

1.1 Ein kurzer Blick in die Vergangenheit

Im Folgenden möchte ich mich der Liaison zweier Disziplinen zuwenden, die beide ein ähnliches Schicksal mangelnder Reputation von Seiten ihrer übergeordneten erziehungs- bzw. humanwissenschaftlichen *Scientific Community* erleiden: der Heilpädagogik und der Psychoanalyse. Eine Verknüpfung beider gibt es seit Alfred Aichhorns bahnbrechendem Werk „Verwahrloste Jugend“ aus dem Jahre 1925. Im Geleitwort dazu verlangt Sigmund Freud zum einen nach einer psychoanalytischen Schulung des Erziehers, „weil ihm sonst das Objekt seiner Bemühung, das Kind, ein unzulängliches Rätsel bleibt“ (vgl. Freud 1977, 8). Zum andern betont er die Eigenständigkeit der Erziehungsarbeit, die nicht mit einer psychoanalytischen Beeinflussung verwechselt werden dürfe. An anderer Stelle macht er das Interesse der Pädagogik für Psychoanalyse darüber kenntlich, dass ein Erzieher „nur sein kann, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir Erwachsenen verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht mehr verstehen“ (vgl. Freud 1970a, 128).

Die Heilpädagogik hat im Laufe ihrer Geschichte eine tiefgreifende Wandlung erfahren, ob der Begriff des Paradigmenwechsels tatsächlich zutrifft, bleibt umstritten (vgl. Bürl 2005, Cloerkes 2001, Hillenbrandt 1999, Mand 2003). So lassen sich ideengeschichtlich die folgenden Modelle voneinander abheben:

- karitäatives Paradigma – Behinderung als gottgewolltes Schicksal, das nach hingebungsvoller Liebestätigkeit verlangt;
- humanistisches Paradigma – Behinderung als Ausdruck von Menschsein, das nach erzieherischen Hilfen zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung verlangt;
- exorzistisches Paradigma – Behinderung als Besessenheit, die nach *Austreibung* oder erfahrungswissenschaftlich basierter Beseitigung verlangt;
- Rehabilitations-Paradigma – Behinderung als Funktionsverlust oder Defekt, denen mit gezieltem Funktionstraining begegnet wird;
- personorientiertes Paradigma – Behinderung als individuelles Merkmal, welches mit defektspezifischen Maßnahmen zu begegnen ist;
- interaktionistisches Paradigma – Behinderung als soziale Kategorie; Interventionen sind an Interaktion, Kommunikation und Bedürfnissen zu orientieren;
- systemorientiertes Paradigma – Behinderung als Produkt einer Systemrationa- lität;

- gesellschaftstheoretisches Paradigma – Behinderung als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse, dem mit Solidarisierung, Gesellschaftsveränderung und kritischer Aufklärung zu begegnen ist (vgl. Bürgli 2005, 73 f).

Einig ist man sich darin, dass die Veränderungen und Diskussionen zu mehr oder weniger großen Verunsicherungen geführt haben. Dennoch hat der emphatische Anspruch von Paul Moor, einem der großen Heilpädagogen seiner Zeit, bis heute für uns alle nichts von seiner Gültigkeit verloren: „Heilpädagogik ist diejenige Pädagogik, welche vor die Gesamtzahl der über das Durchschnittsmaß hinausgehenden Erziehungsschwierigkeiten gestellt ist.“ Seiner Frage: „Was heißt Erziehung angesichts der eingeschränkten Lebensmöglichkeiten eines entwicklungsgehemmten Kindes?“ wird unter Einbeziehung aktueller Tendenzen nachzugehen sein (vgl. Moor 1969, 260 ff).

Eingeführt wurde der Begriff in den wissenschaftlichen Sprachgebrauch bereits 1861, doch erst in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts sind Bemühungen zu ihrer Begründung als eigenständiger Wissenschaft zu beobachten. Und nicht vor den siebziger Jahren kam man überhaupt auf die Idee, die gesellschaftliche Einbettung des Phänomens einer Behinderung in den Blick zu nehmen (vgl. Gerspach 2008 a). Inzwischen liegen in Abkehr von einer rein defizitorientierten Sicht eine Vielzahl neuerer Erkenntnisse vor, die die Selbstentwicklung unterstützende Perspektiven eröffnen. Der Begriff der *Menschenwürde* ist primär dadurch bestimmt, dass er den Menschen vor Diskriminierung schützt. Würde „als jene des nichtknechtischen Subjekts“ setzt an der Überwindung des Defizitdenkens an, indem jene „soziale Problemlagen“ in den Mittelpunkt gestellt werden, die defizitär sind. „Der Begriff des Defizits wird also in die soziale Situation verlagert, die Naturalisierung am Individuum als Defizit wird aufgebrochen (. . .) *Behinderung ist eine gesellschaftliche Konstruktion*. Das heißt keineswegs, dass es nicht gewisse Besonderheiten der Natur gäbe (. . .)“ (vgl. Jantzen 2008, 230 ff). Mit Speck und Bürgli könnte man festhalten, dass die Heilpädagogik gekennzeichnet ist durch eine „anthropologisch ganzheitliche Orientierung, die einer drohenden personalen und sozialen Desintegration begegnet und Lebenssinn erschließt“ (vgl. Bürgli 2005, 68; Speck 2003, 32 f).

