



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik.

Verfasser

Harald Anlanger

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Doz. Dr. Thomas Stephenson

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
Einleitung	8
1 Ausgangslage	15
1.1 Konkretisierung der Fragestellung	15
1.2 Disziplinäre Anbindung dieser Arbeit	17
1.3 Die wissenschaftliche Revolution nach Kuhn	19
1.3.1 Das Paradigma der Wissenschaft(en)	20
1.3.2 Normalwissenschaft vs. wissenschaftliche Revolution	26
1.3.3 Zusammenfassung	29
1.4 Paradigmatologie nach Stephenson	31
1.4.1 Wissenschaftsanalyse ^{EZ} und Paradigmatologie ^{EZ}	33
1.4.2 Der Empirische Zirkel (^{EZ})	34
1.4.3 Der rekonstruierte Paradigmenbegriff	41
1.4.4 Zusammenfassung	43
1.5 Psychoanalytische Pädagogik	45
1.5.1 Freud und die Pädagogik	46
1.5.2 Psychoanalytische Pädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts	49
1.5.3 Der Weg nach 1945 bis zum gegenwärtigen Diskurs	53
1.5.4 Zusammenfassung	66
1.6 Der <i>geistig behinderte</i> Mensch	67
1.6.1 Das Phänomen der „ <i>geistigen Behinderung</i> “	68
1.6.2 Geistigbehindertenpädagogik als Sub-Subdisziplin von Pädagogik	77
1.6.3 Inklusive Pädagogik	82
1.6.4 Zusammenfassung	84
2 Untersuchung	86
2.1 Forschungsfrage	87
2.2 Forschungsstand	89

2.3	Forschungslücke	92
2.4	Untersuchungsgegenstand	92
2.5	Forschungsmethode	93
2.6	Datenmaterial	96
2.7	Ergebnisse	97
2.7.1	Darstellung der zentralen Aussagen	98
2.7.2	Darlegung der möglichen Grundannahmen	100
2.7.3	Einordnung der möglichen Grundannahmen innerhalb des EZ	116
2.7.4	Nachzeichnung eines Menschenbildes	131
2.7.5	Zusammenfassung	141
3	Resümee	142
4	Ausblick	147
	Literaturverzeichnis	157
1.	Analysierte Texte:	157
2.	Allgemeine Texte:	160
2.1	Texte im Bereich der Wissenschaftsanalyse	160
2.2	Texte im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik	161
2.3	Texte im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik	164
	Anhang	166
	Textanalyseprotokoll	166
	Verzeichnis	180
	Abstract	181

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Die Diplomarbeit wurde von mir weder im In- noch Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorlegt.

Datum

Unterschrift

Vorwort

„...denn was der Mensch sät, das wird er ernten.“

(Neues Testament, Galater 6,7)

So genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* spielen in meinem Leben seit über 10 Jahren eine gewichtige Rolle. Mein erster Kontakt mit „diesen“ Menschen liegt schon weit zurück und veränderte mein Leben bis heute nachhaltig. In einer Zeit in der ich begann an mir und meinem Leben zu (ver)zweifeln bzw. die Kontrolle darüber zu verlieren, bekam ich die Chance mein Leben neu zu ordnen und in gezielte Bahnen zu lenken. Die Arbeit – die Begleitung von so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* – half mir dabei neue Wege in meinem Leben zu entdecken, altes hinter mir zu lassen, und neuen „Sinn“ in meinem Dasein zu entfalten.

Nach vielen Jahren Arbeit in der (sonder- und heilpädagogischen) Praxis, angeleitet durch meine damalige Kollegin Ulrike Leitner, begann ich mich mit den hinter den Menschen stehenden und die gesellschaftlichen Meinungen prägenden Menschenbildern über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* zu beschäftigen. Erste Inspirationen dazu lieferte mir die ehemalige Leiterin der Tagesheimstätte der Lebenshilfeeinrichtung in Gmunden (OÖ) – Mag. Karin Jomrich-Malmgren – mit der ich zu meiner großen Freude für einige Jahre zusammenarbeiten durfte und die das aus Schweden entwickelte „SIVUS-Modell“ (ein Modell zur Förderung der individuellen und sozialen Entwicklung bei so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung*) nach Österreich brachte.

Geprägt von dieser charismatischen Person und diesem, mich bis heute noch inspirierenden und begleitenden Modell, wollte ich über die Grenzen meiner damaligen Arbeitsstätte hinausschauen und mich neuen Aufgaben in diesem Bereich stellen. Voller Energie und Motivation verließ ich meinen damaligen Wirkkreis und ging nach Wien. Beruflich fand ich schnell Anschluss und eine spannende, herausfordernde Tätigkeit im Bereich der Begleitung von so genannten „mental beeinträchtigten und sozial benachteiligten Menschen“.

Diese neue Arbeitsstätte ermöglichte es mir zeitlich, neben meiner Tätigkeit in der (sonder- und heilpädagogischen) Praxis, mich weiterhin mit verschiedenen Blickwinkeln, mit den unterschiedlichen Menschenbildern über so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* zu beschäftigen. Vor einigen Jahren entschloss ich mich dann dieses, bis dato „private Betätigungsfeld“ auf eine geordnete Bahn zu lenken und das Studium der, damals noch Pädagogik, heute Bildungswissenschaft zu beginnen.

Aus einer „bildungsfernen Schicht bzw. bildungsfernem, ländlichem Milieu“ entstammend, bis heute gibt es in meiner durchaus großen Verwandtschaft keine AkademikerInnen, meine Mutter alleinerziehend und Fabrikarbeiterin, war der Entschluss eine universitäre Ausbildung zu beginnen nicht gerade selbstverständlich und naheliegend.

Auf universitärem Boden angelangt, machte ich in einer meiner ersten Lehrveranstaltungen die Bekanntschaft mit Univ.-Doz. Dr. Figdor, dessen inspirierende Vorlesung meine Aufmerksamkeit für den Bereich und die Disziplin der Psychoanalytische Pädagogik weckte. Ihm muss ich an erster Stelle danken, ohne seine „infizierende Vorlesung“ hätte ich das Thema meiner Diplomarbeit wohl nicht in der Form gewählt.

Neben diesem ersten Wecken des Interesses an der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik bis hin zur abgeschlossenen Diplomarbeit war es allerdings noch ein weiter weg und ohne einer weiteren „unkonventionellen Persönlichkeit“, die mich mit einem bis dato neuen wissenschaftlichen Denk-Modell und einer neuen wissenschaftlichen Forschungsmethode in Kontakt treten ließ, wäre diese Diplomarbeit in der jetzigen Form wohl nicht zustande gekommen. Ihm, Univ.-Doz. Dr. Stephenson, muss ich an zweiter Stelle danken, denn ohne seine eindrucksvollen Lehrveranstaltungen, ohne seiner moralischen Begleitung durch die Höhen und Tiefen des Schreibens dieser Arbeit, und ohne seine kritischen und konstruktiven Anmerkungen würde ich nicht an dieser Stelle stehen.

Nicht vergessen zu erwähnen möchte ich noch meine KollegInnen vom DiplomandInnenseminar, die mich durch den regelmäßigen Gedanken- und Meinungsaustausch auf so manch neue Sichtweisen und Denkansätze brachten, allen voran Mag.a Gruber (vormals Kreipner) die mir als Tutorin und „Zusatzbetreuerin“ immer mit Rat und Tat zur Seite stand.

Zum Abschluss möchte ich mich *einerseits* noch bei allen so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* bedanken, die mich in meiner langjährigen (Zusammen)Arbeit mit ihnen inspiriert haben und ohne diese ich meinen Weg nicht gefunden hätte, und *andererseits* möchte ich mich noch bei den (vor allem in meiner Kindheit) wichtigsten Personen bedanken, meiner leider schon viel zu früh verstorbenen Großmutter und meiner hoffentlich noch lange lebenden Mutter, ohne die ich nicht das wäre was ich bin.

Für die LeserInnen dieser Arbeit und die wissenschaftliche (Text)Landschaft hoffe ich, dass diese Forschungsarbeit neue Erkenntnisse liefern kann und dass, anknüpfend an das obige Zitat, diese Arbeit das „Ernten kann, was sie Sät“.

Einleitung

„Was tun Sie“ wurde Herr K. gefragt, „wenn Sie einen Menschen lieben?“ „Ich mache einen Entwurf von ihm“, sagte Herr K., „und Sorge dafür, dass er ihm ähnlich wird.“ „Wer? Der Entwurf?“, „Nein“, sagte Herr K., „der Mensch.“

(Berthold Brecht)

Über den „so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung*“¹ gibt es schon seit Jahrhunderten verschiedene Theorien, Meinungen, Merkmalszuschreibungen, Eigenschaftsbestimmungen und vor allem (Vor)Urteile. Je nach Denkrichtung oder Standpunkt des Betrachters wird sein Menschsein unterschiedlich beschrieben. Blickt man aus medizinischer Sicht auf ihn, rücken cerebrale Funktionsstörungen, chromosomale Syndrome oder genetische Defekte in den Vordergrund. Blickt man aus psychologischer Sicht auf ihn, treten Intelligenzminderungen, Lernbeeinträchtigungen oder Verhaltensstörungen in den Vordergrund. Blickt man aus (sonder)pädagogische Sicht auf ihn, spielen sich Fördermaßnahmen oder Integrationsbemühungen in den Vordergrund.

Diese verschiedenen Sichten sind abhängig von den grundlegenden Annahmen und Zuschreibungen der jeweiligen BetrachterInnen. Das Phänomen (der *geistigen Behinderung*) wird dabei von den jeweiligen BetrachterInnen anders wahrgenommen – abhängig davon von welchen Annahmen dieser ausgeht.

Im Bereich der Wissenschaft und Forschung bleiben solch grundlegende Annahmen (in der Regel) nicht als singuläre Sichtweisen bestehen, sondern formieren sich zu gemeinschaftlichen Annahmen. D. h. die jeweiligen WissenschaftlerInnen schließen sich – abhängig von ihren singulären Annahmen – zu wissenschaftlichen Gemeinschaften zusammen, welche alle ein Fundament von gemeinsamen Annahmen, Theorien oder Meinungen und gemeinsame Forschungsziele besitzen und miteinander teilen. Diese gemeinsamen, grundlegenden Annahmen werden vor allem im Diskurs mit VertreterInnen anderer wissenschaftlicher Gemeinschaften sichtbar.

¹ Diese Bezeichnung für die Gruppe derjenigen Menschen, die zumindest indirekt im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit stehen, wurde vom Autor dieser Arbeit ganz bewusst in dieser Form gewählt. In den folgenden Kapiteln der Arbeit wird sich zeigen, warum gerade die gewählte Form dem Autor für diese Arbeit als passend erschien.

Die vorliegende Arbeit wird sich mit *einer* dieser Wissenschaftsgemeinschaften – der Psychoanalytischen Pädagogik – und deren grundlegenden Annahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* beschäftigen.

Diese Spurensuche nach den *fundamentalen Aussagen* der Psychoanalytischen Pädagogik über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* führt uns zurück bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts – der „Gründungsphase“ der Psychoanalytischen Pädagogik. Denn schon von Anbeginn an setzten sich VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik mit Fragestellungen aus dem Gebiet der Sonder- und Heilpädagogik auseinander. Betrachtet man nur das Wirken von Vertretern der *ersten Generation* von Psychoanalytischen Pädagogen wie August Aichhorn, Siegfried Bernfeld oder Hans Zulliger, sieht man, dass sich die Psychoanalytische Pädagogik von Anfang an mit Themen wie z. B. der sozialen Benachteiligung und Randständigkeit von Menschen auseinandersetzte.

Auch die *zweite und dritte Generation* von Psychoanalytischen PädagogInnen, wie z. B. Hans-Georg Trescher, Urte Finger-Trescher, Wilfried Datler oder Manfred Gerspach nehmen in ihren Werken immer wieder Stellung zu Themen der Sonder- und Heilpädagogik. Nicht zuletzt in den *Jahrbüchern für Psychoanalytische Pädagogik* werden diese in theoretischer und praktischer Relevanz aufgeworfen und diskutiert.

So ergiebig und vielschichtig die Auseinandersetzung mancher VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik auf wissenschaftlicher Ebene mit sonderpädagogischen Themen zu sein scheint, so „stiefmütterlich“ behandelt scheint das Themenfeld der *geistigen Behinderung* innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik. Nur ein kleiner Bruchteil der umfangreichen psychoanalytisch-pädagogischen Literatur beschäftigt sich mit diesem Thema. Diese wenigen Publikationen und AutorInnen ausfindig zu machen und zu analysieren steht im Vordergrund der vorliegenden Arbeit.

Um jedoch die relevanten Texte der verschiedenen AutorInnen aufzufinden, müssen zuerst die Forschungsfragen für die vorliegende Arbeit ausformuliert und konkretisiert werden. Dies geschieht im **Kapitel 1.1** dieser Arbeit. Es gilt dabei mehrere Ebenen der Forschungsfragen auszuformulieren. Im Zentrum steht dabei die *diplomarbeitsleitende Frage* (Hauptfrage). Sie soll das Forschungsvorhaben, das Anliegen dieser Diplomarbeit in einem Satz zusammenfassen. Ihr untergeordnet stehen weitere Unterfragen zur Präzisierung des Forschungsvorhabens. Die diplomarbeitsleitende Hauptfrage (und die Unterfragen) stehen allerdings nicht im „luftleeren Raum“, sondern sind wiederum Teil von (möglichen) übergeordneten Fragen, die eine Anbindung an andere wissenschaftliche Arbeiten und Forschungsvorhaben

im wissenschaftlichen Raum ermöglichen. Grundsätzlich gilt dabei, je präziser und unmissverständlicher die Fragen ausformuliert und konkretisiert werden, desto leichter wird sich die Spurensuche nach den relevanten Aussagen gestalten.

Das gesamte Forschungsvorhaben betreibt dabei im allgemeinen Paradigmenforschung im Bereich der Wissenschaftsanalyse und Paradigmatologie, wobei im speziellen der Fokus auf der Suche nach (möglichen) Grundannahmen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* liegt. Diese disziplinären Anbindungen werden im **Kapitel 1.2** besprochen und kurz dargestellt.

Neben der Ausformulierung der Fragestellungen und der disziplinären Anbindung dieser Arbeit erscheint es als notwendig – bevor wir uns der Spurensuche der relevanten Aussagen der verschiedenen AutorInnen zuwenden – noch einige zentrale Begriffe dieser Arbeit zu erläutern, um ein gemeinsames Fundament, eine gemeinsame Orientierung, zwischen den LeserInnen und dem Verfasser zu schaffen.

Die drei zentralen Begriffe dieser Arbeit – **Grundannahmen**, **Psychoanalytische Pädagogik** und *geistige Behinderung* – die es vorab zu „bestimmen“ gilt, werden in der wissenschaftlichen Landschaft in unterschiedlicher Weise interpretiert und stellen somit keine „Konstanten“ in den Gleichungen der wissenschaftlichen Theorie dar und müssen daher für diese Arbeit (re)konstruiert werden. Begonnen wird dabei mit grundlegenden Überlegungen zum Begriff der Grundannahmen. Der Begriff *Grundannahme* wird in dieser Arbeit eng an den Begriff des *Paradigmas* geknüpft. Vor allem im Untersuchungsteil dieser Arbeit wird der Begriff im Verständnis des *Empirischen Zirkels* gebraucht.

Um den Begriff *Paradigma* zu erfassen, muss etwas näher auf jenen Mann (und sein Konzept) eingegangen werden, der diesen Begriff in der wissenschaftlichen Landschaft Mitte des 20. Jahrhunderts „revolutioniert“ hat – Thomas S. Kuhn. Auf seine Thesen und sein „revolutionäres“ Bild von Wissenschaft wird im **Kapitel 1.3** ausführlich eingegangen. Darauf folgend wird der Begriff des *Paradigmas* im **Kapitel 1.4** nochmals aufgegriffen in seiner, für diese Arbeit so zentralen, Ausprägung des „rekonstruierten Paradigmenbegriffs“ nach Stephenson. Dabei wird ausführlich auf das Wissenschaftsverständnis von Stephenson eingegangen, seine Sichtweisen und theoretischen Betrachtungen über Wissenschaftsanalyse und Paradigmatologie werden beschrieben und auf das von ihm begründete wissenschaftliche Denk-Modell des *Empirischen Zirkels* wird detailliert eingegangen.

Um den zweiten Begriff *Psychoanalytische Pädagogik* zu bestimmen, ist es ebenfalls notwendig etwas tiefer – sozusagen in das Wurzelwerk der zugrunde liegenden Bereiche – zu

blicken. Im **Kapitel 1.5** wird dazu, beginnend mit der Auseinandersetzung Freuds mit der Pädagogik und der Gründungsphase am Anfang des letzten Jahrhunderts bis zu gegenwärtigen Diskursen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik, Bezug genommen.

Um den dritten Begriff, das Bild des so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung*, zu bestimmen, wird im **Kapitel 1.6**, beginnend mit den verschiedenen Betrachtungsweisen des Phänomens der so genannten „*geistigen Behinderung*“ bis hin zur *Geistigbehindertenpädagogik* als Sub-Subdisziplin von Pädagogik und aktuell bedeutsamen Sichtweisen wie der Inklusiven Pädagogik, versucht die verschiedenen Positionen und Sichtweisen darzustellen und zu diskutieren. In allen diesen Kapiteln wird versucht, die heterogenen Betrachtungsweisen herauszustellen bzw. konträre Ansichten einander gegenüber zu stellen um, am Ende des jeweiligen Kapitels die zentralen Betrachtungen zusammenzufassen.

Diese Arbeit wird sich an zentralen Stellen aber nicht damit „begnügen“ in der üblichen „monologisierenden Form“ Überblicke über die verschiedenen Themenbereiche (z. B. in Form von Vergleichen zweier wissenschaftlicher Positionen oder Darlegungen bzw. Argumentationen unterschiedlicher Sichtweisen) zu liefern, sondern vielmehr versuchen, den wissenschaftlichen Diskurs – *welcher die Wissenschaft erst zum Leben erweckt* – zwischen den VertreterInnen der jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaften in beispielhafter und komprimierter Form mittels eines fiktiven Meinungsaustausches aufzuzeigen (und somit den üblichen Dialog zwischen LeserInnen und Autor übersteigen). Diese Vorgangsweise erscheint als sehr sinnvoll, will man WissenschaftlerInnen (wie z. B. Thomas Stephenson) in ihrer Argumentation folgen und Wissenschaft als ein *in Diskurs treten* von einzelnen (autonomen) Erkenntnissubjekten verstehen.

Da diese Vorstellung von Wissenschaft, dieses Wissenschaftsbild, eine wichtige Komponente und Standortbestimmung des Autors und seiner Arbeit ist, soll dieses Verständnis kurz in einem Exkurs erläutert werden.²

Exkurs:

Wissenschaft und wissenschaftliches Arbeiten

Der Autor dieser Arbeit betrachtet Wissenschaft und wissenschaftliches Arbeiten (in Anlehnung an Stephenson³) als Produkt menschlicher Kreativität. Wissenschaft beginnt daher immer in einem individuellen, personalen Raum – sozusagen in der Vorstellung eines Sub-

² Ausführlicher wird dieses Thema dann vor allem im Kapitel 1.4 erörtert

³ Siehe Kapitel 1.4.1

jekts (welches allerdings [in Anlehnung an Fleck⁴] durch die ihn beeinflussende Umwelt geprägt wird). Wissenschaft und wissenschaftliches Arbeiten wird daher von einzelnen Subjekten vorgenommen und durch Sprache und Interaktion mit anderen Subjekten ausgetauscht und verbreitet. Im Zusammenspiel dieser ausgetauschten Vorstellungen entstehen verschiedene Aussagensysteme über die Welt und deren Strukturen. Verschiedene Wahrheits- und Wirklichkeitstheorien werden dabei geboren und als Grundlage weiteren wissenschaftlichen Arbeitens verwendet. Dabei unterscheiden sich die – je nach wissenschaftlicher Gemeinschaft vertretenen – Wahrheits- und Wirklichkeitstheorien oft fundamental und zeichnen unterschiedliche „Weltenbilder“. Im Laufe der Zeit werden grundlegende Annahmen und Theorien revidiert (und erneuert) und neue „Weltenbilder“ lösen ältere ab.

Wissenschaft und wissenschaftliches Arbeiten ist für den Autor daher gekennzeichnet durch:

- Subjektiv (durch ein Kollektiv geprägte) konstruierte Vorstellungen und Annahmen
- die mittels Sprache und Interaktion ausgetauscht werden
- verschiedene Wahrheits- und Wirklichkeitstheorien bilden
- welche nur vorläufig gültig sind und im Laufe der Zeit von anderen „Weltenbildern“ ersetzt werden.

Wissenschaft im Sinne des Autors ist daher subjektgebunden (durch ein Kollektiv geprägt) und konstruiert, durch Sprache kommunikativ und interaktiv verbreitet und deren Bilder und Aussagen über die Welt und die Wirklichkeit sind immer nur vorläufig, für eine gewisse Zeitspanne, gültig.

Nach diesem kurzen Exkurs und dem erstellten Überblick über das **Kapitel 1 Ausgangslage**, welches das Fundament für die weitere Arbeit bilden wird, widmen wir uns nun dem zweiten zentralen Teil dieser Arbeit – dem **Kapitel 2 Untersuchung**.

Um dem Thema dieser Arbeit gerecht zu werden und die gesteckten Ziele zu erreichen, wird es notwendig sein eine große Anzahl von VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik über ihre Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* zu befragen. Der dafür erarbeitete Fragenkatalog wird im **Kapitel 2.1** dargestellt und besprochen. Der (historisch gesehene) Wandel im Umgang mit dem Phänomen, von der anfänglichen Nichtbeachtung bis hin zu einer tiefgehenden Auseinandersetzung einzelner VertreterInnen, wird im **Kapitel 2.2** Thema werden. Die immer noch stiefmütterliche Beschäftigung der Psychoanalytischen Pädagogik und das Fehlen einer systematischen Aufarbeitung der

⁴ Siehe Kapitel 1.3.1

verschiedenen Aussagen und Vorstellungen zu diesem Thema werden im **Kapitel 2.3** bearbeitet. Bevor jedoch die Daten aufgearbeitet und die Ergebnisse gesammelt werden können, und so die Grundannahmen der Psychoanalytischen Pädagogik (Bezug nehmend auf den sogenannten M. m. g. B.⁵) dargestellt werden können, wird im **Kapitel 2.4** auf das spezifische des Untersuchungsgegenstands eingegangen. Da der primäre Untersuchungsgegenstand die wissenschaftlichen Texte der ausgewählten AutorInnen beinhaltet, ist es nur im Sinne der Sache und legitim das als Forschungsmethode eine Textanalysemethode zur Anwendung kommt. Aus welchem Grunde gerade die *Empirisch-Hermeneutische Textarbeit*^{EZ} zum Zug kommt, wird im **Kapitel 2.5** besprochen. Welche Texte von welchen AutorInnen dabei verwendet werden, und die genauen Auswahlkriterien dazu, werden im **Kapitel 2.6** im Detail vorgestellt. Diese notwendigen (Stein für Stein aufbauenden) Vorerhebungen, gipfeln in der Preisgabe der Ergebnisse der Untersuchung im **Kapitel 2.7**. In diesem Kapitel werden die bis dahin gewonnenen Erkenntnisse dargestellt und dem wissenschaftlichen Diskurs zur Verfügung gestellt.

In aller Kürze soll hier nochmals auf die wichtigsten Stationen der Untersuchung hingewiesen werden:

In einem ersten Schritt werden verschiedene Publikationsorgane der Psychoanalytischen Pädagogik (wie z. B. die *Jahrbücher der Psychoanalytischen Pädagogik* oder die *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* etc.) auf, für das Forschungsvorhaben relevante, Aussagen hin untersucht. In einem weiteren Schritt werden die Publikationen derjenigen AutorInnen näher betrachtet die sich zum Thema der *geistigen Behinderung* in ihren Schriften äußern. Die auf diesem Wege gesammelten Aussagen werden daraufhin mittels der *Empirisch-Hermeneutischen Textanalyse*^{EZ} auf ihre „Kernaussagen“ reduziert und aus diesen wiederum wird versucht ein Bild des so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* (unter dem Blickwinkel der Psychoanalytischen Pädagogik) nachzuzeichnen.

Im Vordergrund stehen dabei vor allem die (theoretischen) Beschreibung des Phänomens der *geistigen Behinderung* und die Erklärungen seiner Entstehung. Dieses herausarbeiten bzw. konstruieren eines Bildes des so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik, dient m. E. dem Selbstverständnis, der Positionierung und der Schärfung des Profils der Psychoanalytischen Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin,

⁵ M. m. g. B. = Menschen mit *geistiger Behinderung*

in Abgrenzung zu anderen *Versionen* oder *Subdisziplinen* der Pädagogik, in der (bildungs-) wissenschaftlichen Landschaft.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt somit zu einem Großteil im Aufspüren, Sammeln und Einordnen von Grundannahmen von WissenschaftlerInnen einer bestimmten Wissenschaftsgemeinschaft. Nach Kuhn und vor allem Stephenson, der die Paradigmenforschung für den Bereich der Bildungswissenschaft öffnete, betreibt diese Arbeit somit Paradigmenforschung im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik.

Die im Untersuchungsteil gewonnenen Forschungsergebnisse und die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit werden im **Kapitel 3 Resümee** nochmals dargestellt und ausführlich erörtert. Im **Kapitel 4 Ausblick** werden schlussendlich noch erste Ideen und mögliche Denkanstöße für die psychoanalytisch-pädagogische Praxis entworfen und zur Diskussion gestellt.

Um (vor allem für den Untersuchungsteil und dabei speziell für die Untersuchungsergebnisse) eine weitgehend transparente und nachvollziehbare Forschungsarbeit zu gewährleisten, wird im **Anhang** dieser Arbeit ein sehr umfangreiches Textanalyseprotokoll ausgewiesen. Dieses besteht aus drei Teilen:

1. Dem Fragenkatalog mit den Texttransformationen
2. Dem Antwortkatalog
3. Dem Schlagwörterkatalog

Im *Fragenkatalog* befinden sich die nach den (ersten beiden) Abschnitten des *Empirischen Zirkels* sortierten und ausformulierten Forschungsfragen mit den jeweiligen transformierten Textpassagen. Im *Antwortkatalog* befinden sich die nach den Forschungsfragen untergliederten Antworten (der transformierten Textpassagen) und im *Schlagwörterkatalog* befinden sich die für die Suche der relevanten Textpassagen ausgewählten Schlagwörter. Diese detaillierte Unterteilung sollte eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse gewährleisten.

Auch im letzten Kapitel dieser Arbeit, dem **Literaturverzeichnis**, wird (mittels thematischer Unterteilung) versucht ein schnelles Auffinden, der in dieser Arbeit verwendeten Literatur, zu gewährleisten.

Mit diesen einführenden Worten wurde ein erster inhaltlicher und struktureller Einblick in diese Diplomarbeit gewährt. Das zentrale Thema der Diplomarbeit wurde dargestellt, die Vorhaben des Verfassers beschrieben – die Arbeit am Fundament kann beginnen.

1 Ausgangslage

„Gedanken, so substanzlos sie erscheinen, brauchen einen Stützpunkt, sonst beginnen sie zu rotieren und um sich selbst zu kreisen.“

(Stefan Zweig)

In den folgenden Unterkapiteln wird das Fundament dieser Diplomarbeit gelegt. Die Ausformulierung der relevanten Fragestellungen, die disziplinäre Anbindung und die Bestimmung der in dieser Arbeit zentralen drei Begriffe – **Grundannahmen, Psychoanalytische Pädagogik und geistige Behinderung** – bilden die Basis für eine gelungene Untersuchung. Ohne die Ausgangslage zu bestimmen, d. h. aufzuzeigen, was diese Arbeit erreichen will, wo sie anknüpft und welchen Annahmen sie selbst unterliegt, wäre eine fundierte und präzise Untersuchung und wissenschaftliche Arbeit (i. S. des Autors) nicht möglich.

1.1 Konkretisierung der Fragestellung

Die Wissenschaftsgemeinschaft der Psychoanalytischen Pädagogik hat sich seit Beginn an mit sonder- und heilpädagogischen Themenfeldern (weniger mit Themen ihrer Subdisziplin der *Geistigbehindertenpädagogik*, aber dazu später noch mehr) beschäftigt – aufgrund der *disziplinären Nachbarschaft* nur allzu verständlich. In dieser Diplomarbeit wird aber weniger auf die *disziplinäre Nähe* der beiden Pädagogiken eingegangen, sondern vielmehr der Frage nach den Grundannahmen der VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* nachgegangen. Dabei werden sich die Suche und die ausformulierten Fragestellungen auf zwei Bereiche – auf zwei wesentliche Abschnitte^{EZ4} – beschränken. Im Zentrum der Spurensuche stehen (nur) Grundannahmen im Abschnitt der Phänomenalisierungen und der Kausalisierungen, d.h. es wird nach Aussagen gesucht, die den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung beschreiben* und das Phänomen der *geistigen Behinderung* zu *erklären* versuchen.

[Diese Einschränkung auf die beiden ersten Abschnitte^{EZ} begründet sich zum einen (und vorrangig) auf die begrenzten Ressourcen einer Diplomarbeit, da die Bearbeitung aller vier

⁴ EZ = Abkürzung für Empirischer Zirkel. Begriffe mit der Endung ^{EZ} weisen auf eine spezielle, im Sinne und im Denk-Modell des Empirischen Zirkels anwendbare, Bedeutung hin. Auf die verschiedenen Abschnitte^{EZ} und deren Einbettung in den Empirischen Zirkel wird speziell im Kapitel 1.4.2 eingegangen.

