

Göpfel, Rolf

## Der Lehrer als Therapeut? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik

*Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 2, S. 215-234*



Quellenangabe/ Reference:

Göpfel, Rolf: Der Lehrer als Therapeut? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 2, S. 215-234 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68918 - DOI: 10.25656/01:6891

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68918>

<https://doi.org/10.25656/01:6891>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 2 – März/April 2000

## *Essay*

- 159 JULIANE JACOBI  
Friedrich Schleiermachers „Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen“. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte als Geschlechtergeschichte

## *Thema: Neue Entwicklungen in der Sonderpädagogik*

- 175 VERA MOSER  
Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik
- 193 URSULA HOFER  
Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche. Seine Bedeutung für die Frage nach der Bildbarkeit blinder Menschen
- 215 ROLF GÖPPEL  
Der Lehrer als Therapeut? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik

## *Weitere Beiträge*

- 235 HEINER ULLRICH  
Naturwissenschaft und Bildung. Betrachtungen über die Aktualität des genetischen Lernens
- 251 ISABELL DIEHM  
Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik
- 275 HANS-JÜRGEN SCHREIBER/ACHIM LESCHINSKY  
Luther vor der Revisionsinstanz. Der Konflikt um das Luther-Bild und der Einfluß der Historiker auf die Revision des DDR-Geschichtslehrplanes in den 80er Jahren

## *Diskussion*

- 295 URSULA PEUKERT  
Neue Medien und die Logik frühkindlicher Bildungsprozesse

## *Besprechungen*

- 311 ANDREAS GRUSCHKA  
*Clemens Albrecht/Günther C. Behrmann/Michael Bock/  
Harald Hohmann/Friedrich H. Tenbruck: Die intellektuelle Gründung  
der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*
- 315 HANS-WERNER FUCHS  
*Dieter Keiner: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*
- 318 DIETHER HOPF  
*Cristina Allemann-Ghionda: Schule, Bildung und Pluralität.  
Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*
- 323 SIEGFRIED UHL  
*Peter H. Ludwig: Ermutigung, Optimierung von Lernprozessen  
durch Zuversichtssteigerung*
- 325 LUDWIG LIEGLE  
*Wolfgang Tietze (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten?  
Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen  
Kindergärten*

## *Dokumentation*

- 331 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *Essay*

- 159 JULIANE JACOBI  
Friedrich Schleiermacher's "Concept of a Catechism of Reason  
for Noble Women" – A Contribution to the History of Education  
as Gender History

### *Topic: Recent Developments in Special Education*

- 175 VERA MOSER  
Disciplinary delimitations – On the historic differentiation of special  
education and social pedagogics
- 193 URSULA HOFER  
Sensualism As a Basis for First Experiments in the Instruction  
of the Handicapped – Its significance for the question of the educability  
of the blind
- 215 ROLF GÖPPEL  
The Teacher As Therapist? – On the relation between education  
and therapy in the field of education for maladjusted children

### *Further Contributions*

- 235 HEINER ULLRICH  
Natural Science and Education – Reflections on the pertinence  
of genetic learning
- 251 ISABELL DIEHM  
Education and Tolerance – Action-theoretical implications  
of intercultural pedagogics
- 275 HANS-JÜRGEN SCHREIBER/ACHIM LESCHINSKY  
MARTIN LUTHER Before the Court of Appeal – The debate on  
MARTIN LUTHER and the influence of historians on the revision  
of the curriculum for history in the GDR during the 1980s

### *Discussion*

- 295 URSULA PEUKERT  
New Media and the Logics of Educational Processes In Early Childhood
- 311 BOOK REVIEWS
- 331 NEW BOOKS

# Der Lehrer als Therapeut?

## *Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik*

### *Zusammenfassung*

Die Verhaltensgestörtenpädagogik ist von einer besonderen Offenheit für therapeutische Deutungs- und Handlungsansätze geprägt. Das Begriffspaar „pädagogisch-therapeutisch“ wird hier mit größter Selbstverständlichkeit verwendet und die überwiegende Zahl der akademischen Fachvertreter läßt sich der einen oder anderen therapeutischen Schule zuordnen. Die in der Allgemeinen Pädagogik und auch in der Allgemeinen Heilpädagogik seit langem geführte kritische Diskussion über das Verhältnis von Erziehung und Therapie wird dabei erstaunlicherweise jedoch kaum zur Kenntnis genommen. Dort reichen die Positionen von der Behauptung der prinzipiellen Unvereinbarkeit von Erziehung und Therapie über die These von der implizit therapeutischen Dimension allen pädagogischen Handelns bis hin zu der Sichtweise, daß therapeutisches Handeln als ein Spezialfall pädagogischer Praxis zu begreifen sei. Es wird gezeigt, wie sehr die verschiedenen Versuche der Abgrenzung und der Verhältnisbestimmung mit verzerrenden, irreführenden Zuschreibungen der jeweiligen „Gegenseite“ arbeiten. Als Motiv für die besondere Offenheit der Verhaltensgestörtenpädagogik für die verschiedenen therapeutischen Ansätze wird die Suche nach einer effektiven pädagogischen „Technologieersatztechnologie“ vermutet. Eine Sonderstellung der psychoanalytischen Pädagogik wird insofern behauptet, als diese sich am klarsten von solchen deduktiv-technologischen Vorstellungen verabschiedet hat.

### *1. Suche nach wirksamen Hilfen – Die Tradition und die aktuelle Diskussion im Rahmen der Verhaltensgestörtenpädagogik*

Wohl in keinem anderen Teilbereich der Pädagogik ist die Offenheit für therapeutische Deutungs- und Handlungsansätze größer als im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik. Die Begriffe „pädagogisch“ und „therapeutisch“ erscheinen hier oftmals wie siamesische Zwillinge und entsprechend wird die Bezeichnung „pädagogisch-therapeutisch“ hier mit größter Selbstverständlichkeit verwendet. Die überwiegende Zahl der akademischen Fachvertreter läßt sich der einen oder anderen therapeutischen Schule zuordnen. U. HÄBERLIN (1993, S. 279) hat vor einiger Zeit mit Blick auf diese Tendenz zur Therapeutisierung gar die sorgenvolle Vermutung ausgesprochen, „daß sich in den vergangenen Jahrzehnten an deutschsprachigen Universitäten insbesondere in der ... Verhaltensgestörtenpädagogik Kandidaten als Professoren etabliert haben, welche mit grundlegenden pädagogischen Denkfiguren wenig vertraut sind“. Die letzte große Fachtagung in Oldenburg im März 1998 stand unter dem Titel „Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen. – Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze“. Blättert man das mehr als hundertseitige Programmheft durch, so findet man von der Psychoanalyse über die kognitive Verhaltensmodifikation und den klientenzentrierten Ansatz von der Themenzentrierten Interaktion über die Transaktionsanalyse und die Logotherapie, von dem systemischen über den hypnotherapeutischen und den lösungsorientierten Ansatz nahezu die ganze Palette der psychotherapeutischen Schulrichtungen

mit entsprechenden „pädagogisch-therapeutischen“ Angeboten und Anwendungen repräsentiert.

Diese Offenheit für therapeutische Denkweisen ist nicht besonders verwunderlich. Hat es doch die Verhaltensgestörtenpädagogik in Theorie und Praxis mit „Problemkindern“ (BITTNER 1995), mit „Kindern mit Verhaltensstörungen“ (GOETZE/NEUKÄTER 1989), mit „Kindern in Not“ (ERTLE/NEIDHARDT 1994) zu tun, bei denen Erziehung immer wieder an die Grenzen ihrer Möglichkeiten stößt und von daher permanent auf der Suche nach hilfreichen Perspektiven ist. In Anlehnung an H. NOHLS bekanntes Diktum kann man hier mit Recht vom „Ernstfall der Pädagogik“ sprechen. Komplementär dazu haben sich die diversen therapeutischen Schulrichtungen allesamt aus dem praktischen Bemühen heraus entwickelt, Menschen mit besonderen Problemen, Störungen und Leidenszuständen wirksame Hilfe zukommen zu lassen. Kein Wunder, daß sie ihrerseits damit werben, daß die von ihnen in langjähriger therapeutischer Praxiserfahrung erprobten Methoden auch im Feld der Erziehung nützliche Dienste leisten könnten.

Schon vor 100 Jahren hat L. VON STRÜMPELL (1899, S. 242) in seinem Buch „Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder“ gefordert, der Umgang mit jenen Problemkindern erfordere eine spezifische „Modification der unterrichtlichen und erzieherischen Anforderungen und Maßnahmen, d.h. besondere pädagogisch-therapeutische und pädagogisch-hygienische Veranstaltungen“. Und in den Anfängen der Verhaltensgestörtenpädagogik als eigener akademischer Disziplin haben G. BITTNER/CHR. ERTLE/V. SCHMID (1974, S. 84) in ihrem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat konstatiert, daß „ein prinzipieller Unterschied oder gar Gegensatz von Erziehung und Therapie bei Verhaltensgestörten, etwa unter Berufung auf ‚einheimische‘ pädagogische Begriffe und Verfahrensweisen, die es vor drohender Überfremdung zu bewahren gelte ... allenfalls ... in polemischer Absicht konstruiert werden“ könnte. Später hat BITTNER (1996, S. 112) freilich selbstkritisch angemerkt, daß sie damals durch „das mißverständliche Etikett ‚Therapie‘ ... einer falschen Klinifizierung des Schullebens Vorschub geleistet“ hätten und er plädiert nun für eine klare Unterscheidung der unterschiedlichen „sozialen Orte“ von Erziehung und Therapie und für eine Besinnung auf die Handlungsformen, die an diesen Orten jeweils angemessen sind.

Im Band 6 des Handbuchs der Sonderpädagogik mit dem Titel „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ (GOETZE/NEUKÄTER 1989), der nach wie vor umfassendsten aktuellen Selbstdarstellung der Disziplin, finden sich denn auch unter der Rubrik „Therapieorientierte Verfahren zur Förderung von Schülern mit Verhaltensstörungen“ auf 230 Seiten 13 Beiträge, in denen von der Kunst- bis zur Spieltherapie einschlägige Konzepte vorgestellt werden.

