellschaftstheorie begründet dabei die reale Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft: „Freuds Psychologie sagt uns nichts über die kapitalistische Produktionsweise und deren Entwicklungstendenzen, ist sozialhistorisch unaufgeklärt — aber sie sagt viel darüber, was unter diesen Gesellschaftsverhältnissen aus den Menschen wird“ (Dahmer 1973, 254). Und erneut wird uns die Analogie der „Bewußtlosig-

keit" vor Augen geführt: „Aus der Widerspruchsanalyse der Traumtexte und Alltagsrationalisierungen bzw. aus den Texten der klassischen politischen Ökonomie, in denen die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft erstmals zu einem (ökonomisch beschränkten) Bewußtsein ihrer selbst kam — aus der Analyse also des ideologischen (falschen) Bewußtseins gewinnen kritische Theorien in immanenter Kritik das *wahre*“ (Dahmer, 256).

Heißt „Sprachzerstörung“ die Bewußtseins- und damit Kommunikationsunfähigkeit von Triebimpulsen, so ist dies gleichbedeutend mit der Sinnverfälschung der Umgangssprache, wobei die Heimtücke der Privatsprache darin besteht, „daß sie infolge ihrer all-gemeinsprachlichen Einkleidung nur indirekt aus den Verhaltensabweichungen als privatisiert ermittelt werden kann“ (Lorenzer 1973, 131). Wird im Rahmen einer psychoanalytischen „Sprachrekonstruktion“ die Privatsprache aufgelöst, fallen somit wieder „alle Handlungsmotive mit dem Sinn zusammen, an dem sich der Handelnde selbst orientiert“ (Habermas 1971, 303), und bezeichnet Lorenzer explizit psychoanalytisches Verstehen als hermeneutisches Verstehen (vgl. 1973, 136), dann können wir jetzt den umgekehrten Weg gehen und die Aufgabe einer sinnverstehenden Wissenschaft festlegen als die Vereinigung einer „*Sprachanalyse mit der psychologischen Erforschung kausaler Zusammenhänge*“ (Habermas 1973, 266). Allerdings müssen in einem kritisch-hermeneutischen Prozeß die Grenzen des eigenen Sprachgebrauchs erweitert und auch nicht-sprachliche Interaktionsformen miteinbezogen werden. Hierbei wird über die „hermeneutische Einigung hinaus eine kritische Auflösung des Vorgefundenen verlangt“ (Lorenzer 1972, 87). Und damit ist der Bogen geschlagen zurück zum Problem von Erkenntnis und Interesse: „*Die Einheit von Erkenntnis und Interesse bewährt sich in einer Dialektik, die aus den geschichtlichen Spuren des unterdrückten Dialogs das Unterdrückte rekonstruiert*“ (Habermas 1968, 164).

Was bedeutet das nun für unser Gebiet der Heilpädagogik? Zunächst gilt, daß nur von einer kritisch-reflektierenden Warte aus das Selbstverständnis der Heilpädagogik bestimmt werden kann. Damit werden vor allem die gefühlsübersäuerten Begriffsbildungen einer differenzierten Betrachtung zugänglich gemacht, wobei

als erstes die Unmöglichkeit einer allumfassenden „Behinderungs“-konzeption betont werden muß. Es sei noch einmal auf die Diskrepanz zwischen dem alltagssprachlichen Sinn des Wortes „Behinderung“ und dessen heilpädagogischer Verwendung aufmerksam gemacht (vgl. Bittner 1973, 8 ff.). Wichtig für uns ist, nicht in den sonst üblichen Fehler der Hypostasierung der Behinderung zu verfallen, wobei nicht reversible Behinderungsarten (bei Körper- oder Sinnesschädigungen) als Muster zur Verallgemeinerung dienen, sondern Behinderung als „neue Qualität aus dem Verhältnis von biologischen und sozialen Faktoren im Sozialisationsprozeß zu fassen und ins Verhältnis zu setzen „zu gesellschaftlichen Realitäten wie Möglichkeiten“ (Jantzen 1973, 163). Behinderung kann damit nicht mehr als naturgegeben interpretiert werden, denn sie wird erst existent, indem Merkmale eines Individuums innerhalb einer sozialen Interaktion in Bezug gesetzt werden zu „jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten“ (Jantzen, 156). Es bedarf differenzierter Modelle der Persönlichkeitsentwicklung und ergo -schädigung und deren Therapiemöglichkeiten unter Verzicht des prothetischen Behinderungsmodells. Und es müßte noch weiter differenziert werden, denn z. B. die sozio-kulturelle Benachteiligung läßt sich weder als „Behinderung“ noch als „Störung“ klassifizieren. Außerdem können Behinderungen und Störungen nicht nur nach dem Grad der Schädigung bzw. Reversibilität unterschieden werden, sondern es muß mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, daß sie zugleich recht unterschiedliche pädagogische Handlungskonzepte erfordern (vgl. Bittner 1973, 13).