Abschnitte^{EZ} den Rahmen einer solchen sprengen würde, und zum anderen auf die (dem *Empirischen Zirkel* zugrunde liegende) Ansicht, dass die Abschnitte^{EZ} der Phänomenalisierungen und Kausalisierungen die Grundlage jeglicher paradigmengeleiteten Forschungsarbeit darstellen und folgende beiden Abschnitte^{EZ} auf diese Ergebnisse angewiesen sind und darauf aufbauen.^{5]}

Die für die Suche nach den Grundannahmen essentiellen, ausformulierten Forschungsfragen sollen nun in einem ersten Schritt dargestellt werden. Im Zentrum unserer Betrachtung steht (dem *Empirischen Zirkel* folgend) die *diplomarbeitsleitende Frage* (Hauptfrage):

Welche Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik ableiten?

Um die angestrebten Ergebnisse und Antworten für dieses Vorhaben präzisieren zu können, gilt es nun (dem *Empirischen Zirkel* folgend), *untergeordnete Fragen* (Unterfragen) auszufordern:

1. Welche Annahmen im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik – Bezugnehmend auf so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* – ableiten?

1.1 Welche Merkmale und/oder Eigenschaften werden so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* – als zugehörig zu ihrer Person – zugeschrieben?

1.2 Welche Merkmale und/oder Eigenschaften werden so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* – als Teilhabende an Interaktionen mit ihrer Umwelt – zugeschrieben?

2. Welche Annahmen im Abschnitt^{EZ} der Kausalisierungen lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik – Bezugnehmend auf so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* – ableiten?

2.1 Welche Modelle und/oder Theorien werden zur Erklärung des Phänomens der *geistigen Behinderung* herangezogen?

⁵ Um aber mögliche Zielsetzungen und Methoden zur Umsetzung dieser nicht gänzlich auszusparen, wird im Kapitel 4 auf mögliche „Auswirkungen“ für die psychoanalytisch-pädagogische Praxis näher eingegangen.

Vor allem für die, nach den ersten beiden Abschnitten des *Empirischen Zirkels* geordneten, Unterfragen sollte es möglich sein, eine große Anzahl von Antworten aus den bearbeiteten Texten generieren zu können um somit eine *gutes Fundament* für die Interpretation und Kontextualisierung der Hauptfrage schaffen zu können.

Den, der Diplomarbeit (möglichen) übergeordneten, Fragen die sich aus der Anbindung an das Großprojekt II: Empirie der Wissenschaftsanalyse^{EZ} und Paradigmatologie^{EZ} ergeben,

1. Welche Grundannahmen können als handlungs- und forschungsleitend für eine Psychoanalytische Sonder- und Heilpädagogik angesehen werden?

1.1 Welche Grundannahmen können als handlungs- und forschungsleitend für eine Psychoanalytische Geistigbehindertenpädagogik angesehen werden?

kann diese Diplomarbeit dabei nur zuarbeiten und erste Anstöße für weitere Arbeiten, die sich mit dem Thema befassen, liefern.

1.2 Disziplinäre Anbindung dieser Arbeit

Diese Diplomarbeit ist disziplinär zum einen an die Psychoanalytische Pädagogik – einer Version⁶ von Pädagogik –, also im Bereich der Bildungswissenschaft angebunden; zum anderen bindet sie sich, aufgrund der Suche nach bestimmten Grundannahmen (Paradigmen), an die *Paradigmatologie*^{EZ} – einer Version der Paradigmatologie – also im Bereich der Wissenschaftsanalyse an. Indirekt knüpft diese Arbeit, durch das Herausstellen der zentralen Annahmen (der Grundannahmen), welche die Mittel und Ziele der Erziehung und Förderung maßgeblich beeinflussen, auch an die bildungswissenschaftlich zentralen Fragen der Erziehung und Förderung von (*geistig behinderten*) Menschen an.

Welchen Beitrag kann diese Diplomarbeit nun für diese Wissenschaftsgebiete leisten?

⁶ Psychoanalytische Pädagogik ist im Verständnis des *Empirischen Zirkels* nicht als Teilbereich oder Subdisziplin von Pädagogik zu sehen, da diese den Anspruch hegt, sämtliche pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Untersuchungsgebiete erfassen, untersuchen und behandeln zu können. (Im Gegensatz dazu ist z. B. die Sonder- und Heilpädagogik im Sinne des *Empirischen Zirkels* als Teilbereich der Pädagogik zu sehen, da sie nur einen bestimmten pädagogischen Teilbereich untersucht und behandelt.) Sie ist dabei aber von einem *transdisziplinären Paradigma* (dem der Psychoanalyse) geprägt und geleitet, und in diesem Sinne als „Version“ von Pädagogik verstehbar. Neben ihr stehen andere Versionen von Pädagogik, wie beispielsweise die Systemische Pädagogik, deren WissenschaftlerInnen in ihrer Arbeit von anderen Grundannahmen geleitet werden. (vgl. Stephenson 2003c, 413ff u. Kreipner 2004, 56)

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Das systematische Aufsuchen, Herausstellen, Ansammeln und Einordnen der Grundannahmen der Psychoanalytischen Pädagogik (bzw. namhafter VertreterInnen dieser Wissenschaftsgemeinschaft) über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* und das damit verbundene *Nachzeichnen* eines Menschenbildes hat m. E. seinen großen Wert in der dadurch möglich werdenden Positionierung dieser Wissenschaftsgemeinschaft gegenüber anderen Wissenschaftsgemeinschaften. Durch die Ausarbeitung und Darstellung von Grundannahmen (paradigmatische Annahmen) kann eine klare Abgrenzung (bzw. Annäherung) zu anderen Disziplinen leichter erreicht werden. Diese klare Positionierung im wissenschaftlichen Raum trägt positiv zur Bildung eines disziplinären Selbstverständnisses bei. Auch im Bereich der Ausübung der Disziplin von konkret handelnden ProfessionistInnen (z. B. im Bereich der schulischen Bildung, Aus- und Weiterbildung, Beratungs- und Betreuungstätigkeit etc.) in der Praxis, können die ausgeforschten Grundannahmen neue Anstöße und Herausforderungen liefern und damit ihre Spuren hinterlassen.

Aus diesen Gründen erscheint es als äußerst lohnenswert diese Grundannahmen aus den verschiedenen Texten *herauszufiltern* und für den wissenschaftlichen Diskurs *sicht- und nutzbar* zu machen und nicht zuletzt soll diese Arbeit im Bereich der *Paradigmatologie*^{EZ} ein weiteres (Muster)Beispiel für die *Sichtbarmachung* und das *Aufspüren* von (oft verborgenen) Grundannahmen in Texten – mittels des *Forschungsinstruments* der *Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit*^{EZ} – sein und folgenden Diplomarbeiten in diesem Bereich Mut für diese (oft sehr trockene) Arbeit machen.

Einzugliedern ist diese Arbeit im Bereich der Wissenschaftsanalyse^{EZ} und Paradigmatologie^{EZ} unter⁷:

Großprojekt II: Empirie der Wissenschaftsanalyse^{EZ} und Paradigmatologie^{EZ}

Großprojekt II.2: Empirie der Paradigmatologie^{EZ}

Teilprojekt II.2.1: Paradigmen der Psychoanalytischen Pädagogik

Teilprojekt II.2.1.1: Paradigmen einer Psychoanalytischen Sonder- und Heilpädagogik

Teilprojekt II.2.1.1.1: Paradigmen einer Psychoanalytischen Geistigbehindertenpädagogik

Einzelprojekt II.2.1.1.1.a: Anlanger, Harald (2009):

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion. Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik.

⁷ Vgl. Kreipner 2004, 78f.; Zirkel 2006, 63

Nach diesem Versuch der disziplinären Verortung der Arbeit in die bildungswissenschaftliche Forschung, richtet sich der Fokus nun auf die Beschreibung des ersten zentralen Begriffs dieses Forschungsvorhabens – den der Grundannahme, des *Paradigmas*.

1.3 Die wissenschaftliche Revolution nach Kuhn

„...Nicht durch Leugnung des qualitativen Erlebens gewinne ich Objektivität, sondern durch möglichst genaue Kenntnis meines eigenen qualitativen Erlebens.“

(Konrad Lorenz)

Als Thomas Samuel Kuhn 1962 seine Schrift „*Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*“ veröffentlichte, löste er genau diese – eine wissenschaftstheoretische Revolution – aus. Ursprünglich als historischer Teil der *Encyclopedia of Unified Science* gedacht, einer Enzyklopädie, die die Einheit der Wissenschaften in der Sicht des Logischen Positivismus darstellen sollte, geriet das Werk zum Sprengsatz der bis dato geltenden *Wissenschaftlichen Weltanschauung*. Kuhns wissenschaftsgeschichtliche Schrift kritisierte und torpedierte die damalige Meinung, den Gedanken einer Einheit der Wissenschaft über die Disziplinen und über die Geschichte hinweg (vgl. Poser 2001, 142f.).

Thomas Samuel Kuhn wurde 1922 in Cincinnati geboren. Sein Vater war ein in der Industrie arbeitender Ingenieur, seine Mutter Korrektorin. 1940 begann er an der Harvard Universität, an der schon sein Vater studierte, sein Physikstudium. Während seines Studiums belegte er mehrere Kurse in Philosophie und Literatur und schrieb außerdem für eine von StudentInnen herausgegebene Zeitung. Nach seinem Bachelorabschluss im Jahr 1943 arbeitete er zunächst in einem Radio-Forschungslabor in Harvard. Im 2. Weltkrieg war er als Nachrichtentechniker in England und Frankreich eingesetzt. Nach Kriegsende kehrte Thomas Kuhn nach Harvard zurück, wo er sein Studium fortsetzte. Er erhielt sein Masterdiplom und promovierte 1949 bei dem späteren Nobelpreisträger John H. van Vleck. Der damalige Präsident von Harvard, James B. Conant wurde auf Kuhn aufmerksam und auf dessen Initiative leitete Kuhn noch vor seiner Promotion einen Kurs in Wissenschaftsgeschichte. Die Arbeit an diesem Kurs beeinflusste Kuhn wohl so stark, dass er sich in der Folge gegen eine Laufbahn als Physiker entschied und sich intensiver mit der Geschichte der Wissenschaft und der Philosophie beschäftigte. 1956 nahm er eine Stelle als Hilfsprofessor für Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte an der Universität von Berkeley an und einige Jahre später wurde er ordentlicher Professor für Wissenschaftsgeschichte. In Berkeley verfasste er dann unter

anderem sein (schon erwähntes) Hauptwerk über „*Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*“. Von 1964 bis 1979 lehrte er an der Universität von Princeton, danach wechselte er ans Massachusetts Institute of Technology wo er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1991 blieb. 1996 – im 73. Lebensjahr – verstarb Thomas Samuel Kuhn an einem Krebsleiden.

1.3.1 Das Paradigma der Wissenschaft(en)

Unzweifelhaft war Thomas S. Kuhn zu Lebzeiten der Pionier einer neuer *Wissenschaftlichen Weltanschauung*. Er kritisierte die zu der Zeit in der Fachwelt vorherrschende Meinung, Wissenschaft sei als eine kontinuierliche Wissenszunahme, auf der Basis von genauen Daten und umfangreicher Theorie, anzusehen. Kuhn aber verstand unter Wissenschaft nicht ein stetiges Anwachsen von Erkenntnissen, sondern sah die Wissenschaft als einen phasenhaften Prozess, der immer wieder durch Brüche oder wissenschaftliche Revolutionen durchbrochen wurde. Er wendete sich vehement gegen die damals vorherrschende *Korrespondenztheorie der Wahrheit* und gegen den – wie er ihn nennt – „Mythos“ der Verifikation und Falsifikation. Kuhns Aussagen blieben nicht ungehört und veranlassten „gewichtige“ Vertreter der damaligen Wissenschaft – wie z. B. Sir Karl Popper oder Imre Lakatos – ihre „angegriffenen“ Aussagen in z. T. sehr hitzigen Repliken zu verteidigen.

Kuhns damals aufgestellte Thesen beeinflussen bis heute WissenschaftlerInnen in ihren Arbeiten im Bereich der Wissenschaftstheorie. Ein Vertreter der neuen Generation von WissenschaftlerInnen die sich sehr intensiv mit *dem* zentralen Begriff von Kuhns Philosophie – dem *Paradigma* – beschäftigen ist Thomas Stephenson.

Stephenson entwickelte den Kuhnschen Paradigmenbegriff in seinen Arbeiten weiter und öffnete diesen auch für den Bereich der Bildungswissenschaft. Dazu aber im nächsten Kapitel mehr.

Der Begriff des *Paradigmas* findet in Kuhns Hauptwerk „*Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*“ keine eindeutige Verwendung. Einige der Bestimmungen von Kuhn sollen hier kurz angeführt werden⁸:

- Paradigmen sind allgemein anerkannte wissenschaftliche Leistungen, die einer Wissenschaftsgemeinschaft über eine gewisse Zeitspanne maßgebliche Probleme und Lösungen liefern.

⁸ Vgl. Kuhn 1962 zit. in Sykora 2006, 25 u. 27

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

- Paradigmen sind die Quelle aller Methoden, Problemgebiete und Lösungsnormen, die von einer Wissenschaftsgemeinschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt anerkannt werden.
- Paradigmen schaffen das Gemeinsame einer Wissenschaftsgemeinschaft.
- Paradigmen sind die Grundlage einer Wissenschaftsgemeinschaft.

Diese mehrdeutigen Verwendungen brachten Kuhn viel Kritik von der Fachwelt ein und veranlassten ihn den Begriff in späteren Schriften – vor allem in „*Die Entstehung des Neuen*“ – zu präzisieren. Neben Popper war es vor allem Margaret Mastermann, die in ihrem Aufsatz „*Die Natur eines Paradigmas*“ Kuhns vielschichtigen Paradigmenbegriff kritisierte und dessen Vielfältigkeit aufzeigte.

Im Anschluss dieser Kritik soll der erste – weitere werden noch folgen – fiktive Dialog dieser Arbeit die ersten Präzisierungsversuche zu Kuhns Begriff des *Paradigmas* darstellen.

Masterman:

Sehr geschätzter Kollege!

In meinem Artikel habe ich versucht Ihren Begriff des Paradigmas zu fassen und bin dabei auf mindestens 21 verschiedene Bedeutungen gestoßen. M. E. lassen sich diese (vordergründig) vielfältigen Bedeutungen in drei Hauptgruppen einteilen. Wird der Begriff *Paradigma* von Ihnen gleichgesetzt mit einer Reihe von Glaubenssätzen, einem Mythos, einer erfolgreichen metaphysischen Spekulation, einem Maßstab, einer neuen Art zu sehen, einem Ordnungsprinzip, das selbst die Wahrnehmung beeinflusst, einer Landkarte und etwas, was ein weites Gebiet der Realität determiniert, so sprechen Sie m. E. über ein metaphysisches Prinzip oder Wesen und nicht über einen wissenschaftlichen Begriff. Darum würde ich diese Paradigmen philosophischer Art als *metaphysische Paradigmen* oder als *Metaparadigmen* bezeichnen. Weitere von Ihnen verwendete Definitionen des Paradigmenbegriffs, die das *Paradigma* als eine allgemein anerkannte wissenschaftliche Errungenschaft, als eine konkrete wissenschaftlich Errungenschaft, als sozusagen eine Reihe von politischen Institutionen und als so etwas wie eine akzeptierte Gerichtsentscheidung beschreiben, würde ich als Paradigmen soziologischer Art, als *soziologische Paradigmen* bezeichnen. Eine weitere Verwendung ihres Paradigmenbegriffs, als etwas, was Werkzeuge zu Verfügung stellt, als aktuelles Handbuch oder klassisches Werk dient, als eine aktuelle Instrumentation; also mehr sprachlich als ein grammatikalisches Paradigma, mehr psychologisch als eine Gestalt-Figur und als ein

anormales Päckchen von Karten, würde ich als *künstlich hergestellte Paradigmen* oder als *konstruierte Paradigmen* bezeichnen.

Wie Sie sehen, geben Sie mit ihrem so vielschichtig verwendeten Paradigmenbegriff ihren Kritikern also genügend diskursfähiges und -würdiges Material.⁹

Kuhn:

Liebe Kollegin!

Ich gebe Ihnen vollkommen recht in ihrer Einschätzung, dass ich den Terminus *Paradigma* in meinem Werk mehrere Male unterschiedlich benutzt habe. Um zu enthüllen, worauf es mir bei dem Begriff *Paradigma* ankommt, muss ich wohl zuerst diese Verwirrungen auflösen; für die ich ja ganz allein verantwortlich bin.

Wenn ich die Gelegenheit hätte, mein Werk neu schreiben zu können, würde ich zunächst nach den Gemeinsamkeiten der Mitglieder einer Wissenschaftsgemeinschaft fragen, was für sie die Rätsellösung ermöglicht und was für ihre relative Einstimmigkeit in der Problemwahl und in der Auswertung der Problemlösungen verantwortlich ist. Die Antwort, die ich in einer neuen Fassung meines Werkes dafür anbieten würde, hieße: „*Disziplinäre Matrix*“. Auf die *Disziplin* würde ich deswegen hinweisen, weil es sich dabei um etwas handelt, was allen Vertretern einer speziellen Disziplin gemeinsam ist. Von einer *Matrix* ist die Rede, weil es aus geordneten Elementen besteht, die eine individuelle Spezialisierung verlangen. Alle Gegenstände der Verpflichtung, die in meinem Buch als Paradigmen, Teile von Paradigmen oder paradigmatisch beschrieben werden, würden in meiner neuen Fassung – im Großen und Ganzen – unter dem Begriff „*disziplinäre Matrix*“ ihren Platz finden.¹⁰

TF1

Masterman legt in ihrer Kritik zurecht das Augenmerk auf die vielfältigen Bedeutungen die Kuhn seinem Begriff des *Paradigmas* zuschreibt. Ausgehend von dieser (und anderer ähnlicher Kritiken) versucht Kuhn in seiner Antwort den Paradigmenbegriff zu präzisieren und liefert hier den ersten Anhaltspunkt zur Bestimmung des Paradigmenbegriffs. *Paradigmen* – oder die „*disziplinäre Matrix*“ wie Kuhn den Begriff neu definiert – scheinen so etwas wie gemeinsame Grundannahmen einer Wissenschaftsgemeinschaft zu sein; gemeinsame Grundlagen für deren Forschung. Eine Wissenschaftsgemeinschaft „gruppiert“ und definiert sich sozusagen um diese gemeinsame Grundlage – um das gemeinsame *Paradigma*. Das *Paradig-*

⁹ Vgl. Masterman 1974, 61 – 65

¹⁰ Vgl. Kuhn 1974, 263 u. 1988, 392

ma leitet und führt die Gemeinschaft, zieht die Grenzlinien zu anderen Wissenschaftsgemeinschaften und trägt zentral zu deren inneren Stabilität bei.

Der neue Begriff der „*disziplinären Matrix*“ den Kuhn hier einführt, soll den vielschichtigen und viel kritisierten Paradigmenbegriff ersetzen. Doch was genau ist diese „*disziplinäre Matrix*“?

Unter dem Begriff *Matrix* versteht Kuhn in diesem Zusammenhang *etwas*, das aus verschiedenen zusammengehörigen Elementen besteht. Die Einschränkung *disziplinär* drückt aus, dass diese *Matrix* (dieses *etwas*) nur einer bestimmten Fachrichtung zugehörig ist.

Die verschiedenen Elemente der *disziplinären Matrix* unterteilt Kuhn dabei in vier Kategorien (vgl. Sykora 2006, 26):

1. *Symbolische Verallgemeinerungen*: das sind allgemeine Ausdrücke, die als grundlegende, logische Sätze innerhalb einer Wissenschaftsgemeinschaft anerkannt werden.
2. *Modelle*: das sind neuartige Konzepte, die den WissenschaftlerInnen einerseits genügend Problemlösungspotenzial anbieten (und auch neue WissenschaftlerInnen werben können), andererseits aber noch genügend Fragestellungen und Probleme offen lassen, die anhand dieser neuen Modelle bearbeitet werden können.
3. *Musterbeispiele*: das sind konkrete Problemlösungen, die aufzeigen welche Probleme es wert sind, wissenschaftlich zu bearbeiten und *wie* solche Probleme zu bearbeiten sind.
4. *Werte*: das sind die (von einer Wissenschaftsgemeinschaft anerkannten) Grundlagen jedes wissenschaftlichen Handelns; sie enthalten Vorschriften (*Präskriptionen*) und Beschreibungen (*Deskriptionen*), die zusammen den *normativen Charakter*¹¹ einer Wissenschaftsgemeinschaft einnehmen.

Diese vier zentralen Kategorien bestimmen somit die *disziplinäre Matrix*. Dieses modifizierte und konkretisierte Konzept sollte den alten Paradigmenbegriff ersetzen. Doch auch dieser neu eingeführte Begriff scheint losgelöst vom zentralen Wissenschaftsverständnis Kuhns schwer fassbar zu sein.

Wie schon erwähnt verstand Kuhn Wissenschaft als einen phasenhaften Prozess. In diesen verschiedenen Phasen jedoch hat das *Paradigma*¹² verschiedene Aufgaben und Funktionen. In der einen Phase bietet es der jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaft die Grundlage und die

¹¹ Dazu ausführlicher im nächsten Kapitel

¹² Da Kuhns Hauptwerk „*Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*“ die Grundlage dieses Kapitels bietet, wird der (ältere) Begriff *Paradigma* hier als zentraler Begriff beibehalten und in der Folge nicht durch den Begriff *disziplinäre Matrix* ersetzt.

Voraussetzung zielgerichtet arbeiten zu können, in einer anderen Phase, wird es von der Wissenschaftsgemeinschaft zunehmend in Frage gestellt und von einem anderen *Paradigma* abgelöst. Diese von Kuhn als „*normale Wissenschaft*“ und „*wissenschaftliche Revolution*“ bezeichneten Phasen des wissenschaftlichen Prozesses (und die Funktion des *Paradigmas* darin) werden im folgenden Kapitel dargestellt.

Bevor wir uns allerdings dieser Darstellung zuwenden, soll hier an dieser Stelle kurz auf ein weiteres wissenschaftliches Werk eingegangen werden, welches im Vorwort zu Kuhns Hauptwerk „*Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*“ als „...eine Arbeit, die viele meiner eigenen Gedanken vorwegnimmt.“ (2002[1962], 8) bezeichnet wird – Ludwik Flecks „*Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache.*“ Dieses Werk dürfte Kuhn einige Denkanstöße und Anknüpfungspunkte für seine eigene Publikation geliefert haben.

Exkurs:

Die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv

Ludwik Fleck (1896 - 1961) gilt als Vordenker der soziologischen Wissenschaftsforschung. Der, von seiner Grundausbildung her Mediziner, setzte sich, neben seiner Forschung im Bereich der Mikrobiologie und Immunologie vor allem mit wissenschaftstheoretischen Grundfragen seiner Zeit auseinander. In seiner 1935 veröffentlichten Schrift „*Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache.*“, entwickelte er seine zentrale Lehre über die Denkstile und Denkkollektive im wissenschaftlichen Raum. Fleck geht dabei von der Annahme aus, dass Wissenschaft und wissenschaftliche Forschung nicht vom einzelnen Subjekt alleine „veranstaltet“ wird sondern vielmehr von der Kooperation einzelner Subjekte getragen ist. Daher sollte sich die wissenschaftstheoretische Forschung mehr mit den soziologischen Strukturen, die einzelne WissenschaftlerInnen verbinden, beschäftigen. Als konzeptionelle Instrumente zu dieser Forschung entwickelte er zwei zentrale Begriffe:

- *Denkkollektiv* und
- *Denkstil*

Der Begriff *Denkkollektiv* bezeichnet dabei die soziale Einheit einer Gemeinschaft, einer Gruppe von Menschen, z. B. von WissenschaftlerInnen einer Disziplin; der Begriff *Denkstil* die denkmäßigen Voraussetzungen, auf denen das Kollektiv aufgebaut ist (vgl. 1999[1935], 25). Beide Begriffe können als „Vorläufer“ oder besser als Anknüpfungspunkt zu Kuhns Paradigmen- und Wissenschaftsgemeinschaftsbegriff angesehen werden, wobei der *Denkstil* starke Ähnlichkeiten zum *Paradigma* aufweist und das *Denkkollektiv* sich in der Wissen-

schaftsgemeinschaft wiederfindet lässt. Auch zu den beiden Kuhnschen Phasen der Wissenschaft – *normale Wissenschaft* und *wissenschaftliche Revolution* – findet sich in den Arbeiten Flecks Entsprechungen bzw. Vorläufer. So unterscheidet Fleck zwischen der Phase der *Klassizität*, in der nur exakt passende Tatsachen einer Theorie gesehen werden, und der Phase der *Komplikationen*, in der die Ausnahmen der Theorie ins Bewusstsein treten (vgl. 1999[1935], 33). Besonders „radikal“ waren aber seine Annahmen über die Denk- und Erkenntnisfähigkeit des einzelnen Subjekts, des Individuums. Für Fleck war der einzelne Mensch nicht fähig (ohne einer gemeinschaftlichen Einbindung) zu denken oder zu erkennen. So schrieb über das Denken:

...was im Menschen denkt, das ist gar nicht er, sondern eine soziale Gemeinschaft. Die Quelle des Denkens liegt gar nicht in ihm, sondern in der sozialen Umwelt, in der er lebt, in der sozialen Atmosphäre, in der er atmet, und er kann nicht anders denken als so, wie es aus den in seinem Hirn sich konzentrierenden Einflüssen der ihn umgebenden sozialen Umwelt mit Notwendigkeit sich ergibt.“ (Fleck, 1999[1935], 63f.)

Diese „radikale“ Anbindung des einzelnen Denkenden an die Gemeinschaft war eine der zentralen Botschaften Flecks, die er auch auf das Erkennen von wissenschaftlichen Tatsachen ausweitete. So schrieb der über die Erkenntnis:

„Man vergißt die simple Wahrheit, daß unsere Kenntnisse viel mehr aus dem Erlernten als aus dem Erkannten bestehen. ...es entstehen drei, an jedem Erkennen mitwirkende, miteinander verknüpfte und aufeinander einwirkende Faktorensysteme: die Last der Tradition, das Gewicht der Erziehung und die Wirkung der Reihenfolge des Erkennens.“ (Fleck, 1983, 46)

Für Fleck waren am Vorgang der Erkenntnis nicht nur das einzelne Subjekt und ein zu erkennender Gegenstand beteiligt, sondern noch ein dritte Komponente wirksam – das *Kollektiv*. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass alles Erkennen nach Fleck ein Prozess ist, der sich zwischen einem Subjekt, seinem Denkstil (der aus der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, einem *Denkkollektiv*, folgt) und einem Objekt gestaltet.

Die Konzeptionen Flecks und Kuhns liefern in einigen Bereichen eine große Schnittmenge und Übereinstimmung, wobei Fleck in seinen Schriften der Gemeinschaft, des *Kollektivs* wie er es nannte, eine viel größere Bedeutung (vor allem im Bereich der Erkenntnisgewinnung) beimaß, als die Kuhn tat. Der Exkurs über Flecks Werk wurde allerdings nicht ausschließlich aufgrund der thematischen Nähe zu Kuhn vorgenommen. Seine beiden zentralen Begriffe – *Denkkollektiv* und *Denkstil* – werden uns im Kapitel 3 Resümee dieser Forschungsarbeit

nochmals begegnen und dort wichtige Anknüpfungspunkte im Bereich der Zeichnung des Menschenbildes liefern.

Nach diesem kurzen Einschub, wenden wir uns nun aber der Darstellung der von Kuhn als „*normale Wissenschaft*“ und „*wissenschaftliche Revolution*“ bezeichneten Phasen des wissenschaftlichen Prozesses (und die Funktion des *Paradigmas* darin) im nächsten Kapitel zu.

1.3.2 Normalwissenschaft vs. wissenschaftliche Revolution

Als Einstieg und erster Anstoß in die Thematik soll wieder ein kurzer fiktiver Diskurs, diesmal zwischen Kuhn und Popper, dienen.

Kuhn:

Hoch geschätzter Kollege, um Missverständnisse vorzubeugen – und derer gab es ja in der Vergangenheit schon genügend – möchte ich ihnen nochmals in aller Kürze das Wesen der „*normalen Wissenschaft*“ erläutern.

Die *normale Wissenschaft* besteht in der Verwirklichung einer Erfolg versprechenden Verheißung. Einer Verwirklichung die, durch die Erweiterung der Kenntnisse der vom Paradigma als besonders aufschlussreich dargestellten Fakten, durch Verbesserung des Zusammenspiels dieser Fakten mit den Voraussagen des Paradigmas, sowie durch weitere Artikulierung des Paradigmas selbst herbeigeführt wird. Das dabei zugrunde liegende Paradigma erlangt einen zentralen Status, weil es sich bei der Lösung einiger Probleme erfolgreicher als andere Lösungsansätze gezeigt hat. Erfolgreich meint in diesem Zusammenhang jedoch nicht, bei einem einzelnen Problem völlig erfolgreich zu sein oder bei einer größeren Anzahl bemerkenswert erfolgreich zu sein. Der Erfolg eines Paradigmas ist am Anfang weitgehend nur eine Verheißung von Erfolg, die in ausgesuchten und noch unvollständigen Beispielen liegt. Diese ausgesuchten und noch unvollständigen Beispiele herauszuarbeiten, zu analysieren, in eine Form zu bringen, nenne ich die „Aufräumarbeit“ von (normalen)Wissenschaftlern. Die meisten Wissenschaftler beschäftigen sich in ihrer gesamten Laufbahn mit solchen „Aufräumarbeiten“ und sie machen eben das aus, was ich „*normale Wissenschaft*“ nenne. Bei näherer Betrachtung erscheint dieses Unternehmen als Versuch, die Natur in die vorgeformte und relativ starre Schublade, welche das Paradigma darstellt, hineinzuzwängen. In keiner Weise – und das ist hier wesentlich – ist es das Ziel der „*normalen Wissenschaft*“, neue Phänomene zu finden. Normalerweise erheben die Wissenschaftler auch nicht den Anspruch neue Theorien zu finden und geben sich oft genug skeptisch

gegenüber den von anderen gefundenen. Normalwissenschaftliche Forschung ist vielmehr auf die Verdeutlichung der vom Paradigma bereits vertretenen Phänomene und Theorien ausgerichtet.¹³

Popper:

Sehr geschätzter Kollege, vorweg möchte ich sagen, dass die Kritik, die Sie *meinen* Ansichten über die Wissenschaft in ihren Schriften zukommen lassen, wohl eine der interessantesten ist, denen ich bisher begegnet bin. ... Nun aber zu ihren Beschreibungen über die – von Ihnen so bezeichnete – *normale Wissenschaft*. Ich möchte nicht bestreiten, dass es so etwas wie „normale Wissenschaft“ gibt. Es ist dies z. B. die Tätigkeit des nicht-revolutionären oder genauer: des nicht allzu kritischen Professionellen: des angehenden Wissenschaftlers, der das vorherrschende Dogma des Tages akzeptiert, der das Dogma nicht bezweifeln will. Allerdings ist ein solcher *normaler* Wissenschaftler, wie Sie diesen beschreiben, eine bemitleidenswerte Person. Ich glaube, und mit mir glauben es noch viele andere, dass jeder Unterricht auf dem Niveau der Universität Training und Ermutigung zum kritischen Denken sein müsste. Der „Normalwissenschaftler“, wie Sie ihn schildern, wurde schlecht unterrichtet. Man hat ihn in einem dogmatischen Geiste erzogen. Er ist ein Opfer der Unterweisung die ihm zuteil wurde, und ich glaube, Sie begehen einen Irrtum, indem Sie behaupten, dass Ihre *normale Wissenschaft* normal sei.