Auch in den Konzeptionen und Selbstdarstellungsschriften von Schulen zur Erziehungshilfe findet man fast regelmäßig Hinweise auf therapeutische Angebote. In der Konzeption der Hans-Zulliger-Schule in Mannheim beispielsweise wird unter dem Stichpunkt „sonderpädagogische Therapie“ gefordert, es sollten an dieser Schule neben einer allgemeinen entwicklungsförderlichen Ausrichtung im Sinne eines „therapeutischen Milieus“ „... auch durch entsprechende Fachkräfte und Sonderschullehrer mit Zusatzausbildung in therapeutischen Techniken therapeutische Angebote im engeren Sinn gemacht

werden“ (HELBIG 1988, S. 73). Und im Förderkonzept der Sonderschule für Erziehungshilfe St. Vinzenzstift, Rüdesheim, heißt es explizit, der Lehrer an dieser Schule solle „eine Doppelfunktion als Pädagoge und Therapeut verkörpern“ (1996/97, S. 26). M. VERNOOIJ hat als akademische Fachvertreterin für die Schule zur Erziehungshilfe ganz allgemein einen Unterricht nach dem „Prinzip TOS“ gefordert, wobei dieses Kürzel für „therapeutisch orientierter Sonderunterricht“ steht. Dieses Prinzip sieht sie dadurch bestimmt, „daß als Handlungsgrundlage mindestens ein therapeutischer Ansatz reflektiert und pädagogisch aufbereitet vorhanden ist“, aber gleichzeitig Erziehung und Unterricht doch Vorrang gegenüber der Therapie behalten (VERNOOIJ 1994, S. 104). Entsprechend fordert sie die Vermittlung „therapeutische Kompetenz“ als einen Baustein sonderpädagogischer Schlüsselqualifikationen im Rahmen der universitären Lehrerausbildung (VERNOOIJ 1998, S. 187). Ganz offensichtlich enthält das „Prinzip TOS“ ein Zugeständnis an die Pluralität der therapeutischen Ansätze, denn es ist neutral gegenüber dem dort herrschenden Richtungstreit und die Formel „mindestens ein...“ ist somit durchaus zu verstehen im Sinne von „Hauptsache irgendein...“.

Wenn HERRMANN GIESECKE sich in seiner Schrift „Wozu ist die Schule da?“ (1996) vehement gegen Trends zur Sozialpädagogisierung oder gar Therapeutisierung der Schule wendet und den Lehrern in seinen zusammenfassenden Strategieüberlegungen empfiehlt, sie sollten sich klar auf ihre Funktion als Unterrichtsexperten und Lernhelfer konzentrieren und sich nicht durch einen generellen „Erziehungsauftrag“ beirren lassen, dann repräsentiert seine Haltung gewissermaßen gerade die Gegenposition dessen, was traditionellerweise für die Schule zur Erziehungshilfe in besonderer Weise gefordert wird. Freilich wirken manche seiner Empfehlungen, die für die Lehrer an Gymnasien vielleicht verlockend sein mögen, im Hinblick auf die Schule zur Erziehungshilfe eher grotesk. So etwa die These: „Wenn z.B. wegen disziplinarischer Probleme die Abhaltung des Unterrichts ungebührlich erschwert oder gar ernsthaft behindert wird, müssen sie Widerstand leisten und ihren Dienstherrn um Abhilfe ersuchen“ (ebd., S. 329). Die Lernwilligkeit und Lernfähigkeit der Schüler kann hier eben nicht so ohne weiteres vorausgesetzt und ihre Sicherung in die Zuständigkeit der Eltern oder der Jugendhilfe delegiert werden. Vielmehr gehört es zu den erklärten Zielsetzungen der Schule zur Erziehungshilfe, solche blockierte Lernwilligkeit und verschüttete Lernfähigkeit überhaupt erst wieder freizulegen und aufzubauen.

Doch wie kann dies erreicht werden und welche Hilfe können die im Rahmen der Psychotherapie entwickelten Deutungsmuster und Behandlungsverfahren dabei bieten? Am Beispiel eines jüngst erschienenen Sammelbandes mit dem Titel „Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze“ (WITTROCK 1998) soll gezeigt werden, wie dies idealiter gedacht ist, was mit „pädagogisch-therapeutisch“ hier jeweils konkret gemeint ist. Mit diesem Reader haben die im „Wissenschaftlichen Arbeitskreis für Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ zusammengeschlossenen Vertreter der sonderpädagogischen Fachrichtung „Verhaltensgestörtenpädagogik“ bzw. „Erziehungshilfepädagogik“ in Deutschland versucht, einen einführenden Überblick über die wichtigsten Ansätze zu geben. Der Band ist deshalb im Kontext dieser Diskussion besonders interessant, weil er

von einer „didaktischen Klammer“ zusammengehalten wird: Alle AutorInnen waren aufgefordert, sich in der Darstellung ihres jeweiligen „pädagogisch-therapeutischen Ansatzes“ auf ein konkretes Fallbeispiel, den „Fall Bernd“ zu beziehen und daran deutlich zu machen, was der von ihnen favorisierte Ansatz an Verständnishilfen und Handlungsperspektiven in diesem Fall anzubieten hätte.

Der Fall selbst wird vornweg auf drei Seiten kurz präsentiert: Es handelt sich um einen Jungen mit 7;10 Jahren, der zu Beginn der zweiten Grundschulklasse massiv auffällig wird und deshalb einer beratenden Sonderschullehrerin zur Begutachtung vorgestellt wird. Er verhält sich Mitschülern gegenüber sehr aggressiv, ist in der Klasse sozial isoliert, seine Schulleistungen lassen nach, in verbalen Äußerungen und Bildern produziert er heftige Zerstörungsphantasien. Zu einer Eskalation der Probleme kommt es, als er bei einem Zwischenfall einen Mitschüler mit einem scharfen Küchenmesser leicht verletzt. Der Elternrat fordert daraufhin ein entschiedenes Durchgreifen der Schule und so wird Bernd für zwei Wochen vom Unterricht ausgeschlossen. In ihren Gesprächen mit der Mutter und der Klassenlehrerin erfährt die Sonderpädagogin, daß das Verhältnis der Mutter zu Bernd von Anfang an belastet war und sich mit ihrer erneuten Schwangerschaft und der beruflich bedingten Abwesenheit des Vaters unter der Woche weiter verschlechtert habe. In der Schule sei er gegenüber dem einen männlichen Kollegen angepaßter als gegenüber den weiblichen Lehrkräften. Ein ausgeprägter Interessenschwerpunkt Bernds liege bei technischen Themen.

Von den tiefenpsychologischen Richtungen der Psychotherapie findet erstaunlicherweise nur die individualpsychologische eine Berücksichtigung im Kanon der präsentierten Ansätze. M. VERNOOIJ (1998) stellt die grundlegenden Aspekte von A. ADLERS Theorie dar und deutet dann vor diesem Hintergrund Bernds Verhalten als „Fehlkompensation“ eines durch die gestörte Mutter-Kind-Beziehung, den partiellen Väterverlust und die Angst wegen der drohenden „Entthronung“ durch das Geschwisterchen bedingten „Minderwertigkeitsgefühls“. Im Hinblick auf die Interventionsmöglichkeiten setzt sie einerseits auf das Prinzip „Ermutigung“, d.h. darauf, daß durch Anknüpfung an Bernds Interessen positive Leistungserfahrungen ermöglicht werden und sein Selbstwertgefühl gestützt wird, andererseits aber auch auf eine Verbesserung des Realitätsbezugs durch konsequentes Erziehverhalten sowie durch eine Einwirkung auf die Wahrnehmungs- und Erlebensmuster des Kindes in Einzelgesprächen und Rollenspielen.

H. GOETZE (1998) stellt den „personorientierten Ansatz“ in der Tradition von C. ROGERS und V. AXLINE vor. Zu diesem Zweck entwirft er das Szenario „pädagogisch-therapeutisch orientierter Spielstunden“. D.h. er erzählt die fiktive Geschichte davon, wie die Sonderpädagogin die zugewiesenen zwei Förderstunden pro Woche zu einer improvisierten Kinderspieltherapie mit Bernd nützt und er entfaltet im Rahmen dieser Geschichte sowohl die Grundprinzipien der nicht-direktiven Spieltherapie als auch die typischen Phasen des Therapieverlaufs. Natürlich handelt es sich dabei um eine Erfolgsgeschichte, in der Bernd sich entgegen der zunächst vorherrschenden trotzigigen Verweigerungsabsicht allmählich von der Haltung der Akzeptanz und Wertschätzung sowie von dem empathisch-einfühlsamen Verstehen seiner Förderlehrerin/Spielpartnerin/

Kindertherapeutin gewinnen läßt und sich nach und nach bewußter mit seinen Wut- und Angstgefühlen auseinandersetzt. Man mag die Darstellungsweise im Stile der populären Kindertherapiegeschichten etwas rührselig finden. Sie bietet aber eine sehr anschauliche Vermittlung der für diesen Ansatz so typischen „weichgespülten“, empathisch-spiegelnden Kommunikationsform, die stets darauf bedacht ist, dem Kind die Führung zu überlassen und es tunlichst vermeidet, Spielhandlungen oder Gesprächsthemen direkt zu beeinflussen.