An die Stelle einer isolierenden Betrachtung des einzelnen Störungssymptoms muß daher der Kontext struktureller Zusammenhänge treten, wie es etwa Anna Freud (1968) in ihrem „metapsychologischen Entwicklungsbild“ verwirklicht hat, in dem die Störungsformen zu „Persönlichkeits- und Situationsmerkmalen sowie zum Reifungsstand des Kindes in den verschiedenen psychosozialen Bereichen in Beziehung gesetzt werden“ (Bittner u. a. 1971, 22). Da allerdings die Entstehungsursachen so komplex sind, „daß nur eine umfassende Theorie der Entstehung menschlichen Verhaltens, welche gesamtgesellschaftliche, subkulturelle, familiale und endogene Strukturen in einem Modell umfaßt“ (Aab u. a. 1974, 78), den Hinter-

grund für eine Klassifikation von „Behinderung“ abgeben kann, ist eine Analyse „aller Handlungsmuster und Normenvorstellungen, die Bedeutung haben für das abweichende Kind einerseits und für diejenige Gruppe, die die Abweichung feststellt, andererseits“ (79), notwendig.

Damit kommt der Sprache besondere Bedeutung zu: sie ist das Medium, mit dem die Abweichungen bereits vorwissenschaftlich beschrieben werden und innerhalb dessen Interaktionsstörungen sichtbar werden, wenn, wie Habermas es tut, „die mitlaufenden Spontanäußerungen der leibnahen Expressionen“ (1973, 212) als Sprachformen bzw. Agieren als fehlende Sprache aufgefaßt werden. Hier greifen Reflexion und Selbstreflexion ineinander: Reflexion der Privatsprache des Kindes, Selbstreflexion der *eigenen* Privatsprache.

Mit Hilfe der Psychoanalyse als Methode einer kritischen Sozialwissenschaft können die im Subjekt niedergelegten Interaktionsstrukturen erfaßt werden. Nicht mehr das Erklären, sondern das „szenische Verstehen“ steht damit im Mittelpunkt der Überlegungen, indem mit Mitteln der Metakommunikation die Inhalte der Interaktion bewußt gemacht werden. Mit einer solchen dialektischen Vorgehensweise, die vorab die augenfällige Randständigkeit der heil- und sonderpädagogischen Klientel im psychosozialen Feld untersucht, wird die heilpädagogische Theorie verändert. Hier wird der eine Teil betrachtet und gleichzeitig sein Gegenüber: Theorie ist reflektierte Praxis; aus der vorfindlichen Praxis wird die Theorie unter emanzipatorischem Aspekt abgeleitet und in die Praxis zurückgeführt. Dieser Prozeß des Austauschs ist die *praktische Theorie* der Heilpädagogik.

4. Möglichkeiten heilpädagogischer Maßnahmen

Eine unserer wichtigsten Überlegungen für ein neues Verständnis der Heilpädagogik bezieht sich auf den jeweiligen sozio-ökonomischen Hintergrund. Einem neurotisch-gehemmten Kind, wie es in den Mittelschichten anzutreffen ist, werden wir anders begegnen als einem verwahten der Unterschicht. Hüten wir uns aber, die

schichtspezifischen Sozialisationskenntnisse als eine „neue Art von <unabhängigen Variablen' (etwa im Messungsniveau der Nominalskala) zu betrachten (...)" (Holzkamp 1972, 69), es handelt sich vielmehr darum, den Zusammenhang zwischen der schichtspezifischen Sozialisation und den jeweiligen objektiven Lebens- und Arbeitsbedingungen in ihrer jeweils konkreten historischen Ausprägung nicht als ein bloß Hinzugefügtes, sondern „sich zwingend aus dem — von 'Organismus'-Ideologien befreien — stufenweisen Hinterfragen der Bedingungen menschlichen Verhaltens und Erlebens" (Holzkamp, 69) Ergebendes zu verstehen.