Ein Beispiel: Nehmen wir Boltzmann. M. E. gibt es nur wenige größere Wissenschaftler. Aber seine Größe bestand wohl nicht darin, dass er eine größere Revolution inauguriert hätte; denn er war ja sehr weitgehend Nachfolger von Maxwell. Aber er war doch sehr weit davon entfernt, ein „Normalwissenschaftler“ zu sein. Er war ein mutiger Kämpfer, der der herrschenden Mode seiner Zeit Widerstand leistete.

Weiters glaube ich, dass Ihre Typologisierung von sich abwechselnden wissenschaftlichen Perioden, zwar sehr wichtig, aber doch nur eingeschränkt für die Wissenschaften anwendbar ist. Ihr Schema – *normale* Perioden, in denen je *eine* vorherrschende Theorie, ein Paradigma, die führende Rolle hat und wonach ausnahmsweise Revolutionen vorkommen – passt m. E. nicht auf alle wissenschaftliche Entwicklungen. Diese Typologisierung von der Geschichte der Wissenschaft widerspricht den Tatsachen – mindestens wie ich sie sehe. Denn es gab ja

¹³ Vgl. Kuhn 1962, 37f.

seit der Antike immer wieder eine ununterbrochene und fruchtbare Auseinandersetzung zwischen vorherrschenden Theorien, die sich im Wettstreit befanden.¹⁴

TF2

Kuhn zeichnet in seinen Ausführungen ein sehr klares Bild dessen was er als das Wesen der „normalen Wissenschaft“ bezeichnet. Eine (recht unspektakuläre) Zeit in der WissenschaftlerInnen auf der Grundlage eines *Paradigmas* – einer akzeptierten Grundannahme – ihre Forschungsarbeiten ausrichten. Die Forschungsarbeit zielt vor allem darauf ab, das anfangs noch aus unvollständigen (aber Erfolg versprechenden) Beispielen konstruierte *Paradigma* auf ein festeres Fundament zu stellen – um „Aufräumarbeiten“ wie Kuhn dies nennt. Popper konnte dem Bild der „NormalwissenschaftlerInnen“ allerdings nichts abgewinnen. Für ihn wäre ein solcher Typus von WissenschaftlerInnen alles andere als normal. Kuhns Bild träfe (wenn überhaupt) nur auf angehende (noch) nicht allzu kritische WissenschaftlerInnen zu, welche die vorgegebenen Dogmen einer Gemeinschaft wortlos akzeptieren und nicht bezweifeln. Solche unkritischen WissenschaftlerInnen seien aber zu bemitleiden und schlecht unterrichtet worden, denn schon ihre universitäre Ausbildung hätte ihnen das Training und die Ermutigung zum kritischen Denken sein müssen. Auf keinen Fall seien dies aber *normale* WissenschaftlerInnen und jenes keine *normale* Wissenschaft.¹⁵

Neben der Phase der „normalen Wissenschaft“ beschreibt Kuhn aber auch noch eine andere Phase des wissenschaftlichen Arbeitens, die der „*wissenschaftlichen Revolution*“.

Obwohl die WissenschaftlerInnen in der Phase der „normalen Wissenschaft“ nicht dezidiert nach neuen Theorien oder Phänomenen suchen, kommt es immer wieder vor¹⁶, dass solche entdeckt werden und neue Theorien aufgestellt werden. Erstes Anzeichen solcher Neuentdeckungen bzw. Unstimmigkeiten mit der herkömmlichen Theorie, ist die so genannte *Anomalie*.

Eine Anomalie ist eine „*Störung der Erwartung*“ (Kuhn 1962 zit. in Sykora 2006, 27)

Sie ist die Erkenntnis,

„...dass die Natur in irgendeiner Weise die von einem Paradigma erzeugten, die normale Wissenschaft beherrschenden Erwartungen nicht erfüllt hat. Sie geht dann weiter mit einer mehr oder weniger ausgedehnten Erforschung des Bereichs der Anomalie und

¹⁴ Vgl. Popper 1974, 52 – 55

¹⁵ Genau umgekehrt sah Kuhn die kühnen, kritischen WissenschaftlerInnen (wie Popper sie schilderte) als Ausnahme, nicht als Regel in der Wissenschaft.

¹⁶ Anm. d. A.: und das scheint auch das Wesen von (normaler) Wissenschaft zu sein

findet erst einen Abschluss, nachdem die Paradigmatheorie so berichtigt worden ist, dass das Anormale zum Erwarteten wird.“ (Kuhn 1962, 66)

Treten immer mehr Anomalien auf, und lassen sich diese nicht mehr in das bestehende *Paradigma* eingliedern, dann sind die WissenschaftlerInnen gezwungen, die bestehenden *Paradigmen* (entweder ganz oder teilweise) durch neue *Paradigmen* zu ersetzen. Diese Phase der Neukonzeption von Modellen, Theorien und Problemlösungsstrategien bezeichnet Kuhn als die Phase der „*wissenschaftlichen Revolution*“. In dieser Phase steht nicht *ein Paradigma* als Grundlage einer Wissenschaftsgemeinschaft zur Verfügung vielmehr konkurrieren mehrere *Paradigmen* um die Gunst der Wissenschaftsgemeinschaft. Durchsetzen wird sich jenes, dass für die zukünftige Forschung mehr Erfolg verspricht.¹⁷

Die Wissenschaft durchläuft dabei immer denselben Zyklus; beginnend mit der Phase der *normalen Wissenschaft*, in der eine bestimmte Wissenschaftsgemeinschaft einem *Paradigma* folgt, gefolgt vom Auftreten von *Anomalien*, die eine Korrektur des vorherrschenden *Paradigmas* notwendig machen und eine *wissenschaftliche Revolution* auslösen in deren Folge, das alte *Paradigma* durch ein neues ersetzt wird (vgl. Sykora 2006, 28).

Die Darstellungen der beiden von Kuhn beschriebenen Phasen der „*normalen Wissenschaft*“ und der „*wissenschaftlichen Revolution*“ und die jeweilige Bedeutung und Funktion des *Paradigmas* darin, boten einen *ersten* Einblick auf die wissenschaftliche Arbeit Kuhns – welche selbst einen *Paradigmenwechsel* in der Wissenschaftstheorie hervorrief.

1.3.3 Zusammenfassung

Thomas Samuel Kuhn brachte mit dem Beschreiben seiner *Paradigmen* zum wissenschaftlichen Arbeiten und zur Geschichte der Wissenschaft selbst einen *Paradigmenwechsel* in der Sicht auf Wissenschaft und ihrer Geschichte hervor. Seine Thesen wurden scharf kritisiert und von einigen WissenschaftlerInnen seiner Zeit vehement abgelehnt.

In seinem Hauptwerk „*Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*“ beschreibt Kuhn anhand verschiedener Beispiele in der Geschichte der Wissenschaft, dass Wissenschaft nicht als kontinuierliche Wissenszunahme, auf der Basis von genauen Daten und umfangreicher Theorien, zu sehen sei; vielmehr sei sie ein Prozess der verschiedene (im wesentlichen zwei) Phasen durchläuft: Die Phase der „*normalen Wissenschaft*“ und die der „*wissenschaftlichen Revolution*“. Das was Kuhn als *normale Wissenschaft* beschreibt ist die übliche und vorran-

¹⁷ Allerdings wäre auch eine Spaltung der Wissenschaftsgemeinschaft möglich. Eine Aufteilung in jene, die dem alten *Paradigma* folgen und jene, die einem neuen *Paradigma* folgen.

gige Tätigkeit von WissenschaftlerInnen – er nennt dies die „Aufräumarbeiten“. Verschiedene WissenschaftlerInnen schließen sich unter einem *Paradigma* zu einer Wissenschaftsgemeinschaft zusammen und versuchen dieses, anfangs noch unvollständige aber Erfolg versprechende, anhand von weiteren Beispielen und Fakten zu konkretisieren und auszuformen. Ihre gesamte Forschungsarbeit dient diesem Ziel. Bei diesen „Aufräumarbeiten“ stoßen die ForscherInnen aber immer wieder auf so genannte *Anomalien*. Dies sind unerwartete Unstimmigkeiten, die sich mit dem vorherrschenden *Paradigma* schlecht in Einklang bringen lassen und die ForscherInnen verunsichern. Lassen sich diese *Anomalien* nicht mehr in das bestehende *Paradigma* integrieren, dann sind die WissenschaftlerInnen gezwungen, das bestehende *Paradigma* (entweder ganz oder teilweise) durch neue *Paradigmen* zu ersetzen. Diese Phase der Neuorientierung bezeichnet Kuhn als die Phase der „*wissenschaftlichen Revolution*“. Der Wissenschaftsgemeinschaft steht nicht mehr nur ein *Paradigma* als Grundlage zur Verfügung vielmehr konkurrieren verschiedene *Paradigmen* miteinander und – über kurz oder lang – setzt sich das *Paradigma* welches den größten Erfolg verspricht durch und wird die neue Grundlage der Wissenschaftsgemeinschaft.¹⁸

Die Wissenschaft und wissenschaftliches Arbeiten wird seit Menschengedenken von diesem immer wiederkehrenden Zyklus getragen und daher ist Wissenschaft (i. S. Kuhns) nie abgeschlossen, immer nur vorläufig und in einem phasenhaften Prozess eingebettet.

Diese Sichtweise auf Wissenschaft – mit ihrem vorläufigen und nie endenden Charakter – führt uns zu einem Wissenschaftler neuer Generation, der sich intensiv mit Kuhns Arbeiten und Thesen auseinandersetzt. Vor allem dem zentralen Begriff in Kuhns Philosophie – dem *Paradigma* – widmet Thomas Stephenson seit Jahren seine Aufmerksamkeit. Neben einer wissenschaftsanalytischen Aufarbeitung des Paradigmenbegriffs (*re*)konstruiert Stephenson in seiner Habilitationsschrift „*Paradigma und Pädagogik*“ den Paradigmenbegriff Kuhns neu und setzt diesen (neu *rekonstruierten*) zugleich als Grundlage seines wissenschaftlichen Denk-Modells, des *Empirischen Zirkels*, ein.

¹⁸ In seinen späteren Schriften modifiziert und konkretisiert Kuhn den Paradigmenbegriff unter dem neuen Namen der „*disziplinären Matrix*“. Diese beschreibt er als Bezeichnung für *etwas*, das aus verschiedenen zusammengehörigen Elementen – (den *Symbolischen Verallgemeinerungen*, den *Modellen*, den *Musterbeispielen* und den *Werten*) – besteht, und (nur) für eine spezielle Fachrichtung Gültigkeit erlangt.

1.4 Paradigmatologie nach Stephenson

„Was mit seinem Vorhandensein Identität schafft und mit seinem Fehlen Verwirrung und Ratlosigkeit, darüber soll nachgedacht werden. Was nicht zu fassen ist, und doch stets gesucht werden muss, weil es sinnvolles, zielführendes, vernünftiges Tun in der Erziehungswissenschaft erst ermöglicht, an das soll Annäherung versucht werden. Es ist das, was Thomas S. Kuhn in einem Wort zu bezeichnen versuchte: das Paradigma.“

(Stephenson 2003c, 16)

Thomas Stephenson ist u. a. Universitätsdozent für Sonder- und Heilpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien, Psychotherapeut (Individualpsychologie) in freier Praxis und Lehrbeauftragter an der Sigmund Freud Universität Wien. Er setzte sich seit Anbeginn seiner Lehr- und Forschungstätigkeit mit dem Paradigmenbegriff Kuhns auseinander. In seiner Habilitationsschrift *„Paradigma und Pädagogik“* bereitete er die zentralen Aussagen Kuhns nochmals auf und unterzog diese einer genauen wissenschaftlichen Analyse. Ausgehend vom Paradigmenbegriff Kuhns in Verbindung mit Stephenson's wissenschaftlichen Denk-Modell – dem *Empirischen Zirkel* – rekonstruierte Stephenson einen neuen Paradigmenbegriff.

1.4.1 Wissenschaftsanalyse^{EZ} und Paradigmatologie^{EZ}

Für Stephenson ist Wissenschaft immer personal, d. h. von Personen ausgehend. Wissenschaftliche Tätigkeit ist immer als eine

„Denkbewegung von konkreten Personen“ (Kreipner 2004, 26)

auszumachen. Diese einzelnen Denkbewegungen schließen sich in den jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaften – diese folgen verschiedenen Grundannahmen und Regeln – zu „gemeinsamen Denkbewegungen“ zusammen. Wissenschaft hat seinen Ursprung also immer im denkenden Subjekt und in der Kommunikation und Interaktion zwischen verschiedenen denkenden Subjekten. Stephenson schreibt dazu:

„Alle Erkenntnisse, die als Resultat konkreter Untersuchungen und Forschungen zustande kommen, werden von Einzelpersonen hervorgebracht, die sich in kleineren und größeren Gruppen von WissenschaftlerInnengemeinschaften zusammenfinden.“ (Stephenson 1997 zit. in Kreipner 2004, 26)

Die Kommunikation und Interaktion zwischen den verschiedenen denkenden Subjekten, im Bereich der Wissenschaft, äußert sich vor allem in (wissenschaftlichen) Texten. Diese werden von der jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaft überprüft, diskutiert und als Ausgangspunkt

weiterer Forschungen angenommen. Die von der Wissenschaftsgemeinschaft akzeptierten Standpunkte werden zusammengetragen und für die Fachwelt offen gelegt. Diese Offenlegung bietet in der Folge die Möglichkeit eines wissenschaftlichen Diskurses zwischen den verschiedenen Wissenschaftsgemeinschaften. Verschiedene Standpunkte und Meinungen können dabei ausgetauscht und diskutiert werden – was wiederum neue Erkenntnisse und Meinungen zum Vorschein bringt, welche wieder innerhalb der Gruppe überprüft, diskutiert und offen für andere Gruppen dargelegt werden können. Dieser Kreislauf wird immer wieder von neuen Ideen und Erkenntnissen, die immer von einem Subjekt ausgehen, gespeist – ein unendlicher Prozess der die Wissenschaft begleitet.

Wie genau nun diese Kreisläufe sich verhalten, wie die jeweiligen Wissenschaftsgemeinschaften operieren, unter welchen Bedingungen sich die jeweilige Interaktion zwischen den WissenschaftlerInnen gestalten, und wie die einzelnen handelnden Subjekte ihre Erkenntnisse zu Sprache bringen – um dies zu beantworten bedarf es der Wissenschaftsanalyse.

Die Wissenschaftsanalyse bzw. diejenigen die sie betreiben, begeben sich sozusagen auf den „Hochstand“ der Wissenschaft und beobachten – aus einer „übergeordneten“ Perspektive – die WissenschaftlerInnen bei ihrer Arbeit. Wobei „bei ihrer Arbeit“ ist wohl nicht ganz präzise. Vielmehr untersuchen WissenschaftsanalytikerInnen „fertige Produkte“, d. h. schon verfasste (wissenschaftliche) Texte.

WissenschaftsanalytikerInnen stellen sich daher

„...konsequenterweise nicht auf die Position dessen, der seine Wissenschaft auf einzelne Fragestellungen und noch nicht untersuchte Phänomene anwendet und damit seinen disziplinspezifischen Wissensstand für sich und seine KollegInnen kontinuierlich erweitert, sondern auf die Position des „selbstreflexiv“ Untersuchenden, der in einem essentiellen „Schritt zurück“ auf eben die Eigenart reflektiert, die dieses spezifische Anwenden und Erweitern von disziplinär organisiertem Wissen charakterisiert.“ (Stephenson 2003c, 75)

Wichtig dabei ist zu erwähnen, dass WissenschaftsanalytikerIn nach Stephenson kein ausgewiesenes Berufsbild ist oder eine Berufsbezeichnung meint. Es bezeichnet im Grunde nur die *Position* die diejenige Person einnimmt welche (wissenschaftliche) Texte analysiert.¹⁹

Beim wissenschaftsanalytischen Arbeiten gehen die jeweiligen AnalytikerInnen die (wissenschaftliche) Texte analysieren jedoch nicht ungeleitet – nicht ohne bestimmte Grundannahmen – an ihre Arbeit. Auch sie sind geleitet (bzw. werden von Stephenson geleitet, wenn sie

¹⁹ Auf die verschiedenen Positionen die Personen einnehmen können wird in der Folge noch näher eingegangen.

Wissenschaftsanalyse innerhalb des *Empirischen Zirkels* leisten) von Grundannahmen wenn sie Wissenschaft betreiben.

Stephenson hat 10 solcher Grundannahmen der Wissenschaftsanalyse^{EZ} ausgearbeitet.²⁰

1. Wenn wir Wissenschaft betreiben, begeben wir uns auf eine unendliche Suche nach vorläufigen Erkenntnissen.
2. Wenn wir Wissenschaft betreiben, handeln wir immer gleichzeitig entlang empirischer und theoretischer Denkstrukturen, die in einem zirkulären Verweisungszusammenhang stehen.
3. Wenn wir als WissenschaftlerInnen denken/reden/schreiben, produzieren wir Inhalte in einer Zeichenwelt, wenn wir als WissenschaftlerInnen denken/hören/lesen, produzieren wir Inhalte in einer Erlebniswelt. In beiden Fällen verleihen wir Inhalten Bedeutung.
4. Wenn wir Wissenschaft betreiben, nutzen wir eigene und andere in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen, wenn wir Wissenschaftsanalyse betreiben, untersuchen wir in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen.
5. Wenn wir in Texten repräsentierte personale Denkbewegungen nutzen oder untersuchen, konstituieren wir zwischen verschiedenen personalen Denk-Räumen und verschiedenen autorisierten Textfeldern spezifische Verweisungsstrukturen, die zwischen ausgezeichneten Teilen von Aussagensystemen Übergänge und Verbindungen herstellen.
6. Da wir bei der Bezugnahme auf andere Denk-Räume stellvertretend und damit zunächst „fremdautorisiert“ Bedeutungen zuweisen, ist bei diesem Herstellen von Verbindungen das Führen von geschriebenen oder gesprochenen, realen oder fiktiven Dialogen unausweichlich, um mit ihrer Hilfe autorisierte problemorientierte Diskurse zu führen, innerhalb derer Wissen bearbeitet wird.
7. Jede Art von Diskurs wird durch personal zu verantwortende Entscheidungen begonnen, geführt und beendet.
8. Jede innerhalb eines Diskurses in Form einer wissenschaftlichen Aussage getätigte personale Entscheidung hat den Charakter einer vorläufigen Behauptung.
9. Jede wissenschaftliche Behauptung ist ihrer argumentativen Stützung vorläufig.
10. Aus 1 bis 9 folgt, dass alle begonnen Diskurse prinzipiell unabschließbar sind und jedes Sistieren eines Dialogs und eines Diskurses einen durch personale Entscheidungen legitimierten Abbruch darstellt.

(Diese 10 Thesen sind zugleich auch die Grundannahmen des Denk-Modells des *Empirischen Zirkels*)

²⁰ Stephenson 2003c, 345

Werden (wissenschaftliche) Texte nun auf bestimmte Grundannahmen hin untersucht. D. h. versucht man herauszufinden, welche grundlegenden Theorien oder Aussagen für die jeweiligen WissenschaftlerInnen oder die jeweilige Wissenschaftsgemeinschaft *denk- und handlungsleitend* sind, dann betreibt man nach Stephenson Paradigmatologie. Die Paradigmatologie ist somit ein Teilbereich – eine Subdisziplin – der Wissenschaftsanalyse, da sie sich nur mit einem bestimmten Ausschnitt oder Thema des Gesamtbereichs beschäftigt, und könnte somit als die Wissenschaft „des Aufspürens von Paradigmen“ bezeichnet werden.

Stephenson hat in seinem Hauptwerk innerhalb seines Denk-Modells des *Empirischen Zirkels* eine Version der Paradigmatologie entworfen, die sich zentral mit diesem „Aufspüren von Paradigmen und möglichen Paradigmenkandidaten“ beschäftigt.

1.4.2 Der Empirische Zirkel (^{EZ})

Die Entwicklung und Ausarbeitung des Denk-Modells des *Empirischen Zirkels* ist sicherlich eine der zentralen Bausteine im bisherigen wissenschaftlichen Werk Stephensons. Er selbst beschreibt den *Empirischen Zirkel* als wissenschaftliches Denk-Modell, das eine Reihe von Untersuchungsmöglichkeiten für WissenschaftlerInnen, die Wissenschaftsanalyse betreiben wollen, bereitstellt (vgl. Stephenson 2003c, 116).

Im Detail umfasst der *Empirische Zirkel* 13 verschiedene Dimensionen als Möglichkeiten einen Text systematisch in den Blick zu nehmen.²¹ Die 13 Dimensionen umfassen somit die verschiedenen Aspekte wissenschaftlichen Denkens, welches in den Texten repräsentiert wird. Beginnt man nun einen (wissenschaftlichen) Text bezüglich der jeweiligen Dimension zu analysieren, so rückt man *einen* Aspekt in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und andere werden zunächst in den Hintergrund gerückt – der Text wird *reduziert*. Analysiert man einen (wissenschaftlichen) Text allerdings unter dem Aspekt verschiedener Dimensionen bzw. setzt Verbindungen zwischen verschiedenen Dimensionen innerhalb des Textes – so *kontextualisiert* man und erweitert dabei sein Gesichtsfeld.

Der *Empirische Zirkel* ist folglich ein Verbund von *Reduktions- und Kontextualisierungsmöglichkeiten*, der als Grundlage für eine (*Empirisch-Hermeneutische*) Textanalyse dienen kann (vgl. Stephenson 2003c, 118; Sykora 2006, 28).

²¹ Bis zur Version 2.0 des *Empirischen Zirkels* gab es nur 10 Dimensionen. Ab der Version 3.0 wurden diese um 3 auf 13 erweitert.

Die 13 Dimensionen hier ausführlich im Überblick:²²

1. Strukturen^{EZ}

WissenschaftlerInnen übermitteln ihre Erkenntnisse (vorrangig) über geschriebene Texte. Diese geschriebenen Worte – die sich aus den verschiedenen Buchstaben, Zahlen oder Zeichen zusammensetzen – gruppieren sich in Sätzen, Absätzen, Kapitel zusammen und vermitteln uns die ersten Informationen über die geschriebenen Erkenntnisse. Einzelne Elemente (Wörter) werden dabei zu Einheiten (z. B. Sätze) zusammengeschlossen und ergeben dadurch erste *Sinneinheiten*. Diese *Sinneinheiten* (= die jeweils einmalige Komposition der einzelnen Elemente) können von den LeserInnen erfasst und verarbeitet werden. Die Struktur der *Sinneinheiten* wird also durch die gesamte Konstellation der jeweiligen Elemente gebildet.

Jede Sinneinheit kann dabei in zwei verschiedene Kategorien von Elementen unterteilt werden: Zum einen in *Strukturelemente*, die Aussagen zu einer einmaligen, unverwechselbaren werden lassen und zum anderen in *Organisationselemente*, die sie zu einer bestimmten Klasse von Aussagen zuordnenbar machen. Die Aufgabe von TextanalytikerInnen besteht nun – je nach Forschungsfrage(n) – bestimmte Kernstrukturen (bzw. die „Organisation“) von Aussagen im Text aufzuspüren. D. h. für die Forschungsfrage(n) und die Untersuchung in dieser Arbeit gilt es in den ausgewählten Texten Aussagen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* aufzuspüren. Die jeweiligen Forschungsfrage(n) sind dabei als ein wichtiger Aspekt für die (*Empirisch-Hermeneutische*) Textanalyse anzusehen, da sie sozusagen das „Mikroskop“ der TextanalytikerInnen darstellen. Sie geben an nach welchen Kernstrukturen oder *Organisationselementen* gesucht wird.

2. Bereiche^{EZ}

Grundsätzlich wird im *Empirischen Zirkel* zwischen zwei Bereiche unterschieden:

- der Theorie und
- der Empirie

Die (in einem Text verfassten) Aussagen, die sich auf konkrete, erfassbare Phänomene beziehen werden dem Bereich der Empirie zugeordnet. Jene Aussagen, die sich nicht (nur) auf konkrete, erfassbare Phänomene, sondern auf Begrifflichkeiten z. B. Begriffsdefinitionen, Typen oder Kategorien beziehen, werden dem Bereich der Theorie zugeordnet.

²² Vgl. Stephenson 2006, 7f., 2004, 118 – 131; Kreipner 2004, 47 – 58; Sykora 2006, 29 – 36

3. Ebenen^{EZ}

In dieser Dimension geht es vorrangig um den „Differenzierungsgrad“ von Aussagen in (wissenschaftlichen) Texten. Die verschiedenen Aussagen können sich dabei im Bereich der Empirie^{EZ} nur auf bestimmte Einzelfälle oder aber auch auf alle möglichen Fälle beziehen. Im *Empirischen Zirkel* werden Aussagen zusammenfassend in drei Kategorien unterteilt. Diese werden im Bereich der Empirie^{EZ} mit *Einzelfall* (hoher Differenzierungsgrad), *Stichprobe* (mittlerer Differenzierungsgrad) und *Grundgesamtheit* bezeichnet.

Im Bereich der Theorie können Aussagen mit niedriger Differenzierung als „Oberbegriffe“ bezeichnet werden und Aussagen mit höherer Differenzierung als „Unterbegriffe“. Zu jedem Oberbegriff gibt es eine Vielzahl von Unterbegriffen, und jene Aussagen, die für den Oberbegriff gelten, haben auch Gültigkeit für den Unterbegriff.²³

4. Abschnitte^{EZ}

Stephenson unterscheidet im *Empirischen Zirkel* vier zentrale Abschnitte wissenschaftlichen Denkens. Aussagen, die verschiedene AutorInnen in ihren Texten tätigen, können zum ersten das Phänomen an sich, seine Beschaffenheit oder seine Eigenschaften betreffen. Das Phänomen wird in erster Linie *beschrieben* – dies bezeichnet den Abschnitt der *Phänomenalisierungen*.

Aussagen, die verschiedene AutorInnen in ihren Texten tätigen, können zum zweiten das Zustandekommen, die Ursache oder die Gründe des Entstehens oder Seins eines Phänomens versuchen zu *erklären* – Aussagen, die sich in diesem Sinne auf die Wirkungszusammenhänge der Phänomene beziehen, bezeichnen den Abschnitt der *Kausalisierungen*.

Aussagen, die verschiedene AutorInnen in ihren Texten tätigen, können zum dritten Ziele – zum einen bezüglich ihres wissenschaftlichen Arbeitens, zum anderen bezüglich ihres beschriebenen und erklärten Phänomens (oder wissenschaftlichen Gegenstands) beinhalten – dies bezeichnet den Abschnitt der *Finalisierungen*.

Aussagen, die verschiedene AutorInnen in ihren Texten tätigen, können zum vierten Mittel zur Erreichung der beschriebenen Ziele benennen – dies bezeichnet den Abschnitt der *Media-*

²³ Stephenson weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass die Setzung von drei Ebenen in der Theorie und der Empirie eigentlich eine willkürliche ist, da es in der Empirie stets so viele Ebenen wie Gruppierungsmöglichkeiten von Phänomenen und in der Theorie so viele Ebenen wie Differenzierungsgrade von Begrifflichkeiten gibt.

lisierungen.

Innerhalb dieser vier Abschnitte herrscht ein (sich wiederholender) Kreislauf. Phänomene werden beschrieben, Ursachen für deren Entstehung und Zusammenhänge erklärt, Ziele deklariert und Mittel zur Umsetzung dieser festgemacht. Durch diesen Ablauf und dem letzten Schritt des Einsatzes von Mittel zur Durchführung bestimmter Ziele verändert sich das Phänomen und dieses veränderte Phänomen kann erneut beschrieben, erklärt etc. werden.