Ganz anders dagegen im gesamten Duktus H. NEUKÄTERS, der den Ansatz der kognitiven Verhaltensmodifikation vorstellt und diesen anpreist als „ein effektives Instrumentarium der Beeinflussung, ... das auf der Basis von Beobachtungsdaten die angestrebten Verhaltensänderungen jederzeit überprüft“ (NEUKÄTER 1998, S. 83). Hier wird in Kurzform das ganze verhaltensmodifikatorische Handwerkszeug von der klassischen Konditionierung bis zum Modellernen ausgebreitet. Im Hinblick auf das konkrete Fallbeispiel von Bernd wird als dessen Zentralproblem der Umstand hervorgehoben, daß er „für angemessenes Verhalten im Schulkontext nicht genügend positive Rückmeldung (Verstärkung) erfährt“ (ebd., S. 92). Entsprechend wird dann im Rahmen der „Interventionsplanung“ die „Installation eines Münzverstärkungsprogrammes“ vorgeschlagen, durch welches die Lehrerin darin trainiert werden soll, für aufgabenbezogenes erwünschtes Verhalten bei Bernd „systematisch positive Bekräftigung ... zu verabreichen“ (ebd., S. 95). Aber nicht nur im schulischen Kontext wird diese Art von Verhaltenstechnologie favorisiert, NEUKÄTER hält es weiterhin für „nötig, auch für die Mutter von Bernd ein Bekräftigungsprogramm zu entwickeln, damit sie die neu erlernten Verhaltensinteraktionen aufrechterhalten kann“ (ebd., S. 66). Zum Schluß werden dann zwar noch andeutungsweise einige mögliche kritische Einwände gegen die verhaltensmodifikatorische Vorgehensweise benannt. Zu einer ernsthaften Diskussion derselben kommt es jedoch nicht mehr.

Drei weitere „pädagogisch-therapeutische Ansätze“, die in dem Band dargestellt werden, haben ihren Ursprung im Umfeld der Familientherapie. M. VERNOOIJ und U. WINKLER (1998) stellen den „systemischen Ansatz“ vor und gehen nach einleitenden Bemerkungen über die revolutionär neue systemisch-konstruktivistische Weltsicht vor allem auf die Palette der in diesem Kontext entwickelten „Techniken und Interventionsformen“ ein, wie etwa „Joining“, „Reframing“, „Zirkuläres Fragen“, „Genogramme“, „Skulpturarbeit“ und „Symptomverschreibung (Paradoxe Intervention)“. Ähnlich wie GOETZE wählen auch hier die Verfasserinnen ein fiktives Szenario, um die Anwendung dieser Methoden auf den Fall Bernd zu konkretisieren: Sie formulieren fiktive Gesprächsausschnitte aus familientherapeutischen Sitzungen mit Bernd und seiner Familie und demonstrieren dabei auch, wie im Rahmen der therapeutischen Arbeit immer wieder Hypothesen generiert und geprüft werden. Entsprechend der ganzen Herkunft des Ansatzes ist es nur naheliegend, daß hier nicht Bernds schulische Situation im Fokus der Aufmerksamkeit steht, sondern vor allem seine familiäre Situation und die Frage, welche positive, stabilisierende Funktion seinem Problemverhalten in diesem Kontext zukommt.

Der ressourcenorientierte hypnotherapeutische Ansatz von M.H. ERICKSON stellt, auch wenn er als therapeutische „Methode“ wenig kodifiziert ist, sondern mehr durch verblüffende Behandlungsbeispiele des „genialen Praktikers“

ERICKSON tradiert wird, dennoch eine wichtige Inspirationsquelle für die ganze Familientherapiezene dar. IRENE PÜTTER schlägt auf dem Hintergrund dieses Ansatzes vor, bei der „Behandlung“ von Bernd vor allem mit metaphorischen, lehrreichen Geschichten zu arbeiten, in denen Bernd sich selbst und seine Problematik gespiegelt findet: „In solchen Geschichten lassen sich vielfältige Suggestionen für angemessenes Selbstvertrauen, guten Kontakt zu anderen, für verantwortlichen Umgang mit sich selbst und anderen, etc. einbauen“ (PÜTTER 1998, S. 133).

Mit Suggestionen anderer Art arbeitet auch das „Lösungs- und entwicklungsorientierte Denk- und Handlungsmodell“ (allein der Titel enthält schon eine verheißungsvolle Suggestion!), das W. SPIESS mit Bezug auf P. WATZLAWICK und S. DE SHAZER vorstellt. Nachdem er die Suche nach den Ursachen von Verhaltensstörungen und psychischen Problemen, auf die in der Tradition der Psychotherapie soviel Energie verwendet wurde, als prinzipiell unnützlich und überflüssig diskreditiert und seine fortschrittlich-konstruktivistische Weltsicht der naiv-positivistischen gegenübergestellt hat, präsentiert er mit Bezug auf den Fall Bernd eine therapeutische Vorgehensweise, die so bestechend schlicht, direkt und simpel erscheint, daß man sich fragt, warum all die komplizierten Modelle über intrapsychische Prozesse und therapeutisches Beziehungsgeschehen überhaupt in die Welt gesetzt wurden. Im Prinzip besteht das „lösungsorientierte“ Verfahren darin, daß der Klient aufgefordert wird, eine wünschenswertere, bessere, problemfreiere Zukunft zu imaginieren, daß man dann nach dem ansatzweisen Vorkommen dieses Erwünschten, Besseren in der gegenwärtigen Realität sucht, die Bedingungen hierfür analysiert, und daß der Klient schließlich aufgefordert wird, einfach der „Logik des Gelingens“ (SPIESS 1998) zu folgen, sprich, genau jene Verhaltensweisen, die das Vorkommen des Erwünschten in der Vergangenheit begünstigt haben, zu verstärken.

Bei den drei letzten der in diesem Band vorgestellten „pädagogisch-therapeutischen Erklärungs- und Handlungsansätzen, nämlich dem „interaktionspädagogischen Ansatz“ N. MYSCHKERS (1998), dem „handlungstheoretischen Ansatz“ W. MUTZECKS (1998) und dem Ansatz der „lebensproblemzentrierten Pädagogik“ von M. WITTRÖCK (1998) handelt es sich zwar nicht direkt um Ableitungen aus bestimmten therapeutischen Konzepten, aber auch sie können kaum als originär *pädagogische* Ansätze gelten, denn auch hier machen psychologische und psychotherapeutische Autoren (ROGERS, WATZLAWICK, GROEBEN) die Hauptreferenzen aus.

Zwar finden sich noch zwei einleitende Artikel über die Geschichte und über die aktuellen Entwicklungstrends in der Verhaltensgestörtenpädagogik. Erstaunlicherweise wurde aber kein Beitrag prinzipiellerer Art über das Verhältnis von Pädagogik und Therapie bei der Konzeption dieses Bandes vorgesehen, und auch keiner der Autoren, der seinen jeweiligen „pädagogisch-therapeutischen Erklärungs- und Handlungsansatz“ vorstellte, fühlte sich herausgefordert, auf einer grundsätzlicheren Ebene auf dieses Verhältnis einzugehen.

## 2. *Warnung vor Trojanischen Pferden – Die Diskussion über das Verhältnis von Pädagogik und Therapie in der Allgemeinen Heilpädagogik*

Dies erstaunt auch deshalb, weil im Bereich der Allgemeinen Heilpädagogik die Diskussion über dieses Verhältnis durchaus eine gewisse Tradition hat. In der Tat ist es ja so, daß die meisten größeren Einrichtungen für behinderte Kinder und Jugendliche auch eine „Therapieabteilung“ angegliedert haben und daß viele der dort betreuten Kinder auch die eine oder andere Art von „Therapie“ in ihrem Wochenplan vorgesehen haben, sei es nun Mototherapie, Musiktherapie, Ergotherapie, Logotherapie, Spieltherapie oder eine andere spezielle Behandlungsform. Schon im Bereich der Frühförderung werden nicht selten Eltern instruiert, um als „Co-Therapeuten“ für die regelmäßige Durchführung entsprechender Übungen zu sorgen. Von daher ist die Kooperation und Abstimmung zwischen Pädagogen und Therapeuten im Feld der Heilpädagogik gängige Praxis. Somit gehört auch die Frage nach dem Verhältnis beider Sphären schon lange zum Reflexionsbestand der Heilpädagogik.

Mit Blick auf die Geschichte ist natürlich grundsätzlich eine große Nähe der Heilpädagogik zum medizinischen Bereich, speziell zur Kinder- und Jugendpsychiatrie zu konstatieren – ein Verhältnis freilich, das durchaus auch von erheblichen Ambivalenzen und Spannungen gekennzeichnet war und ist. Dies drückt sich unter anderem in den vielfältigen Diskussionen um die rechte Auslegung des Begriffs „Heilpädagogik“ aus, die hier stattgefunden haben. Einerseits ging es um die Hoffnung, als Heilpädagogen nach außen hin vom Expertennimbus und vom anerkannten professionellen Status der Mediziner zu profitieren. Andererseits ging es für die Heilpädagogik aber auch darum, sich in diesem Verhältnis nicht völlig vereinnahmen zu lassen, den eigenständigen pädagogischen Auftrag zu betonen, sich nicht zur „angewandten Psychopathologie“ degradieren zu lassen, wie ihr das etwa auf dem Eröffnungsvortrag des Ersten Kongreß' für Heilpädagogik 1922 in München von dem Psychiater M. ISSERLIN angesonnen wurde, der für seine Disziplin den Anspruch erhob, „berufene Führerin des Heilpädagogen“ zu sein (ISSERLIN 1923, S. 18).