Da sich der subkulturelle Daseinsrahmen als Basis der je persönlichen Lebensgeschichte, „der sich nach seiner fundamentalen Bedeutung für das kindliche Werden vor allem in der Familie konkretisiert, in der Unterschicht als negativ einschränkend" (Begemann 1970, 175) erweist, bedeuten die damit verbundenen affektiven Mangelerscheinungen eine Erschwernis für unsere Arbeit, nicht zuletzt deshalb, weil wir meist selbst mit diesen Empfindungen nicht umgehen können.

Dieser genannten schließt sich daher eine weitere Überlegung an: Wir suchen nach einem neuen psychologischen Verständnis in der Heilpädagogik und wollen uns dabei einiger Erkenntnisse der Psychoanalyse bedienen. Allerdings ergeben sich einige Schwierigkeiten bei der Anwendung der Psychoanalyse auf die Heilpädagogik. Denn Psychoanalyse ist in der Hauptsache eine Behandlungsmethode zur Heilung seelischer Krankheiten und psychogener Körperkrankheiten.

Es sind Voraussetzungen gegeben, die wir in der Heilpädagogik nicht antreffen. Aber auch hier haben wir es natürlich mit dem Unbewußten zu tun, und es gibt auch eine Übertragung auf den Heilpädagogen. Daher kann uns die Psychoanalyse als „Lehre von den Trieben, vom Unbewußten, als Libidotheorie" nur von Nutzen sein und unseren Blick schärfen „für die komplizierten Beziehungen zwischen dem Kind und dem erziehenden Erwachsenen" (A. Freud 1965, 33). So schreibt Sigmund Freud: „Überlegt man nun die schwierigen Aufgaben, die dem Erzieher gestellt sind, die konstitutionelle Eigenart des Kindes zu erkennen, aus kleinen Anzeichen zu erraten, was sich in seinem unfertigen Seelenleben abspielt, ihm

das richtige Maß von Liebe zuzuteilen und doch ein wirksames Stück Autorität aufrechtzuerhalten, so sagt man sich, die einzig zweckmäßige Vorbereitung für den Beruf des Erziehers ist eine gründliche psychoanalytische Schulung. Am besten ist es, wenn er selbst analysiert worden ist, denn ohne Erfahrung an der eigenen Person kann man sich die Analyse doch nicht zu eigen machen" (S. Freud 1969, Bd. I, 578). Es zeigt sich dabei, daß die Pädagogik im allgemeinen derart geringgeschätzt wird, daß das Wort vom „geborenen Erzieher" sozialpsychologisches und tiefenpsychologisches Wissen über die Rolle des Erziehers nahezu überflüssig macht. Die Verankerung der Psychoanalyse in der Lehrerausbildung sowie Selbsterfahrungsgruppen sind noch lange keine Selbstverständlichkeit. Wer nicht weiß oder nicht wissen will, daß „Nägelknabbern oder ein Tic nichts mit 'schlechten Angewohnheiten' zu tun haben, daß ein 'Schmierfink' nicht aus Gleichgültigkeit oder Bosheit schmiert, daß Stottern und Einnässen psychische Erkrankungen sind, daß das Lernen durch spezielle psychogene Faktoren gehemmt werden kann: wer von diesen Tatsachen nichts weiß, kann seine Aufgabe als Lehrer nicht sachgerecht ausführen" (K. Singer 1970, 191). Es wäre jedoch unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen naiv, wollte man für jeden Erzieher eine Lernanalyse fordern.

Das ist auch gar nicht nötig. Bei einem psychisch (relativ) gesunden Menschen kann das nötige Maß an Selbsterkenntnis und Selbstverständnis durch das Studium von Eigen- und Fremderfahrungen oder durch Literatur angestrebt werden. Daß unter der Maske pädagogischer Notwendigkeiten an Kindern unbewußte Triebregungen befriedigt werden, ist im Falle einer psychisch kranken Erzieherpersönlichkeit allerdings besonders übel. Daher müßte gerade in den Fällen die Psychoanalyse als Heilverfahren empfohlen werden. Selbstverständlich kann niemand dazu gezwungen werden. „Aber wenn die seelische Gesundheit des Lehrers stärker als bisher ein Kriterium für seine Berufsneigung wäre, dann würde sich wahrscheinlich mancher Lehrer auf Grund dieser unabänderlichen Realität durch eine Psychotherapie helfen lassen" (Singer, 198). Man stelle sich die Verwirrung vor, wenn sich zu den Übertragungen der Kinder noch die des Erziehers gesellt. Kennt dieser aber seine Übertragungsphänomene, läuft er weniger Gefahr, sie in der alten

Form beleben zu lassen. Umgekehrt vermag er auf Grund seines „Mehr an Bewußtseinsumfang“ (Lorenzer 1973, 74) besser verstehen, daß manche auf ihn gerichteten Aggressionen, Ängste oder emotionalen Erwartungen im Grunde gar nicht ihm gelten.