Vor allem angestoßen durch Aloys Leber wurde seit den siebziger Jahren eine Reihe von theoretischen und praktischen Konzepten einer Psychoanalytischen Heilpädagogik vorgelegt, allerdings bis auf wenige Ausnahmen (vgl. etwa Fröhlich 1994) kaum in eine umfassende, konsistente Form gebracht. Leber kann als Begründer der Psychoanalytischen Heilpädagogik gelten. In Weiterführung wie Zusammenführung dieser Arbeiten und angeregt durch interessante Entwicklungen in Heilpädagogik und Psychoanalyse in jüngster Zeit soll nun diese Verbindung auf eine solide und konsistente Basis gestellt werden.

Zudem sei sogleich darauf hingewiesen, dass die Psychoanalytische Heilpädagogik seit ihren Anfängen auf einen großen Widerstand trifft. Von konservativer Seite wurde ihr gesellschaftskritischer Ansatz scharf attackiert, die Richtung der materialistischen Behindertenpädagogik warf ihr wiederum vor, die klassenspezi-

fische Sozialisation zu vernachlässigen, so dass sie nur eine Spielart bürgerlicher Wissenschaft sei (vgl. Gerspach 1987, 135). Aktuell beharrt etwa Jantzen, dem ansonsten große Verdienste um eine kritische Aufarbeitung der Heilpädagogik zukommen, noch immer darauf, dass nur dreimal in der Geschichte der Behindertenpädagogik – nämlich durch Séguin, Vygotskij und ihn selbst – herausgearbeitet worden sei, dass nicht der so genannte Defekt der körperlichen Schädigung die Behinderung hervorbringt, sondern die dadurch hervorgebrachte *soziale Isolation* und unterschlägt damit u.a. die bahnbrechenden Leistungen von Aloys Leber oder Helmut Reiser (vgl. Jantzen 2008, 232). Auch die umfangreiche Prospektivstudie von Bürli verweist einziges Mal auf den tiefenpsychologischen Ansatz, nennt aber keine Vertreter/innen dieser Richtung (vgl. Bürli 2005, 53).

Der Psychoanalyse – jetzt mit Blick auf ihre Rolle als übergeordnete Referenztheorie wie -praxis einer Psychoanalytischen Heilpädagogik – erleidet seit alters her ein ähnliches Schicksal. War ihr zunächst bereits die bis dato strikt tabuierte Thematisierung der (infantilen) Sexualität beinahe zum Verhängnis geworden, so liegt ihr aktuelles Gefährdungspotential darin, sich einer technokratischen Verwaltung des modernen Subjekts erfolgreich zu verweigern. Freuds schlichte Erkenntnis, dass Phantasien *psychische Realität* im Gegensatz zur *materiellen* besitzen und dass die *psychische Realität die maßgebliche ist* (vgl. Freud 1916–17, 383), schließt eine bewusst geplante und operationalisiert umgesetzte Einflussnahme auf die Einstellung des Individuums in bestehende Strukturen aus. Die Psychoanalyse nimmt das Pramat im Seelenleben für die Affektvorgänge in Anspruch *und* führt „den Nachweis eines ungeahnten Ausmaßes von affektiver Störung und Verblendung des Intellekts bei den normalen nicht anders als bei den kranken Menschen“ (vgl. Freud 1970 a, 123). Dies desavouiert herrschende kognitivistische Ideologien ebenso wie es zudem zu einer tiefen narzisstischen Kränkung auf der Subjektseite führt.