5. Bezüge^{EZ}

Die in den (wissenschaftlichen) Texten dargelegten Aussagen thematisieren bestimmte Inhalte bestimmter wissenschaftlicher Disziplinen. Taucht nun

„...ein neues Wissenselement in einer WissenschaftlerInnengemeinschaft auf, so werden verschieden Prozesse in Gang gebracht: das Element wird untersucht und geprüft, es wird übernommen und in den Wissensbestand integriert, es wird in der weiteren Forschung angewendet und es wird auszubildenden Mitgliedern vermittelt.“ (Stephenson 2003c, 124)

Die Dimension der Bezüge^{EZ} beschreibt und verdeutlicht in welcher Weise WissenschaftlerInnen auf diese neuen Wissenselemente *Bezug* nehmen und diese für ihre wissenschaftliche Arbeit verwenden. Im *Empirischen Zirkel* werden zwischen vier solcher Bezüge^{EZ} unterschieden:

1. *der untersuchende Bezug*: neue Wissenselemente werden von der WissenschaftlerInnengemeinschaft untersucht und geprüft
2. *der aneignende Bezug*: neue (untersuchte) Wissenselemente werden von der WissenschaftlerInnengemeinschaft übernommen und in ihre Denksysteme integriert
3. *der anwendende Bezug*: neue (angeeignete) Wissenselemente werden von der WissenschaftlerInnengemeinschaft auch in ihrer wissenschaftlichen Arbeit angewendet
4. *der vermittelnde Bezug*: neue (angewendete) Wissenselemente werden von der WissenschaftlerInnengemeinschaft in der Folge an ihre noch auszubildenden MitgliederInnen vermittelt und gelehrt

6. Positionen^{EZ}

Die AutorInnen können (in ihren Texten) die Wirklichkeit (bzw. einen bestimmten Ausschnitt der Wirklichkeit) aus verschiedenen Blickwinkel betrachten. Dieser „Standort“ von wo aus die AutorInnen beobachten (bzw. ihre Texte verfassen) wird im *Empirischen Zirkel* – die

Position – genannt.

Vier solcher Positionen^{EZ} werden unterschieden:

1. die *Wissenschaftsreflexive* (oder wissenschaftsanalytische) *Position*
2. die *Wissenschaftliche Position*
3. die *Professionelle Position*
4. die *Profane* (oder private) *Position*

Die so genannte *Wissenschaftsreflexive Position* bestimmt den Standort von dem aus sich WissenschaftsanalytikerInnen mit (wissenschaftlichen) Texten befassen. Dies beinhaltet vor allem die Reflexion von Aussagen die von WissenschaftlerInnen (in ihren Texten) getroffen wurden. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass sie, von WissenschaftlerInnen (in ihren Texten) konstruierte, Wirklichkeit systematisch untersucht und damit *Wissenschaftsanalyse* betreibt.

Die so genannte *Wissenschaftliche Position* bestimmt den Standort von dem aus WissenschaftlerInnen die Wirklichkeit (in ihren Texten) beschreiben. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass WissenschaftlerInnen konkrete Phänomene und Vorgänge in der Wirklichkeit (in ihren Texten) nachzeichnen.

Die so genannte *Professionelle Position* bestimmt den Standort von dem aus ProfessionistInnen (z. B. ErzieherInnen, LehrerInnen etc.) in der realen (Erziehungs)Wirklichkeit ihre Handlungen setzen. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die ProfessionistInnen direkt am Geschehen innerhalb der (Erziehungs)Wirklichkeit beteiligt sind.

Die so genannte *Profane Position* bestimmt den Standort von dem aus „das Gegenüber“, das sind diejenigen Personen an die sich die Handlungen der ProfessionistInnen richten und die in Interaktion mit ihnen stehen (z. B. Kinder, SchülerInnen etc.), die (Erziehungs)Wirklichkeit erlebt. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass „das Gegenüber“ (die Kinder, die SchülerInnen etc.) direkte Beteiligte an der Interaktion mit den ProfessionistInnen sind.

7. Räume^{EZ}

Ausgehend davon, dass wissenschaftliches Arbeiten in ihrem Ursprung immer von menschlichen Denkbewegungen geleitet ist, können verschiedenen Räume^{EZ} verortet werden in denen sich WissenschaftlerInnen mit ihrem Denken befinden können. Im *Empirischen Zirkel* werden drei solcher Denk-Räume unterschieden:

1. *der personale Raum*: ein/e Wissenschaftler/in wird als Urheber/in eines (wissenschaftlichen) Textes verortet
2. *der interpersonale Raum*: mehrere WissenschaftlerInnen arbeiten gemeinsam an

einem (wissenschaftlichen) Text und treten gemeinsam als UrheberInnen auf

3. *der virtuelle Raum*: neben den konkret fassbaren Räumen hinsichtlich der Urheberschaft von (wissenschaftlichen) Texten, bilden mehrere WissenschaftlerInnen jedoch, indem sie sich zu Wissenschaftsgemeinschaften zusammenschließen oder sich mit solchen Wissenschaftsgemeinschaften in ihren Texten auseinandersetzen, auch virtuelle Räume. Weiters können (wissenschaftliche) Texte entweder auf einzelne, auf mehrere (oder theoretisch auf alle) Disziplinen in der wissenschaftlichen Landschaft, oder auf deren Teilbereiche, Bezug nehmen. Daher gibt es im *Empirischen Zirkel*, je nach Bezugnahme der AutorInnen, eine zusätzliche Unterscheidung zwischen *subdisziplinärem*, *disziplinärem*, *transdisziplinärem* und *hyperdisziplinärem* Raum.

8. Modalitäten^{EZ}

Der *Empirische Zirkel* unterscheidet im Wesentlichen drei Modalitäten in denen Aussagen formuliert werden können.²⁴ AutorInnen können in ihren (wissenschaftlichen) Texten ihre Aussagen

1. als *Frage* (z. B. eine Forschungsfrage mit denen der Forschungsprozess beginnt),
2. als *Behauptung* (z. B. eine These die argumentiert oder hinterfragt wird) oder
3. als *Feststellung* (z. B. ein Paradigma, dass nicht mehr argumentiert wird und nicht mehr hinterfragt wird)

formulieren.

9. Chronologien^{EZ}

Wissenschaftliche Denk- und Forschungsprozesse sind durch eine bestimmte Chronologie und Zeitabfolge bestimmt und einem Wandel unterzogen. Meistens beginnen diese mit einer Frage, werden mit Behauptungen und deren Argumentation in Gang gesetzt, und enden in Feststellungen, welche erneut Fragen aufrufen etc. So braucht es zuerst ein Phänomen um es beschreiben zu können. Es müssen Theorien erarbeitet werden um dessen Ursache erklären zu können. Es müssen Ziele festgesetzt werden um brauchbare Methoden dafür anwenden zu können.

Letztendlich aber braucht es Fragen (bzw. fragende Subjekte) die nach Antworten suchen!

²⁴ Stephenson weist aber daraufhin, dass diese drei Modalitäten nur eine Auswahl von einer Vielzahl von möglichen Präsentationen von Aussagen in (wissenschaftlichen) Texten sein kann.

10. Übergänge^{EZ}

WissenschaftlerInnen legen in ihren (wissenschaftlichen) Texten verschiedene eigene oder fremde Erkenntnisse oder Thesen dar. Wann immer sie das tun, schaffen sie Übergänge zwischen diesen verschiedenen Aussagen. Diese Übergänge können nun einerseits sehr engmaschig oder sehr lose (sehr weit) angelegt sein. Vor allem der Argumentationsprozess, der als ein wesentlicher des wissenschaftlichen Arbeitens angesehen werden kann, kann auf enge oder weite Übergänge analysiert werden. Stephenson schreibt dazu:

„Übergänge werden zwischen und in allen Dimensionen geschaffen. Ob von einer Abstraktionsebene zu höheren oder tieferen Ebenen, ob von Beschreibungen zu Erklärungen, von der Praxis- zur Wissenschaftsposition, von Fragen zu Behauptungen, von Theorie zu Empirie gewechselt wird, immer können denkende Personen den Übergang mit mehr oder weniger Vermittlungsschritten setzen.“ (2003, 131)

11. Seiten^{EZ}

Im *Empirischen Zirkel* wird die Erfassung und Bestimmung eines (wissenschaftlichen) Textes prinzipiell auf zwei Seiten ausgerichtet – zur Seite der AutorInnen und zur Seite ihrer Untersuchungsgegenstände. D. h. im Zentrum des Interesses der TextanalytikerInnen können einerseits die AutorInnen selbst sein oder andererseits der Untersuchungsgegenstand dieser.

12. Rahmen^{EZ}

Die AutorInnen können ihre Aussagen in sehr unterschiedlichen (wissenschaftlichen) Texten verfassen und zum Diskurs freigeben. Dies kann in unterschiedlichen Publikationsformen (z. B. eines Fachartikels, einer Diplomarbeit, einer Seminararbeit, einer Monographie etc.) geschehen. Innerhalb des (wissenschaftlichen) Textes können die AutorInnen ihre Aussagen an verschiedenen Stellen (z. B. in der Einleitung, in den Kapiteln oder in einer Fußnote etc.) platzieren.

13. Themen^{EZ}

Die Dimension Thema^{EZ} ist eng verknüpft mit der Dimension der Strukturen^{EZ}. Mit Thema ist im *Empirischen Zirkel* der (Haupt-)Gegenstand eines Aussagesystems bzw. das *Organisationselement* einer *Sinneinheit* gemeint.

Diese 13 Dimensionen sind im *Empirischen Zirkel* die Betrachtungsmöglichkeiten, die den TextanalytikerInnen im Bereich der Paradigmatologie^{EZ} das Aufspüren von Paradigmen er-

leichtern sollen. Aussagen in einem (wissenschaftlichen) Text können unter dem Blickwinkel einer Dimension, aber auch mehrerer Dimensionen, „unter die Lupe“ genommen werden.

Der *Empirische Zirkel*, als Modell wissenschaftlichen Denkens, ist kein statisches Modell, d. h. festgeschrieben und unveränderbar – es befindet sich laufend in Weiterentwicklung. Diese Weiterentwicklung und die einzelnen Entwicklungsschritte werden auch durch die, dem *Empirischen Zirkel* angehängte, Versionsnummer sichtbar gemacht. Die letzte große Revision fand Ende 2006 statt und aktuell²⁵ ist der *Empirische Zirkel* in der Version 3.0 (EZ 3.0) ausgearbeitet und in Verwendung²⁶.

Die mit dem EZ 3.0 korrespondierende und darauf basierende Forschungsmethode – die *Empirisch-Hermeneutische Textarbeit*^{EZ} (EHT 5.0) – welche als (textanalytische) Methode zur Erfassung, Kritik und Produktion (wissenschaftlicher) Texte angesehen werden kann, und ein weiterer zentraler Baustein in der Paradigmenforschung nach Stephenson ist, wird ausführlich im Untersuchungsteil (im Kapitel 2.5 Forschungsmethode) besprochen.

Nicht zuletzt ist der *Empirische Zirkel* als wissenschaftliches Denk-Modell als *der* Grundbaustein für Stephenson's Forschungsarbeit zum Paradigmenbegriff Kuhns anzusehen.

1.4.3 Der rekonstruierte Paradigmenbegriff

Aus der Analyse der Schriften Kuhns und entlang der damals noch 10 Dimensionen des *Empirischen Zirkels* entwickelte Stephenson einen Katalog von 10 Thesen, die als Bestimmungsmöglichkeiten zum Aufspüren von Paradigmen (in wissenschaftlichen Texten) geeignet sind.

Die **10 P-Thesen**²⁷ (zit. nach Stephenson 2003c, 226f.) sind das Herzstück in Stephenson's *rekonstruierten* Paradigmenbegriff, da sie den Paradigmenbegriff bei Kuhn mit den Dimensionen des *Empirischen Zirkels* verschmelzen und einen im Ergebnis neuen (rekonstruierten) Begriffs des Paradigmas hervorbringen.

1. Ein Paradigma setzt an zentralen Stellen wissenschaftlicher Aussagensysteme Elemente, die in anderen Paradigmen nicht vorhanden sind. (Strukturen)
2. Ein Paradigma ist Teil einer Theorie. (Bereiche)

²⁵ Mitte 2008

²⁶ Mögliche neuere Versionen, die während des Verfassens der Diplomarbeit ausgearbeitet wurden, konnten in dieser Arbeit nicht mehr berücksichtigt werden.

²⁷ Die ab der Version 3.0 dazugekommenen drei Dimensionen (Seiten, Rahmen und Themen) wurden in die 10 P-Thesen noch nicht integriert bzw. wurden die 10 P-Thesen in der Version 3.0 noch nicht auf 13 P-Thesen erweitert.

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

3. *Ein Paradigma konstituiert Begrifflichkeiten auf sehr hoher Ebene.* (Ebenen)
4. *Ein Paradigma setzt im Abschnitt der Phänomenalisierungen an.* (Abschnitte)
5. *Ein Paradigma zeigt sich in der Untersuchung von Wissen, wirkt in der Anwendung von Wissen und wird in der Aneignung und Vermittlung von Wissen transportiert.* (Bezüge)
6. *Ein Paradigma wird in der experimentellen Praxis vorbereitet, in der wissenschaftlichen Aufarbeitung „geboren“ und in der Wissensreflexion benannt.* (Positionen)
7. *Ein Paradigma entsteht in personalen Denkräumen und schafft bzw. organisiert virtuelle Denkräume.* (Räume)
8. *Ein Paradigma entsteht aus Fragen, beginnt mit Behauptungen und etabliert sich in Feststellungen.* (Modalitäten)
9. *Ein Paradigma wirkt anfangs revolutionär, später wachstumsfördernd, schließlich wachstumsbehindernd.* (Chronologien)
10. *Ein Paradigma wird innerhalb enger Übergänge vorbereitet, entsteht durch weit gezogene Übergänge und ermöglicht nach seiner Etablierung immer enger werdende Übergänge.* (Übergänge)

Diese 10 Thesen liefern das Grundgerüst und sind Bestimmungsmöglichkeiten zum Aufspüren von Paradigmen (in wissenschaftlichen Texten). Sie sind, so könnte man sagen, der „Leuchtturm“ der den TextanalytikerInnen Orientierung gibt und den richtigen Kurs weist.

Auf ein weiteres zentrales Element innerhalb des *rekonstruierten* Paradigmenbegriffs – das *Musterbeispiel* – kann hier nur kurz eingegangen werden.

Musterbeispiele sind in Kuhns Konzept der „*disziplinären Matrix*“ eines der vier zusammengehörigen Elemente aus dem die *Matrix* (bzw. sein modifizierter Paradigmenbegriff) besteht. Kuhn bezeichnet Musterbeispiele als konkrete Problemlösungen, die aufzeigen, welche Probleme es wert sind, als solche wissenschaftlich bearbeitet zu werden und ferner, wie solche Beispiele zu bearbeiten sind (vgl. Sykora 2006, 26).

Stephenson „transportiert“ den Begriff des *Musterbeispiels* in seine Konzeption und weist ihm eine zentrale Stellung im Darstellen von paradigmatischen Aussagen zu. Musterbeispiele treten dabei als modellhafte Darstellung einer Theorie (eines paradigmatischen Aussagensystems) in Erscheinung. WissenschaftlerInnen (oder Wissenschaftsgemeinschaften) nutzen diese Darstellungsform um gewisse Inhalte ihrer Theorie mit der (konkreten) Praxis zu

verbinden bzw. anhand dieser darzustellen. Musterbeispiele können dabei exemplarische Problemlösungen beinhalten, als didaktische „Hilfestellung“ (z. B. in Lehrbüchern) dienen um Theorieelemente besser zu kommunizieren und zu verstehen, um neue Wissensselemente in die Wissenschaftsgemeinschaft einzuführen, oder ein Vorbild für weitere Problemdefinitionen und -lösungen sein. In diesem Sinne können Musterbeispiele als Verbindungsglieder zwischen Theorie und Empirie verstanden werden (vgl. Stephenson 2003c, 293).

Stephenson geht in seinem Werk so weit, Musterbeispiele als „Empirie-Paradigmen“ (im Gegensatz zu Grundannahmen als „Theorie-Paradigmen“) zu bewerten. Aus pragmatischen und „strategischen“²⁸ Gründen verwendet Stephenson jedoch den Begriff *Paradigma* nur noch im Bereich der Theorie und den Begriff *Musterbeispiel* nur noch im Bereich der Empirie.

Mit diesem kurzen Einblick auf die Paradigmatologie^{EZ}, den *Empirischen Zirkel* und den *rekonstruierten* Paradigmenbegriff konnte der Autor hoffentlich einige LeserInnen neugierig auf „ein mehr“ dieser neuen wissenschaftlichen Konzeption Stephenson, und auf die so neue Wissenschaftsgemeinschaft des *Empirischen Zirkels*, machen. Für die vorliegende Arbeit sind das Denk-Modell des *Empirischen Zirkels* und der *rekonstruierte Paradigmenbegriff* nach Stephenson die zentralen Fundamente für den noch folgenden Untersuchungsteil. Ohne die 10 P-Thesen des *rekonstruierten Paradigmenbegriffs* wäre die Bestimmung und Analyse der (im Untersuchungsteil vom Autor aufgestellten) Hypothesen auf ihre Paradigmenwertigkeit nicht möglich und ohne des Forschungsinstruments des *Empirischen Zirkels* – der EHT 5.0 – wäre die Transformation und Analyse der Texte der verschiedenen AutorInnen undenkbar und die darauf aufbauende Hypothesenbildung (in der vorliegenden Arbeit) nicht möglich.²⁹

1.4.4 Zusammenfassung

Wissenschaftsanalyse im Sinne des EZ 3.0 bedeutet, dass die jeweiligen AnalytikerInnen die Aussagen die sie analysieren nicht nur verstehen, sondern auch bestimmen können. In (wissenschaftlichen) Texten kann die *Struktur* der verschiedenen Wörter, Sätze etc. bestimmt werden. Die Kernstrukturen (oder die *Organisationselemente*) des Textes können, je nach Fragestellung, ausfindig gemacht werden. Es kann zwischen *theoretischen* und *empirischen*

²⁸ Siehe Stephenson 2003c, 289

²⁹ Nicht zuletzt soll diese Arbeit *auch* als weiteres „Musterbeispiel“ der Wissenschaftsgemeinschaft des *Empirischen Zirkels* dienen und so die Entwicklung, die Wahrnehmung und den kritischen Diskurs innerhalb und außerhalb der Gemeinschaft vorantreiben.

Aussagen und deren *Differenzierungsgrad* (bzw. deren Grad der Verallgemeinerung) unterschieden werden. Aussagen können das Phänomen entweder *beschreiben* oder *erklären*, *Ziele* dafür setzen und *Mittel* zur Umsetzung beinhalten. Dies kann den zu analysierenden (wissenschaftlichen) Text sinnvoll *reduzieren*. Dieser, auf diese Wege *reduzierte*, Text kann dann wieder in Beziehung gesetzt, *kontextualisiert*, werden. Die jeweiligen Aussagen können in ihrem *Bezug* zu schon vorhandenem Wissen untersucht werden. Es kann festgestellt werden, aus welcher *Position* und innerhalb welchen (Denk-) *Raumes* diese getroffen wurden. All diese Aussagen können in verschiedener Weise, z. B. in Form einer *Frage*, einer *Behauptung* oder einer *Feststellung*, getroffen werden. Sie stehen an bestimmten Stellen des Textes oder ihres wissenschaftlichen Argumentationsprozesses, z. B. am *Anfang*, in der *Mitte* oder am *Ende* und verbinden sich in, entweder *engen* oder *weiten*, *Übergängen*.

Dies alles kann Wissenschaftsanalyse^{EZ} ausforschen, bestimmen und systematisch darstellen. Wird nun ein (wissenschaftlicher) Text auf mögliche *Grundannahmen* der AutorInnen in Bezug auf eine wissenschaftliche Disziplin oder ein wissenschaftliches Konzept hin untersucht, dann befinden wir uns im Bereich der Paradigmatologie. Nach Stephenson ist Paradigmatologie eine Subdisziplin, d. h. ein Teilbereich, der Wissenschaftsanalyse und jene Wissenschaft, die paradigmengeleitetes Denken untersucht (vgl. Stephenson 2003c, 29).

Stephensons Version der Paradigmatologie liegt der EZ 3.0 zugrunde und korrespondiert mit diesem. Als Forschungsinstrument – zum Aufspüren der Paradigmen – kommt die EHT 5.0 zur Anwendung. Der EZ 3.0 dient Stephenson aber nicht nur als Grundlage für die Paradigmatologie^{EZ} oder der Wissenschaftsanalyse^{EZ}, sondern bezeichnet generell (s)ein wissenschaftliches Denk-Modell. Der EZ 3.0 stellt dabei WissenschaftlerInnen, die Wissenschaftsanalyse^{EZ} betreiben wollen, eine Reihe von Untersuchungsmöglichkeiten bereit. Mithilfe der 13 Dimensionen des EZ 3.0 lässt sich der zu untersuchende Text systematisch „unter die Lupe“ nehmen. Der (wissenschaftliche) Text kann dadurch auf einzelne, aufgespürte Aspekte reduziert werden und diese können dann, in einem Folgeschritt, wiederum mit anderen Aspekten des (wissenschaftlichen) Textes verknüpft und in Verbindung gebracht werden.

(Auf die mit dem EZ 3.0 korrespondierende Forschungsmethode, die EHT 5.0, wird im Kapitel 2.5 noch näher eingegangen.)

Für WissenschaftsanalytikerInnen, die speziell nach paradigmatischen Aussagen in einem (wissenschaftlichen) Text suchen, entwickelte Stephenson in Anlehnung an die (ersten) 10 Dimensionen des EZ 3.0 einen 10 Thesen umfassenden Katalog der zum Aufspüren von Paradigmen (in wissenschaftlichen Texten) geeignet ist. Dieser 10 P-Thesen Katalog – eine

„Verschmelzung“ des Paradigmenbegriffs bei Kuhn und den Dimensionen des *Empirischen Zirkels* – liefert zugleich auch die Basis von Stephensons neuem, *rekonstruierte* Paradigmenbegriff.

Nachdem in diesem Kapitel ausführlich Stephensons Konzept des *Empirischen Zirkels* und sein neu *rekonstruierter* Paradigmenbegriff erörtert wurde, gilt es nun, innerhalb der Ausgangslage dieser Arbeit, den zweiten zentralen Begriff – den der *Psychoanalytischen Pädagogik* – zu bestimmen.

1.5 Psychoanalytische Pädagogik

Wie in den Kapiteln 1.3 und 1.4 aufgezeigt wurde, gibt es für jede Wissenschaft (für jede wissenschaftliche Disziplin) *denk- und handlungsleitende* Grundannahmen – so genannte Paradigmen.

Für die Psychoanalyse könnte ein solches Paradigma z. B. das „Paradigma des Unbewussten“ sein. Innerhalb der Pädagogik könnte ein solches Paradigma z. B. das „Paradigma der Erziehungsbedürftigkeit jedes Menschen“ sein.

Das folgende Kapitel verfolgt zwar nicht das Ziel der Auffindung von Paradigmen bzw. Paradigmenkandidaten für die Psychoanalytische Pädagogik, möchte aber zumindest eine chronologisch und inhaltliche „Nachzeichnung“ der Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik, von den Anfängen am Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart, liefern.³⁰ Ein zentraler Aspekt³¹ für diese chronologische und inhaltliche „Nachzeichnung“ ist das Aufzeigen der Wandelbarkeit und Kontroversität der verschiedenen Sichtweisen auf die Psychoanalytische Pädagogik bis zum heutigen Tage, und wie wenig daher von *einer* (einheitlichen) Psychoanalytischen Pädagogik gesprochen werden kann. Diese Heterogenität wird sich auch in den analysierten Texten der verschiedenen psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen im Untersuchungsteil dieser Arbeit widerspiegeln und sichtbar werden.

Beginnen soll diese „Nachzeichnung“, wie schon erwähnt, am Anfang des letzten Jahrhunderts mit der Auseinandersetzung Freuds und seiner SchülerInnen mit der Pädagogik und enden wird diese im gegenwärtigen Diskurs am Anfang dieses Jahrhunderts – 100 Jahre

³⁰ Diesem Anspruch kann die vorliegende Arbeit, aufgrund des umfangreichen Themenbereichs und der Vielzahl an Publikationen, natürlich nur begrenzt gerecht werden.

³¹ Neben der Schaffung einer gemeinsamen (informativen) Basis zwischen den LeserInnen und dem Autor.

Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik im Zeitraffer und durch die Lupe des Autors im Kontext dieser Forschungsarbeit.

1.5.1 Freud und die Pädagogik

„Nur an einem Thema kann ich nicht so leicht vorbeigehen, nicht weil ich besonders viel verstehe oder selbst soviel dazugetan habe. Ganz im Gegenteil, ich habe mich kaum je damit beschäftigt. Aber es ist so überaus wichtig, so reich an Hoffnungen für die Zukunft, vielleicht das Wichtigste von allem, was die Analyse betreibt. Ich meine die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik, die Erziehung der nächsten Generation.“ (Freud GW XV, 157)

Diese häufig zitierte Passage aus *„Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse“* aus dem Jahre 1933, gibt in aller Kürze *einen* zentralen Aspekt der Psychoanalyse wieder – die Hoffnung einer erfolgreichen Anwendung im Bereich der Pädagogik. Freud selbst hatte sich – wie er im angeführten Zitat schreibt – wenig mit möglichen Anwendungen *seiner* Psychoanalyse auf die Pädagogik in der Praxis beschäftigt, seine Schüler und Schülerinnen³², die sehr engagiert nach fruchtbaren Wegen einer Vernetzung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik suchten, aber für ihre stetigen Bemühungen gelobt und gefördert.

„Von allen Anwendungen der Psychoanalyse hat keine soviel Interesse gefunden, soviel Hoffnungen erweckt und demzufolge sovielen tüchtigen Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung.“ (Freud in Aichhorn 2005[1925], 7)

Neben der Wertschätzung seiner Schüler und Schülerinnen, die auf diesem Gebiet tätig waren, geht aus dieser Passage auch hervor, wo die Psychoanalyse ihre vorrangige Anwendung auf die Pädagogik zu dieser Zeit sah – in der Kindererziehung.

„Dass die Erziehung des Kindes einen mächtigen Einfluss geltend machen kann, zugunsten oder ungunsten der bei dieser Summation in Betracht kommenden Krankheitsdisposition, ist zum mindesten sehr wahrscheinlich ...“ (Freud GW VII, 376)

Die realen Chancen mit Hilfe der Psychoanalyse die Erziehung des Kindes neu zu gestalten und dadurch mögliche Krankheitsdispositionen – sozusagen im Vorfeld ihrer Entstehung – nicht aufkeimen zu lassen, veranlasste einige seiner Schüler und Schülerinnen, sich der praktischen pädagogischen Arbeit – vor allem mit Kindern und Jugendlichen – zu zuwenden. Um diese Erziehung des Kindes neu gestalten zu können, benötigt es aber „kompetente ErzieherInnen“ die sich in das heranwachsende Kind einfühlen, es verstehen können.

³² August Aichhorn, Siegfried Bernfeld, Hans Zulliger oder Hermine Hug-Hellmuth, um nur einige zu nennen.

Freud schrieb dazu:

„Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir Erwachsenen verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht mehr verstehen. ... Wenn sich die Erzieher mit den Resultaten der Psychoanalyse vertraut gemacht haben, werden sie es leichter finden, sich mit gewissen Phasen der kindlichen Entwicklung zu versöhnen, und werden unter anderem nicht in Gefahr sein, beim Kind auftretende sozial unbrauchbare oder perverse Triebregungen zu überschätzen. ... In der Hand einer psychoanalytisch aufgeklärten Erziehung ruht, was wir von einer individuellen Prophylaxe der Neurosen erwarten können.“ (GW VIII, 419f.)

Mit dieser klaren Aufforderung an die ErzieherInnen, sich mit den Resultaten der Psychoanalyse vertraut zu machen bzw. im Umkehrschluss die Aufforderung an die Psychoanalyse sich den ErzieherInnen zu nähern – sie „aufzuklären“, bestärkte Freud seine NachfolgerInnen, sich dem pädagogischen Arbeitsfeld anzunähern. Dabei setzte Freud³³ anfangs große Hoffnungen in diese „ausgebildeten ErzieherInnen“ die ihre psychoanalytischen Kenntnisse zur „Neurosenprophylaxe“ ausspielten und damit eine Generation von „neurosenfreien Menschen“ *erschaffen* könnten.

Gleichzeitig setzte Freud in der Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik auch klare Grenzen und mahnte zur Zurückhaltung was mögliche Erfolge einer psychoanalytisch geprägten Pädagogik betrifft.

Freud führte dies im Geleitwort zur ersten Auflage der wohl bekanntesten Publikation von August Aichhorn *„Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung.“* an:

„Zwei Mahnungen scheinen mir aus den Erfahrungen und Erfolgen des Vorstands Aichhorn zu resultieren. Die eine, dass der Erzieher psychoanalytisch geschult sein soll, weil ihm sonst das Objekt seiner Bemühung, das Kind, ein unzugängliches Rätsel bleibt. Eine solche Schulung wird am besten erreicht, wenn sich der Erzieher selbst einer Analyse unterwirft, sie am eigenen Leibe erlebt. ... Die zweite Mahnung klingt eher konservativ, sie besagt, dass die Erziehungsarbeit etwas sui generis ist, das nicht mit psychoanalytischer Beeinflussung verwechselt und nicht durch sie ersetzt werden kann. Die Psychoanalyse des Kindes kann von der Erziehung als Hilfsmittel herangezogen werden. Aber sie ist nicht dazu geneigt, an ihre Stelle zu treten.“ (2005[1925], 8)

Freud postuliert hier, dass nur psychoanalytisch geschulte ErzieherInnen das Kind „enträtseln“ und verstehen können und dass die Psychoanalyse nie an die Stelle der Pädagogik treten könne; „nur“ als Hilfsmittel könne sie herangezogen werden.