Wenn wir aber hier ein Schwergewicht auf die Therapie des Erziehers legen, dann heißt das eben auch gerade für die Heil- und Sonderpädagogik ein Stück pädagogischer Ausbildung. Denn die Versuchung ist groß, Vorbild und Ideal für andere sein zu wollen. Der Heilpädagoge „wiederholt dann nur einen Fehler der Eltern, die die Unabhängigkeit des Kindes durch ihren Einfluß erdrückt hatten, ersetzt nur die frühere Abhängigkeit durch eine neuere“ (S. Freud 1970, 34). Bei allen Bemühungen zu erziehen, muß die Eigenart des Kindes respektiert werden. Dabei wird das Maß von Beeinflussung durch den Grad der Entwicklungshemmung bestimmt.

An diesem Punkt taucht übrigens die alte Frage wieder auf, inwieweit eine „psychoanalytische Erziehung“ revolutionär ist oder sein kann. Freud schreibt: „Ich sehe ganz davon ab, daß man der Psychoanalyse jeden Einfluß auf die Erziehung verweigern wird, wenn sie sich zu Absichten bekennt, die mit der bestehenden sozialen Ordnung unvereinbar sind“ (1969, Bd. I, 579). Wir sind aber auch der Meinung, daß die „Modelung zum Aufrührer“ einen im Grunde konservativen Zug trägt, der aus Angst dem Kind keine Eigenverantwortung überträgt, sondern ihm vorschreiben will, was es zu fühlen, zu denken und zu tun habe. Psychoanalytische Erziehung aber hat „das ihrige getan, wenn sie ihn [den Zögling, Anm. d. V.] möglichst gesund und leistungsfähig entläßt. In ihr selbst sind genug revolutionäre Momente enthalten, um zu versichern, daß der von ihr Erzogene im späteren Leben sich nicht auf die Seite des Rückschritts und der Unterdrückung stellen wird“ (579).

Es muß überdies berücksichtigt werden, daß die Art der Störungen ja abhängig ist von der Klassen- und Schichtzugehörigkeit. Nach Reich (1972) fehlt den Neurosen der arbeitenden Bevölkerung nur die kulturelle Finesse. Der wohlhabende Bürger kann sie materiell so oder so ausleben, beim Menschen aus der arbeitenden Bevölkerung aber enthüllt sie sich „als die tragische Groteske, die sie wirklich ist“ (Reich, 65). Abgesehen davon, daß z. B. in den speziellen therapeutischen Einrichtungen verhaltensgestörte Kinder

aus der Mittelschicht überrepräsentiert sind, während in den Sonderschulen und den Einrichtungen der Fürsorgeerziehung und des Jugendstrafvollzugs sich überwiegend Kinder aus der Unterschicht befinden (vgl. Aab u. a., 70), verlangen die unterschiedlichen Störungen auch eine unterschiedliche Behandlungsweise. Da das pädagogische Klima zumeist mittelständisch gewährend ist, bleibt in der Praxis die psychoanalytische Behandlung auf Kinder mit „klassischen neurotischen Übertragungsphänomenen eingeschränkt“ (Aab u. a., 70). Das liegt mit daran, daß der zumeist selbst aus der Mittelschicht stammende und an dieser orientierte Erzieher eine „nachfühlbare Form des Agierens von Konflikten“ erlebt, so daß mit einer auf Selbstbestimmung und Förderung der kognitiven Fähigkeiten abgestellten Therapie geantwortet wird. Im Gegensatz dazu wird versucht, die aus der Unterschicht stammenden verhaltensgestörten Kinder, „die weniger auf individuelle emotionale Beziehungen gezielte regressive und aggressive Formen des Agierens zeigen, durch eine verstärkte Eingrenzung und durch einen erhöhten sozialen Druck zur Anpassung zu bewegen“ (70, 71).