Wenn man die jüngere Diskussion in der Allgemeinen Heilpädagogik betrachtet, dann kann man durchaus noch etwas von diesen Ressentiments und Abgrenzungsbemühungen erkennen. Auf der 16. Arbeitstagung für Dozenten an Sonderpädagogischen Studienstätten in deutschsprachigen Ländern, die 1980 explizit dem Thema „Sonderpädagogik und Therapie“ gewidmet war, hielt H. BACH den Einführungsvortrag und nutzte diesen zu einer eindringlichen Warnung vor der „Inflation des Therapiebegriffs“ im sonderpädagogischen Feld (BACH 1980, S. 9). Er konstatiert irritiert einen „Urschrei nach Therapie“ (ebd.), eine „Flucht in die Therapie“ (ebd., S. 12) bei den Heilpädagogen und vergleicht die Öffnung der Sonderpädagogik für die diversen Therapieformen mit dem „Einzug eines trojanischen Pferdes“ (ebd.), da hier durch gänzlich andere Grundprinzipien das sonderpädagogische Selbstverständnis untergraben würde: Seiner Ansicht nach nämlich „läßt sich Therapie tendenziell in ihrem Ansatz als aufgabenverengend, in ihrer Struktur als hierarchisch und in ihrer Zielauffassung als normenhörig kennzeichnen, womit sie zugleich Ausdruck und Instrument problematischer gesellschaftlicher Gegebenheiten ist: der Verfremdung, der Machtausübung und der Normenfest-

schreibung“ (ebd., S. 17). Die „entscheidenden Prinzipien der Sonderpädagogik“ seien dagegen die Aufgabenkomplexität, das kommunikative Handeln und die Zielreflexion“ (ebd. S. 18). Dabei spielen bei BACHS Laokoon-Rede durchaus auch berufspolitische Überlegungen eine Rolle: Er sieht die Gefahr, daß mit dem Trend zur Therapeutisierung „der Sonderpädagoge zum medizinischen Hilfspersonal“ reduziert werde und pädagogische Aspekte nicht mehr hinreichend zur Geltung bringen könne.

Ähnliche Befürchtungen hat auch O. SPECK. Hatte er in seinem Buch „Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung“ von 1979 (S. 106f.) noch gemeint, die „pädagogische Förderung erfolge durch Erziehung, Therapie und Unterricht“ und der „Erzieher und Lehrer kann seine Arbeit auch als eine therapeutische verstehen, ebenso wie der das Lernen steuernde Therapeut auch erzieherisch wirksam ist“, so ist sein Buch „Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt“ (1996) geradezu gegen die zunehmende Psychologisierung und Therapeutisierung von Erziehungsschwierigkeiten geschrieben und versucht gegen diese Tendenzen die seiner Meinung nach unerläßliche pädagogische Dimension des Moralischen wieder stärker zur Geltung zu bringen. Dort heißt es u.a.: „Es kommt leicht zu Übergewichten der therapeutischen Fachleute und dabei zugleich zu einer aus Arroganz und Naivität gemischten Herabsetzung der Erziehungspraktiker/innen“ (ebd., S. 232f.). Ausdrücklich betont er nun die „sekundierende Funktion der therapeutischen Intervention im pädagogischen Feld“ (ebd.).

Prinzipiell läßt sich die Differenz zwischen Pädagogik und Therapie von sehr verschiedenen Aspekten her beleuchten: Man kann von den unterschiedlichen beteiligten Professionen und Zielgruppen ausgehen, typische Anlässe benennen, divergierende Aufgabenstellungen und Zielsetzungen analysieren, gegensätzliche Leitprinzipien isolieren, je spezifische Methoden hervorheben, typische Deutungsmuster beschreiben, unvereinbare Menschenbilder konstatieren, differierende Kommunikationsmuster und Systemlogiken unterscheiden oder aber abweichende räumliche und zeitliche Strukturen gegeneinanderstellen. In diesem Sinne hat E.E. KOBİ in seinem Buch „Grundfragen der Heilpädagogik“ (1993) versucht, durch die Bildung polarer Begriffspaare eine möglichst große Differenz hinsichtlich möglichst vieler Dimensionen herauszuarbeiten. In einer übersichtlichen Tabelle finden sich, mit knappen Erläuterungen versehen, die folgenden Merkmale gegenübergestellt, wobei immer ersteres der Therapie und letzteres der Erziehung zugeordnet ist: indikativ versus imperativ, additiv versus immanent, sanitär versus edukativ, restaurativ versus innovativ, kausal versus final-prospektiv, reparativ versus emanzipatorisch, objektiv versus subjektiv, medial versus personal, sporadisch versus kontinuierlich, partikulär versus ganzheitlich, funktional versus interaktional (ebd., S. 344f.).

Die Bilder von Therapie und Erziehung, die dabei herauskommen, sind natürlich extrem einseitig. Dem Bild von Therapie, das gezeichnet wird, entspricht am ehesten die Strahlentherapie bei der Behandlung eines Tumorpatienten. Die dahinter stehende Vorstellung vom „Behandler“ im weißen Kittel, der ohne näher auf die Persönlichkeit des Kindes einzugehen, irgendwelche „Verrichtungen am Kind“ vollzieht, hat wenig mit dem zu tun, was real in Kinderpsychotherapien geschieht. Gleichzeitig wird das Bild des Pädagogen, d.h.

des Lehrers oder Erziehers, und die Bedeutung seiner Beziehung zum Kind überhöht und idealistisch verklärt. Die Vertreter der diversen psychotherapeutischen Schulen würden wohl zu Recht protestieren gegen eine derart verzerrende Einordnung des von ihnen entwickelten Therapiekonzeptes, nehmen sie doch fast durchweg für sich in Anspruch, daß gerade ihr Ansatz interaktional, ganzheitlich, personal, final-prospektiv und innovativ sei, daß er den Subjektstatus der Betroffenen ernst nähme und ihrer Emanzipation, d.h. ihrer Befreiung von inneren und äußeren Zwängen diene.

Es wird in dieser ganzen Diskussion offensichtlich immer wieder mit Zerrbildern und irreführenden Zuschreibungen gearbeitet; es werden häßliche Pappkameraden aufgebaut, die dann um so leichter vom Sockel gestoßen werden können. Natürlich auch von der „Gegenseite“! Man denke nur etwa an ALICE MILLERS Ausführungen über den Begriff Erziehung und ihre Beschwörung der therapeutischen Beziehung als dem einzigen Ort, an dem die Schrecken der Erziehung überwunden werden könnten. Auch die ganze Adaption von ROGERS' personenzentriertem Ansatz in der Pädagogik steht ja unter dem Vorzeichen der Kritik traditioneller erzieherischer Verhältnisse, fordert „Ganzheitlichkeit“, authentische personale Beziehungen, Respekt vor dem Subjektstatus und den Selbstaktualisierungstendenzen des Kindes gerade in Kontraststellung zu dem, was traditionell in der Erziehung geschieht. Und auch die Vertreter systemisch-konstruktivistischer Ansätze werfen der konventionellen Pädagogik üblicherweise vor, daß diese unangemessenen Vorstellungen von Erziehung als direkter kausaler Beeinflussung und von Unterricht als Wissensübertragung verhaftet sei, daß sie Kinder als „Trivialmaschinen“ auffasse und dem selbstschöpferischen Charakter aller Entwicklung sowie dem subjektiv-konstruktiven Charakter aller Welterkenntnis nicht gerecht würde. Gerade sie nehmen für sich und ihre erzieherischen Sichtweisen in Anspruch, interaktional, subjektorientiert, ganzheitlich und innovativ zu sein.

### 3. *Sorge um das „Pädagogisch Eigentliche“ – Die Diskussion über das Verhältnis von Pädagogik und Therapie in der Allgemeinen Pädagogik*

Auch im Bereich der Allgemeinen Pädagogik gibt es eine kritische Diskussion zum Verhältnis von Pädagogik und Therapie. Hier sind es weniger die realen Kooperationsprobleme in der Praxis und auch nicht die historischen Reminiscenzen an Hegemonietendenzen des Medizinsystems, die hinter der defensiven Position stehen, sondern eher die Sorge um das „Pädagogisch Eigentliche“, als dessen Hüterin sich die Allgemeine Pädagogik gerne sieht, und wohl auch der Unmut darüber, daß bei Lehrern und Erziehern die Beschreibungen und Beschwörungen dieses „genuin Pädagogischen“ an Faszinationskraft eingebüßt, therapeutische Denk- und Handlungsmuster dagegen an Faszinationskraft gewonnen haben. Ja mehr noch: Es ist das Unbehagen an der gegenwärtigen Kultur, am hedonistischen Zeitgeist, welcher der Ausrichtung der eigenen Lebensführung an ethischen Maßstäben und am klassischen Bildungsideal der Selbstvervollkommnung immer mehr zuwiderlaufe.

In diesem Sinne klagt etwa M. HEITGER (1994, S. 141f.): „Die Frage, ob Therapie als Pädagogik bzw. ob Pädagogik als Therapie praktiziert werden soll, ist

mehr als der Streit um Methoden und beliebige Positionen im Kampf um die Vorherrschaft von Disziplinen. Hinter dieser Auseinandersetzung verbirgt sich eine anthropologische und gesellschaftspolitische Grundsatzfrage. Die zunehmende Dominanz therapeutischer Verfahren verweist auf eine weit verbreitete Unsicherheit und Resignation der Erziehung, auf Optimismus und Zuversicht in der Therapie. Die Skepsis gegenüber der Pädagogik ist die Folge dessen, daß der Mensch das Bewußtsein von der Aufgabenhaftigkeit seines Lebens verloren hat, seine Bildsamkeit als Bedingung selbstvollzogener Lebensführung unter normativen Ansprüchen nicht mehr hoffnungsvoll wahrnimmt. ... An die Stelle von vernünftiger Selbstbestimmung tritt die Leitung durch das Gefühl des Angenehmen, der Lust. Begriffe wie Pflicht und Anstrengung, Leistung und Verantwortung sind verpönt“.