Es ist also nicht eine „intellektuelle Schwierigkeit“, die die Psychoanalyse für manche unzugänglich macht, sondern eine „affektive Schwierigkeit: etwas, wodurch sich die Psychoanalyse die Gefühle des Empfängers entfremdet. So dass er weniger geneigt wird, ihr Interesse oder Glauben zu schenken (...) Wer für eine Sache nicht genug Sympathie aufbringen kann, wird sie auch nicht so leicht verstehen“ (vgl. Freud 1970 b, 130). Zudem öffnet Freud ein weites Tor für die Nutzbarkeit der Psychoanalyse jenseits der Medizin: „Dann lassen Sie sich mahnen, dass es noch ein anderes Anwendungsgebiet der Psychoanalyse gibt, das dem Bereich der Kurpfuscher entzogen ist und auf das die Ärzte keinen Anspruch erheben werden. Ich meine ihre Verwendung in der Pädagogik“ (vgl. Freud 1926 e, 284 f). Etwas skeptischer klingt allerdings jene spätere Formulierung: „Es hat doch beinahe den Anschein, als wäre das Analysieren der Dritte jener ‚unmöglichen‘ Berufe, in denen man des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann. Die beiden anderen, weit länger bekannten, sind das Erziehen und das Regieren“ (vgl. Freud 1937 c, 95).

Inzwischen haben sich die wissenschaftstheoretischen Fronten in den Humanwissenschaften in aller Breite weiter verhärtet. Heute lautet der Vorwurf beinahe unisono, Psychoanalyse sei veraltet, was ich so zu lesen verstehe, dass ein sperriges Denken, welches

- sich dialektisch seiner objektiv-gesellschaftlichen wie subjektiv-individuellen Widersprüche versichert,
- darüber hinaus dem latenten Sinn hinter dem manifesten Verhalten nachgeht
- und keine sogleich griffigen Patentrezepte parat hält,

als zu mühsam erachtet wird. Die globalisierte Wirtschaft verlangt unmittelbare Leistung und kurzfristige, auf die Bilanz durchschlagende Resultate und schafft damit Entgrenzung als massen- und individualpsychologische Dimension. Abwarten-Können und Triebaufschub-Leisten sind nicht mehr marktgängig. Es verwundert nicht, dass auch die Wissenschaft in diesen Sog geraten ist. Die Zeit verlangt nach schlichten Konzepten.

Häufig ist auch zu hören, dass sich kaum mehr eine Einrichtung an der Psychoanalyse als ernstzunehmendem Wissensfundus orientiere. Hier wäre sogleich einzuwenden, dass es nicht um eine bestimmte psychoanalytische Technik geht, die vor Ort ein zu eins umzusetzen wäre, sondern um eine innere Haltung, wie und wo ich den Anderen stehen sehe und vor allem zuzulassen und zu reflektieren, wie und wo er mich stehen sieht. Es geht um die Wahrnehmung der auch unbewussten Dimensionen wechselseitiger professioneller Beziehungsausgestaltung, mit der allein Entwicklungsblockaden und -irrungen zu erkennen und sinnhaft einzuordnen sind, was erst zu tiefgehenden und anhaltenden Veränderungen beizutragen vermag. Körner begegnet dem Vorwurf der Antiquiertheit der Psychoanalyse damit, dass sie

- als eine Kulturwissenschaft unmenschliche Lasten sichtbar macht, die „dem Einzelnen von einer auf Trieb einschränkung bauenden Kultur auferlegt werden“, und
- einen umfassenden Entwurf vom Menschen wagt und ihn „in all seinen Existenzweisen“ abbildet (vgl. Körner 2007, 29).

A la longue wird die theoretische Selbststampfung, mit der man glaubt, auf Psychoanalyse verzichten zu können, fatale Konsequenzen für die Praxis nach sich ziehen. Noch verheerender wirkt sich eine populärwissenschaftliche Rezeption der Psychoanalyse aus. So werden dann lebensgeschichtliche *Daten* empathielos aneinandergereiht, die monokausal als Erklärung für deviantes Verhalten herhalten müssen. Einfühlbare *Motive*, die im Erleben einer signifikanten frühen Lebenssituation wurzeln und den Charakter von Einmaligkeit aufweisen, werden in einem hypothetischen Beweisverfahren durch *Ursachen* ersetzt, denen eine instrumentelle Wirkung unterstellt wird. Damit erachtet man Theorie und Praxis fälschlicherweise als abschließbar. Dagegen wendet Lorenzer ein: „Allgemeine Gesetzesaussagen lassen sich hier nicht als Ergebnis eines abgeschlossenen Erklärungsvorgangs gewinnen“ (vgl. Lorenzer 1974, 44). Die bloße Behauptung eines beschädigenden Zusammenhangs zwischen der individuellen Persönlichkeitsstruktur und gesellschaftlich bestimmten Soialisationsprozessen muss durch den genauen Begriff ersetzt werden, „wie dieser Zusammenhang hergestellt wird und wie er sich in der individuellen Struktur äußert“ (vgl. Lorenzer 1977, 11). Nur über diesen präzisen Bezug zur

Psychoanalyse lässt sich Heilpädagogik als *sinnverstehende Wissenschaft* begründen (vgl. Gerspach 1981, 19).