Diese unterschiedliche Behandlungsweise ist jedoch keiner persönlichen Verantwortung anzulasten, sondern als Ausdruck unserer Gesellschaft zu verstehen. Stehen nämlich die Kinder der Mittelschicht unter verinnerlichter Schuldangst, wobei die Schulleistung akut gestört sein kann, nicht aber die generelle Leistungsfähigkeit, so sind die der Unterschicht eher in der Lage, die sozialen Mittelschichtsnormen, an die sie sinnentleert angepaßt sind, für sich selbst als unerheblich zu erachten, da sie weniger nach gegenseitigen emotionalen Bindungen streben und in ihren Handlungen unabhängiger von Bezugspersonen sind. In diesem Gedanken kommt zum Ausdruck, daß vor allem die latente Wertorientierung eine gesellschaftliche Reaktion auslöst, die im Falle der Zugehörigkeit zur Unterschicht eine Anpassung anstrebt, die für den Produktionsprozeß ungefährlich und sogar verwertbar ist; oder im Falle des Scheiterns eine kriminalisierende Abschreckungsfunktion übernimmt. An eine kritische Heilpädagogik ist also die Forderung zu richten, psychotherapeutische Methoden zu entwickeln, die auch dem Kind der unteren Sozialschichten zugute kommen. Dabei ist zu beachten, daß man ihm nur solche Erwartungsvorstellungen geben darf, die mit

seiner Wirklichkeit übereinstimmen, damit die Lösung seiner Konflikte und die Überwindung seiner Widerstände glücken kann (vgl. S. Freud 1969, Bd. I, 435). Das bedeutet im Falle der Herkunft aus der Mittelschicht eine vorwiegend neurosenorientierte Therapie und Herstellung einer Distanz zu der geforderten Rolle mit Hilfe der Selbstreflexion, im andern Falle aber Anpassung an die Normen nur als Einsicht in die Notwendigkeit, wenn gleichzeitig die schichtspezifischen Interaktionsformen anerkannt werden. Hier muß bedacht werden, daß Kinder der Unterschicht Bedürfnisimpulse schneller in die Tat umsetzen und also auch mehr „agieren“.

Wir haben uns bisher weitgehend auf Lorenzer gestützt und „Behinderung“ als Interaktionsstörung beschrieben, bei der eine Desymbolisierung zur „Sprachzerstörung“ führt. Das setzt aber voraus, daß Symbole schon vorher bestehen, sonst könnten sie ja nicht „exkommuniziert“ werden. Da wir es aber andererseits in der Heilpädagogik besonders mit Kindern der Unterschicht zu tun haben, bei denen u. U. „die Symbole für unbewusste Triebwünsche gar nicht erst gebildet“ oder „schon die Interaktionsformen gar nicht in das zugelassene System der Bedeutungen hineingenommen werden“ (Lorenzer 1972, 116), wie etwa beim Hospitalismussyndrom, müssen wir uns klarmachen, daß die Psychoanalyse „nicht eigentlich pure Sprachtheorie sein kann, sondern in erster Linie eine Sprachtheorie im Rahmen einer Interaktionstheorie ist“ (116).

Lorenzer führt auch aus, daß der soziokulturelle Sprachunterschied zwischen Analytiker und Analysand, „die Tatsache, daß beide u. U. in 'je-verschiedenen Welten' leben“ (1972, 71), die Anpassung des Analytikers an die Bedürfnisse des Patienten erfordere. Genau das bezwecken wir für die Heilpädagogik. Leber schreibt, daß es gerade für sozial deprivierte Kinder notwendig sei, „Selbsterfahrung und Selbstverständnis sprachlich zum Ausdruck bringen zu können“ (Leber 1972, 25). Die Aneignung der „formalen“ Sprache und ihrer Implikation erscheint solange fremd und unpersönlich, wie damit eine bestehende starke emotionale Bindung erschüttert wird und „die Anpassung an Sprache und Denkformen der Mittelschicht mit einer allgemeinen Verunsicherung“ (Iben 1972, 110) verbunden ist. Es geht also zuallererst um ein emanzipatorisches Interesse bei der Vermittlung von Sprache, wobei vor allem

der frühen Spracherziehung große Bedeutung zukommt, deren primäres Problem es ist, „ob gelernt wird, daß Menschen miteinander sprechen können statt bei Auseinandersetzungen gleich tötlich werden zu müssen" (Leber, 25).