³³ Und in einem viel stärkeren Maße noch seine – im pädagogischen Arbeitsfeld tätigen – NachfolgerInnen

Zu dieser klaren Abgrenzung zwischen Pädagogik und Psychoanalyse – für die Beibehaltung ihrer Eigenständigkeiten als Wissenschaften plädierend – äußerte sich Freud nochmals in seinem Geleitwort zur Publikation von Oskar Pfister *„Die Psychoanalytische Methode. Eine erfahrungswissenschaftlich-systematische Darstellung.“*:

„Erziehung und Therapie treten nun in ein angebbares Verhältnis zueinander. Die Erziehung will dafür sorgen, dass aus gewissen Anlagen und Neigungen des Kindes nichts dem einzelnen wie der Gesellschaft Schädliches hervorgehe. Die Therapie tritt in Wirksamkeit, wenn dieselben Anlagen bereits das unerwünschte Ergebnis der Krankheitssymptome geliefert haben. ... Die Erziehung ist eine Prophylaxe, welche beiden Ausgängen, dem in Neurose wie dem in Perversion, vorbeugen soll; die Psychotherapie will den labileren der beiden Ausgänge rückgängig machen und eine Art von Nacherziehung einsetzen.“ (GW X, 449)

Gegen Ende seines Lebens und im Eindruck jahrzehntelanger praktischer Anwendung der Psychoanalyse³⁴ stand Freud der prophylaktischen Wirkung einer psychoanalytisch aufgeklärten Pädagogik noch viel skeptischer als am Anfang gegenüber.

So schrieb er:

„Ich bin weit entfernt zu behaupten, es sei ein schädliches oder überflüssiges Vorgehen, aber man hat offenbar die vorbeugende Wirkung dieser liberalen Maßregel weit überschätzt. Die Kinder wissen jetzt etwas, was sie bisher nicht gewusst haben, aber sie machen nichts mit dem neuen, ihnen geschenkten Kenntnissen.“ (GW XVI, 78f.)

Wenn man alle diese Aussagen Freuds über den Zusammenhang zwischen Psychoanalyse und Pädagogik, die Chancen einer Zusammenarbeit und die klaren Grenzen dieser zusammenfasst, könnte man sagen, dass Freud einerseits viel Hoffnung in die Zusammenarbeit zwischen den beiden *Disziplinen* setzte, andererseits sehr klar ihre Grenzen und Bedingungen vorwegnahm.

Genau in diesem Spannungsfeld zwischen großen Erwartungen und möglichen Begrenzungen begannen einige Schüler und Schülerinnen Freuds sich pädagogischen Arbeitsfeldern anzunähern und diese unter psychoanalytischen Gesichtspunkten „ins Visier ihres Denken und Handelns“ zu nehmen.

³⁴ Und wohl auch im Schatten der damals herrschenden politischen Umstände

1.5.2 Psychoanalytische Pädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts

„...Es ist eben ein Circulus vitiosus. Das Unbewusste lässt die Erwachsenen ihre Kinder unrichtig erziehen – die falsche Pädagogik führt dann bei den Kindern zur Anhäufung unbewusster Komplexe. Irgendwo muss man in diesen Zirkel eingreifen. Sofort mit einer radikalen Reform der Kindererziehung hervortreten, wäre eine aussichtsloses Beginnen. Viel mehr könnte man sich von der Korrektur der infantilen Amnesie durch Aufklärung der Erwachsenen versprechen. Der erste und wichtigste Schritt zur Besserung wäre also meiner Ansicht nach die Verbreitung der Kenntnisse über die wirkliche Psychologie des Kindes, die wir Freud verdanken.“ (Ferenczi 2005[1908], 65f.)

Dieser Auszug aus dem Vortrag „*Psychoanalyse und Pädagogik*“ vom 1. Psychoanalytischen Kongress von Sandor Ferenczi 1908 in Salzburg stellte wohl eine der ersten Bemühungen der Reformierungsversuche der Pädagogik durch die Psychoanalyse dar.

Ferenczi ging dabei davon aus, dass die damalige Pädagogik, die damaligen ErzieherInnen, durch das Nichtverstehen der unbewussten Zusammenhänge des Seelenlebens der Kinder (und des eigenen) und durch ihre inadäquaten Erziehungsmethoden (wie Strafe, körperliche Züchtigung etc.), „*Keime späterer Neurosen*“ in den Kindern hoch züchten. Ein Gegensteuern dieser Entwicklung sei aber möglich und die von Ferenczi vorgeschlagene Methode war die „*psychoanalytische Massenaufklärung*“.

Einige Jahre später schrieb Oskar Pfister in seiner 1921 erschienen Publikation „*Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst. Die Behandlung schwer erziehbarer und abnormer Kinder*“:

„Ich habe eine Menge von Zöglingen gesehen, die von tüchtigen Erziehern mit den Mitteln der überlieferten Erziehungskunst vergeblich behandelt worden waren, aber unter dem Einfluss der Psychoanalyse zum ersehnten Ziele kamen. Eine vieljährige Anwendung des Verfahrens lieferte auch den Beweis, dass es Dauerheilungen zu liefern imstande ist. Ich stehe nicht an, zu behaupten, dass die Psychoanalyse den bei weitem größten Fortschritt der pädagogischen Methoden seit Pestalozzi darstellt.“ (Pfister 1921, 128)

Ferenczi und Pfister waren zwei der ersten Vertreter die, im Hinblick einer Vernetzung von Psychoanalyse und Pädagogik, auf eine notwendige Aufklärung von PädagogInnen hinweisen. Ohne einer Einweisung (oder „Schulung“) der „erziehenden Personen“ kann eine erfolgreiche Erziehung nicht gelingen und ist somit zum Scheitern verurteilt.

Im Wien der 1920er Jahre versuchte man die notwendige Aufklärung von PädagogInnen (und Eltern) in Form von Kursen und Beratungsstellen umzusetzen. An vorderster Front dieser Bewegung sind wohl August Aichhorn, der von 1923 bis 1930 die „Erziehungsberatung“ in

den 14 Bezirksjugendämtern der Stadt Wien leitete, und Hermine Hug-Hellmuth, die 1923 die erste Erziehungsberatungsstelle im Ambulatorium der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung leitete, zu nennen (vgl. Kaufhold 2001, 30). Zusätzlich wurde im Jahre 1926 ein Kurszyklus für PädagogInnen eingerichtet, der neben Aichhorn u. a. auch von Anna Freud geleitet wurde (vgl. Kaufhold 2001, 28).

Nicht unerwähnt bleiben sollten die Bemühungen der Öffnung der Psychoanalyse für die Pädagogik im schulischen Bereich durch Siegfried Bernfeld, der schon in dieser Zeit für die Gründung von Schulvereinen und Schüler-Selbstvertretungen plädierte (vgl. Kaufhold 2001, 28).

Gerade dort, wo PädagogInnen die alleinigen Erziehungsaufgaben zu erledigen hatten, dort wo Eltern oder andere Erziehungsberechtigte fehlten oder ihre Aufgaben nicht wahrnehmen konnten (oder wollten), sahen die ersten VertreterInnen einer Psychoanalytischen Pädagogik ihre „Einsatzgebiete“ – vorrangig also in der Arbeit mit Heimkindern, sozial benachteiligten, auffälligen oder schwer erziehbaren Kindern und Jugendlichen. Erste Erziehungsversuche in diesem Feld wurden von Oskar Pfister und Hans Zulliger in der Schweiz, und von August Aichhorn und Siegfried Bernfeld in Niederösterreich und Wien gestartet. Bernfeld gründete 1919 das „Kinderheim Baumgarten“ in dem verwahrloste jüdische Waisenkinder betreut wurden. Aichhorn übernahm 1918 die Leitung des Erziehungsheimes in Oberhollabrunn, das verwahrlosten Kindern und Jugendlichen Platz bot. Pfister war von 1897 bis 1920 Pfarrer in der kleinen Gemeinde Wald im Kanton Zürich und der erste der versuchte, psychoanalytische Erkenntnisse in seine seelsorgerische Tätigkeit einzubinden. Zulliger war von 1912 bis 1959 Dorfschullehrer in Ittigen bei Bern und versuchte in seiner Tätigkeit als Lehrer psychoanalytische Erkenntnisse auf den schulischen Alltag zu übertragen.

Neben den verschiedenen Aktivitäten der ersten Psychoanalytischen PädagogInnen in der pädagogischen Praxis (in den Beratungsstellen, den Kursen, den Heimen, Schulen etc.) kam es in der wissenschaftlichen Betrachtung der Psychoanalytischen Pädagogik zu einem weiteren großen Schritt in deren öffentlichem Auftreten. 1926 erschienen das von Heinrich Meng und Paul Federn herausgegebene zweibändige „*Psychoanalytische Volksbuch*“ und die erste Ausgabe der „*Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*“ herausgegeben von Heinrich Meng und Ernst Schneider. Vor allem die „*Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*“ und ihre AutorInnen setzten sich in den folgenden Jahren³⁵ mit den verschiedensten pädagogischen Themenfeldern unter einem psychoanalytischen Gesichtspunkt auseinander. Mit Fug

³⁵ Genau von 1926 – 1937

und Recht kann man die 1920er (und 1930er Jahre) als die *Blütezeit* der Psychoanalytischen Pädagogik bezeichnen in der die ersten größeren Versuche der Anwendung von psychoanalytischen Erkenntnissen auf pädagogische Praxisfelder initiiert wurden.

Eine große Reihe von Publikationen zu den verschiedensten pädagogischen Themenfeldern, in welchen durch „die Lupe der Psychoanalyse“ geschaut wurde, wurde veröffentlicht und die ersten VertreterInnen einer Psychoanalytischen Pädagogik waren von der Hoffnung getragen, durch eine konsequente und breit angelegte Anwendung psychoanalytischer Erkenntnisse auf die Erziehung, eine nachhaltigen Neurosenprophylaxe in der Bevölkerung zu erzielen (vgl. Maas 1999, 40). Diese Hoffnung – eine nachhaltige Neurosenprophylaxe in der Bevölkerung zu erreichen – konnte aber den praktischen Erfahrungen nicht standhalten.

Datler schreibt dazu in seiner Publikation „*Bilden und Heilen*“ sehr treffend:

„Praktische Erfahrungen und theoretische Neuentwicklungen machten deutlich, dass es eine Illusion gewesen war zu meinen, psychoanalytisch-pädagogische Praxisgestaltung könnte die Ausbildung von Neurosen prophylaktisch verhindern. Und zugleich mehrten sich Stimmen, die eine kritische Revision der bis dahin tradierten Vorstellung von der Art und Weise forderten, in der psychoanalytische Pädagogen ihre Arbeit gestalten und reflektieren sollten.“ (2005, 24)

Mit dem steten Heranschreiten des faschistischen Gedankenguts Anfang der 1930er Jahre wurde es zunehmend schwieriger für Psychoanalytische PädagogInnen – die in der Mehrzahl jüdischer Herkunft und/oder in der sozialistischen Bewegung politisch tätig waren – in Österreich und Deutschland tätig zu sein. Spätestens nach der Machtübernahme der Faschisten und der Verbote des 2. Weltkriegs mussten die meisten Psychoanalytischen PädagogInnen ins Exil auswandern. Dies führte zu einem Bruch, einem Verschwinden der Psychoanalytischen Pädagogik, da es in den Vereinigten Staaten – dem Land in dem viele Psychoanalytische PädagogInnen immigrierten – nahezu ausschließlich im Rahmen von Medizin möglich war, Psychoanalyse zu betreiben³⁶ (vgl. Datler 2005, 24).

Eine Vertreterin, deren Bedeutung für die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik gerade in dieser schwierigen Zeit (und vor allem nach dem Krieg) nicht hoch genug zu schätzen ist, wurde bisher noch nicht erwähnt. Dieses „Versäumnis“ soll im folgenden Exkurs nachgeholt werden.

³⁶ Nicht unerwähnt sollten an dieser Stelle aber zwei prominente Ausnahmen sein. Bettelheim gründete 1944 seine Orthogenic School in Chicago und Redl 1946 sein Pioneer House in Detroit.

Exkurs:

Die Bedeutung Anna Freuds zu Beginn der Psychoanalytischen Pädagogik

Unerwähnt blieb bis jetzt eine m. E. der zentralen Persönlichkeiten in der Anfangszeit der Psychoanalytischen Pädagogik – Anna Freud. Schon ihr Vater Sigmund Freud hegte große Hoffnungen in die „pädagogische“ Arbeit seiner Tochter (vgl. 1933, 157). Sie erkannte schon sehr früh die großen Chancen einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik. Vor allem in den Aufbau einer psychoanalytisch orientierten Kindererziehung widmete Anna Freud große Anstrengungen. Auf die *Triebtheorie* ihres Vaters begründend schreibt sie 1930:

„Die Aufgabe einer auf den psychoanalytischen Tatsachen aufgebauten psychoanalytischen Pädagogik sei es nun, einen Mittelweg zwischen den Extremen zu finden, das heißt, für jede Altersstufe des Kindes die richtige Mischung zwischen Gewährung von Befriedigung und Triebeinschränkungen anzugeben.“ (1980, 132)

Diese richtige Mischung zwischen Gewährung und Einschränkung oder „Gewähren und Versagen“³⁷ der kindlichen Wünsche (oder Triebe) und die Unterstützung der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung (der Ich-Stärkung) sieht Anna Freud als *die* zentralen Aufgaben der (psychoanalytischen) PädagogInnen.

In der von ihr mitbegründeten (für die Verknüpfung von Psychoanalyse und Pädagogik so bedeutenden) Kinderanalyse bemühen sich die behandelnden PsychoanalytikerInnen, Schäden, die dem Kind während des Erziehungsprozesses zugefügt wurden, auszubessern (vgl. 1980, 133). Dabei treten die KinderanalytikerInnen nicht nur als TherapeutInnen in Erscheinung, sondern nehmen auch innerhalb der Behandlung pädagogische Funktionen ein.³⁸ Die AnalytikerInnen müssen in ihrer Behandlung somit analysieren *und* erziehen; erlauben und verbieten, lösen und wieder binden (vgl. 1980, 72). Daher ist es nicht nur von Bedeutung, dass PädagogInnen psychoanalytisch geschult werden, sondern auch von Bedeutung, dass (Kinder)AnalytikerInnen pädagogisch geschult werden. Ohne Zweifel ist die „Begründung“ der Kinderanalyse (neben der „Mitbegründung“ der Ich-Psychologie) und die unermüdliche Arbeit in diesem Bereich³⁹ eine der größten Leistungen im Leben der Anna Freud.

Zum Abschluss soll nochmals auf die rege und über Jahre hinweg konstante Arbeit Anna Freuds in den verschiedensten pädagogischen Arbeitsfeldern hingewiesen werden. So gründete sie zu Lebzeiten eine Mütterberatungsstelle, einen Kindergarten, Frühfördergruppen, sie

³⁷ 1980, 182

³⁸ Diese Position stand damals – neben der differierenden Ansicht über den Ödipuskomplex im Kleinkindalter – im Widerspruch zu Melanie Klein und ihren AnhängerInnen und brachte Anna Freud viel Kritik ein.

³⁹ Wesentlich zu erwähnen die Arbeit in der „Hampstead Child Therapy Clinic“

hielt Seminare, Kurse und Vorträge für PädagogInnen und Eltern und lehrte an der *Yale University*.

Obwohl sie 1965 etwas resignierend, aufgrund des „Scheitern der Neurosenprophylaxe“⁴⁰, feststellt, dass die Psychoanalytische Pädagogik hinter ihren erhofften Zielen zurückgeblieben ist, ist Anna Freuds Bedeutung für die Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik nicht hoch genug zu schätzen.

Mit diesem kurzen Exkurs über die Person der Anna Freud soll das Kapitel über die Anfänge der Psychoanalytischen Pädagogik am Beginn des letzten Jahrhunderts beendet werden und zum weiteren Verlauf nach dem Krieg übergeleitet werden.

1.5.3 Der Weg nach 1945 bis zum gegenwärtigen Diskurs

Nach dem für ganz Europa so verheerenden Krieg, war es schwer wieder an die alte Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik anzuknüpfen. Ihre wesentlichen VertreterInnen waren emigriert und nicht mehr in und mit pädagogischen Arbeitsfeldern beschäftigt.

Im deutschsprachigen Raum kam erst ab den 1950er Jahren wieder langsam „Leben in die Psychoanalytische Pädagogik.“ Die August-Aichhorn-Gesellschaft wurde gegründet sowie eine psychoanalytische Beratungsstelle für SchülerInnen der höheren Schulen Wiens und in der Schweiz knüpften Zulliger und Meng an ihre Publikationstätigkeiten vor dem Krieg an (vgl. Datler 2005, 71).

Diese Bemühungen dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich dabei um Versuche von einzelnen Personen – die in der pädagogischen wie psychoanalytischen Fachwelt kaum wahrgenommen wurden – handelte, welche wieder an die Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik vor dem Krieg anzuschließen versuchten⁴¹ (vgl. Datler 2005, 74).

Der wirklich große Aufschwung und die „Wiederentdeckung der Psychoanalyse für die Pädagogik“ kam dann allerdings erst Ende der 1960er Jahre.

⁴⁰ In „*Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung*“ schreibt sie dazu: „*Psychoanalytische Erfahrung zeigt, dass die Neurosen der Preis sind, den die Menschheit für die Kulturentwicklung zahlt.*“ (1980, 2128)

⁴¹ An dieser Stelle sollte aber nicht verschwiegen werden, dass es auch von Seiten der Pädagogik zu dieser Zeit Annäherungsversuche an die Psychoanalyse gab. Vor allem sei hier Günther Bittner erwähnt, der am Pädagogischen Seminar in Tübingen das erste Zentrum psychoanalytischer Pädagogik etablierte (vgl. Datler 2005, 73).

Maas schreibt dazu:

„Erst mit den Studentenunruhen der späten 60er Jahre wurde das gesellschaftskritische Potential der Psychoanalyse wieder aufgegriffen. ... Die antiautoritären Kinderläden der Studentenbewegung stellten den praktischen Versuch dar, Kindern ein angst- und repressionsfreies Aufwachsen zu ermöglichen.“ (1999, 41)

Allerdings stützte man sich dabei vorwiegend auf marxistisch orientierte AutorInnen der Psychoanalyse – vorwiegend auf Wilhelm Reich. Entwicklungen z. B. im Bereich der Ich-Psychologie oder Autorinnen wie Mahler und Klein wurden dabei weitgehend ignoriert (vgl. Maas 1999, 41).

Ein weiteres Betätigungsfeld für die Psychoanalytische Pädagogik tat sich Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre hervor. Die intensivierte universitäre Beschäftigung mit Fragen der Erziehungsschwierigkeiten und der Verhaltenspädagogik, die ja seit Anbeginn durch die Psychoanalytischen Pädagogik – man denke nur an die pädagogischen Arbeitsfelder der „ersten“ Psychoanalytischen PädagogInnen wie Aichhorn oder Zulliger – aufgegriffen wurde, bot der Psychoanalytischen Pädagogik die Chance, ihre Kenntnisse auf universitärem Bereich „auszuspielen“. An einigen Hochschulen wurden dafür Planstellen an psychoanalytisch geschulte ErziehungswissenschaftlerInnen vergeben – allen voran die Pädagogische Hochschule in Reutlingen, die zwischen 1967 und 1970 Günther Bittner, Christoph Ertle und Volker Schmid an ihr Institut berief und die Universität Frankfurt, die 1972 Aloys Leber eine Professur für Heilpädagogische Psychologie bereitstellte (vgl. Maas 1999, 41f.; Datler 2005, 75f.).

Diese gesteigerte Auseinandersetzung im universitären Bereich – beginnend Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre – war ab Anfang der 1980er Jahre der Beginn einer, die Datler als „Renaissance der Psychoanalytischen Pädagogik“ beschreibt, sehr intensiven, inhaltlich sehr kritischen Auseinandersetzung innerhalb der Erziehungswissenschaft und der Psychoanalyse. Vor allem in den Bereichen der Heil-, Sozial-, oder Schulpädagogik wurden (und werden) psychoanalytische Erkenntnisse in „pädagogischen Problemfeldern“ mit Erfolg angewandt.⁴²

Je mehr sich die Psychoanalytische Pädagogik in dieser Zeit „profilierete“ und versuchte eine eigenständige Wissenschaftsgemeinschaft zu entwickeln, je mehr auch außeruniversitäre

⁴² Allen voran das „Hampstead-Projekt - Scheibenbergstraße 71“, dass von Wilfried Datler und Getrude Bogyi geleitet wurde.

Vereinigungen⁴³ sich zusammenschlossen, und je mehr „Eigenprofil“ und „Selbstverständnis“ diese neue Wissenschaftsgemeinschaft entwickelte, desto kontroverser wurden (und werden) die Diskurse zwischen den einzelnen ErziehungswissenschaftlerInnen und AnalytikerInnen geführt. Im Zuge dieser Auseinandersetzung wurde auch immer wieder die Frage nach der grundsätzlichen „Wissenschaftlichkeit“ der (der Psychoanalytischen Pädagogik „übergeordneten“) Disziplinen der Psychoanalyse und der Pädagogik diskutiert. Insbesondere für den Bereich der Psychoanalyse soll der folgende Exkurs eine Positionierung und Interpretation dieser liefern.

Exkurs:

Die „Wissenschaftlichkeit“ der Psychoanalyse

Da die Bemühungen einiger VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik dazu führen sollten, eine eigene Wissenschaftsgemeinschaft zu gründen – Psychoanalytische Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin, erscheint es mir als notwendig, kurz einige Aspekte der „Wissenschaftlichkeit“ vor allem der Psychoanalyse zu beleuchten. Die Pädagogik hat mit ihrer wissenschaftlichen Ausprägung als Erziehungswissenschaft bzw. Bildungswissenschaft (zumindest im universitären Rahmen) ihre Anerkennung schon gefunden. Wie steht es aber mit der Frage der Wissenschaftlichkeit der Psychoanalyse?

Die Darstellung der verschiedenen Positionen innerhalb und außerhalb der Psychoanalyse dazu würde Bände füllen und kann daher in dieser Arbeit nicht geleistet werden. Trotzdem erscheint es mir an dieser Stelle als notwendig und unverzichtbar, kurz – aber wie ich meine sehr eindeutig – auf das Verständnis Freuds von *seiner* Psychoanalyse einzugehen.

„Psychoanalyse ist der Name 1. eines Verfahrens zur Untersuchung seelischer Vorgänge, welche sonst kaum zugänglich sind; 2. einer Behandlungsmethode neurotischer Störungen, die sich auf diese Untersuchung gründet; 3. eine Reihe von psychologischen, auf solchem Wege gewonnenen Einsichten, die allmählich zu einer neuen wissenschaftlichen Disziplin zusammenwachsen.“ (GW XIII, 211)

Freud unterstreicht in seinen Werken aber auch mehrmals den Charakter der Psychoanalyse als *Empirische Wissenschaft*. Am deutlichsten tut er dies m. E. mit dieser Aussage:

⁴³ 1983 Gründung des „Frankfurter Arbeitskreis für Psychoanalytische Pädagogik“; 1987 Gründung der Arbeitsgruppe „Pädagogik und Psychoanalyse“ innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften; 1993 Umwandlung dieser in die Kommission für „Psychoanalytische Pädagogik“

„Die Psychoanalyse ist kein System wie die philosophischen, das von einigen scharf definierten Grundbegriffen ausgeht, mit diesen das Weltganze zu erfassen sucht, und dann, einmal fertig gemacht, keinen Raum mehr hat für neue Funde und bessere Einsichten. Sie haftet vielmehr an den Tatsachen ihres Arbeitsgebietes, sucht die nächsten Probleme der Beobachtung zu lösen, tastet sich an der Erfahrung weiter, ist immer unfertig, immer bereit, ihre Lehren zurechtzurücken oder abzuändern. Sie verträgt es so gut wie die Physik oder die Chemie, dass ihre obersten Begriffe unklar, ihre Voraussetzungen vorläufige sind, und erwartet eine schärfere Bestimmung derselben von zukünftiger Arbeit.“ (GW XIII, 229)

Die – im obigen Zitat beschriebene – Auffassung lässt sich im Sinne Freuds durchaus so interpretieren das Wissenschaften⁴⁴ und wissenschaftliche Erkenntnis nicht etwa statische und unveränderliche Gebäude sind die die „Revolutionen der Zeit“ unbeschadet überstehen. Auch bringen sie keine *unveränderbaren* Grundbegriffe hervor. Vielmehr sind Wissenschaften „Problemlösemodelle“ oder „Enträtselungsversuche“ die – und das erscheint womöglich die zentrale Aussage, sozusagen die *paradigmatische Annahme – unfertig, veränderbar und vorläufig* sind!

Nach diesem kurzen Exkurs, der den Anspruch der Psychoanalyse auf „Wissenschaftlichkeit“ unterstreichen soll, nun aber wieder zurück zur eigentlichen Kontroverse über die „Eigenständigkeit“ und die „Selbstwahrnehmung“ der Psychoanalytischen Pädagogik. Figdor hat zu diesem Thema in seiner Publikation *„Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik“* eine sehr übersichtliche Einteilung zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik zusammengestellt die hier nur in Auszügen dargestellt werden kann. Er fasst dabei die verschiedenen Positionen von AnalytikerInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen in zwei große Gruppen zusammen. Die eine Gruppe zeichnet sich dadurch aus, die Grenzen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zu überschreiten, die Möglichkeit und Notwendigkeit gemeinsamer Praxisformen zu betonen und dabei dezidiert von „Psychoanalytischer Pädagogik“ zu sprechen. Die andere Gruppe zeichnet sich dadurch aus, die Unterschiede und Grenzen zwischen Psychoanalyse und Pädagogik hervor zu streichen, von Kooperation anstatt von gemeinsamer Praxis und lieber von „Psychoanalyse *und* Pädagogik“ zu sprechen. Die Motive der zweiten Gruppe die eher zur Vorsicht mahnt sind dabei sehr unterschiedlich. Zum einen steht die Befürchtung, dass die Pädagogik als „Psychoanalytische Pädagogik“ ihre Eigenständigkeit verlieren könnte, zum anderen steht die Sorge einiger PsychoanalytikerInnen, die sich

⁴⁴ Auch „Naturwissenschaften“ wie Physik oder Chemie

einerseits um die Eigenständigkeit der Psychoanalyse und andererseits um die Betroffenen (die Kinder) Gedanken machen, wenn PädagogInnen vermehrt beginnen unter dafür nicht geeigneten Bedingungen psychoanalytisch zu „dilettieren“ (vgl. 1994, 67f.).

Um noch etwas tiefer in die Materie einzusteigen und um mehr Klarheit in die Thematik zu bringen, wird an dieser Stelle wieder auf das Mittel des fiktiven Dialogs, zwischen zwei wesentlichen Vertretern beider Gruppen, zurückgegriffen.

Körner:

Lieber Kollege!

Ich würde die Psychoanalytische Pädagogik als „Handlungswissenschaft“ bezeichnen – wenn es sie denn gäbe, aufgebaut auf ein äußerst heterogenes Praxisfeld, geprägt durch einzelne, sehr beeindruckende psychoanalytisch-pädagogische Projekte in der Vergangenheit. Es gibt Arbeitskreise und Kommissionen, die um die Etablierung einer Psychoanalytischen Pädagogik bemüht sind. Trotzdem erscheint es mir, nicht gelungen zu sein die Psychoanalytische Pädagogik (bis dato) als eine eigene, wissenschaftlich fundierte und von anderen Wissenschaften abgegrenzte Wissenschaft zu konstituieren und etablieren.

Meines Erachtens sind dafür verschiedene Gründe aus zu machen. Einen wesentlichen möchte ich Ihnen näher erläutern. Es handelt sich dabei um die Behauptung, dass die Psychoanalyse unteilbar sei; Theorie und Methode (Praxis) seien eng miteinander verknüpft und so aufeinander bezogen, dass diese nicht teilbar wären. Zu dieser Behauptung möchte ich anmerken, dass sie – ich möchte sie die „Unteilbarkeitsbehauptung“ nennen – darauf abzielt, dass die Regeln und Methoden der psychoanalytischen Arbeit eine *unzertrennbare Einheit* bilden, die man nicht so ohne weiteres zerlegen kann. Nehmen wir z. B. einen Pädagogen und seinen Klienten. Die Psychoanalyse lehrt uns, dass ein so nahes Verhältnis zwischen zwei Personen von „Übertragungs- und Gegenübertragungsmustern“ gekennzeichnet ist, welches in der therapeutischen Beziehung (im therapeutischen Setting) zwischen Therapeut und Patient (gut) bearbeitet werden kann. In der pädagogischen Praxis kann diese Verschränkung zwischen Übertragung und Gegenübertragung aber nicht bearbeitet werden, da der Pädagoge die Übertragung seines Klienten (und dazugehörig seine eigene Gegenübertragung) nur *selbstreflexiv* erkennen kann. Diese Selbstreflexion aber ist außerhalb eines psychoanalytischen Settings wohl kaum realisierbar. Ähnlich verhält es sich mit der freien Assoziation. Auch sie braucht Gegenstücke, nämlich die gleichschwebende Aufmerksamkeit und die

Abstinenz. Abstinenz und freie Assoziation benötigen einander, und es wäre äußerst verwirrend, wenn ein Pädagoge seinen Klienten zu freiem Assoziieren aufforderte, ohne gegenüber diesen Assoziationen abstinenz sein zu können.

Wie Sie sehen, sind die einzelnen Methoden der psychoanalytischen Behandlung und ihre Begriffe derart aufeinander bezogen, dass sie einander voraussetzen, in ihrer Wirksamkeit voneinander abhängen und daher keinesfalls einzeln, für sich angewendet werden sollten.⁴⁵

Figdor:

Lieber Kollege!