Natürlich steht auch hier wieder ein Zerrbild von Therapie im Hintergrund, ein Bild das am prägnantesten vielleicht auf jene esoterischen „Rebirthing-Therapien“ zutrifft, bei denen Menschen sich in lauwarmer abgedunkelte Wassertanks legen, um intrauterinen Empfindungen nachzuspüren, das aber kaum etwas mit dem zu tun hat, was in den seriösen Formen der Psychotherapie geschieht. Denn es ist ja in vielen Fällen gerade das Bewußtsein von der „Aufgabenhaftigkeit des Lebens“, die Einsicht, den Ansprüchen selbstvollzogener, autonomer Lebensführung nicht gerecht werden zu können, der Entschluß, die Probleme nicht mehr zu verdrängen, die Dinge nicht mehr einfach laufen zu lassen, der die Menschen in Therapie führt. Und der therapeutische Prozeß selbst hat wohl in den meisten Fällen mehr mit Anstrengung, Leistung und Verantwortung, mit Selbstkonfrontation, Reflexion und Trauerarbeit zu tun als mit wohligen Gefühlen des Angenehmen und der Lust. Wenn HEITGER dann am Schluß seiner Überlegungen die Relation von Pädagogik und Therapie auf die Formel bringt: „Jene findet ihr Regulativ im Begriff der Bildung, diese in dem der Gesundheit“ und diese Formel dann gar noch ergänzt durch die Bemerkung „Pädagogik wendet sich an das Bewußtsein mit der Absicht auf Selbstbestimmung ... Therapie wendet sich an den Leib, seine Funktionen und Abläufe“ (ebd., S. 144), dann ist man als Leser eher irritiert, da man bisher davon ausgegangen war, daß HEITGER mit dem Begriff „Therapie“ primär „Psychotherapie“ im Sinn hatte. Für diese trifft jene Formel ja schlicht nicht zu. Dann hätte dem pädagogischen Leitbegriff der Bildung zumindest der *psychotherapeutische* Leitbegriff der *seelischen* Gesundheit gegenübergestellt werden müssen. Dann wäre die eigentlich spannende Diskussion eben gerade darüber zu führen, in welchem Verhältnis jene beiden Begriffe, die aus unterschiedlichen Traditionen stammen, stehen, was es hier an inhaltlichen Überschneidungen und Gemeinsamkeiten gibt (vgl. dazu GÖPPEL 1997, S. 307ff.).

Von einem ähnlichen Unbehagen an kulturellen Trends und von ähnlich verzerrenden Zuschreibungen geht auch W. BÖHM (1992) aus, wenn er die prinzipielle „Unvereinbarkeit von Erziehung und Therapie“ postuliert. Entsprechend kommt er dann an dem „entscheidenden Knotenpunkt“ seines Gedankenganges zu folgender diametraler Gegenüberstellung: „entweder individuelle *Selbstverwirklichung* (bzw. *Selbstwerden*) oder personale *Selbstgestaltung*; entweder *Natur* und *Entwicklung* oder *Gewissen* und *Erziehung* (bzw. *Bildung*); entsprechend entweder *Therapeutisierung* oder *Pädagogisierung* des erzieherischen Handelns“ (ebd., S. 144).

Sorge um das „Pädagogisch Eigentliche“ ist auch ein zentrales Motiv in dem Buch von R. KRAWITZ mit dem programmatischen Titel: „Pädagogik statt Therapie“ (1996). Er betont zwar gleich zu Beginn, daß er sich mit seiner Arbeit „nicht gegen Therapie wenden“, wohl aber therapeutische Maßnahmen im pädagogischen Feld „weitgehend überflüssig machen“ wolle (ebd., S. 11f.). Doch nicht nur diese sollen überflüssig gemacht werden, sondern auch die ganze Unterscheidung zwischen Regel- und Sonderpädagogik soll mit der Zauberformel „Individualpädagogik“ hinfällig werden (ebd. S. 333). Diese These, daß eine individualpädagogisch erneuerte Pädagogik sowohl Therapie als auch Aussonderung überflüssig machen könnte, klingt vielversprechend und irritierend zugleich, denn die Forderung, daß Pädagogik dem individuellen Kind mit seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten gerecht werden, daß das erzieherische Verhältnis ein dialogisches sein soll, ist so revolutionär und neu ja nun keineswegs. Wer würde dieser Forderung ernsthaft widersprechen wollen? Ob sich freilich mit einer noch so weit bildungsphilosophisch ausholenden Begründung dieser Forderung tatsächlich eine neue, verantwortlichere pädagogische Praxis und ein vernünftigerer Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern stiften läßt, scheint eher fraglich. So sehr KRAWITZS Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung des Individuellen und der Anerkennung der Vielfalt menschlicher Seins- und Gestaltungsmöglichkeiten zu unterstützen ist, so sehr muß daran gezweifelt werden, daß sich damit all jene Erfahrungen der pädagogischen Hilflosigkeit und des Scheiterns, die zum „Run auf die Therapie“ geführt haben, aus der Welt schaffen lassen. Außerdem scheint auch KRAWITZ einem gewissen Zerrbild von Therapie aufzusitzen, wenn er *Therapie* in erster Linie als Technik zur Anpassung des Kindes an vorgegebene Normen des Normalen begreift und sie dann der *Individualpädagogik* als dialogischer Begleitung sinnvoller Persönlichkeitsentfaltung gegenüber setzt.

HEITGER, BÖHM und KRAWITZ können bei allen Unterschieden als Vertreter einer personalistisch orientierten, bildungstheoretisch argumentierenden Pädagogik gelten, der es primär darum geht, die „Pädagogizität erzieherischen Handelns“ herauszuarbeiten, Wesensbestimmungen des Erzieherischen zu geben. Freilich ist die Allgemeine Pädagogik selbst auch längst von Pluralität, vom Widerstreit unterschiedlicher Meinungen darüber, was überhaupt ihr Ziel und ihre Aufgabe sei, geprägt. Von daher sind keineswegs alle Positionen von einer ähnlichen Angst der „Überfremdung“ der Pädagogik und von einem ähnlichen Rigorismus der Abgrenzung geprägt. B. SCHÖN (1989) etwa hat recht differenziert und ausgewogen die Chancen und die Risiken der zunehmenden Verbreitung therapeutischer Denkmuster innerhalb der Pädagogik diskutiert. Es gibt natürlich auch Erziehungswissenschaftler, die das ganze Programm, nach dem „Pädagogisch Eigentlichen“, nach dem „Wesen des Erzieherischen“ zu fragen und dieses scharf von anderen Formen zwischenmenschlichen Umgangs abzugrenzen, für wissenschaftlich wenig sinnvoll halten. So hat etwa W. BREZINKA (1990), vom Standpunkt einer empirischen Erziehungswissenschaft aus, eine vielzitierte Definition von „Erziehung“ vorgelegt, die bewußt die therapeutischen Bemühungen, die psychischen Dispositionen Heranwachsender im erwünschten Sinn zu beeinflussen, mitumfaßt. Von ganz anderen Positionen her haben etwa R. WINKEL (1989), S. BÜRGE MANN/G.-B. REINERT (1984) oder B. JANUSZEWSKI/K.-J. KLUGE (1984) gar die Bezeichnungen „pädagogische Thera-

pie“ bzw. „Erziehungstherapie“ ins Spiel gebracht, um jenen Überschneidungsbereich, in dem „Heilen und Bilden“ eng miteinander verbunden sind, auf den Begriff zu bringen. U. OEVERMANN (1996, S. 148f.), der zwar als Soziologe nicht direkt der Allgemeinen Pädagogik zuzurechnen ist, der aber mit seiner Theorie professionalisierten Handelns die aktuelle pädagogische Debatte in diesem Feld sehr stark beeinflusst hat, spricht ausdrücklich von der therapeutischen Dimension, die jeder pädagogischen Praxis innewohnt. Diese „therapeutische Dimension der pädagogischen Praxis“ ergibt sich seiner Meinung nach faktisch dadurch, „daß die durch die Wissens- und Normenvermittlung nötig werdende Interaktionspraxis zwischen Schülern und Lehrern das zu erziehende Kind in seiner Totalität als ganze Person erfaßt und von daher folgenreich für die Konstitution der psychosozialen ‚Gesundheit‘ der Schüler wird“. Schließlich hat W. DATLER (1995) unter dem Titel „Bilden und Heilen“ durchaus mit differenzierendem Bezug auf die Bildungstheorie und die transzendental-kritische Pädagogik versucht, die psychoanalytische Psychotherapie ihrerseits als einen Spezialfall *pädagogischen* Praxis zu deuten.

Als Zwischenfazit läßt sich festhalten, daß im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik eine selbstverständliche und eher unreflektierte Adaption diverser therapeutischer Methoden (und Moden) im pädagogischen Feld stattfindet, während im Bereich der Allgemeinen Heilpädagogik, zumindest auf der Theorieebene, eine relativ geschlossene Ablehnungsfront gegen die „Therapeutisierung“ der Heilpädagogik besteht. Im Bereich der Allgemeinen Pädagogik wiederum ist im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis von Erziehung und Therapie (wie im Hinblick auf die meisten anderen Fragen) eine Vielfalt sehr unterschiedlicher Positionen auszumachen. Die Standpunkte reichen von der These der prinzipiellen Unvereinbarkeit beider Sphären über die These der vielfältigen Überschneidung beider Bereiche und der Unmöglichkeit einer scharfen Grenzziehung bis hin zur These von der immanent therapeutischen Dimension jeglicher Pädagogik oder gar zur These von der Psychotherapie als Spezialform von Pädagogik.

J. HENNINGSEN hat, um die Situation der Pluralität und der Paradigmenkonkurrenz zu kennzeichnen, schon vor einiger Zeit das Bild von der Erziehungswissenschaft als einer Schrebergartenkolonie geprägt, in der jeder seine Parzelle nach seinen Vorstellungen beackert: „Die Kleingärtner, laut miteinander schimpfend, machen sich wechselseitig für die schlechten Ernten verantwortlich“ (HENNINGSEN 1980, S. 10). Interessanterweise hat K. GRAWE, der „Großmeister“ der vergleichenden Psychotherapieforschung, jüngst ein ähnliches Bild verwendet, um die Therapieszene mit ihren untereinander zerstrittenen Therapieschulen zu kennzeichnen. Es sei ein „absurdes System“ konkurrierender therapeutischer Konzepte entstanden, „jedes nach seinem Anspruch ein Universum für sich, aber alle zusammen wie eine Schrebergartenkolonie“ (GRAWE 1998, S. 110). Wenn man diese Bilder ernst nimmt und anerkennt, daß es letztlich weder *die* Pädagogik noch *die* Therapie im Singular gibt, sondern realistischer davon ausgeht, daß beide Begriffe sowohl im Hinblick auf die diversen Praxen als auch im Hinblick auf die zugrundeliegenden Theoriekonzepte eigentlich nurmehr im Plural verwendet werden können, dann wird es natürlich nahezu aussichtslos, allgemeine Aussagen über das Verhältnis der beiden Bereiche zu machen. Dann ließe sich allenfalls beschreiben, wie einzelne

Kleingärtner aus unterschiedlichen Parzellen der verschiedenen Schrebergartenkolonien zueinander stehen. Dann sind auch eher bestimmte Affinitäten oder Aversionen auszumachen. Daß etwa eine an Lerngesetzmäßigkeiten und Effektivitätskontrollen orientierte empirische Erziehungswissenschaft eine größere Nähe zu Ansätzen der kognitiven Verhaltensmodifikation hat als zur Psychoanalyse, dürfte auf der Hand liegen. Daß diese wiederum für die Vertreter einer biographisch-narrativen, subjektorientierten Pädagogik attraktiver ist ebenso (vgl. BAACKE/SCHULZE 1979; BITTNER/FRÖHLICH 1997). Daß Vertreter einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik eine große Offenheit für die Konzepte der systemischen Familientherapie aufweisen (vgl. REICH 1996), verwundert ebensowenig wie der Umstand, daß aus der Perspektive einer personalistischen Pädagogik unter allen therapeutischen Schulen einzig die Logotherapie V. FRANKLS mit ihrer Betonung der Sinnfrage Gnade findet (vgl. BÖHM 1992).