Es muß einmal dezidiert festgehalten werden, daß sich die pädagogische Aufgabe nicht in der Behebung oder Milderung sekundärer Folgeschäden innerhalb einer sozialen Anpassung erschöpft. „Sonderpädagogische Maßnahmen können bei den 'unechten' Behinderungen (Lernbehinderung, Verhaltensstörung, Sprachstörung) durchaus im Sinne einer kausalen, nicht bloß Folgeschäden kompensierenden Therapie wirksam werden" (Bittner 1973, 11). Dazu benötigen wir einen übergreifenden Krankheitsbegriff, der nicht, wie bei Bleidick, Medizin und Heilpädagogik trennt und nur als biologische Regulations- und Anpassungsstörung erhalten bleibt, sondern für den die Phänomene, die als Behinderung gelten und häufig Folgeschäden genannt werden, Symptome einer „*Krankheit als Konflikt, als Ich-Störung, als Beeinträchtigung der sozialen Identität*" (Bittner, 12) sind.

Heilpädagogik kann nur erfolgen über die Entdeckung des Sinnzusammenhangs zwischen dem Symptom und dem Erlebnishintergrund. Schließen wir uns der Unterscheidung in eine „autoplastische" und eine „alloplastische" Konfliktlösung an — wobei erstere die innere Aussöhnung mit den primären Beziehungspersonen und der individuellen Lebensgeschichte, letztere die Befähigung, „hinter den Einschränkungen durch die individuellen Bezugspersonen und die persönliche Lebensgeschichte gesellschaftliche Zwänge und verbreitete Ungerechtigkeit zu sehen, die Lebensrechte und Selbstbestimmung überhaupt vereiteln" (Leber 1972, 16) meint —, so kann für uns Therapie nicht Symptombeseitigung und damit verstärkte Anpassung an die bestehende Gesellschaftsordnung bedeuten, die einer „autoplastischen Lösung" gleichkäme, dann geht es vielmehr um die Erziehung zur Bewußtwerdung und damit Bewältigung von Konflikten. „Nicht die Harmonisierung von Konflikten ist das Ziel (...), sondern die Veränderung innerpsychischer Strukturen, so daß der Wunsch und die Fähigkeit zur Veränderung der äußeren Realität entstehen können" (Aab u. a., 119). Dieses Vorgehen ist gleichermaßen therapeutisch wie politisch.

Hier verstehen wir Probehandeln, also die Verbindung von Affekten und Triebvorgängen mit Wortvorstellungen, als wichtigen Schritt zur Triebbeherrschung. „Das Denken wird dort überhaupt als 'ein Probehandeln unter Verwendung kleinster Triebquantitäten' bezeichnet" (A. Freud 1964, 127).

Das soweit als möglich herzustellen, wo es durch Desymbolisierung zerstört ist oder diese Verbindung nicht oder ungenügend vollzogen wurde, ist unsere Aufgabe.

Die Heil- und Sonderpädagogik legt ihren Schwerpunkt auf die Gruppe der Kinder und Jugendlichen, denen durch ihre psychische und materielle Hilflosigkeit die soziale Benachteiligung doppelt widerfährt. Ihr Ziel ist es, „das Kind fähig zu machen, die Realität zu erkennen, zu ertragen und zu verändern" (H. Reiser 1972, 57). Es geht also nicht darum, die Vorbereitung auf die Realität der Erwachsenen mit der Einführung eines therapeutischen Plans außer Kraft zu setzen, sondern darum, daß die Realität nach einem therapeutischen Konzept „ausgewählt, repräsentiert und bearbeitbar gemacht wird" (57).

In diesem Rahmen kommt insbesondere auch der therapeutischen Qualifikation des Sonderschullehrers entscheidende Bedeutung zu. Die Teilqualifikationen des Diagnostizierens, Unterrichtens und der Therapie müssen um weitere Teilqualifikationen erweitert werden und bedürfen einer wechselseitigen Beziehung unter einem zentralen Oberbegriff: Der heilpädagogische Lehrer soll sich verstehen lernen als Fachmann für die Interaktion mit gestörten und behinderten Kindern (vgl. Aab u. a., 118). Werden in der Schule die sozialen Beziehungen zu neuen Erfahrungen, liegt in ihnen ein größerer therapeutischer Effekt als in der Durchführung des Verfahrens selbst.