Solange etwa Beobachten zur Grundlage von *objektiven* Aussagen über einen Menschen mit Behinderung gemacht wird, geht vergessen, dass dies immer eine *subjektive* Auswahl und Deutung beinhaltet. Der Beobachter bringt selber seine eigene Subjektivität ein, daher sind unbewusste Identifikationen niemals auszuschließen (vgl. Kron 1988, 61f). Einer hermeneutischen Betrachtung indes erschließt sich Erkenntnis in einem anderen als einem derartigen Bezugssystem technischer Verfügung, wie Habermas zeigt: „Sinnverstehen bahnt anstelle der Beobachtung den Zugang zu den Tatsachen“ (vgl. Habermas 1973, 157).

Damit zurück zum Thema. Wenngleich der Begriff *Heilpädagogik* eine enge Verwandtschaft zur Medizin und zu medizinischen Heilungsansprüchen vermuten lässt, hat es im strengen Sinne nie eine medizinische Fassung der Heilpädagogik gegeben (vgl. Bleidick 1971, 56). Bereits Moor betonte, dass es um Pädagogik und nicht um Medizin gehe und wandte sich damit gegen jede biologische Verkürzung (vgl. Moor 1969, 260ff).

Dennoch führte dieses Missverständnis zu einer Abkehr von der Bezeichnung Heilpädagogik. Hanselmann schlug vor, sie durch Sonderpädagogik zu ersetzen (vgl. Hanselmann 1941, 7). Dieser Begriff bürgerte sich vor allem auf dem schulischen Sektor ein – man denke nur an die *Sonderschulen* –, offenbarte aber eine eher noch größere Schwierigkeit: Aus der Zuständigkeit der Sonderpädagogik für Kinder mit Behinderungen ergab sich fast wie von selbst die Legitimation für ihre Überstellung an Sondereinrichtungen, kurz: ihre *Aussonderung*. Aus diesem Grund wurde im Zuge einer gesellschaftskritischen Aufarbeitung der Standortbestimmung der eigenen Profession von Kollegen wie Feuser oder Jantzen der Begriff *Behindertenpädagogik* ins Spiel gebracht, der aber auch nicht unumstritten blieb. Denn Behindertenpädagogik ist zu nahe mit einer gesellschaftlichen Stigmatisierungspraxis assoziiert (vgl. Iben 1975, 68).

Zuletzt wird der *Förderaspekt* herausgestrichen – so in der neuen Begriffswahl *Förder-* anstelle von *Sonderschulen*. Allerdings erscheint auch dieser Wechsel nicht unproblematisch, suggeriert er doch einen erhöhten Förderbedarf behinderter Kinder, der dann schnell in instrumentelle Lernprogramme gegossen wird. Schließt man sich der Auffassung von Haupt an, dass es beim grundlegenden Lernen nicht darum gehen kann, einem Kind etwas beizubringen, sondern ihm behilflich zu sein, sich in emotionaler und sozialer Sicherheit mit der Lebenswelt vertraut zu machen, wäre dieser Befürchtung vorgebeugt (vgl. Haupt 2006, 133). Mit Bürli könnte man zusammenfassend sagen: „*Förderung* ist nicht infolge Defizite, sondern infolge Förderbedarf legitimiert“ (vgl. Bürli 2005, 54).

Die Namensänderung des Verbandes Deutscher Sonderschulen (VDS) in Verband Sonderpädagogik e.V. löste ebenfalls Kontroversen aus (vgl. Mattner 2000, 15). Anderseits trägt sein Verbandorgan noch immer den Titel „Zeitschrift für Heilpädagogik“, und auch die „Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete“ ist uns erhalten geblieben. Allerdings wurde im universitären Bereich die Kombination Heil- und Sonderpädagogik gänzlich aufgegeben und

die Bezeichnung von Instituten auf Sonderpädagogik reduziert. Zuweilen ist, zum Beispiel bei Studiengängen, auch der vor allem in der DDR gebräuchliche Begriff der Rehabilitationspädagogik zu finden, der insofern nicht unproblematisch erscheint, als er sehr deutlich den physischen Aspekt nahe legt. Dies alles ist in erster Linie dem Vorbehalt gegenüber dem Vorsatz *Heil* geschuldet, der Assoziationen an (nicht einlösbare) medizinische Ansprüche weckt.