#### *4. Psychotherapie als pädagogische „Technologieersatztechnologie“?*

Freilich finden sowohl die „Grenzüberschreitungen“ als auch die Reflexionen über die Zulässigkeit derselben auf einer eher theoretischen Ebene statt. Das Interesse für jene aus dem Bereich der Psychotherapie stammende Konzepte zielt in erster Linie auf die Erweiterung des Deutungshorizontes für Bildungsprozesse und pädagogische Interaktionen. Im Bereich der Erziehungshilfe, jenem Bereich, der durch das wiederholte Scheitern erzieherischer Bemühungen gekennzeichnet ist, ist das Interesse an jenen therapeutischen Konzepten sehr viel unmittelbarer aus dem Bedürfnis nach neuen, wirksameren Formen des Umgangs mit den alltäglichen Handlungsproblemen motiviert. Und hier enthalten die diversen Therapieformen nun tatsächlich das Versprechen, eine Kompensation für das vielbeschworene „Technologiedefizit der Erziehung“ (LUHMANN/SCHORR 1982) liefern zu können. Die folgende allgemeine Definition von S. SCHMIDTCHEN (1978, S. 14) macht dies besonders deutlich: „Psychotherapie ist die qualifizierte und planvolle Anwendung von Verfahren zur Verhaltensanalyse, Verhaltensklärung, Therapiezielbildung, Verhaltensbeeinflussung und Effektkontrolle. Sie hat zum Ziel, einem verhaltensgestörten Klienten einen geeigneten Lernrahmen zu schaffen, in dem er sein gestörtes Verhalten verlernen und angemessenes Verhalten erlernen kann“. Sicherlich würden nicht alle Psychotherapeuten diese doch sehr lerntheoretisch ausgerichtete Definition unterschreiben. Sie ist hier weniger deshalb von Interesse, weil sie einen gesicherten Konsens über alle therapeutischen Schulrichtungen hinweg zum Ausdruck bringt, als vielmehr deshalb, weil sie sehr deutlich die mit der Hinwendung zu therapeutischen Konzepten verbundenen Erwartungen, gerade im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik, auf den Punkt bringt. Die Vorstellung, über qualifizierte und effektive Verfahren zu verfügen, ist verständlicherweise besonders attraktiv in jenem Feld, in dem die Vermittlung „angemessenen Verhaltens“ einerseits besonders dringlich ist und in dem sich andererseits die „traditionellen pädagogischen Verfahren“ bisher als weitgehend wirkungslos erwiesen haben. Wie wird dieses Versprechen nun konkret eingelöst? Ich will dazu noch einmal auf die Demonstration der verschiedenen

„pädagogisch-therapeutischen Erklärungs- und Handlungsansätze“ am „Fall Bernd“ eingehen und dabei auch der Frage nachgehen, ob es hier über all die präsentierten therapeutischen Schulrichtungen hinweg bestimmte Gemeinsamkeiten gibt.

Eine erste bedeutungsvolle Gemeinsamkeit besteht darin, daß, mit Ausnahme von NEUKÄTER, der als Vertreter der kognitiven Verhaltensmodifikation die Installation eines Token-Systems in Bernds Klasse empfiehlt, alle anderen Autoren mit ihren Vorschlägen den konventionellen schulischen, unterrichts- und gruppenbezogenen Rahmen verlassen und in die Zweiersonnenituation mit Bernd bzw. in die Situation der therapeutischen Familiensitzung wechseln. Eine weitere wichtige Gemeinsamkeit der vorgestellten Ansätze besteht darin, daß sie allesamt spezifische Kommunikationsweisen präsentieren, die von dem Modus der Alltagskommunikation, in dem sich Erziehungsprozesse üblicherweise abspielen, auf markante Weise abweichen – sei es, daß in der klientenzentrierten Spieltherapie Bernd ganz bewußt die Führung bei allem, was er in diesem Rahmen tun will, gelassen wird, daß sich die Pädagogin/Therapeutin darauf beschränkt, ihm den emotionalen Ausdrucksgehalt seines Spiels vorsichtig in Worte zu fassen und daß sie seine Fragen nicht direkt beantwortet, sondern einfühlsam zurtückspiegelt; sei es, daß unter dem Vorzeichen der kognitiven Verhaltensmodifikation, Eltern oder Lehrer trainiert werden, Lob und Tadel nicht mehr spontan nach Gefühl, nach persönlicher Einschätzung der Situation auszusprechen, sondern systematisch positive Bekräftigung zu verabreichen, oder daß unter systemischer Perspektive mit der einbestellten Familie Bernds jener zirkuläre Fragezauber entfaltet wird, auf den sich die Familie eben nur deshalb einläßt, weil sie von vornherein darauf eingestellt ist, daß in der Therapiesituation andere Kommunikationsregeln gelten als im Alltag; sei es, daß beim lösungsorientierten Ansatz sowohl die Mutter wie das Kind mit einem ganz bestimmten Muster von Fragen, Aufforderungen zur Imagination von Situationen und zur Umdeutung gewohnter Sichtweisen konfrontiert werden. Bei aller Differenz im einzelnen handelt es sich doch immer um „kommunikative Verfahren“, um Versuche einer zielgerichteten, an bestimmten Grundmustern orientierten Steuerung der Kommunikation. Es gibt jeweils Sätze von Regeln, Richtlinien, Empfehlungen, was bei Gestaltung der Kommunikation zu beachten ist, und es gibt entsprechende therapieschulspezifische Vorstellungen von richtiger, regelgemäßer bzw. falscher Kommunikation.

Vor einigen Jahren fand in der Zeitschrift „Westermanns Pädagogische Beiträge“ ein „Erziehungswissenschaftliches Forum“ statt, bei dem maßgebliche deutsche Erziehungswissenschaftler die Gelegenheit hatten, ihre pädagogische Theorie selbst in knapper und verständlicher Form darzustellen. Interessant ist, daß zum Abschluß dieses Forums unter dem Motto „Wer hat recht im Theorienstreit?“ eine Diskussionsrunde stattfand, die der Moderator WINKEL (1984, S. 368) mit einem ähnlichen didaktischen Kniff einleitete wie WITTRICK seinen Sammelband: Er präsentierte ein Fallbeispiel aus der Schule und forderte zunächst jeden der anwesenden Erziehungswissenschaftler auf, sich auf dieses konkrete Fallbeispiel zu beziehen und daran die situationserhellende Kraft seines Ansatzes aufzuzeigen. Ich will nicht auf die Einzelheiten dessen, was WILFRIED LIPPITZ, KLAUS SCHALLER, HELMUT FEND, HANS-JOACHIM GAMM, WOLFGANG FISCHER und HARTMUT VON HENTIG dann zu dem vorgegebenen Beispiel

ausführten, eingehen. Deutlich wird jedoch, daß der Moderator die versammelten Erziehungswissenschaftler mit seiner Aufgabe durchaus in eine gewisse Verlegenheit gebracht hat. Sie beriefen sich auf mangelndes Hintergrundwissen zu dem Fall, nutzten ihre Statements zu einer Kritik an einer den Lebensproblemen der Kinder entfremdeten Schule oder gar zu einer umfassenden Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse, als deren Spiegel die Schule betrachtet werden müsse. Sie verwiesen auf bestehende empirische Forschungen zum Thema „Schwierige Schüler“ oder aber sie fragten nach unreflektierten Voraussetzungen im Selbstverständnis und in der Unterrichtsgestaltung des betroffenen Lehrers. Die Befragten gaben mehr Kostproben ihrer analytischen und interpretativen Kompetenz, als daß sie nach Lösungsperspektiven für die verfahrenepädagogische Situation suchten. Einzig von HENTIG ging direkt auf das Ansinnen des Moderators ein und entfaltete einen Katalog von Ideen, wie er als Berater dem betroffenen Kollegen unterstützend zur Seite treten würde. Keiner der befragten Erziehungswissenschaftler kam jedoch auf die Idee, dem Lehrer so etwas wie ein zielgerichtetes „Verfahren“, eine „effektive Maßnahme“, eine „spezifische Kommunikationsstrategie“ oder einen Satz von „Regeln der Gesprächsführung“ anzuempfehlen.