Abschließend können wir geltend machen, daß jedem heilpädagogischen Versuch prinzipiell die Analyse der „Erziehungswirksamkeit" vorangehen muß bzw. dieser nicht von einem Oberbegriff Heil- oder Sonderpädagogik her bestimmt werden kann (vgl. Bege- mann 1970, 224). Wir müssen deshalb vorsichtig umgehen mit einem übergreifenden Begriff der Heilpädagogik, der nur die „Möglichkeit einer Zusammenfassung der verschiedenen Erziehungsformen der Behinderten und Benachteiligten und ihrer Theorien geben soll"

(Begemann, 244). Außerdem haben wir die Gruppe der Kinder, deren schulische und geistig-seelische Minderleistungen in organischen Schädigungen begründet sind, auszunehmen, weil sie uns, auch wenn sie durch die „Ordnung dieser Gesellschaft behindert werden“ (Aab u. a., 82), eine „eigenartige Erziehungsaufgabe stellt“ (Begemann, 235). Gerade dieser Begriff der Heilpädagogik vermag eine Eigendynamik zu entwickeln, die die Spezifik im Umgang mit Kindern der Unterschichten nicht mehr zum Ausdruck bringt.

Viel eher sollten wir uns der Sozialpädagogik zuwenden, zu der die Abgrenzung höchstens pragmatischer Natur sein kann. Sozialpädagogik hat es mit defizienten Sozialisationsprozessen zu tun und Hilfe für eine „beschädigte Identität“ und die dieser korrespondierenden Situation bei Kindern und Jugendlichen bereitzustellen — eine Definition, die vollinhaltlich auf die Heilpädagogik anwendbar ist (vgl. Bittner 1973, 14 f.).

Literatur

- Aab, J., T. Pfeifer, H. Reiser und H. G. Rockemer: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik. München 1974.
- Abe, I.: Zum Problem der Aggressivität in der heilpädagogischen Literatur. In: Graf, S. u. a. 1973 (s. u.), S. 185-302.
- Adorno, Th. W. u. a.: Kritische Psychologie. Raubdruck 1970.
- Asperger, H.: Grundlagen und Zielsetzung der Heilpädagogik aus ärztlich-biologischer Sicht. In: Mitglieder-Rundbrief des Allgemeinen Fürsorgeerziehungstages e.V. Hannover-Kleefeld 1963.
- (Hrsg.): 4. Internationaler Kongreß für Heilpädagogik. Wien 1969.
- Baier, H.: Acht Thesen zur theoretischen und praktischen Kritik der Sozialwissenschaften. In: Adorno, Th. W. u. a. 1970 (s. o.), S. 26-28.
- Becker, K. P.: Gegenstandsbestimmung der Sonderpädagogik und deren Einordnung in das System der Wissenschaften. In: Asperger, H. (Hrsg.) 1969 (s. o.), S. 522-525.
- Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970.
- Bittner, G. u. a.: Verhaltensgestörte Kinder. Kritik der Sonderschule und Sonderpädagogik. Den Haag 1971.
- : „Behinderung“ oder „beschädigte Identität“? Überlegungen zum Selbst-

- verständnis der Sonderpädagogik. In: Heese, G., und A. Reinartz (Hrsg.) 1973 (s. u.), S. 7-16.
- Bleidick, U.: Heilpädagogik — Sonderpädagogik — Pädagogik der Behinderten. In: A. Reinartz und K.-J. Kluge (Hrsg.) 1971 (s. u.), S. 41-88.
- : Die Bedeutung und Anwendung neuerer didaktischer Erkenntnisse für die Heilpädagogik. In: A. Reinartz und K.-J. Kluge (Hrsg.) 1971 (s. u.), S. 198-228.
- : Pädagogik der Behinderten, Grundzüge zu einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin 1972.
- Bopp, L.: Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. Freiburg 1930.
- Heilerziehung aus dein Glauben, zugleich eine theologische Einführung in die Pädagogik überhaupt. Freiburg 1958.
- Bracken, H. von (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.
- : Zur Methodologie der Heilpädagogik. In: A. Reinartz und K.-J. Kluge (Hrsg.) 1971 (s. u.), S. 3-14.
- Dahmer, H.: Politische Orientierungen. Frankfurt 1973.
- Freud, A.: Das Ich und die Abwehrmechanismen. München 1964.
- : Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen. Bern 1965.
- Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. Bern-Stuttgart 1968.
- Freud, S.: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1916-17, 1915-17). In: Fischer-Studienausgabe. Frankfurt 1969, Bd. I, S. 41-445.
- : Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1933, 1932). In: Fischer-Studienausgabe. Frankfurt 1969, Bd. I, S. 448-585.
- : Abriß der Psychoanalyse (1940a, 1938). Frankfurt 1970.
- Gamm, H. J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972.
- Graf, S. u. a.: Kritik der Sonderpädagogik. Gießen 1973.
- Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Graf, S. u. a. 1973 (s. o.), S. 11-105.
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt 1968.
- Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt 1971.
- : Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1973.
- Hanselmann, H.: Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik). Zürich 1941.
- Heese, G., und A. Reinartz (Hrsg.): Aktuelle Beiträge zur Sozialpädagogik und Verhaltensgestörtenpädagogik, Beiheft 2 der Vierteljahresschrift Sonderpädagogik. Berlin 1973.
- Heinrichs, K.: Versuch einer wissenschaftlichen Grundlegung der Heilpädagogik. Diss. Halle a. d. S. 1931.