Gerne gehe ich auf ihre vorgelegten Argumente ein. Genauso wie Sie, sehe ich die Frage nach der „Unteilbarkeit der Psychoanalyse“ (und die darauf folgenden möglichen „Hindernisse“ für eine Psychoanalytische Pädagogik) als eine *der* zentralen Fragestellungen. Es erscheint mir allerdings dabei erforderlich einen Schritt zurück zu gehen um zu bestimmen, was die psychoanalytischen Methode oder Praxis wesentlich ausmacht. Sollte nämlich z. B. das Deuten bzw. – wie von Ihnen beschrieben – der deutende Umgang mit Übertragung und Gegenübertragung oder Widerstand, psychoanalytische Praxis primär kennzeichnen, würde psychoanalytisch-pädagogische Praxis – z. B. im Sinne psychoanalytischen Handelns von ErzieherInnen gegenüber Kindern – tatsächlich weite Bereiche pädagogischen Handelns ausgrenzen. Konsequenterweise wäre dann zu folgern, dass die „Psychoanalytische Pädagogik“ die Pädagogik auf Therapie zu reduzieren droht, oder aber, sich bescheiden müsste, nur einen Teilaspekt pädagogischer Praxis zu repräsentieren. Man könnte jedoch das, was die psychoanalytische Methode ausmacht, auch anders bestimmen. Man könnte die therapeutischen Verfahrensweisen der „psychoanalytischen Technik“ zuordnen, und diese von der „psychoanalytischen Methode“ unterscheiden. Ich möchte behaupten, dass es *die* psychoanalytische Methode – selbst wenn man nur die therapeutische Praxis ins Auge fasst – gar nicht gibt! Der Grund dafür liegt im Gegenstand psychoanalytischer Praxis; dem analytischen Prozess als ein dynamisches Beziehungsgeschehen, welches auf bestimmte Verfahren nicht in konstanter Weise spezifisch reagiert. Die anzuwendenden Verfahren sind demnach nicht nach feststehenden Regeln planbar, sondern müssen aus einem reichhaltigen Inventar stets neu komponiert werden. Meines Erachtens gibt es in der psychoanalytischen Praxis nur ein einziges konstantes (methodisches) Moment: die stete Verknüpfung von *Verstehen* und *Tun*. Worauf es ankommt, lieber Kollege, ist doch weniger, *was* der Analytiker tut als *warum* er

⁴⁵ Vgl. Körner 1992, 67 - 70

etwas tut. Genauer gesagt: dass er *weiß*, warum er etwas Bestimmtes tut. Im Hinblick auf die Frage, ob denn das Handeln des Pädagogen psychoanalytisch sein kann, bedeutet dies, dass wir unsere Aufmerksamkeit nicht so sehr darauf richten sollten, *was* der Pädagoge tut, sondern *warum* er es tut; oder genauer, dass er *weiß*, warum er etwas tut.

Meines Erachtens verträgt sich der von mir hier postulierte Verzicht, das Prädikat „psychoanalytisch“ an äußeren Handlungsmerkmalen fest zu machen, sehr gut mit der psychoanalytischen Tradition, die Aufmerksamkeit nicht dem Verhalten sondern dessen Bedeutung zu schenken.⁴⁶

TF3

Körner folgend scheint es als nicht möglich psychoanalytische Theorie und Praxis zu trennen. Zur erfolgreichen Anwendung von psychoanalytischen Erkenntnissen bedarf es also auch des notwendigen „Raums“ – des „richtigen“ Settings!⁴⁷ So erscheint es als durchaus plausibel, dass psychoanalytische PädagogInnen in ihren jeweiligen pädagogischen Praxen (sei es in der Schule, im Hort, im Heim etc.) nicht den notwendigen Raum schaffen können, der eine uneingeschränkte Anwendung psychoanalytischer Erkenntnisse ermöglichen könnte und daher der methodische Ansatz, der in der psychoanalytischen Praxis verfolgt wird, nur sehr eingeschränkt auf die pädagogische Praxis anwendbar ist. Das als Kernstück der Psychoanalyse bezeichnete „Junktim“⁴⁸ von Heilen und Forschen“ steht scheinbar unverrückbar – sozusagen als „Barriere“ – zwischen Psychoanalyse und Pädagogik. ... Nur scheinbar!

Folgen wir nämlich Figdors Argument, dass es *die* psychoanalytische Methode gar nicht gibt, dass der psychoanalytische Prozess ein *dynamisches* Beziehungsgeschehen zwischen Subjekten ist, und es vorrangig um die Beziehung der am Prozess beteiligten Personen geht, nicht um anwendbaren Verfahren, dann scheint die Barriere doch überwindbar zu sein. Das Hauptaugenmerk einer Psychoanalytischen Pädagogik liegt nach Figdor somit in der Gestaltung der Beziehung. Einen wesentlichen Teil dieser Gestaltung der Beziehung tragen die *Haltung* und das *Verstehen* der PädagogInnen zu ihren jeweiligen gegenüber. Wenn es den PädagogInnen

⁴⁶ Vgl. Figdor 1994, 76 u. 85ff.

⁴⁷ Hier muss allerdings angemerkt werden, dass Körner später von dieser Meinung selbst etwas abrückt und versucht ein eigenes Konzept der psychoanalytischen Methode zu entwerfen, welches möglicherweise auch in nichtklinischen Feldern wie z. B. der Pädagogik anwendbar sein könnte.

⁴⁸ Junktim = die innere Zusammengehörigkeit beider Teile; eine untrennbare Verknüpfung beider Teile

möglich ist – dafür braucht es natürlich eine „psychoanalytische Schulung oder Ausbildung“⁴⁹ der PädagogInnen – eine besondere Haltung, sozusagen eine „psychoanalytische Haltung“ und eine besondere Art des verstehenden Handelns, sozusagen ein „psychoanalytisches Verstehen“ in die Beziehungsgestaltung zu integrieren, dann scheint eine gelungene Verbindung zwischen psychoanalytischen Erkenntnissen und der Anwendung dieser in der pädagogischen Praxis möglich – mehr noch, es könnte daraus eine neue Form der Praxis, sozusagen eine „psychoanalytisch-pädagogische Praxis“ entstehen.

Vor einer abschließenden Bewertung des Themas sollen aber noch zwei weitere „gewichtige Stimmen“ im „Konzert der Psychoanalytischen Pädagogik“ zu Wort kommen.

Trescher:

Sehr geehrter Kollege!

Ich möchte Ihnen heute nochmals *meine* Position zur „Eigenständigkeit“ einer Psychoanalytischen Pädagogik darstellen. Wie Sie aus meinen Publikationen schon entnehmen konnten, verstehe ich die heutige Psychoanalytische Pädagogik erkenntnistheoretisch und methodologisch als Teil der Psychoanalyse, sofern diese in ihrem wesentlichen Kern als ein dialogisches, Selbstreflexion in Anspruch nehmendes, Praxis- und Forschungsparadigma verstanden wird. Ich möchte Ihnen kurz meinen Standpunkt dazu erläutern: Als „Programm“ psychoanalytischer Praxis sehe ich die Bewusstmachung von Unbewussten Inhalten. Dies gilt ganz ungebrochen natürlich für den Analytiker und Analysanden. Im pädagogischen Felde allerdings muss im besonderen Maße der Bewusstwerdungsprozess beim Pädagogen beginnen. Als Prozessmodell im pädagogischen Alltag – welches diesen Bewusstwerdungsprozess antreiben kann – sehe ich den „Verstehensmodus“ des psychoanalytischen oder szenischen Verstehens. Da Sie sicherlich mit dem Modell des *Szenischen Verstehens* vertraut sind, möchte ich hier nur kurz umreißen, wie wichtig dieser „Verstehensmodus“ für den pädagogischen Bereich anzusehen ist.

Das *Szenische Verstehen* ist m. E. ein grundlegender Bestandteil der psychoanalytischen Haltung in der Pädagogik. Es ist ein wesentlicher Teil der notwendigen Basisqualifikation, um überhaupt psychoanalytisch in den Praxisfeldern der Pädagogik arbeiten zu können. Dabei

⁴⁹ Eine „psychoanalytische Schulung oder Ausbildung“ für PädagogInnen (die es seit einigen Jahren in verschiedenen Formen schon gibt) müsste, neben der Vermittlung von theoretischem psychoanalytischem Grundwissen in Form von Kursen oder Lehrgängen, auch einen hohen Anteil an Selbsterfahrung bzw. Analyse beinhalten. Zusätzlich sollte die pädagogische Arbeit supervisorisch (z. B. in Form von Balintgruppen) begleitet werden.

ist es kein einmaliger Vorgang, vielmehr ein Prozessmodell, das eine besondere Haltung und eine spezifische Zuwendung des Pädagogen im Interaktionsgeschehen voraussetzt. Der Fokus des *Szenischen Verstehens* liegt m. E. auf dem Erfassen der zwischen zwei oder mehr Beteiligten sich herstellenden bewussten und unbewussten Interaktionsfiguren in einem gemeinsam geteilten Beziehungsprozess. Die spezifische Haltung des Pädagogen als For-
schender oder Lernender, ist dabei eine notwendige Bedingung, um einen *fördernden Dialog* führen zu können. Die zusätzliche *teilnehmende Beobachtung* des Pädagogen ermöglicht dabei eine (zumindest partielle) *gleichschwebende Aufmerksamkeit* und eine selbstreflexive *Ich-Spaltung*, die beide eine notwendige Voraussetzung psychoanalytischer Praxisforschung sind.⁵⁰

Datler:

Sehr geschätzter Kollege!

Wie Sie aus meinen Publikationen wohl wissen, teile ich nicht ihre Auffassung, Psychoanalytische Pädagogik erkenntnistheoretisch und methodologisch als Teil der Psychoanalyse zu sehen. M. E. sind Psychoanalyse und Pädagogik viel enger und einander ergänzender (oder besser befruchtender) zu sehen und stehen in ihrer theoretischen und praktischen Ausprägung Seite an Seite.

Wie schon Furtmüller 1914 in seinem Vorwort zu „Heilen und Bilden“ schreibt, seien sowohl Psychotherapeuten wie auch Pädagogen an der „Psychologie des Kindes“ interessiert, da erst ein Verstehen der „Tiefen der Einzelpersönlichkeit“ es erlaubt, „periphere Äußerungen überhaupt verstehen und einschätzen zu können.“ Ein solches Verstehen, sei aber die Voraussetzung für jede praktische Arbeit im Bereich der Psychotherapie und Pädagogik, wobei Furtmüller betont, dass jener Teil der Psychotherapie, der auf die Veränderung des Lebensplans des Patienten abstelle, als *pädagogische Tätigkeit* begriffen werden müsse. Tiefenpsychologische Theorien sind somit nicht nur für den Psychotherapeuten von zentraler denk- und handlungsleitender Bedeutung, sondern auch für den Pädagogen. Tiefenpsychologie wird demnach nicht mehr als „Hilfswissenschaft“ begriffen, sondern als Gegenstand, dessen Aufbau und Weiterentwicklung pädagogischen *und* psychotherapeutischen Interessen entspringen.

Ich selbst möchte noch einen Schritt weiter gehen und die These aufstellen, dass aus heutiger Sicht, Pädagogik – systematisch gesehen – den weitgreifenderen Gegenstandsbereich abgibt,

⁵⁰ Vgl. Trescher 1994, 171f.

während psychoanalytische Psychotherapie als pädagogisches Spezialfach bzw. als Spezialfall pädagogischer Praxis zu begreifen ist. Das bedeutet, dass es nicht nur einen gemeinsamen Überschneidungsbereich zwischen Psychotherapie und Pädagogik gibt, sondern psychoanalytische Psychotherapie in ihrer Gesamtheit dem Bereich der Pädagogik zugeordnet werden muss.⁵¹

TF4

Trescher legt in seinen Ausführungen sehr klar dar, was das „Programm“ der psychoanalytischen Praxis (und wohl der ganzen Psychoanalyse) ist: „*Unbewusstes bewusst machen!*“⁵²

Dies gilt gleichwohl für AnalytikerInnen wie AnalysandInnen. In der pädagogischen Praxis liegt der Schwerpunkt des Bewusstseinsprozesses allerdings bei den PädagogInnen. Als Prozessmodell der Bewusstwerdung sieht Trescher das psychoanalytische oder *szenische Verstehen*, welches Aloys Leber als *psychoanalytisch orientierte Wahrnehmungshaltung* in die Pädagogik eingeführte.

Szenisches Verstehen (nach Trescher) ist eine besondere Verstehensart, mit deren Hilfe unbewusste, gleichwohl handlungs- und erlebnisleitende Themen in Interaktionen erfasst werden können⁵³ (vgl. Trescher 1993, 75). Die jeweils in der Interaktion auftretenden *Szenen* sind *Reinszenierungen* im Rahmen des *Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens* und können als verschlüsselter Ausdruck (traumatischer) Erfahrungen, oder als Wiederbelebung vergangener, oft konflikthafter und unverarbeiteter Beziehungsmuster, in (pädagogischen) Beziehungen gesehen werden (vgl. Kreipner 2004, 129 u. 170).

Datler spricht im Rahmen des *Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens* nicht vom *Szenischen Verstehen*, sondern von *Szenischer Konstruktion*. Er vertritt die These, dass beim *Szenischen Verstehen* Unbewusstes nicht einfach, entdeckt, oder gar aufgedeckt wird; vielmehr werden die jeweiligen Bedeutungszusammenhänge, bei den am Verstehensprozess beteiligten Personen, gemeinsam geschaffen oder besser *konstruiert*. Daher hält er *Szenische Konstruktion* als die treffendere Beschreibung des Prozesses (vgl. Datler 2005, 197).

Stephenson wiederum „dockt“ an der Traditionslinie von Lorenzer und Trescher an und entwirft ein eigenes Konzept des *Szenischen Verstehens*. Weder bindet er das *Szenische*

⁵¹ Vgl. Datler 2005, 14f.

⁵² Die Grundannahme des *Unbewussten* im Menschen (und in der Folge der Bewusstmachung dessen Inhalts) – und damit den Bogen zur Paradigmatologie^{EZ} zu spannen – ist wohl das Paradigma der Psychoanalyse.

⁵³ Es ist Treschers und Lebers Verdienst das *szenische Verstehen* – das Lorenzer ursprünglich nur für die therapeutische Praxis konzipiert hat – auf die pädagogische Praxis ausgedehnt bzw. neu konzipiert zu haben.

Verstehen (im therapeutischen Raum) an die Wiedererinnerung einer „Originalszene“⁵⁴, noch beschränkt er das *Szenische Verstehen* (im pädagogischen Raum) an *konflikttypischen Szenen*⁵⁵.

Er beschreibt fünf charakteristische Elemente einer *Szene*, die eine Orientierung bei der Erfassung von Situationen als Szenen bieten können (vgl. Kreipner 2004, 172):

1. Der Auslöser
2. Die Themenaktivierung
3. Die Rollenverteilung
4. Der Aufbau der dramatischen Spannung
5. Die Lösung der dramatischen Spannung

(Eine ausführliche Beschreibung des *Szenebegriffs* von Stephenson findet sich in seiner Publikation „*Paradigma und Pädagogik*“.)

Auf diesen nur grob umrissenen Themenkomplex des *Szenischen Verstehens* und seine (maßgebliche) Bedeutung für die Psychoanalytische Pädagogik kann hier nicht weiter eingegangen werden. Hingewiesen werden sollte an dieser Stelle allerdings auf zwei Publikationen, die eine sehr gute und detaillierte Auseinandersetzung mit Treschers Konzept des *Szenischen Verstehens* im Fokus der Paradigmenforschung bieten. Zum einen Kreipners „*Die Rolle systematischer Fragenkataloge in der Paradigmatologie*^{EZ} der Psychoanalytischen Pädagogik“ und zum anderen Maier & Maiers „*Szenischem Verstehen auf der Spur*“.

Wieder zurückkehrend zum Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik konstatiert Datler das es einen Überschneidungsbereich zwischen beiden Wissenschaften gibt und er deklariert auch gleich drei gemeinsame Bereiche bzw. allgemeine Annahmen dazu:

1. Psychotherapeutische Praxis wird ebenso wie pädagogische Praxis von Menschen gesetzt und an Menschen gerichtet.
2. Psychotherapeutische Praxis und pädagogische Praxis zielen (primär) auf Veränderungen im Bereich des Psychischen ab bzw. haben solche Veränderungen zur Folge.
3. Akte psychotherapeutischer Praxis sind ebenso wie Akte pädagogischer Praxis Akte der Kommunikation und Interaktion.

Ausgehend von diesen drei Grundannahmen ließe sich laut Datler eine Rahmentheorie aufbauen, die wesentliche Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede in den verschiedenen

⁵⁴ Wie noch bei Lorenzer

⁵⁵ Zu finden bei Trescher

Praxisformen aufzeigen könnte. Datler geht dabei aber noch einen Schritt weiter und spricht sich dafür aus, eine solch begründete Rahmentheorie als *pädagogische Rahmentheorie* zu begreifen und zu entfalten. Pädagogische Praxis wäre dann sozusagen der übergeordnete Raum bzw. Begriff und psychotherapeutische Praxis ebenso ein Spezialfall wie sozialtherapeutische, heilpädagogische oder beratenden Praxis. Werden nun psychoanalytische Erkenntnisse oder Theorien in die Praxisgestaltung miteinbezogen, dann könnte man von dem Spezialfall *psychoanalytisch-pädagogischer Praxis* sprechen, welcher nicht nur als neuer Spezialfall von großem Wert wäre, sondern, da es bei einer Einbeziehung von psychoanalytischer Theorien in pädagogischen Praxisreflexionen unvermeidbar zu einer Neubestimmung von Pädagogik selbst kommen würde, dieser auch den übergeordneten Raum der pädagogische Praxis entscheidend beeinflussen würde (vgl. Datler 2005, 229ff. u. 256ff.).

So vielschichtig und unterschiedlich die verschiedenen Positionen und Meinungen über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik sind, so vielschichtig sind auch ihre Abgrenzungs- und Annäherungsversuche über die Jahre hinweg verlaufen. Wie ein roter Faden zieht sich allerdings das große Bemühen und die großen Anstrengungen, vor allem von Seiten einzelner PsychoanalytikerInnen, die Psychoanalyse für die pädagogische Praxis zu öffnen und wertvoll zu machen. Die Psychoanalyse bot sich dabei (bisher) meistens aber nicht als „gleichwertiger Partner“ der Pädagogik an, vielmehr verstand sie sich als Erkenntnisvermittler, Theorienbereiter und erhob sich somit aus der Gleichwertigkeit in eine übergeordnete Rolle.

Von Seiten der Pädagogik kamen über die Jahre ebenfalls immer wieder einzelne Versuche ihr großes Feld gegenüber der Psychoanalyse zu öffnen. Hier sei nur auf die Bereitschaft einzelner VertreterInnen der Montessoripädagogik und der Reformpädagogik, oder im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik – vor allem der „Verhaltensgestörtenpädagogik“ – hingewiesen. Doch gab (und gibt) es immer wieder Stimmen, die sich durch die Annäherungen der Psychoanalyse eingeengt fühlten, die Gefahr sehen, dass die Pädagogik als „ausführendes Organ“ psychoanalytischer Erkenntnisse enden könnte. Und warum sollte man sich freiwillig beschränken? Neben den Erkenntnissen der Psychoanalyse gab (und gibt) es eine Fülle anderer „Theorienlieferanten“, die für die Pädagogik relevant sein könnten. Behavioristische Theorien, die vor allem im Bereich der Verhaltensmodifikation (zumindest kurzfristig) gute Erfolge liefern, Humanistische Theorien, die vor allem im Schulbereich und in der Erwachsenenbildung gute Erfolge erzielen und nicht zuletzt hat die Pädagogik mit der

Philosophie – aus deren Schoß sie entsprang – einen gut fundierten und bewährten Hintergrund; wozu also sich der Psychoanalyse bedienen?

Auch wäre es möglich, dass die Pädagogik über genug Potential verfügt, Theorien aus ihrem eigenen Selbstverständnis her in ihre Praxis einfließen zu lassen. So wie jede Humanwissenschaft begleiten auch sie paradigmatische Annahmen über den Menschen. Die (schon von Kant⁵⁶ thematisierten) Annahmen über die grundsätzliche Erziehungsfähigkeit und aber auch Erziehungsbedürftigkeit jedes Menschen, sind dabei wohl die am grundlegendsten. Sie legen den ureigensten Konflikt der Pädagogik nahe. Das Spannungsfeld in dem sich die Pädagogik seit Anbeginn an bewegt, kann man in der kürzesten Form (in Anlehnung an Litt) mit „*Führen oder Wachsen lassen*“ beschreiben. Der jeweilig „angemessene“ Grad der Fremd- oder Selbstbestimmung, den die Pädagogik dem Menschen gewährt, kann wohl nicht pauschal und für alle Zeiten festgeschrieben werden. Die Pädagogik (zumindest in ihrer praktischen Ausgestaltung) muss vom einzelnen Individuum ausgehen und darf sich nicht hinter ihren theoretischen Annahmen verstecken. Sie muss sich Tag für Tag neu prüfen und kritisch hinterfragen.

Nach diesem Plädoyer für eine sich dem Individuum zuwendende, stets kritisch prüfende Pädagogik, wird zum nahenden Abschluss dieses Kapitels nochmals die Kehrtwende zum zentralen Thema dieses Kapitels eingeschlagen – dem Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik.

Es hat sich gezeigt, dass die Annahmen über eine Psychoanalytische Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin mit klar beschriebenen theoretischen Grundannahmen *und* einem klaren Methodenrepertoire für ihre Praxis divergieren. Ein allgemeiner „common sense“ ist also (noch) nicht gefunden und scheint auch sobald nicht greifbar. Jedoch – und diese Tatsache kann man nicht leugnen – gibt es die „Psychoanalytische Pädagogik“. Es gibt sie als universitäre Forschungsgemeinschaft, als Schwerpunkt des Pädagogikstudiums oder als universitären Lehrgang. Sie wird in Seminaren, Kursen und Vorträgen gelehrt, verfügt über eigene wissenschaftliche Publikationsorgane⁵⁷ und nicht zuletzt über eine reichhaltige Auseinandersetzung und Erprobung in der Praxis. Die Forschungsfragen dieser Arbeit werden sich daher auch nicht mit der „Psychoanalytischen Pädagogik“ im Allgemeinen beschäftigen – diese wird als

⁵⁶ Der m. E. nicht nur ein großer Philosoph, sondern auch ein großer Pädagoge seiner Zeit war.

⁵⁷ Man denke an die *Jahrbücher der Psychoanalytischen Pädagogik* oder an die *Reihe Psychoanalytische Pädagogik*

grundlegend existent angenommen. Vielmehr steht, wie schon erwähnt, ein besonderer Teilaspekt, der Blick der „Psychoanalytischen Pädagogik“ auf den Menschen mit sogenannter *geistiger Behinderung*, im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit.

1.5.4 Zusammenfassung

Es zeigte sich schon sehr früh, dass das Verhältnis zwischen Psychoanalyse und Pädagogik kein einfaches sein würde und trotz einer nun schon ca. 100 Jahre andauernden „Vereinigung“ der beiden Wissenschaften in der Psychoanalytischen Pädagogik, scheint es, als würde diese Symbiose noch genügend Stoff für weitere 100 Jahre liefern.

Beginnen wir nochmals am Anfang bei Freud der eine sehr „gespaltene Beziehung“ zur Psychoanalytischen Pädagogik hegte. Er selbst beschäftigte sich, nach eigenen Angaben, wenig mit den verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten der Psychoanalyse innerhalb der Pädagogik. Allerdings unterstützte und schätzte er die Bemühungen seiner SchülerInnen, die auf diesem Gebiet tätig waren. Vor allem im Bereich der Kindererziehung sah er für die Psychoanalyse einen fruchtbaren Boden. Große Hoffnungen setzten er und seine SchülerInnen in die Prophylaxe von Neurosen. Durch eine gezielt *psychoanalytisch-pädagogische* Erziehung sollte das Auftreten von Neurosen schon im Kindesalter abgewendet werden und dadurch eine neurosenfreie Gesellschaft geschaffen werden. Dieses hochgesteckte Ziel ließ sich in der Praxis aber nicht realisieren, da die Neurosenbildung nicht alleinig vom Verhältnis ErzieherIn-Kind abhängig ist sondern viel multifaktorieller angelegt ist und nicht unabhängig von der Umwelt des Kindes gesehen werden kann. Auch eine „psychoanalytische Massenaufklärung“ der Bevölkerung, wie sie Ferenczi vorgeschlagen hatte, war nicht zu realisieren.

Aufgrund des aufkeimenden Faschismus in Österreich und Deutschland, mussten viele der „pädagogisch engagierten“ PsychoanalytikerInnen emigrieren. Vor allem in den angloamerikanischen Ländern versuchten sie Fuß zu fassen. In diesen Ländern war es aber ausschließlich im Rahmen von Medizin möglich als PsychoanalytikerInnen tätig zu sein. Somit kamen die *psychoanalytisch-pädagogischen* Tätigkeiten fast gänzlich zum Erliegen. Erst nach dem Ende des Kriegs, Ende der 1940er und Anfang der 1950er Jahre, wurden langsam wieder einige einzelne *psychoanalytisch-pädagogische Projekte* in Leben gerufen. Im Umfeld der StudentInnenunruhen, Ende der 1960er Jahre, wurde das gesellschaftskritische Potenzial der Psychoanalyse dann wieder verstärkt aufgegriffen und es kam zu einer „Wiederentdeckung“ der Psychoanalyse für die Pädagogik. Vor allem im universitären Bereich wurde die Annäherung zwischen beiden Disziplinen vorangetrieben. Vor diesem Hintergrund kam es Anfang der

1980er Jahre zu einer „Renaissance“ der Psychoanalytischen Pädagogik. Im Zuge der verstärkten Aufmerksamkeit und der Profilfindung der Disziplin kam auch die kritische Auseinandersetzung mit dieser in Gang. Die zum Teil sehr divergenten Ansichten über diese „neue“ bzw. wiederentdeckte Disziplin führten, wie im vorigen Kapitel beschrieben, zu einem sehr fruchtbaren wissenschaftlich Diskurs der bis zum heutigen Tage andauert.

Das Schlusswort dieses Kapitels „gebührt“ dem geistigen Vater der Psychoanalyse, ohne den die Psychoanalytische Pädagogik (in welcher Form oder Ausprägung auch immer) undenkbar wäre, da er die wesentlichen Voraussetzungen für die Disziplin in seinen Gedankengebäuden geschaffen hat.

„Der Gebrauch der Analyse zur Therapie der Neurosen ist nur eine ihrer Anwendungen; vielleicht wird die Zukunft zeigen, dass sie nicht die wichtigste ist.“ (Freud GW XIV, 283)

... und vielleicht zeigt sich ja schon in der Gegenwart, dass die Anwendung der Psychoanalyse auf die Pädagogik *eine* der wichtigsten ist.

Nachdem im Kapitel 1.5 ausführlich das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik und deren „Symbiose“ in der Psychoanalytischen Pädagogik erläutert wurde gilt es, innerhalb der Ausgangslage der Diplomarbeit, „nur“ mehr den dritten zentralen Begriff dieser Arbeit – *geistige Behinderung* – zu bestimmen.

1.6 Der *geistig behinderte* Mensch

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen der so genannte Mensch mit *geistiger Behinderung* und die jeweiligen (sonder- und heil)pädagogischen Sichtweisen auf ihn. Es gilt in diesem Kapitel die verschiedenen Betrachtungsweisen, vor allem die der Sonder- und Heilpädagogik, über das Phänomen der *geistigen Behinderung* darzustellen. Nicht nur der sehr differierende Fokus der verschiedenen Disziplinen (wie z. B. der Medizin oder der Psychologie) die auf den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* schauen, wird aufgezeigt, sondern auch die verschiedenen Ansätze innerhalb der (Sonder- und Heil)Pädagogik (bzw. der *Geistigbehindertenpädagogik*) werden in diesem Kapitel (an)diskutiert.

[Auf die Darstellung der verschiedenen Betrachtungsweisen der Psychoanalytischen Pädagogik über das Phänomen der *geistigen Behinderung* wird an dieser Stelle (in diesem Kapitel)

vorerst verzichtet, da diese im Untersuchungsteil – im Kapitel 2.2 und insbesondere im Kapitel 2.7 – ausführlich und zentral behandelt werden.]

1.6.1 Das Phänomen der „geistigen Behinderung“

Schon Platon beschreibt das Phänomen – *phainomenon* – als etwas nur Scheinhaftes, eine subjektiv durch unsere Sinne wahrnehmbare Erscheinung. Sehr ähnlich sieht dies auch Kant, für ihn ist das Phänomen ebenfalls die von einem Subjekt wahrgenommene Erscheinung eines Gegenstands. Da das Phänomen in dieser Weise nur abhängig von der subjektiven Schau des Menschen betrachtet werden kann, hat es keine objektive Gestalt. Es ist nicht die – wie Platon anmerkt – Idee des Gegenstands an sich, sondern *nur* die sinnliche Schau dessen.

Was hat dies aber nun mit dem Begriff der *geistiger Behinderung* zu tun?

1. Um den Begriff der *geistigen Behinderung* zu erfassen und ein Bild davon zeichnen zu können, benötigen wir einige dieser subjektiven Schauweisen.
2. Da es sich um subjektive (unterschiedliche) Schauweisen handeln wird, wird es nicht möglich sein ein objektives⁵⁸ Bild von *geistiger Behinderung* zu entwerfen.

Somit bleibt der so genannte Mensch mit *geistiger Behinderung* ein Phänomen, eine subjektive, durch unsere Sinne wahrgenommene, Erscheinungsform des Menschseins.

Einige dieser verschiedenen Schauweisen, dieser verschiedenen Blickwinkel auf den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* werden in diesem Kapitel zur Disposition gestellt. Nicht um den zum Scheitern verurteilten Versuch zu machen, *ein* einheitliches Bild von *geistiger Behinderung* zu zeichnen, sondern um verschiedene Bilder zu zeichnen und sichtbar zu machen.⁵⁹ Folgendes Zitat soll eine erste Begriffsdefinition liefern:

„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, geistigen oder seelischen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbare Lebensverrichtungen oder ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft erschwert werden.“
(Bleidick/Hagemeister 1977, 9)

Diese Definition liefert die ersten Hinweise auf den Begriff der (*geistigen*) *Behinderung*. Ein zentraler Faktor scheint eine Schädigung zu sein, eine Schädigung die zu einer Beeinträchtigung führt, diese wiederum die „Lebensführung“ des Betroffenen erschwert.