Die Pädagogik verfügt in diesem Sinne nicht über spezifische „einheimische Verfahren“ oder Maßnahmen. Das, was unter Stichworten wie „Ermahnung und Erinnerung“, „Warnung und Drohung“, „Lob und Tadel“, „Strafe und Belohnung“, „Anerkennung und Ermutigung“, „Beispiel und Vorbild“, „Weisung und Befehl“, „Gebot und Verbot“ etc. als „Lehre von den Erziehungsmitteln“ lange Zeit tradiert und diskutiert wurde (z.B. SPIELER 1944; TROST 1966; GEISLER 1967), wirkt heute – auch wenn es in der alltäglichen Praxis nach wie vor eine große Rolle spielt – merkwürdig antiquiert und ist als erziehungswissenschaftliches Thema weitgehend der Lächerlichkeit preisgegeben. Hier hat S. BERNFELD schon 1925 in seinem „Sisyphos“ deutliche Worte gefunden: „Alle erzieherischen Maßnahmen, die als geeignet gelehrt werden, das Kind mit seiner naiv und intuitiv erfaßten Struktur zu jenem hohen Ziel zu verändern, sind verdächtig einfach und banal. Ihre Banalität erweist sich schon darin, daß sie alle samt und sonders und jede einzelne für sich nicht neu sind. Wahrscheinlich ist es gar nicht möglich, ein wirklich neues Mittel der Erziehung zu erdenken. Gewiß ist es den großen Pädagogen nicht gelungen. Ob sie nun Liebeskraft oder harte Zucht vorschlagen, Belehrung durch Worte, durch Beispiel oder Rute empfehlen, ob sie für aktives Verhalten des Erziehers sind oder für geduldiges Zuwarten, ablenkendes Ausleben der kindlichen Impulse oder deren Unterdrückung verlangen – seit es Eltern, seit es Erzieher gibt, ist diese uralte Skala vom strengen Blick bis zur Gefängnisstrafe, von dem milden Wort bis zur bändereichen Predigt allüberall geübt worden. Kinder wurden zu Millionen in kunterbunten Mischungen all solcher Mittel, Millionen wurden von jedem einzelnen erzogen, es kann keine Kombination mehr geben, die nicht bereits gewirkt hätte – und das Ergebnis ist die Menschheit von heute, von je“ (BERNFELD 1967, S. 40). Im Gegensatz zu den „banalen, seit jeher gebräuchlichen Mitteln der Erziehung“, denen die „umbildende, idealverwirklichende Kraft“ (ebd., S. 41) nicht mehr abgenommen wird, wohnt den speziellen Mitteln, Verfahren und Techniken, die aus den diversen therapeutischen Schulen in die Pädagogik importiert werden, wie etwa „differentielle Verstärkung“, „Kontin-

genzverträge“, „response-cost-Verfahren“, „Joining“, „Reframing“, „zirkuläres Fragen“, „Skalierungsfragen“, „Skulpturarbeit“, „Symptomverschreibung“ etc., durchaus noch eine Faszinationskraft und ein Hoffnungspotential inne. Ob es sich dabei um berechnete oder illusionäre Hoffnungen handelt, sei dahingestellt.

Eine gewisse Sonderstellung nimmt in diesem Zusammenhang die Psychoanalyse und die von ihr inspirierte Psychoanalytische Pädagogik ein. Sie verfügt einerseits von allen therapeutischen Richtungen sicherlich über die längste und vielschichtigste Tradition in der Erziehung schwieriger Kinder (vgl. AICHORN 1977; BERNFELD 1974; REDL/WINEMAN 1984; ZULLIGER 1951; BETTELHEIM 1971) und sie kann andererseits sicherlich auch auf die differenzierteste aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Therapie und Pädagogik im allgemeinen und von Psychoanalyse und Pädagogik im besonderen verweisen (vgl. BITTNER 1985, 1989, 1994; KÖRNER 1980, 1992, 1996; TRESCHER 1985; FATKE 1985; GÖPPEL u.a. 1985; DATLER 1992, 1993; FIGDOR 1989, 1993). Gleichzeitig – und dies ist vielleicht der Grund, warum sie im Kanon der von WITTRÖCK präsentierten „pädagogisch-therapeutischen Erklärungs- und Handlungsansätze“ nicht mehr auftaucht, hat sie sich am klarsten von der Vorstellung distanziert, dem Erzieher neue Mittel oder wirksame Techniken an die Hand geben zu können, mit denen er seine Aufgabe besser bewältigen könnte.

In diesem Sinn hat G. BITTNER (1996, S. 259) jüngst das Fazit gezogen: „Auf Psychoanalyse läßt sich weder präskriptiv noch methodisch-technisch eine neue Art von Erziehung gründen. Psychoanalyse leistet nur das eine, allerdings Unverzichtbare: sie weckt die Aufmerksamkeit für die Dunkelstellen des pädagogischen Feldes, für die zumeist übergangene Innenwelt und Befindlichkeit der beteiligten Subjekte und bezieht diese in den pädagogischen Diskurs ein“. D.h. kein Verfahren, keine Methode (auch das „szenische Verstehen“ ist keine!), keine spezifische Kommunikationsstrategie wird nahegelegt, keine griffige Konzept von „fünf Axiomen“ (WATZLAWICK/MYSCHKER 1998), „acht Prinzipien“ (AXLINE/GOETZE 1998) oder „sechs Lebensproblemen“ (WITTRÖCK 1998), wird präsentiert, kein „effektives Instrumentarium der Beeinflussung“ (NEUKÄTER 1998) und keine simple „Logik des Gelingens“ (SPIESS 1998) wird empfohlen, sondern nur eine Erweiterung des Reflexionshorizontes und eine spezifische Achtsamkeit auf die im Pädagogen selbst in den jeweiligen pädagogischen Situation induzierten Gefühle.

Fast wie ein Abgesang auf den Anspruch, neue, wirksamere pädagogische Mittel erfinden zu können, wie er von den diversen pädagogisch-therapeutischen Ansätzen heute erhoben wird, und gleichzeitig doch fast auch wie eine Antwort auf BERNFELDS Kritik an diesem Ansinnen, liest sich H. FIGDORS (1993, S. 86f.) Versuch, jenseits aller Vorstellung spezifischer Techniken dennoch die spezifische Aufgabe und den Sinn psychoanalytischer Pädagogik zu beschreiben: „Ob der Pädagoge einem Kind zuschaut, zuhört oder mitspielt; es probieren läßt oder korrigierend eingreift; einem Wunsch Grenzen setzt oder ihn erfüllt; Projektionen des Kindes annimmt oder aufklärt; vom Kind etwas verlangt, oder es seinen Impulsen überläßt; mit ihm plaudert, oder ihm etwas beibringt; bei ihm bleibt, oder sich von ihm entfernt, Übertragungsreaktionen annimmt, deutet oder sich als andersartiges Objekt wahrnehmbar macht; die eigenen Gefühle verbirgt oder zu erkennen gibt; bei leidvollen Problemen das

Kind tröstet, ihm hilft oder es selbst Lösungen finden läßt; auf die Einhaltung einer Grenze konsequent achtet oder Ausnahmen zuläßt; einen Regelverstoß ahndet oder übersieht; Regelverstöße mit Schimpfen, Erklärungen oder Sanktionen ahndet; sich mit der kindlichen Sichtweise (etwa eines Problems) identifiziert oder es mit Alternativen konfrontiert; einen unbewußten Konflikt bewußt lösen hilft oder dem Kind seine spontane Symptombildung (z.B. Regression, Verschiebung von Wut auf Dritte) beläßt; den eigenen Bedürfnissen oder jenen des Kindes den Vorzug gibt; es vor Enttäuschungen bewahrt oder es seine eigenen Erfahrungen machen läßt, sich als Aggressionsobjekt anbietet oder den Zorn des Kindes zu besänftigen sucht; das Leistungsniveau des Kindes respektiert oder zum Überschreiten animiert; ein gelungenes Werk lobt oder als Selbstverständlichkeit hinnimmt; die Lösung einer Aufgabe selbst finden läßt oder sie erklärt; bei einem Konflikt mit anderen Kindern einschreitet oder nicht ... keine dieser Handlungen ist per se mehr oder weniger psychoanalytisch. Was einzig zählt, ist die Frage ihrer Begründung bzw. Begründbarkeit auf der Basis eines psychoanalytisch geleiteten Verständnisses der gegebenen Situation“.

Es geht also, um noch einmal an BERNFELDS Worte anzuknüpfen, primär darum, daß die „Struktur des Kindes“, d.h. seine Entwicklungsgeschichte, seine aktuelle Lebenssituation, seine innere Konflikthaftigkeit, seine Abwehrten- denz, seine Wunsch- und Angstwelt nicht mehr ganz so „naiv erfaßt“ wird. Von daher war psychoanalytische Pädagogik schon immer „Individualpädagogik“. Gleichzeitig aber geht es auch darum, daß die Struktur jenes „zweiten Kindes“, welches nach BERNFELD an jeder pädagogischen Interaktion beteiligt ist, nämlich des verdrängten „inneren Kindes“ des Erziehers selbst, in die Reflexion miteinbezogen und die Dynamik, die sich zwischen beiden abspielt, beleuchtet wird. „Die Menschheit“ wird auch eine in diesem Sinne von einem psychoanalytisch reflektierten Verständnis der Situation geleitete Pädagogik sicherlich nicht ändern. Dafür jedoch, daß sie in individuellen Fällen, gerade für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenssituationen und mit entsprechend problematischen Verhaltens- und Ausdrucksweisen, durchaus Veränderungen zum Positiven hin anstoßen kann, gibt es inzwischen vielfältige Belege.

### Literatur

- AICHHORN, A.: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Bern/Stuttgart/Wien <sup>9</sup>1977.
- BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BACH, H.: Probleme einer Abgrenzung unter gesellschaftlichem Aspekt In: K.-L. HOLTZ (Hrsg.): Sonderpädagogik und Therapie. Bericht der 16. Arbeitstagung für Dozenten an sonderpädagogischen Studienstätten in deutschsprachigen Ländern in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Oktober 1979. Heidelberg 1980, S. 9-18.
- BERNFELD, S.: Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: ders.: Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften. Bd. 1, hrsg. v. L. v. WERDER und R. WOLFF. Frankfurt/Berlin/Wien 1974.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt a.M. 1967.
- BETTELHEIM, B.: Liebe allein genügt nicht. Die Erziehung emotional gestörter Kinder. Stuttgart 1971.