Ich plädiere dennoch für eine Beibehaltung der Bezeichnung Heilpädagogik, auch wenn sie in der fachinternen Diskussion unpopulär geworden ist. Mir will die Bevorzugung von Sonderpädagogik bzw. Behindertenpädagogik nicht recht einleuchten. Heilpädagogik legitimiert keine gesellschaftliche Aussonderung, während Sonderpädagogik dahingehend stets gerne falsche Assoziationen geweckt hat. Auch Behindertenpädagogik kann sich dem Moment von Diskriminierung nicht entziehen.

Wird aber der Blick vom Gebrechen, welches dem Individuum als scheinbar naturalistisches anhaftet, auf problematische Sozialisations- und Interaktionsprozesse verlagert und auf diese Weise die negative gesellschaftliche Wertung offenkundig, erscheint Heilpädagogik noch am ehesten brauchbar, wie es schon Leber und Speck formuliert haben (vgl. Leber 1984, 478; Speck 1988, 12). Kobi nahm einmal *heil* im Sinne von *ganz* auf, womit er einen ganzheitlichen Ansatz vertrat, der nichts von seiner Aktualität eingebüßt hat (vgl. Kobi 1988, 32 ff; Bürl 2005, 60). In ähnlicher Absicht umschrieb Möckel Behinderung als Stocken des geistigen Stromes zwischen Eltern und Kindern, zwischen Lehrern und Schülern und folgte: „Neue Perspektiven für Erzieher in einer als aussichtslos empfundenen Erziehungssituation – das ist Heilpädagogik“ (vgl. Möckel 1988, 245). Gröschke kürzte seinerzeit die Diskussion ab mit den Worten: „Heilpädagogik ist und bleibt Pädagogik“, und er begründete dies wie folgt: „Die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem muss zukünftig innerhalb einer Pädagogik für alle ausgehalten werden, ohne Abspaltung einer ‚Sonderpädagogik‘, aber auch ohne gleichmachende Einebnung und Standardisierung der gesellschaftlich gängigen Erziehungs- und Bildungsformen“ (vgl. Gröschke 1992, 20).

Falls wir der falschen Verknüpfung zum medizinischen Heilen nicht aufsitzten – die es nach Häußler nie gegeben hat (vgl. Häußler 2000, 34) –, erscheint mir hernach die Beibehaltung des ursprünglichen Begriffs der Heilpädagogik durchaus am plausibelsten, denn: „Es ist die Frage, ob es für eine Wissenschaft, die sich mit der Überwindung von gestörten und beeinträchtigten Bildungs- und Erziehungsverhältnissen befasst, ein besseres Wort als Heilpädagogik gibt“ (vgl. Leber 1984, 478).

Dennoch muss die Heilpädagogik (oder welches Synonym ich auch immer verwende) bei genauerem Hinsehen bis heute als Stiefkind der Allgemeinen Pädagogik betrachtet werden. In den einschlägigen Publikationen sind Hinweise darauf kaum zu finden. Nicht zuletzt unter dem Einfluss der Quantifizierung und Standardisierung von schulischen Bildungserfolgen über Systeme wie Pisa, Iglu oder Timms wird vor allem den gymnasialen Werdegängen die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit zuteil. Die Entwicklungs- und Lernverläufe von behinderten und

benachteiligten Kindern und Jugendlichen sind da marginal, ganz zu schweigen vom Tabuthema einer geistigen Behinderung.

Der erziehungswissenschaftliche Mainstream fokussiert eine Zielgruppe, die ihre Bildungschancen zu nutzen weiß – oder in diesem Streben zumindest die nötige Unterstützung erhalten soll –, womit auch der Konsens unter den Wissenschaftler/innen offensichtlich wird, welches Feld der empirischen Bildungs- und Erziehungsforschung zu bestellen sei.

Da tritt der entscheidende Unterschied zur Heilpädagogik zutage, die es mit Menschen zu tun hat, die ihr in erster Linie als Bildungsversager überstellt werden und damit aus dem Blick einer noch stets – wenn auch womöglich nicht einmal mehr expressis verbis formuliert – an traditionellen humanistischen Perspektiven orientierten Erziehungswissenschaft verschwinden. Die Heilpädagog/innen beklagen seit längerem diese Geringschätzung (vgl. Speck 1990, Gröschke 1992) oder weisen darauf hin, dass auch und vor allem der Rückzug vom Terrain sozialpolitischer Überlegungen auf eine reine „Schulpädagogik“ diese Ausgrenzung noch zementiert hat (vgl. Ellger-Rüttgardt 1990, 11).