Wichtig erscheint hier auf *das Zusammenspiel* der drei Komponenten – Schädigung, Beeinträchtigung und Erschwernis – hinzuweisen, denn

⁵⁸ Objektiv i. S. von konsensualer Objektivität, d. h. einer gemeinsamen, übereinstimmenden Betrachtung des Gegenstands

⁵⁹ Es wird dann im Auge des Betrachters liegen welches Bild er oder sie für sich in Anspruch nimmt.

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

„...inwieweit *Behinderung existent* wird hängt mit davon ab, wie das soziale Umfeld auf Defekte, Mängel, Schädigungen und *Behinderung reagiert* und wie der davon Betroffene selbst mit seinem *Behindertsein fertig* wird.“ (Bleidick/Hagemeister 1977, 20)

Nicht also die (singuläre) Schädigung oder der entstandene Defekt sind die tragenden Komponenten der Behinderung; vielmehr gilt es dem sozialen Umfeld, dem Betroffenen selbst und wir er/sie mit seinem/ihren „Defekt“ umgeht, in den Fokus der Aufmerksamkeit zu stellen.

Eine weitere Beschreibung dazu liefert folgendes Zitat. Danach ist eine Behinderung

„...jede Abweichung von der Norm, die sich in einer fehlerhaften Funktion, Struktur, Organisation oder Entwicklung des Ganzen oder eines seiner Anlagen, Systeme, Organe, Glieder oder von Teilen hieraus auswirkt.“ (Riviere 1970, zit. in Bärsch 1973, 7)

Behinderung wird dabei gesehen als eine Beeinträchtigung, die das geschädigte Individuum erfährt, wenn man es mit einem nicht geschädigten Individuum des gleichen Alters, Geschlechts und gleichen kulturellen Hintergrund vergleicht. Die Benachteiligung wird dabei als ungünstige Situation, die ein bestimmter Mensch infolge der Schädigung oder Behinderung in den ihm adäquaten psychosozialen, körperlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Aktivitäten erfährt.

Diese, sehr statische, individuum- und defizitorientierte, Sichtweise von (*geistiger*) *Behinderung* wurde 1980 von der WHO offiziell in ihrem Modell übernommen. Dabei wurde ebenfalls zwischen

- Schädigung (*Impairment*),
- Behinderung (*Disability*) und
- Benachteiligung (*Handicap*) unterschieden.

1998 wendete sich die WHO jedoch von diesem statischen Modell ab und brachte in ihre Neufassung eine etwas dynamische, systemorientierte Sichtweise ein. In dieser aktuellen Neufassung wird nun zwischen

- Schädigung (*Impairment*),
- Aktivität (*Activity*) und
- Teilhabe (*Participation*) unterschieden,

wobei besonders auf die aktive persönliche Verwirklichung und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hingewiesen wird.

Ausgehend von den beschriebenen Begriffsbestimmungen werden vier zentrale Sichtweisen zum Phänomen der *geistigen Behinderung* nun etwas näher dargestellt:

1. Die Medizinische Sichtweise
2. Die Psychologische Sichtweise

3. Die Soziokulturelle Sichtweise

4. Die (sonder)pädagogische Sichtweise

Aus medizinischer Sichtweise liegt der *geistigen Behinderung* immer eine (hirn)organische Schädigung zu Grunde, welche die Gesamtpersönlichkeit des Menschen, d. h. sein Denken, Empfinden, Wahrnehmen, Handeln und Verhalten beeinflusst. Die relevanten Schädigungen können vor, während oder nach der Geburt, also pränatal, perinatal oder postnatal entstehen und zu verschiedenen Störungsbildern, so genannten Klinischen Syndromen⁶⁰, führen.⁶¹ Ursachen von *geistiger Behinderung* sind häufig Fehlbildungen des Gehirns, Genmutationen, Chromosomenanomalien, Geburtstraumen, Erkrankungen des ZNS bis hin zu Hirntumoren. Zu den ursprünglichen Schädigungen die zu einer *geistigen Behinderung* führen, können zusätzlich noch sekundäre Störungen, wie z. B. zerebrale Anfälle (Epilepsien), zerebrale Bewegungsstörungen (Zerebralparesen) oder Wahrnehmungsstörungen hinzukommen. Verschiedene Studien (z. B. Neuhäuser & Steinhausen 2003) bekräftigen die Annahme, dass die oben genannten biologischen und genetischen Faktoren bei der Entstehung von *geistiger Behinderung* eine (wichtige) Rolle spielen (vgl. Fornefeld 2000, 51 – 55). Die aus medizinischer Sicht beschriebenen Schädigungen haben in der Folge Auswirkungen auf die kognitive, motorische, emotionale und soziale Entwicklung, und vor allem auf das Lernen des Menschen. Diese Lerndefizite zeigen sich vor allem im motivationalen Bereich und in der Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit.

Aus psychologischer Sichtweise folgt der *geistigen Behinderung* immer eine Intelligenzminderung und/oder eine Verhaltensauffälligkeit⁶². Intelligenzminderung wird dabei als ein Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten definiert, bezieht sich somit auf eine signifikant unterdurchschnittliche Allgemeinintelligenz.⁶³ Festgestellt wird diese unterdurchschnittliche Allgemeinintelligenz durch die psycho-

⁶⁰ Syndrom = das gleichzeitige Auftreten von bestimmten Krankheitszeichen (Symptomen)

⁶¹ In Neuhäuser & Steinhausen (2003, 107ff.) sind an die 100! mögliche Schädigungen (davon 40 unterschiedlichen Syndrome) aufgelistet.

⁶² Als Verhaltensauffällig wird ein Verhalten dann eingestuft, wenn es von den formellen (oder informellen) Normen einer Gesellschaft oder Gruppe abweicht (vgl. Vernooij/Hensle 2000, 231).

⁶³ Interessanterweise zeigte sich in verschiedenen Studien, dass SchülerInnen in Sonderschulklassen, also als *lernbehindert* eingestufte SchülerInnen, sowohl in ihrem IQ als auch in den Ergebnissen ihrer Schulleistungstests gleichwertige Ergebnisse erzielten, wie SchülerInnen in Regelschulklassen. Umgekehrt fand man aber RegelschülerInnen, die in ihrem IQ und in ihren Schulleistungstests gleichwertige Ergebnisse wie die „schwächsten“, als *lernbehindert* klassifizierten SchülerInnen, erzielten. Zusätzlich ist in den letzten Jahrzehnten eine überproportionale Zunahme an ausländischen SchülerInnen in Sonderschulen zu erkennen (vgl. Haeberlin 2005, 68).

logische Diagnostik mittels der ihr zur Verfügung stehenden standardisierten Intelligenztests und der dabei erzielten IQ-Werte. Dabei wird ab einem IQ-Wert unter 70 von einer *geistigen Behinderung* gesprochen.⁶⁴ In der Folge sind aus psychologischer Sichtweise Entwicklungsverzögerungen beim Auftreten von *geistiger Behinderung* zu beobachten. Zwar sind grundsätzlich dieselben Entwicklungsverläufe beobachtbar, doch sind diese im Vergleich zu nicht *geistig behinderten* Menschen verlangsamt. Oft kommt es zu Brüchen oder Diskontinuitäten im Entwicklungsverlauf, was zur Folge hat, dass so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* im Erwachsenenalter nicht das gleiche Niveau wie Menschen ohne *geistiger Behinderung* erreichen (vgl. Fornfeldt 200, 57 – 61). Bei einem Teil der so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* können keine hirnganischen Schädigungen als Ursache festgestellt werden⁶⁵ – ihre Entstehungsgeschichte bleibt ungeklärt.

Obwohl auch *aus soziokultureller Sichtweise* davon ausgegangen wird, dass eine hirnganische Schädigung einen wesentlichen Anteil an der Entstehung der *geistigen Behinderung* trägt, wird der soziokulturelle Aspekt an der Entstehung und an der Ausprägung der Schwere der *geistigen Behinderung* in den Vordergrund gerückt. Die soziale Lage, die familiäre Situation, fehlende oder unzureichende Erziehungsangebote, ungünstige materielle oder kulturelle Bedingungen, soziale Benachteiligung, stigmatisierende oder überfordernde Erfahrungen; all diese Faktoren und ihre wechselseitigen (verstärkenden) Wirkungen, können eine *geistige Behinderung* (mit)hervorrufen und entscheidend (aus)prägen (vgl. Mühl 2000, 59f.).

Die (*sonder*)pädagogische Sichtweise versucht die ersten drei genannten Sichtweisen in eine zu integrieren und mit pädagogischen Zielen und Maßnahmen zu flankieren. Sie sieht als Ursachen für *geistige Behinderung* grundsätzlich eine hirnganische Schädigung, gibt aber den soziokulturellen Aspekten einen breiten Raum und nimmt im Bereich der Fördermaßnahmen die psychologischen Aspekte als ihre theoretische Grundlage. *Geistige Behinderung* wird dabei allerdings nichts als randständig oder als „nicht der Norm entsprechend“ gesehen, sondern als *eine* Variante menschlicher Daseinsform. Als zentrale Aufgabe stellt sie die Erziehung und Bildung von so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in ihren Fokus. Dabei orientiert sie sich an den allgemeinen Normen und Werten der Erziehung und

Es scheint also, als wäre das ausschlaggebende Kriterium als Sonderschüler/in klassifiziert zu werden, nicht unbedingt der verminderte Intelligenzmangel.

⁶⁴ Auf die unterschiedlichen Grade der Behinderung (leicht, mittel, schwer und schwerst) kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

⁶⁵ In Neuhäuser & Steinhausen (2003, 18) werden in der Gruppe der *leichten geistigen Behinderung* 55% und in der Gruppe der *schweren geistigen Behinderung* immerhin noch 18% der Ursachen als unbekannt ausgewiesen.

Bildung und „würzt“ diese mit speziellen pädagogischen Fördermaßnahmen, die aufgrund der „erschwerten Ausgangslage“ als unterstützende Angebote gesehen werden müssen.

In den letzten Jahren wird – ausgehend vom Normalisierungsgedanken – der sonderpädagogische Fokus auf die Integration bzw. Inklusion⁶⁶, die größtmögliche Teilhabe der sogenannten Menschen mit *geistiger Behinderung* am gesellschaftlichen Leben, gefordert. Vor allem im schulischen Bereich (aber auch im Wohn- und Freizeitbereich) wurden viele neue integrative bzw. inklusive Konzepte – die einer „Aussonderung“ entgegenwirken sollen – ausgearbeitet.

Erhellte sich nun unser Blick auf die *geistige Behinderung*? Reichen diese verschiedenen Perspektiven um ein klares Bild zu erkennen?

Fassen wir kurz obige Sichtweisen nochmals zusammen:

1. Hirnorganische Schädigungen stehen als Auslöser einer *geistigen Behinderung*.
2. Dadurch verursacht entstehen kognitive, soziale oder emotionale Defizite – Intelligenzmangel und/oder Verhaltensstörungen sind Ausdruck dafür.
3. Soziokulturelle Bedingungen sind zwar nicht an der Entstehung der *geistigen Behinderung* beteiligt, spielen jedoch im Entwicklungsverlauf eine bedeutende Rolle.
4. Erziehung und Bildung muss sich trotz der erschwerten Rahmenbedingungen an der Norm orientieren und so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* versuchen in die Gesellschaft zu integrieren.

Ein relativ klares und eindeutiges Bild ist entstanden, welches in so manchen Lehrbüchern so oder ähnlich abgebildet wird. Ein tradiertes Bild, das keine Fragen offen lassen möchte.

Jedoch schließen sich nicht alle WissenschaftlerInnen und AutorInnen in diesem Bereich diesem „lehrbuchhaften“ Bild an. Manche hegen und melden Zweifel an dem tradierten und klaren Bild an. Sie zeigen einige Ecken und Kanten, einige Risse und Verformungen auf, die zu betrachten eine lohnende Aufgabe sein könnte.

Bevor diese Betrachtung allerdings vorgenommen wird, an diesem Punkt weitergedacht und das Thema neu aufgerollt wird, ist es m. E. aber an der Zeit die in dieser Arbeit bislang so *unreflektiert* verwendeten Begrifflichkeiten der *geistigen Behinderung* und des so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* kurz in dem folgenden Exkurs zu reflektieren.

⁶⁶ Das Thema „Inklusion“ wird im Kapitel 1.6.3 noch ausführlich behandelt

Exkurs:

Der Begriff der „geistigen Behinderung“

Der in dieser Arbeit verwendete Begriff *geistige Behinderung* als Begriff eines Phänomens oder als Attribut des Menschseins⁶⁷ ist *eine* mögliche Bezeichnung für das Phänomen (oder das Attribut). Unbestritten stellt sie allerdings die, über den Rahmen der Sonder- und Heilpädagogik hinaus, in der Gesellschaft am tiefsten verankerte Bezeichnung dar.⁶⁸

In die breite Öffentlichkeit wurde die Bezeichnung Ende der 1950er Jahre durch die Gründung der Elternvereinigung „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ in Marburg getragen. Die Vereinigung der „Lebenshilfe“ wählte diesen Begriff in Anlehnung an die englischen Begriffe „mental retardation“ bzw. „mentally handicapped“ (vgl. Bleidick/Anton 2001, 110; Mühl 2000, 45).

Die Sonder- und Heilpädagogik „übernahm“ die Bezeichnung, als Abgrenzung an die vorher fast ausschließlich medizinischen und die aus heutiger Sicht sehr diskriminierenden Bezeichnungen wie z. B. Idiotie, Schwachsinn, Debität, Blödsinn oder Imbezilität, in ihren Begriffskatalog auf. In den Folgejahren setzte sich der Begriff in der Sonder- und Heilpädagogik und in der breiten Bevölkerung durch und wird bis heute als der am meist verwendete angesehen. Anfang der 1990er Jahre wurden die Stimmen derer immer lauter, die ein „Unbehagen“ im Umgang mit dem Begriff verspürten. Zwei Kritikpunkte wurden dabei ins Zentrum der Diskussion gestellt. Einerseits die – schwer zu rechtfertigende Reduzierung – des Begriffs *Geist* auf eine kognitive Beeinträchtigung oder hirnorganische Schädigung und die Alleinstellung bzw. Voranstellung der *geistigen Behinderung* vor dem Menschen. Es wurde gemeinhin ja zu der Zeit entweder vom *Geistig Behinderten* oder vom *geistig behinderten* Menschen gesprochen. Diese beiden Reduzierungen bzw. Akzentuierungen waren Anlass zu einer breit geführten Diskussion nicht nur innerhalb der Sonder- und Heilpädagogik. Veränderte Begriffe wurden kreiert, wobei der Mensch (nicht seine Behinderung) in den Vordergrund gerückt wurde. Es wurde vom Menschen mit *geistiger Behinderung* gesprochen und in der Folge – den zuweisenden soziokulturellen Charakter unterstreichend – vom **so genannten** Menschen mit *geistiger Behinderung*. Gleichzeitig wurde auch versucht gänzlich neue Begriffe zu kreieren. Begriffe wie z. B. Menschen mit intellektuellen Beeinträchtigungen oder Menschen mit besonderen Bedürfnissen sollten die *geistige Behinderung* aus dem Begriffskatalog verbannen – mit mäßigem Erfolg.

⁶⁷ Im Begriff des so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung*

⁶⁸ Ein gewichtiger Grund warum gerade *diese* Bezeichnung in dieser Arbeit gewählt wurde.

Der Diskurs über eine „korrekte, passende“ Begrifflichkeit hält zwar bis zum heutigen Tage an und noch sind die zukünftigen Entwicklungen nicht abzusehen, doch bisher konnte noch keiner der neueren Begriffe den Begriff der *geistigen Behinderung*, weder in der Fachwelt und noch weniger in der breiten Öffentlichkeit, ablösen.

Nachdem die beiden Begrifflichkeiten einer kurzen Reflexion unterzogen wurden, kann die erneute „Aufrollung“ des Themas – des Phänomens der *geistigen Behinderung* – beginnen. Ein beinahe „lehrbuchhaftes“ Bild darüber wurde ja schon kurz skizziert. Ein Bild an dem einige WissenschaftlerInnen und AutorInnen in diesem Bereich Risse und Verformungen erkennen lassen, die einer weiteren Aufklärung bedürfen. Am deutlichsten wurden diese Risse und Verformungen von Georg Feuser entdeckt und in seiner radikalen These: **„Geistig-behinderte gibt es nicht!“** zum allgemeinen Diskurs freigegeben. Zur besseren Darstellung der verschiedenen Meinungen sollen an dieser Stelle wieder zwei „gewichtige“ Persönlichkeiten im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik miteinander kommunizieren, wobei im Gegensatz zu Feuser, Bach als Vertreter einer „klassischen Sichtweise“ auf das Phänomen der *geistigen Behinderung* zu Wort kommen wird.

Bach:

Lieber Kollege!

Sicherlich werden Sie schon mit meinen Ausführungen zum Thema *geistige Behinderung* vertraut sein. Doch um einen sinnvollen Diskurs zwischen uns in Gang zu bringen, werde ich Ihnen heute in aller Kürze und komprimiert *einen* ganz wesentlichen Aspekt meiner Sichtweise hier nochmals darstellen. Vorab zur Erklärung: da m. E. der Begriff der *geistigen Behinderung* nicht nur im sonderpädagogischen Raum fast schon inflationär und in vielen Fällen völlig zu Unrecht verwendet wird, werde ich in unserem Diskurs dieser Entwicklung entgegensteuern und statt des bisher von mir verwendeten Begriffs *geistige Behinderung*, den Begriff *mentale Beeinträchtigung* verwenden. Aus meiner Sicht beruht das Phänomen der *mental*en *Beeinträchtigung* gleichsam immer auf verschiedenen Komponenten – einer individualen, einer materiellen und einer sozialen. Es kann daher auch nicht hinreichend als isolierter individueller Zustand oder Prozess verstanden werden. Es ist vielmehr ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis. Dabei könnte man die einfache Formel konstatieren: Je ungünstiger die Lebens- und Entwicklungsbedingungen, desto schwerer die zu erwartende *mentale Beeinträchtigung*; je günstiger aber die Bedingungen, desto chancenreicher auch die

Entwicklung. Von einem Gegenüber betrachtet stellt sie sich leicht als ein Nichtentsprechen von Normen dar. Das oft von der Norm abweichende Verhalten in den verschiedensten Lebenssituationen wird vom Gegenüber wahrgenommen und führt sehr oft zu einem distanzierten Umgang.⁶⁹

Feuser:

Sehr geschätzter Kollege!

Ich danke Ihnen für ihre kurze Ausführung und Darstellung des *einen* Aspekts ihrer Sichtweise. Interessant dabei finde ich, dass sie gerade am Anfang unseres Diskurses auf das wechselseitige Abhängigkeitsverhältnis und auf die wichtige Komponente des Gegenübers eingehen. Dies liefert mir nämlich einen guten Einstieg auf meine – und Sie werden sicherlich schon davon Kenntnis genommen haben – herausfordernde These: „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ Wobei es keine Rolle spielt, ob man den Menschen das Etikett *geistige Behinderung* oder *mentale Beeinträchtigung* (wie Sie dies momentan bevorzugen) umhängt. Um es vorweg gleich klarzustellen: Es geht mir mit meiner Aussage um keine neue Form der Euphemisierung des Begriffs der *geistigen Behinderung*, noch um dessen naturphilosophische oder psychologische Negation. Allzu schnell und allzu oft ist meine Aussage in dieses Eck gerückt worden und aus diesem Eck kritisiert worden. Mir geht es vielmehr um unser Welt-, Menschen- und Behinderungsbild, um Bilder, auf deren Hintergrund wir nicht nur unsere Wirklichkeit konstruieren, sondern vermeintlich auch die anderer Menschen bestimmen glauben zu können. Und genau um ein solches Bild handelt es sich beim so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung*. Es gibt ihn oder sie nur im Spiegel unserer Wahrnehmung, als unsere (individuelle und soziale) Konstruktion. Im Spiegel der Normen, in dem wir ihn oder sie betrachten, ordnen wir sie oder ihn einem Personenkreis zu, den **WIR** als *geistig behindert* bezeichnen. Alles was uns an einem Menschen als klassifizierbares Merkmal auffällt, deuten wir als seine Eigenschaften und machen diese zu seinem inneren Wesen und bewerten diese schließlich wieder im Spiegel der dominierenden gesellschaftlichen Normen. So kommt es zur wissenschaftlich weder begründbaren noch belegbaren Aussage, dass dieser oder jener Mensch *geistig behindert* sei – abgesehen davon, dass es bis heute weltweit keine wissenschaftliche Übereinkunft gibt, was „Geist“ sei, noch worin dieser „behindert“ sein könnte.

⁶⁹ Vgl. Bach 2001, 43

Ein völlig absurder Begriff, für ein völlig absurdes Konstrukt, das wir uns zu Recht gelegt haben.

Was wir allerdings an einem Menschen wahrnehmen können, ist die Art und Weise, wie sich behindernde Verhältnisse, von uns selbst ausgehend – und diese sind in den Begriffen Selektion und Isolation zu fassen – über sozialisatorische Prozesse im Subjekt in scheinbar behinderte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen transformieren. Dies ist als Ausdruck unserer Art und Weise zu werten, wie wir mit Menschen, die bestimmte Merkmale auf sich vereinigen, die wir *geistige Behinderung* nennen, umgehen. Zum Abschluss möchte ich noch kurz ein von mir erweitertes Zitat von Buber anführen: „*Der Mensch wird am Du zum Ich.*“ (Martin Buber) ... und **er wird zu dem Ich dessen Du wir ihm sind!**⁷⁰

TF5

Durch den Diskurs wird klar wie Feuser das – hier von Bach vertretene – klassische Bild von *geistiger Behinderung* in Frage stellt. Er legt seinen Finger genau in die offene Wunde, die bis zu heutigen Tage nicht *geheilt* werden konnte. Das klare, eindeutige Bild, welches uns auch von Seiten der Sonder- und Heilpädagogik – und vielmehr noch von der Medizin und der Psychologie – gezeichnet wurde ließ uns als (fast) unbeteiligten Beobachter in der Ecke stehen und staunen. Doch Feuser lässt uns nicht in der Ecke stehen und staunen, lässt uns nicht als (fast) unbeteiligte Beobachter zurück, sondern gibt uns den Pinsel in die Hand und lässt *uns* das Bild gestalten.

In die Zeit dieser Auseinandersetzung zwischen den VertreterInnen des „klassischen Bildes“ der *geistigen Behinderung* (im obigen Diskurs von Bach vertreten) und den „revolutionären Geistern“, deren bekanntester und „lautester“ Vertreter wohl Georg Feuser ist, entwickelte sich, vorerst im universitären Bereich, eine neue wissenschaftliche Disziplin, welche, eingebettet (und untergeordnet) in die Sonder- und Heilpädagogik, sich exklusiv dem Phänomen der *geistigen Behinderung* widmete. Vor allem offene Fragen rund um die Erziehung und Bildung unter den Bedingungen einer so genannten *geistigen Behinderung* wurden (und werden) in den Fokus dieser neuen wissenschaftlichen Disziplin – der *Geistigbehindertenpädagogik* – gerückt.

⁷⁰ Vgl. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>

1.6.2 Geistigbehindertenpädagogik als Sub-Subdisziplin von Pädagogik

Geistigbehindertenpädagogik als Sub-Subdisziplin⁷¹ von Pädagogik ist eine relativ neue Disziplin in der wissenschaftlichen Landschaft. Erst ab den 1970er Jahren entwickelte sie sich im deutschsprachigen Raum, fasste Fuß im universitären Bereich und wird heute als *ein* Teilbereich der Sonder- und Heilpädagogik ausgewiesen. „Gegenstand“ ihrer wissenschaftlichen Betrachtung ist nicht, wie man vorschnell meinen könnte, der so genannte Mensch mit *geistiger Behinderung* und auch nicht die *geistige Behinderung* selbst. Es ist vielmehr die Frage nach Erziehung, Bildung und Unterricht unter den Bedingungen der *geistigen Behinderung*. Anders formuliert könnte man auch sagen, im Vordergrund steht – wie in der Pädagogik der Mensch in seiner Erziehungsbedürftigkeit – der so genannte Mensch mit *geistiger Behinderung* in seiner Erziehungsbedürftigkeit. Im Detail setzt sich die Disziplin mit Fragen

- der Entstehung,
- der Geschichte,
- der gesellschaftlichen Lebenssituation,
- anthropologischen und ethischen Fragen,
- der Kooperation mit Schule, Familie etc.,
- und der Förderung

von so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* auseinander. Als methodisches Repertoire stehen ihr die üblichen Instrumentarien der allgemeinen Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik zur Verfügung.

Bevor nun weiter im Detail auf die *Geistigbehindertenpädagogik* eingegangen wird, soll in einem kurzen Exkurs auf die – im deutschsprachigen Raum nicht einheitlich verwendete – Bezeichnung der übergeordneten Disziplin der Sonder- und Heilpädagogik (und deren Verwendung in dieser Arbeit) eingegangen werden.

Exkurs:

Der Begriff der Sonder- und Heilpädagogik

Der Doppelbegriff Sonder- und Heilpädagogik – der in dieser Arbeit durchgehend verwendet wird – bedarf hier kurz einer Erklärung.

⁷¹ *Geistigbehindertenpädagogik* ist dabei als Teilbereich oder Subdisziplin der Sonder- und Heilpädagogik, die wiederum ein Teilbereich oder Subdisziplin der Pädagogik ist, zu verstehen – daher der Begriff Sub-Subdisziplin.

Sonder- und Heilpädagogik (als Doppelbegriff) wird vor allem im universitären Bereich⁷² und im Fort- und Weiterbildungsbereich verwendet. In der pädagogischen Praxis werden diese Begriffe nicht immer synonym bzw. als Doppelbegriff verwendet. In der gegenwärtigen Auseinandersetzung hat sich der Begriff *Heilpädagogik* vor allem im vor- und außerschulischen Bereich etabliert. Einrichtungen in diesem Bereich wären z. B. „heilpädagogische Kindergärten“ oder „heilpädagogische Beratungsstellen“. Der Begriff ist innerhalb der Pädagogik jedoch nicht unumstritten, da er, je nach Sichtweise, ein Begriff aus der Medizin oder aus der christlich-religiösen Tradition (also Religion) ist. Da eine „Heilung“ der (*geistigen*) *Behinderung* aber weder aus medizinischer Sicht möglich ist, noch eine christliche „Heilsbringung“ als Grundlage einer Pädagogik bei (*geistiger*) *Behinderung* großen Anklang in der Fachwelt fand, wird der Begriff – vor allem in Deutschland – wenig verwendet.⁷³

Der Begriff *Sonderpädagogik* hingegen hat sich vor allem im schulischen Bereich durchgesetzt. Bekannteste Einrichtung in diesem Bereich ist wohl die „(Allgemeine) Sonderschule“ und deren „SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“. Auch dieser Begriff ist innerhalb der Pädagogik nicht unumstritten, da er schon in seinem Wortstamm das „Besondere“, die „Besonderheit“, das zu „besondernde“ des Menschen mit so genannter (*geistiger*) *Behinderung* hervorhebt. Diese explizite Hervorhebung der Sonderstellung oder Besonderheit des Menschen wird durchaus sehr kritisch von der Fachwelt beurteilt.

Trotz dieser unterschiedlichen Begrifflichkeiten sind die Inhalte, d. h. die Ziele, die Aufgaben und der „Gegenstand“, meist in Übereinstimmung. Sowohl die *Sonderpädagogik* als auch die *Heilpädagogik* befassen sich in Praxis und Theorie mit verschiedenen Behinderungszuständen von Menschen, sowie mit deren Auswirkungen auf die persönliche und soziale Entwicklung der Betroffenen und deren Familien. Dabei gibt es verschiedene Untergliederungsmodelle, nach denen die Sonder- und Heilpädagogik eingeteilt wird. Eine übliche Unterteilung, wie Mattner (2000, 9) sie vornimmt, unterteilt die Disziplin nach sieben Behinderungsarten⁷⁴:

- Körperbehinderte
- Sinnesbehinderte
- *Geistigbehinderte*
- Sprachbehinderte
- Lernbehinderte

⁷² So auch an der Universität Wien

⁷³ In Österreich und der Schweiz jedoch ist er der Disziplin erhalten geblieben

⁷⁴ Eine andere Unterteilung ist bei Fornfeldt (2000, 14) zu finden

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

- Verhaltensbehinderte (bzw. -gestörte)
- Schwerst(mehrfach)behinderte

Da in dieser Arbeit nicht näher auf die verschiedenen praktischen Anwendungsbereiche (sei es schulisch oder außerschulisch) eingegangen wird, und auch die unterschiedliche Verwendung der Begriffe von den verschiedenen AutorInnen in diesem Themenfeld m. E. mehr aus ideologischen Gründen (als aus wissenschaftlich fundierten) herrührt, wird in dieser Arbeit der Doppelbegriff *Sonder- und Heilpädagogik*, welcher, neben der großen Verbreitung im universitären Raum und in der breiten Öffentlichkeit, m. E. eine gute Symbiose beider Begrifflichkeiten bildet, verwendet.

Nach diesem Exkurs richtet sich der Fokus nun wieder auf die in ersten Zügen schon umrissene Disziplin *Geistigbehindertenpädagogik*, welche, wenn wir nochmals auf die obige Unterteilung blicken, *eine* der sieben Behinderungsarten in ihrem Blickwinkel hat.

In ihren Erziehungszielen unterscheidet sich die *Geistigbehindertenpädagogik* nicht wesentlich von der (Allgemeinen) Pädagogik – wohl aber in ihrem *Erziehungssubjekt* – dem so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung*. Aufgrund dieses speziellen *Erziehungssubjektes* besteht für die Disziplin die Notwendigkeit einer intensiveren Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsbereichen, vor allem der Medizin, Soziologie und Psychologie, deren Erkenntnisse sie in ihrer Disziplin aufnehmen und integrieren muss. Im Zentrum aller ihrer Bemühungen muss aber der so genannte Mensch mit *geistiger Behinderung* stehen. Ihre konzeptionellen Entwürfe, ihre theoretischen Erkenntnisse und praktischen Anwendungen müssen vom Menschen ausgehend entwickelt werden – sie ist somit eine „Wissenschaft vom Menschen aus“.