- BITTNER, G.: „... daß Erziehungsarbeit etwas sui generis ist“ (S. Freud). Über Berührungspunkte, Unterschiede und unzulässige Vermischungen von Erziehung und Psychotherapie. In: G. SCHAUFLE (Hrsg.): Schule der Gefühle. Zur Erziehung von Emotion und Verhalten. Innsbruck/Wien 1994, S. 62–87.
- BITTNER, G.: Der psychoanalytische Begründungszusammenhang in der Erziehungswissenschaft. In: G. BITTNER/CHR. ERTL (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg 1985, S. 31–46.
- BITTNER, G.: Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart/Berlin/Köln 1996.
- BITTNER, G.: Pädagogik und Psychoanalyse. In: H. RÖHRS/H. SCHEUERL (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1989, S. 215–227.
- BITTNER, G.: Problemkinder. Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten. Göttingen 1995.
- BITTNER, G./ERTL, CHR./SCHMID, V.: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien für die Bildungskommission 35. Sonderpädagogik 4. Stuttgart 1974, S. 13–102.
- BITTNER, G./FRÖHLICH, V. (Hrsg.): Lebensgeschichten. Über das autobiographische im pädagogischen Denken. Kusterdingen 1997.
- BÖHM, W.: Über die Unvereinbarkeit von Erziehung und Therapie. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), S. 129–151.
- BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Basel <sup>5</sup>1990.
- BÜRGE MANN, S./REINERT, G.-B.: Einführung in die Pädagogische Therapie. Anleitung zu Selbstverwirklichung und Identitätsfindung. Düsseldorf 1984.
- DATLER, W.: Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Mainz 1995.
- DATLER, W.: Psychoanalytische Praxis, pädagogisches Handeln und psychoanalytische Kur. In: H.-G. TRESCHER/CH. BÜTTNER/W. DATLER (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Mainz 1992, S. 11–51.
- DATLER, W.: Zur Frage nach dem Bildungsbegriff (in) der Psychoanalytischen Pädagogik. In: M. MUCK/H.-G. TRESCHER (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz 1993, S. 100–129.
- ERTL, CHR./NEIDHARDT, W. (Hrsg.): Unterricht mit Kindern in Not. Lehrer helfen ihren schwierigen Kindern. Bad Heilbrunn 1994.
- FATKE, R.: „Krümel vom Tisch der Reichen“? Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht. In: G. BITTNER/CHR. ERTL (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg 1985, S. 47–60.
- FIGDOR, H.: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. In: M. MUCK/H.-G. TRESCHER (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz 1993, S. 63–99.
- FIGDOR, H.: „Pädagogisch angewandte Psychoanalyse“ oder „Psychoanalytische Pädagogik“? In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1. Mainz 1989, S. 136–172.
- GEISSLER, E.E.: Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn 1967.
- GIESECKE, H.: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996
- GOETZE, H./NEUKÄTER, H. (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 6. Berlin <sup>2</sup>1993.
- GOETZE, H.: Der personenzentrierte Ansatz: Die therapeutisch orientierte Spielstunde mit Bernd. In: M. WITTRÖCK (Hrsg.): Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1998, S. 62–82.
- GÖPPEL, R./FRÖHLICH, V./UHL, B.: Psychoanalyse und Pädagogik – ein Miteinander, Gegeneinander oder Durcheinander zweier Disziplinen? In: G. BITTNER/CHR. ERTL (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg 1985, S. 167–186.
- GÖPPEL, R.: Die Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Würzburg 1997.
- GRAWE, K.: Wirksamkeit und Nutzen. In: DER SPIEGEL (1998) 53, S. 110.
- HÄBERLIN, U.: Orientierung und Orientierungslosigkeit in der Heilpädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 62 (1993), S. 277–287.
- HEITGER, M.: Pädagogik als Therapie – Therapie als Pädagogik? In: G. SCHAUFLE (Hrsg.): Schule der Gefühle. Zur Erziehung von Emotion und Verhalten. Innsbruck/Wien 1994, S. 124–146.
- HELBIG, W.: Konzeption der Hans-Zulliger-Schule, öffentliche Ganztageschule für Erziehungshilfe in Mannheim. In: Sonderschule in Baden-Württemberg 21 (1988), S. 64–76.

- HENNINGSEN, J.: Sprache und Signale der Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1980.
- ISSERLIN, M.: Psychiatrie und Heilpädagogik. In: H. GOEPFERT: Bericht über den ersten Kongress für Heilpädagogik in München. 2.-5. August 1922. Berlin 1923, S. 4-24.
- JANUSZEWSKI, B./KLUGE, K.-J. (Hrsg.): Ursprünge und Anfänge der Erziehungstherapie in Deutschland – Menschenbild, Hypothesen und Erfahrungen in der Anwendung der Humanistischen Psychologie. München 1984.
- KOBI, E.E.: Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Bern/Stuttgart/Wien <sup>3</sup>1993.
- KÖRNER, J.: Auf dem Weg zu einer Psychoanalytischen Pädagogik. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. Mainz 1992, S. 66-84.
- KÖRNER, J.: Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. In: Psyche 34 (1980), S. 769-789.
- KÖRNER, J.: Zum Verhältnis pädagogischen und therapeutischen Handelns. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996, S. 780-809.
- KRAWITZ, R.: Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. Bad Heilbrunn <sup>3</sup>1996.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1982, S. 11-49.
- MUTZECK, W.: Handlungstheoretischer Ansatz zur Explikation, Erklärung, Diagnose und Intervention bei Verhaltensstörungen. In: M. WITTRÖCK (Hrsg.): Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1998, S. 177-208.
- MYSCHKER, N.: Interaktionspädagogischer Ansatz. In: M. WITTRÖCK (Hrsg.): Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1998, S. 100-118.
- NEUKÄTER, H.: Ansatz der kognitiven Verhaltensmodifikation. In: M. WITTRÖCK (Hrsg.): Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1998, S. 83-99.
- OVERMANN, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996, S. 70-182.
- PÜTTER, I.: Ressourcen und Lösungen. Der Ansatz von M.H. Erickson. In: M. WITTRÖCK (Hrsg.): Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1998, S. 119-137.
- REDL, F./WINEMAN, D.: Kinder die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. München/Zürich 1984.
- REICH, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1996.
- SCHMIDTCHEN, S.: Handeln in der Kinderpsychotherapie: Entwicklung und erste Überprüfung einer Theorie des zielgerichteten Therapeuten- und Klientenverhaltens. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978.
- SCHÖN, B.: Vom erzieherischen zum therapeutischen Deutungsmuster. Chancen und Probleme der Therapeutisierung pädagogischer Arbeit. In: D. GEULEN (Hrsg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim/Basel 1989, S. 126-145.
- Sonderschule für Erziehungshilfe St. Vincenzstift, Rüdeshcim-Aulhausen (Hrsg.): Förderkonzept 1996/97.
- SPECK, O.: Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München/Basel <sup>2</sup>1996.
- SPECK, O.: Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. Berlin 1979.
- SPIELER, J. (Hrsg.): Die Erziehungsmittel. Olten 1944.
- SPIESS, W.: Lösungs- und entwicklungsorientiertes Denk- und Handlungsmodell. In: M. WITTRÖCK (Hrsg.): Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1998, S. 208-223.
- STRÜMPELL, L.V.: Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Leipzig <sup>3</sup>1899.
- TRESCHER, H.-G.: Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt a.M. 1985.
- TROST, F.: Die Erziehungsmittel. Weinheim 1966.
- VERNOOIJ, M.: Aspekte von Schulkultur aus sonderpädagogischer Sicht. Herausforderung für die Ausbildung von Sonderpädagogen. In: Behindertenpädagogik in Bayern 41 (1998), S. 179-189.

- VERNOOD, M.: Individualpsychologischer Ansatz. In: M. WITTRÖCK (Hrsg.): Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1998, S. 39–61.
- VERNOOD, M.: Unterricht in der Schule für Erziehungshilfe nach dem Prinzip TOS – exemplarisch dargestellt an der (sonder-)pädagogischen Nutzung der Transaktionsanalyse. In: H. GOETZE (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Innovationen. Bad Heilbrunn 1994, S. 104–126.
- VERNOOD, M./WINKLER, U.: Systemischer Ansatz. In: M. WITTRÖCK (Hrsg.): Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1998, S. 157–176.
- WINKEL, R.: Was leisten pädagogische Theorien? – Wer hat Recht im Theorienstreit? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 36 (1984), S. 368–373.
- WINKEL, R.: Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Regelschulen – Möglichkeiten und Grenzen einer Pädagogischen Psychiatrie. In: H. GOETZE/H. NEUKÄFER (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin <sup>2</sup>1993.
- WITTRÖCK, M.: Ansatz der Lebensproblemzentrierten Pädagogik. In: M. WITTRÖCK (Hrsg.): Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1998, S. 138–156.
- WITTRÖCK, M. (Hrsg.): Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze. Oldenburg 1998.
- ZULLIGER, H.: Schwierige Kinder. Zwölf Kapitel über Erziehung, Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern/Stuttgart/Wien 1951.

#### *Abstract*

Education for maladjusted children is characterized by a special openness regarding therapeutical approaches of interpretation and action. The terminological pair "pedagogical-therapeutical" is here used with the greatest non-chalance and the majority of the academic representatives of the discipline may be assigned to either one or the other therapeutical school. In this, however, the critical debate on the relation between education and therapy which has long been led in general pedagogics as well as in general therapeutical pedagogics is, amazingly, hardly ever taken into account. There, the positions range from the assertion of the basic incompatibility of education and therapy via the thesis of the implicitly therapeutical dimension of all pedagogical action to the opinion that therapeutical acting is to be considered a special case of the pedagogical practice. It is shown in how far the diverse attempts to define and to determine the relation to other fields are characterized by distorting and misleading imputations voiced by the respective "other side". The author assumes the search for an effective pedagogical "technology-substitute-technology" to be the motive for the special openness of education for children with behavior problems regarding the diverse therapeutical approaches. A special position of psycho-analytic pedagogics is asserted in so far as the latter has most clearly renounced such deductive-technological ideas.

#### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Rolf Göppel, Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Fakultät  
der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Keplerstr. 87, 69121 Heidelberg