Darüber hinaus ist man sich nicht einig, wie das (Nicht)Verhältnis zur Allgemeinen Pädagogik zu definieren sei. Die einen, die Exponenten der Sonderpädagogik bestehen auf der Eigenständigkeit einer eigenen Wissenschaftsdisziplin, die anderen plädieren für ihre Auflösung als prinzipiell falschem oder gar inhumanem Ansatz (vgl. Bürli 2005, 56; Eberwein 1994 b).

Sollte man nun aber meinen, dass diese Erfahrung von Ausgrenzung eine denkbar ungünstige Voraussetzung für eine eigenständige und ernstzunehmende wissenschaftliche Entwicklung der Heilpädagogik abgäbe, würde man sich gründlich täuschen. Schon Baier hat auf den beinahe paradoxen und dennoch gedeihlichen Umstand hingewiesen, dass die Heilpädagogik auf Grund ihrer geringen Bedeutung als (sonder-)schulform-bezogener Disziplin weitgehend unberücksichtigt blieb und deshalb ihre pädagogischen Freiräume zu nutzen wusste (vgl. Baier 1990, 255). In dem Maße, wie sich die Heilpädagogik nicht länger mit ihrer Entlastungsfunktion für die Regel(schul)pädagogik zufrieden gab, sondern über das von ihr vorgetragene Paradigma der Schaffung gemeinsamer Lern- und Lebensumfelder Ansprüche anmeldete und damit ein autonomes Selbstverständnis zu formulieren begann, welches *nicht* in der Separierung von jeglicher anderer Pädagogik liegt, erfolgte ihre wissenschaftstheoretische Aufwertung.

Meines Erachtens sind es drei Tendenzen der letzten Jahre, die der Heilpädagogik durchaus gut getan haben und die ich jetzt kurz in den Blick nehmen möchte.

1. Da der dynamische Kontext von Behinderung, Störung oder Benachteiligung mittlerweile im Schnittpunkt objektiver gesellschaftlicher wie subjektiver somato-psychischer Strukturen hinreichend präzise zu lesen ist – und zwar relativ unabhängig vom jeweils verwendeten Entwicklungskonzept –, hält die Erkenntnisgewinnung in der Heilpädagogik inzwischen auch anspruchsvollen metatheoretischen Betrachtungen stand. Vor allem der gesellschaftspolitisch eingefärbte Zugang zur sozialen Genese wie Bedeutung von Beeinträchtigungen des Subjekts, wie er in der Tradition

der Kritischen Theorie gelegt wurde, hat eine wissenschaftstheoretische Neubewertung möglich gemacht. Im Zuge dieses Diskurses wurde jedes heilpädagogische Bemühen um gestörte und behinderte Adressat/innen vor dem Hintergrund bildungsökonomischer Interessen und sozial ausgrenzender Tendenzen problematisiert.

Damit sind nun alle personalen Abweichungen in einen strukturell begriffenen Zusammenhang gestellt, in welchem gesellschaftlich vorgeformten Interaktionsmerkmalen der Charakter eines sie determinierenden Moments zugesprochen wird. Jetzt wird vorab das in einer basalen Beeinträchtigung des Subjekts gesellschaftlich Geronnene thematisiert, ohne den Betroffenen isoliert auf sich selbst zurückzuwerfen. Allerdings bleibt noch zu klären, wie diese Erkenntnis, etwa in Bezug auf die notwendige Förderung beschädigter Identität, *heilpädagogisch* umzumünzen sei.

2. Um eben diese Lücke zu schließen, musste der Anschluss an Überlegungen aus der Richtung von Psychoanalyse und Psychoanalytischer Pädagogik erfolgen. Damit sollte es gelingen, eine Störung oder Behinderung im Kontext einer problematischen, indes individuell zu identifizierenden Lebensgeschichte aufzufassen und sinnverstehend intervenieren zu können. Welchen unbewussten Sinn verfolgt also die irritierende Auffälligkeit?