- Hengstenberg, H.-E.: Der Dienst am geschädigten Kind in anthropologischer und ethischer Sicht. In: A. Reinartz und K.-J. Kluge (Hrsg.) 1971 (s. u.), S. 113-132.
- Holzkamp, K.: Das Konzept einer kritischen Wissenschaft. In: Adorno, Th. W. u. a. 1970 (s. o.), S. 29-55.
- : Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. In: Adorno, Th. W. u. a. 1970 (s. o.), S. 50-77.
- : Kritische Psychologie. Frankfurt 1972.
- Iben, G.: Randgruppen der Gesellschaft. München 1972.
- Jantzen, W.: Theorien zur Heilpädagogik. In: Das Argument 80 (1973), S. 152-169.
- Jussen, H. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.
- Klaus, G., und H. Buhr (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch, Bd. 1 und 2. Leipzig 1964.
- Klüver, J., und F. O. Wolf (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Frankfurt 1973.
- Kluge, K.-J., und A. Reinartz: Vorwort zu Reinartz, A., und K.-J. Kluge (Hrsg.) 1971 (s. u.), S. IX-XVIII.
- Leber, A., und H. Reiser (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Neuwied/Berlin 1972, ²1975.
- Leber, A.: Psychoanalytische Reflexion - ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. In: Leber, A., und H. Reiser (Hrsg.) 1972 (s. o.), S. 13-51.
- Lorenzer, A.: Perspektiven einer kritischen Theorie des Subjekts. Frankfurt 1972.
- : Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt 1973.
- Marx, K.: Die deutsche Ideologie (1845/46). In: Ders.: Die Frühschriften. Stuttgart 1968, S. 339-485.
- Marzahn, C.: Kritisch, Pädagogik — Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehungswissenschaft. In: Klüver, J., und F. O. Wolf (Hrsg.) 1973 (s. o.), S. 175-193.
- Montalta, E.: Grundlage und systematische Ansätze zu einer Theorie der Heilerziehung (Heilpädagogik). In: Jussen, H. (Hrsg.) 1967 (s. o.), S. 3-43.
- Moor, P.: Stand der Heilpädagogik als Wissenschaft. In: Die Hilfsschule 25 (1932), S. 39-49
- : Grundlagen und Zielsetzungen der Heilpädagogik aus pädagogischer Sicht. In: Mitgliederrundbrief des Allgemeinen Fürsorgeerziehungstages e.V. Hannover-Kleefeld 1963.
- Reich, W.: Die Funktion des Orgasmus. Frankfurt 1972.

60 Manfred Gerspach: Anmerkungen zu einer praktischen Theorie

Reinartz, A., und K.-J. Kluge (Hrsg.): Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland. Darmstadt 1971.

Reiser, H.: Zur Praxis der psychoanalytischen Erziehung in der Schule. In: Leber, A., und H. Reiser (Hrsg.) 1972 (s. o.), S. 53-85.

Singer, K.: Lernhemmung, Psychoanalyse und Schulpädagogik. München 1970.

Walter, W.-O.: Einleitung zu Bittner u. a. 1971 (s. o.), S. 4-7.

Wegener, H.: Allgemeine Pädagogik und Sondererziehung — Ihre Beziehungen in Theorie und Praxis. In: A. Reinartz und K.-J. Kluge (Hrsg.) 1971 (s. o.), S. 25-40.

Wellmer, A.: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus. Frankfurt 1969.