Das Konzept einer Psychoanalytischen Heilpädagogik geht auf Aloys Leber zurück, der uns praktisch wie in seinen Schriften einen gangbaren Weg aufgezeigt hat, die Bedeutung einer Behinderung theoretisch zu erfassen und so darauf einen fördernden Dialog aufzubauen, dass eine ins Stocken geratene individuelle Entwicklung aus ihrer Erstarrung gelöst werden kann (vgl. Leber 1977, 1979, 1988, 1989 a, 1989 b). Dies meint etwas völlig anderes als ein technizistisch gewirktes Förderverständnis. Der fördernde Dialog sucht nach Antworten auf die Frage, was für den Betroffenen „das Symptom, die Behinderung für ihn und seine Bezugsgruppe (Familie) darstellt“. Es geht nicht um die Mobilisation von ‚Restfunktionen‘ oder die Kompensation für nicht zu gewinnende Fähigkeiten auf dem Wege mechanistischen Antrainierens. Es geht darum, ob sich der Betroffene aus jenen „widersprüchlichen, zuerst äußeren und dann auch inneren Verstrickungen befreit, relative Unabhängigkeit und Selbständigkeit als erstrebenswertes Ziel anvisieren kann“ (vgl. Leber 1984, 482).

Lebers Verdienst ist es, eine psychodynamische Betrachtungsweise nicht nur auf nicht-organische Beeinträchtigungen des Subjekts zu beschränken, wie sie sich vor allem in Lernblockaden und Verhaltensauffälligkeiten dartun, sondern auf den heilpädagogischen Gegenstandsbereich insgesamt auszuweiten, der auch Körper-, Sinnes- und geistige Behinderungen einschließt.

3. Schließlich sei auf die durch Heilpädagog/innen initiierte Reformbewegung verwiesen, sich nicht länger mit einer inhaltlich ebenso fadenscheinigen wie falschen Begründung auf eine aussondernde Praxis ‚ihrer‘ Kinder zufrieden geben zu wollen, sondern mit der integrativen bzw. inklusiven Pädagogik eine Öffnung der Allgemeinen (Schul-)Pädagogik einzufordern. Diese theoretische Wendung hat eine fundamentale Reflexion des der pädagogischen Praxis vorgeordneten impliziten Men-

schenbildes nötig gemacht und den Begriff der Behinderung seines ontologischen Scheins beraubt (vgl. Eberwein 1994 b, Jantzen 2008, Klein u. a. 1987, Muth 1986).

Da es hierbei sowohl um Kinder mit als auch ohne Behinderungen geht, kann diese Paradigmendiskussion nicht auf die Heilpädagogik begrenzt bleiben. Sie lehrt uns vermittels des Aufeinandertreffens unterschiedlicher kindlicher Charaktere, dass jedes Kind zunächst und vor allem Subjekt ist, worauf jedes individualisierte Förderkonzept Rücksicht zu nehmen hat. Es verlangt, aus der Beziehung zum Kind heraus jene Schritte zu konzipieren und ihm anzubieten, die seiner weiteren Entwicklung am besten entsprechen.

Im Gegensatz dazu hat Feuser jene statischen pädagogischen Modelle kritisiert, die von einem fertigen Produkt ausgehen, weil sie die interaktiv hergestellten Selbstorganisationsprozesse des Individuums unterschlagen (vgl. Feuser 1991, 429). Allerdings wäre zu prüfen, wie das Verhältnis von Allgemeiner und Heilpädagogik vor dem Hintergrund unterschiedlicher Entwicklungsbedingungen dialektisch so zu gestalten wäre, dass die bislang geübte Ausgrenzung nicht unter der Hand beibehalten wird. Der gesellschaftspolitische Anspruch auf Integration bzw. Inklusion kassiert ja weder die besonderen didaktischen und methodischen Kenntnisse der Heilpädagogik, noch kann er der Verleugnung des Unterschieds das Wort reden.

Thimm hat vor längerer Zeit die Richtung der weiteren Diskussion abgesteckt. Er sprach davon, dass die Konstitutionsprobleme der Heilpädagogik angegangen wurden, was zu einem Paradigmenwechsel geführt hat, der durch die Notwendigkeit metatheoretischer Anstrengungen um den Begriff der Behinderung gekennzeichnet war. Darüber hinaus verwies er auf den zweiten zentralen Diskussionsbereich um die Integration behinderter Kinder. Vor allem durch die dadurch aufgeworfene Frage der ethischen Verantwortung im Schnittpunkt von Euthanasie und Lebensrecht sah er eine historische Chance, eine medizinische Domäne zu pädagogisieren, denn die Heilpädagogik liefere mit ihrer „ethisch unproblematischen Lösung“, für das geschädigte Leben einzutreten, eine überzeugende Legimation (vgl. Thimm 1990, 272 ff.).

Wir wissen inzwischen allerdings, dass diese Hoffnung durch die faktische Macht der Pränataldiagnostik stark eingetrübt wurde. Zum einen wurde dadurch in den Industrienationen das Lebensrecht von Menschen mit Behinderung erneut aufgeweicht. Kinder mit geistiger Behinderung wie dem Down-Syndrom oder Mehrfachschädigungen werden durch Spätabtreibung oder Liegenlassen nach der Geburt getötet, oder man praktiziert bereits an „Menschen mit geistiger oder schwerer Behinderung aktive Sterbehilfe (...) Die Frankfurter Allgemeine Zeitung berichtet über eine neue Al-Qaida-Taktik im Irak, die zwei Frauen mit Down-Syndrom als Selbstmordattentäterinnen eingesetzt und damit eine Vielzahl von Menschen getötet und verletzt hat“ (vgl. Fornefeld 2009, 10).

Zum andern hat uns die Pränataldiagnostik einen Machbarkeitsglauben beschert, „der zu der Annahme verleitet, durch genügende Vorsorge die Garantie für ein gesundes Kind zu haben. Eltern, die mit einer schweren Behinderung ihres Kindes konfrontiert werden, sind daher in ihrem Selbstvertrauen und ihrer Kontrollüberzeugung erschüttert“ (vgl. Hackenberg 2008, 46).

Gleichwohl kann nach übereinstimmender Meinung der Fachvertreter/innen das herausragende ethische Moment von Pädagogik, welches sich um den dialogischen Aspekt eines humanen Miteinanders zentriert, durch solche skandalöse biomedizinische Tendenzen nicht kontaminiert werden. Noch immer gilt die Auffassung Thimms, dass nicht eine vom betroffenen Individuum losgelöste Betrachtung, die sich auf die Vorhersage bestimmter Schäden verlässt, Richtschnur für praktische Interventionen sein kann, da sie soweit vom Subjekt abstrahiert, bis es gänzlich unkenntlich geworden ist (vgl. Thimm 1990, 281).

1.2 Zur Bedeutung des Dialogs für die Menschwerdung

Fortfahren möchte ich mit einem Goethe-Zitat: „Überhaupt lernt man nur von dem, den man liebt“ (vgl. Eckermann, Gespräche mit Goethe 1981). Freud wiederum spricht davon, dass sich der Erzieher bei seinem schwierigen Unterfangen, das Lustprinzip durch das Realitätsprinzip zu ersetzen, „Liebesprämien bediene“ (vgl. Freud 1911b, 236).

Hier wird jeweils in ebenso eingängigen wie schlichten Worten *die anthropologische Grundwahrheit*, nämlich die Beziehungsgerichtetheit des Menschen, zum Ausdruck gebracht. Ein anderes Wort wäre vielleicht: die *Dialogbedürftigkeit* des Menschen. Martin Buber hat darauf aufmerksam gemacht, dass erst der Mensch mit dem Menschen menschliche Existenz begründet und daher Subjektivität stets als Intersubjektivität aufscheint (vgl. Mattner, Gerspach 1997, 122). Der Einzelne ist niemals als Ganzheit vorstellbar. Ganzheit stellt sich *zwischen* Menschen her, sie ist auf Interdependenz, auf gegenseitige Abhängigkeit angewiesen.

Nach Bubers Verständnis begründet und vervollständigt sich allein in der Gegenseitigkeit mit anderen menschliche Existenz. Er umschreibt die notwendige Bezogenheit auf ein Gegenüber an einem uns allen geläufigen Beispiel: Vergleichbar mit der Betrachtung des Einzelnen sei die des Mondes. Man entdeckt dort nur die beleuchtete Oberfläche. Erst der Mensch mit dem Menschen ergibt das runde Bild (vgl. Buber 1947, 485). Mit Bezug auf Martin Bubers prägnante Erkenntnis, dass das Ich am Du werde (vgl. Buber 1923), lässt sich konkretisieren: „In der unmittelbaren Erfahrung des Sich-Gegenüber-Seins, ohne sich einander Objekt zu sein, sehe ich die Chance der Befreiung der Subjekte aus der Entfremdung durch innere und äußere Herrschaft“ (vgl. Reiser 1988, 25). Die Bedeutung des Angewiesensein auf den Andern, die erst Selbständigkeit möglich macht, wird uns am Axiom von Autonomie und Interdependenz besonders gegenwärtig, wie das Reiser für den Kontext der Themenzentrierten Interaktion formuliert hat (vgl. Reiser 1993, 259). Auch für die Psychoanalyse als einer Objektbeziehungspsychologie ist der Dialog ein wesentliches strukturbildendes Element der Persönlichkeit.