Zu ihren Aufgaben gehört es:

- *subjektorientierte* Bildungs- und Erziehungsangebote zu schaffen,
- medizinische, psychotherapeutische und sozial-rehabilitative Ressourcen zu nutzen,
- adäquate Lebens- und Arbeitsräume zu schaffen und

dies immer unter dem Ziel der (größtmöglichen) gesellschaftlichen Integration in allen Lebensbereichen.

„Geistigbehindertenpädagogik als 'Pädagogik vom Menschen aus' heißt also Akzeptieren des Menschen mit Behinderung als Menschen, Erkennen seiner individuellen Einschränkungen und Möglichkeiten und größtmögliche Entfaltung seiner Fähigkeiten durch adäquate Bildung, Erziehung, Förderung und Therapie.“ (Fornefeld 2000, 19)

Dies ist sicherlich – in ihrer Kürze – m. E. die treffendste Beschreibung von *Geistigbehindertenpädagogik*, da sie alle wesentlichen Puzzlesteine in ein stimmiges Gesamtbild zusammenfügt. Doch auch an diesem stimmigen Gesamtbild wird an verschiedenen Ecken gekratzt.

Innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft der Sonder- und Heilpädagogik schwellt schon seit einigen Jahrzehnten ein noch ungelöster Konflikt, in deren Zentrum die heftig diskutierte Frage der prinzipiellen Notwendigkeit einer Sonder- und Heilpädagogik steht. Dieser Konflikt betrifft die Sonder- und Heilpädagogik nicht nur als übergeordnete Instanz, in ihrer Rolle als (Allgemeine) Sonder- und Heilpädagogik, sondern auch alle Teilbereiche ihrer Disziplin; somit auch die *Geistigbehindertenpädagogik*. Schon Paul Moors oft zitierter Satz „*Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes.*“ und Andreas Möckels Umformulierung dessen in „*Pädagogik ist Heilpädagogik und nichts anderes.*“ verweisen auf das enge und verknüpfte Verhältnis zwischen Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik hin. Im Jahr 1984 stellten die DozentenInnen für Sonderpädagogik in den deutschsprachigen Ländern ihre 20. Arbeitstagung unter dem Titel: „*Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik.*“ und (nicht erst) seitdem beschäftigen sich zahlreiche Publikationen mit diesem schwellenden Konflikt.⁷⁵

Nach der von Feuser aufgezeigten „offenen Wunde“ der Begriffsbestimmung *der geistigen Behinderung* und deren gesellschaftlichen Relevanz, eine weitere „offene Wunde“ die noch nicht *geheilt* werden konnte.

Als *ein* treibender Motor, der den Diskurs zwischen Sonder- und Heilpädagogik und Pädagogik immer wieder vorantrieb und der das Selbstverständnis der Disziplin der Sonder- und Heilpädagogik ins stottern geraten ließ, ist sicherlich die, sich Anfang der 1970er Jahre in der *Kritischen Behindertenpädagogik* formierende, Sichtweise (*geistige*) *Behinderung* „als sozialen Kategorie oder als sozialen Zuschreibung“ zu sehen. Vor allem Jantzen und Feuser richteten ihre Kritik nicht nur gegen den damaligen Behinderungsbegriff, sondern griffen auch die Disziplin und das Selbstverständnis der damaligen Sonder- und Heilpädagogik an.

„Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden.

Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über

⁷⁵ Auf ein detailliertes Eingehen der verschiedenen Positionen in diesem Konflikt muss an dieser Stelle (aus ökonomischen Gründen) leider verzichtet werden; hingewiesen werden soll allerdings auf die Veröffentlichung der Hauptreferate der oben genannten Arbeitstagung von Kobi u. a., die einen breiten Überblick über das Spannungsverhältnis „Pädagogik – Sonder- und Heilpädagogik“ liefert.

individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich; sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an.“
(Jantzen 1973, zit. in Mattner 2000, 110f.)

Für Jantzen war der Behinderungsbegriff im Wesentlichen eine soziale Zuweisung aufgrund von Merkmalskomplexen die den jeweiligen gesellschaftlichen Minimalanforderungen nicht entsprachen. Jantzen sprach in diesem Zusammenhang auch noch schärfer von „*gesellschaftlicher Verkrüppelung*“ (Jantzen 1976, zit. in Matter 2000, 111). *(Geistige) Behinderung* bezieht sich nach Jantzen somit einerseits auf sozialisatorische Schädigungen und andererseits auf die jeweiligen gesellschaftlichen Normen, die überhaupt diese sozialisatorische Schädigung als *(geistige) Behinderung* klassifizieren. Gleichzeitig warf Jantzen der Sonder- und Heilpädagogik auch ihre klassifizierende und selektierende Konzeption vor.⁷⁶

Im Zuge des steten Voranschreitens des integrativen Gedankens, welcher oftmals vom unermüdlichen Einsatz der „betroffenen“ Eltern (und zu einem geringen Teil auch von in der Praxis stehenden PädagogInnen) getragen wurde, wurde der Anspruch der Sonder- und Heilpädagogik als „Spezialwissenschaft“ für so genannte *(geistig) behinderte* Menschen insgesamt immer fragwürdiger. Besonders Eberwein forderte die Sonder- und Heilpädagogik auf ihren Anspruch auf Eigenständigkeit aufzugeben und sich für die „Re-Integration“ in die Allgemeine Pädagogik zu öffnen (vgl. Mattner 2000, 120).

Vor allem im schulischen Bereich wurde die Integration von so genannten *(geistig) behinderten* Menschen in das Regelschulsystem forciert. Getragen wurden diese Konzepte vom (hohen) Anspruch eine universelle Bildung für *alle* Menschen zu gestalten. In solchen integrativen Konzeptionen ist kein Platz mehr für Selektion nach Leistungskriterien, oder nach Behinderungsarten. Es ist keine Einweisung in Sondereinrichtungen mehr vorgesehen. Als Ansatz und Ziel dient ihr die gemeinsame Förderung und Erziehung von *behinderten* und *nicht behinderten* Kindern. Ein für die Konzeption der *Integrativen Pädagogik* grundlegendes Menschenbild wurde in seinen Grundzügen von Feuser entworfen und soll hier in abgekürzter Form dargestellt werden:⁷⁷

1. Der Mensch ist in allen seinen Lebensäußerungen nur als Ganzheit zu begreifen.
2. Der Mensch ist grundsätzlich Individuum und als solches aktiv handelndes Subjekt.
3. Der Mensch ist grundsätzlich ein soziales Wesen.

⁷⁶ Wir erinnern uns, auch heute ist die Unterteilung in 7 (bzw. 9) Untergruppen der Sonder- und Heilpädagogik, je nach *Behinderungsart*, in den gängigen Lehrbüchern zu finden.

⁷⁷ Vgl. Mattner 2000, 121

4. Beeinträchtigungen des Menschen auf biologische, organische oder psychische Grundlage sind nicht sein Wesen, noch definieren sie den Prozess seiner Entwicklung – sie sind Bedingungen seiner Existenz. Behinderung ist letztendlich Ausdruck unserer Art des Umgangs mit Menschen, die wir als behindert deklarieren.

Ausgehend von einem solchen integrativen Gedanken und einem solchen Menschenbild, ist der Schritt nicht mehr weit zu der wohl jüngsten pädagogischen Konzeption: der *Inklusiven Pädagogik*.

1.6.3 Inklusive Pädagogik

Eine der neuesten Erscheinungen am Himmel der Pädagogik, welche am Integrationsgedanken andockt und ihn weiterentwickelt, ist sicherlich der, vor allem durch die „Salamanca-Konferenz“ von 1994⁷⁸ in die Öffentlichkeit getragene, Begriff der *Inklusion*. *Inklusion* wurde zu dem neuen Schlagwort in der (Sonder- und Heil)Pädagogik. Was bedeutet aber *Inklusion*? Einen Rahmen zur Klärung des Begriffs liefert uns die abschließende Erklärung der „Salamanca-Konferenz“. Darin wurde festgehalten, dass das Ziel einer humanitären und demokratischen Gesellschaft Bildung für **alle** Menschen beinhalten muss. Dies impliziert, dass (Regel)Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten, aufnehmen sollen. Das schließt auch behinderte und sozial benachteiligte Kinder mit ein.

Ein kurzer Auszug aus der abschließenden Erklärung:

„Wir anerkennen die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten. Außerdem befürworten wir hiermit den Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Mögen Regierungen und Organisationen von der Gesinnung seiner Bestimmungen und Empfehlungen geleitet sein. ... (weilers glauben wir und erklären⁷⁹), dass (1.) jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten. (2.) dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat. (3.) dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen. (4.) dass

⁷⁸ An der UNESCO-Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität", die von 7. bis 10. Juni 1994 in Salamanca in Spanien stattfand, nahmen über 300 Vertreter von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen teil.

⁷⁹ Anm. d. Autors

jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten und (5.) dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.“ (UNESCO 1994)

Eine eindringliche und sehr detaillierte Aufforderung an alle (teilnehmenden) Länder und Regierungen vor allem ihre Schulkonzepte auf ihre Durchlässigkeit und Offenheit für alle SchülerInnen – egal welchen Hintergrund oder welche vermeintlichen Defizite sie zu haben scheinen – zu überprüfen und ggs. zu novellieren.

Was ist nun das Neue an dieser Forderung, am Begriff der *Inklusion*?

Inklusion geht im schulischen wie auch im gesellschaftspolitischen Bereich in ihren Forderungen und Konzeptionen wesentlich weiter als *Integration*. Der Begriff *Inklusion* schlägt dabei m. E. einen anderen (gesellschaftspolitisch z. Z. wieder hoch brisanten) Weg ein. Es geht nicht (mehr nur) um die Eingliederung von so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in unser Schulsystem (bzw. unsere Gesellschaft); die Perspektiven gehen weit darüber hinaus. Mit der Forderung Bildung für alle Menschen, egal welcher Herkunft, Schicht oder Behinderung, in einem System – *eine Schule für Alle* – richtet sie ihren Blickwinkel weit über die Grenzen der Sonder- und Heilpädagogik hinaus tief in die Strukturen unserer Gesellschaft. Dabei räumt sie den (Regel)Schulen einen besonderen Stellenwert ein. Diese seien das beste Mittel, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um eine Gemeinschaft zu schaffen, die Alle als willkommen heißt. In einem Zeitalter und einem Land in dem nach wie vor der Großteil der so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung*, zwar nicht mehr vom Schulbesuch ausgeschlossen (exkludiert) ist, allerdings immer noch in „besondere Schulen“ separiert oder segregiert wird, nur wenige die Chance haben, Regelschulen zu besuchen (meist alleine und mit sonderpädagogischer Unterstützung), klingt der Gedanke und die Forderung einer gemeinsamen Schule für Alle mehr als Utopie.

Spinnt man den Gedanken der *Inklusion* noch weiter, so sieht man „am Ende des Tunnels“ – sozusagen als Endziel – eine Gesellschaft, die ihre Bildungsaufgaben auf alle Menschen gerecht verteilt, eine *inklusive* Gesellschaft, die alle Grenzen und Vorurteile beseitigt hat und in der die *Vielfalt* als „Normalfall“ angesehen und von allen akzeptiert wird.

1.6.4 Zusammenfassung

Das Phänomen der *geistigen Behinderung* stand im Zentrum dieses Kapitels. Das *Phänomen*, mit Hilfe von Platon und Kant kurz angedeutet, ist wesentlich bestimmt durch „das Auge des Betrachters“. Es ist eine subjektive Schau auf etwas und in seiner Subjektivität wird es von den verschiedenen BetrachterInnen in unterschiedlicher Weise wahrgenommen. Daher galt es auch bei der Bestimmung des Phänomens der *geistigen Behinderung* nicht um eine Zeichnung eines einheitlichen, klaren Bildes, sondern vielmehr um die Darstellung bzw. Nachzeichnung der verschiedenen Bilder. Begonnen wurde dabei mit der Erfassung von zentralen, den Behinderungsbegriff betreffenden, Komponenten. Drei solche wesentlichen Komponenten

- die Schädigung,
- die Beeinträchtigung und
- die Benachteiligung

wurden beschrieben.

In der Folge wurde festgestellt dass die verschiedenen Disziplinen, die sich mit dem Phänomen der *geistigen Behinderung* beschäftigen, jeweils unterschiedliche Komponenten in den Fokus ihrer Aufmerksamkeit rücken. So nimmt die Medizin vor allem die Komponente der Schädigung ins Visier. Die Psychologie beschäftigt sich vor allem mit den Auswirkungen der (hirnorganischen) Schädigung, also mit der (kognitiven und emotionalen) Beeinträchtigung und die Soziologie zeigt vor allem die (soziokulturellen) Benachteiligungen und Auswirkungen, in Folge von Schädigung und Beeinträchtigung, auf.

Die Sonder- und Heilpädagogik – und im speziellen ihre Subdisziplin die *Geistigbehindertenpädagogik* – versucht, „gespeist“ durch die Informationen und Sichtweisen der anderen Disziplinen, einen eigenen (integrativen) Ansatz zu finden. So stellt sie die (hirnorganische) Schädigung ins Zentrum des Ursprungs von *geistiger Behinderung*, gibt den soziokulturellen Faktoren in ihrer Konzeption aber auch einen breiten Raum und einen gewichtigen Stellenwert. Als Ziel und Aufgabe ihrer Bemühungen sieht sie – neben einer individuellen Förderung des Menschen – die größtmögliche Integration aller so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* ins gesellschaftliche Leben. Die Instrumentarien für das Erreichen ihrer Ziele entnimmt sie dabei aus dem „allgemeinen Methodenrepertoire der Pädagogik“ unterstützt mit speziell dafür – vor allem aus der Psychologie – entwickelten Fördermaßnahmen. Die Ziele (und die Maßnahmen zur Erreichung der Ziele) werden in der, in den 1970er Jahren „gegründeten“, wissenschaftlichen Disziplin der *Geistigbehindertenpädagogik* erörtert, diskutiert und für die (*geistigbehinderten*)pädagogische Praxis aufbereitet.

Neben den viel diskutierten Zielen und Methoden muss sich die Sonder- und Heilpädagogik allerdings auch mit sehr grundsätzlichen Fragen über ihre „Legitimation“ und ihr Selbstverständnis als wissenschaftliche Disziplin auseinandersetzen. So muss sie sich nicht nur Angriffen aus anderen Disziplinen erwehren, auch von VertreterInnen innerhalb ihrer Disziplin wird sie heftig kritisiert. Im Zentrum der Kritik steht dabei *das grundsätzliche in Frage stellen* ihrer Disziplin (und die Unterteilung in ihre verschiedenen Teilbereiche) aus verschiedenen Positionen heraus. Vor allem ihre Eigenständigkeit, ihr Verhältnis zur (Allgemeinen) Pädagogik und das Selbstverständnis als Disziplin, die sich mit in ihrem Geist, Körper, Sinnen, Lernen oder Verhalten *gestörten* oder *behinderten* Menschen beschäftigt, wird kritisch hinterfragt. Die defizitorientierte Einteilung ihrer Subdisziplinen widerspricht sich zum Teil gravierend mit ihrem integrativen Ziel.

(Als Beispiel: Sie fordert einerseits, den Menschen nicht unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Normen – das heißt zu unterscheiden, was „normal“ ist und was nicht – zu betrachten, vielmehr sein Dasein als *eine übliche* Form zu sehen, klassifiziert andererseits, aber den gleichen Menschen in ihrer Disziplin unter normierten, sehr defizitorientierten, Kriterien.)

Einige VertreterInnen innerhalb der Disziplin fordern daher entweder die Selbstauflösung der Disziplin und die „Re-Integration“ in die (Allgemeine) Pädagogik oder die Umbenennung der Disziplin in „Integrative Pädagogik“ – ihren Zielen entsprechend. Ein, der Konzeption der *Integrativen Pädagogik* grundlegendes Menschenbild, wurde in seinen Grundzügen von Georg Feuser entworfen, der zu einem der „lautesten“ Kritiker der bestehenden Disziplin avancierte. Dabei kritisiert Feuser nicht nur das Selbstverständnis der Disziplin, sondern in noch größerem Umfang das momentan herrschende „Bild“ vom so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung*. Für ihn gibt es den so genannten *geistig behinderten* Menschen nicht bzw. nur als gesellschaftliche Zuschreibung, als subjektive Wahrnehmung des Anderen – man könnte auch sagen, als Phänomen!

Diese Sichtweise zu Grunde gelegt, führte uns in der Folge zur jüngsten Entwicklung: der „Inklusiven Pädagogik“, zur „Pädagogik der Vielfalt“ bzw. zum Inklusionsbegriff, der vor allem im schulischen Bereich seinen „Anstoß“ in der Salamanca-Erklärung 1994 findet. In dieser Erklärung geht es vorrangig um *eine* Bildung für *alle* Menschen in *einer* Schulform. Eine Regelschule für Alle, ohne Selektion aufgrund von Behinderung, Herkunft oder sozialer Schicht, soll das Ziel für die Zukunft sein. Inklusion, das Akzeptieren der Vielfältigkeit jedes Menschen – man könnte sagen: „Alle Menschen sind anders, aber gleich zu behandeln!“, soll über den schulischen Bereich hinaus auf alle Lebensbereiche ausgedehnt werden. Chancen-

gerechtigkeit und Akzeptanz stehen an erster Stelle, weit über Klassifizierung und Kategorisierung von (verschiedenen) Menschen.

Mit diesem Einblick über vergangene und gegenwärtige Betrachtungsweisen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* und einem Ausblick auf zukünftige Erwartungen inner- und außerhalb der *Geistigbehindertenpädagogik* nähert sich der erste große Abschnitt dieser Arbeit dem Ende.

Dieses erste „Bestimmen“ der drei großen Themenbereiche – der wissenschaftlichen **Grundannahmen**, der **Psychoanalytischen Pädagogik** und der *geistigen Behinderung* – wurde als Grundstock für den zweiten Teil der Arbeit (der Untersuchung) gelegt. Es wurde in ersten Zügen⁸⁰ dargestellt, in welcher Form der Begriff der Grundannahmen (des *Paradigmas*) in dieser Arbeit relevant und von Bedeutung ist. Vor allem in der Ausgestaltung des *rekonstruierten Paradigmenbegriff* nach Stephenson ist der Begriff der Grundbaustein dieser Diplomarbeit. Er ist direkt mit den Forschungsfragen verwoben und essentiell bei der Analyse der wissenschaftlichen Texte der untersuchten AutorInnen. Ohne den Paradigmenbegriff nach Stephenson, ohne sein Denk-Modell des Empirischen Zirkels, und die Darstellung der verschiedenen Betrachtungsweisen der Psychoanalytischen Pädagogik und der *geistigen Behinderung* in der Ausgangslage, wäre die Grundlage für die weitere Forschungsarbeit nicht gegeben.

Wie die drei großen Themenbereiche, die sich direkt in den Forschungsfragen widerspiegeln, nun genau im Forschungsprozess angebunden und mit diesem verwoben sind, wie z. B. der Paradigmenbegriff essentiell für die Forschungsmethode verstehbar ist, oder wie z. B. die Sicht auf die *geistig Behinderung* zentral auf den Untersuchungsgegenstand wirken kann, wird im folgenden Kapitel – die Untersuchung – dargestellt werden.

2 Untersuchung

Die folgenden Unterkapitel nehmen vor allem die Beantwortung der gestellten Forschungsfragen ins Visier. Dabei wird mit der Ausformulierung und Verortung der Fragen innerhalb des *Empirischen Zirkels* begonnen. Darüber hinaus werden der aktuelle Forschungsstand und

⁸⁰ Im Untersuchungsteil wird der Bezug noch expliziter herausgearbeitet

die zu schließende Forschungslücke bestimmt. Der Untersuchungsgegenstand, das analysierte Datenmaterial und die für die Forschung benötigte Methode werden dargelegt und besprochen. Im letzten und wichtigsten Schritt werden die aus der erfolgten Untersuchung gewonnenen Forschungsergebnisse dargestellt und für den wissenschaftlichen Diskurs aufbereitet.

2.1 Forschungsfrage

Zentrales Element jeder wissenschaftlichen Arbeit sind die ausgewählten Fragestellungen. Sie sind der Ausgangspunkt jeglichen Forschens in der Wissenschaft. Sie sind Motor der menschlichen Natur und der menschlichen Entwicklung. Fragen bezeugen unser Staunen über die Welt. Sie sollen Ordnung bringen ins Chaos und dem Menschen in seiner Auseinandersetzung mit der Welt zu Antworten führen. Sie sollen Licht ins Dunkel und Kenntnis in die Unkenntnis – letztendlich Wissen und Klarheit schaffen.

Ein guter Fragenkatalog sollte diesem Anspruch – Wissen und Klarheit zu schaffen – gerecht werden. Er sollte gut strukturiert und möglichst präzise und eindeutig formuliert werden. Er sollte einen engen Rahmen (ein enges Korsett) liefern und wenig Spielraum für Mehrdeutigkeiten bieten. Den ForscherInnen soll er durchs Dickicht der Aussagen den Weg weisen und den LeserInnen nachvollziehbar und schlüssig erscheinen.

Konkret für diese Arbeit war es notwendig einen Fragenkatalog im Sinne (und nach den Regeln) des *Empirischen Zirkels* und der *Empirisch-Hermeutischen Textarbeit*^{EZ} zu erstellen. Dabei wurde besonders die (m. E.) zentrale Stellung der Abschnitte^{EZ} innerhalb der 10 Dimensionen des *Empirischen Zirkels* berücksichtigt und entlang dieser wurde der Fragenkatalog konzipiert.

Wie im EZ vorgesehen untergliedert sich der Fragenkatalog in drei Ebenen – in die (der Diplomarbeit) übergeordneten Fragen, in die Hauptfrage (diplomarbeitsleitende Frage) und in die Unterfragen (untergeordnete Fragen). Für diese Arbeit bedeutet dies die zentralen drei Bereiche der Auseinandersetzung – **Grundannahmen, Psychoanalytische Pädagogik und geistige Behinderung** – in einem möglichen Fragenkatalog zu erfassen. Die zentrale *diplomarbeitsleitende Frage* (Hauptfrage) muss daher alle drei Bereiche integrieren und miteinander in Bezug setzen. Obschon die ausformulierten Fragen im Kapitel 1.1 kurz dargestellt wurden, werden sie an dieser Stelle nochmals angeführt um den LeserInnen nochmals die zentralen Fragen und Anliegen dieser Arbeit zu veranschaulichen.

*Welche **Grundannahmen** über den so genannten Menschen mit **geistiger Behinderung** lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der **Psychoanalytischen Pädagogik** ableiten?*

Diese Ausformulierung der *Diplomarbeitsleitenden Frage* (Hauptfrage) bietet den groben Rahmen der Untersuchung. Sie weist auf alle drei wichtigen Elemente und deren Zusammenhänge innerhalb der Untersuchung hin. Sie deckt das Forschungsinteresse auf und lässt erste Rückschlüsse auf das Datenmaterial zu; jedoch wäre sie alleine zu unpräzise um den gewählten Ausschnitt und die spezifischen Aspekte zu erfassen, die in dieser Arbeit in den Blick genommen werden. Daher wurden weitere *untergeordnete Fragen* (Unterfragen) ausformuliert.

1. Welche Annahmen im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik – Bezugnehmend auf so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* – ableiten?

1.1 Welche Merkmale und/oder Eigenschaften werden so genannten Menschen mit geistiger Behinderung – als zugehörig zu ihrer Person – zugeschrieben?

1.2 Welche Merkmale und/oder Eigenschaften werden so genannten Menschen mit geistiger Behinderung – als Teilhabende an Interaktionen mit ihrer Umwelt – zugeschrieben?

2. Welche Annahmen im Abschnitt^{EZ} der Kausalisierungen lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik – Bezugnehmend auf so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* – ableiten?

2.1 Welche Modelle und/oder Theorien werden zur Erklärung des Phänomens der geistigen Behinderung herangezogen?

Diese (nach den ersten beiden Abschnitten des *Empirischen Zirkels* geordneten) Unterfragen sollten es ermöglichen, eine große Anzahl von Antworten aus dem bearbeiteten Datenmaterial generieren zu können und somit ein gutes Fundament für die Interpretation und Kontextualisierung der Hauptfrage liefern.

Den, der Diplomarbeit (möglichen) *übergeordneten Fragen*, die sich aus der Anbindung an das Großprojekt II: Empirie der Wissenschaftsanalyse^{EZ} und Paradigmatologie^{EZ} ergeben,

1. Welche Grundannahmen können als handlungs- und forschungsleitend für eine Psychoanalytische Sonder- und Heilpädagogik angesehen werden?

1.1 Welche Grundannahmen können als handlungs- und forschungsleitend für eine Psychoanalytische Geistigbehindertenpädagogik angesehen werden?

kann diese Diplomarbeit – wie schon im Kapitel 1.1 erwähnt – dabei nur zuarbeiten und erste Antworten bzw. Anstöße für weitere Arbeiten die sich mit dem Thema befassen liefern.

2.2 Forschungsstand

Nur wenige Psychoanalytische PädagogInnen beschäftigen sich in ihren Publikationen (explizit) mit dem so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung*. Obwohl sich VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik schon von Beginn an mit Themen wie z. B. der sozialen Vernachlässigung, Verwahrlosung, auffälligem Verhalten von Kindern und Jugendlichen etc. widmeten, begannen diese erst relativ spät (und nur vereinzelt) über das Themengebiet der *geistigen Behinderung* zu reflektieren. Erst Ende der 1960er Jahre und vor allem dann ab den 1980er Jahren wurde – wohl nicht zuletzt aufgrund des sich verändernden Menschenbildes und der in manchen Bereichen intensiveren interdisziplinären Zusammenarbeit – das Thema der *geistigen Behinderung* (unter psychoanalytischen Gesichtspunkten) von einigen VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik aufgegriffen und tiefer gehend diskutiert. Dabei wurden von manchen VertreterInnen einige Erklärungsmodelle (vgl. Schnoor 1992, 200 – 219) und praktische Umsetzungen (vgl. Hofmann 1993, 146 – 173) zu dem Thema erstellt, aber eine systematische Aufarbeitung, Sammlung und Einordnung der Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* wurde meines Wissens nach noch nicht durchgeführt.

Die stiefmütterliche Behandlung dieses Themas nimmt ihren Ausgang schon bei Freud. Dieser sah seine neu entwickelte psychoanalytische Behandlungsmethode nur unter bestimmten Voraussetzungen als Erfolg versprechend an. Die Umsetzung der psychoanalytischen Methode erforderte laut Freud ein gewisses Maß an Aufnahmefähigkeit und Aufmerksamkeit beim Patienten.

„Unterhalb eines gewissen Niveaus von Intelligenz ist das Verfahren überhaupt nicht anwendbar, durch jede Beimengung von Schwachsinn wird es außerordentlich erschwert.“ (Freud GW I, 264)

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

„Die psychoanalytische Therapie ist derzeit nicht allgemein anwendbar; ich kenne für sie folgende Einschränkungen: Sie erfordert ein gewisses Maß von Reife und Einsicht ... taugt daher nicht ... für kindliche Personen oder für erwachsene Schwachsinnige und Ungebildete.“ (Freud GW I, 513)

Diese beiden Zitate bezeugen, dass von Anbeginn an die Psychoanalyse Probleme in der Behandlung von (damals genannten) Schwachsinnigen hatte.

Noch Ende der 1920er Jahre äußerte sich Adler Bezug nehmend auf Formen des Schwachsinnigen wie folgt:

„Schwachsinn ist ... eine andere Form des Denkens. Die reine Form des Schwachsinnigen steht den Forderungen der Vernunft kalt gegenüber ... Der Schwachsinnige hat keinen Lebensstil, seine Lebensformen sind durchaus von dem Verständnis eines Zusammenhangs entfernt. Der Schwachsinnige zeichnet sich durch seine Kälte und Respektlosigkeit gegenüber der Vernunft aus.“ (Adler 1982[1928], 228f.)

Beide – Freud wie Adler – lehnten die Behandlung von (damals genannten) Schwachsinnigen mit obigen Begründungen ab.

Auch die ersten Psychoanalytischen PädagogInnen wie z. B. Zulliger hatten so ihre Schwierigkeiten mit der Einbeziehung so genannter Menschen mit *geistiger Behinderung* in ihre psychoanalytisch-pädagogischen Bemühungen.

„Bei allen Spielarten erzieherischer Einwirkung aber zeigen sich Kinder, die sich nicht auf diese Weise⁸¹ beeinflussen lassen. Wir wollen sie der Übersicht halber in große Gruppen einteilen Es sind: 1. Die Oligophrenen (Geistesschwachen): a) Mongoloide...b) Kretine...c) Idioten...d) Imbezille...e) Debität...“ (Zulliger 1963[1951]), 12f.)

Diese – noch in den 1950er Jahren – von VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik geteilte Meinung, ließ wenig Spielraum für eine „Integration“ des betroffenen Personenkreises. Erst Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre öffnete sich die Psychoanalytische Pädagogik auch diesem Personenkreis – nicht zuletzt aufgrund der gesellschaftspolitischen Umwälzungen, welche den Nährboden für eine Renaissance der Psychoanalyse boten, und des gleichzeitigen Aufkeimens der Kritischen Heilpädagogik in der wissenschaftlichen Landschaft. Das Phänomen der *geistigen Behinderung* wurde zunehmend in einem sozialen und interaktiven Kontext gesehen. Alleinige medizinische Erklärungsmodelle und Erklärungsversuche reichten so manchen WissenschaftlerInnen nicht mehr als Grundlage der Phänomenbeschreibung aus. Auf der Seite der PsychoanalytikerInnen (bzw. Psychoanalytischen Päd-

⁸¹ „auf diese Weise“ bezieht sich auf die *grundsätzlichen Erziehungsmittel*, die Zulliger in der Kombination von Liebe und Strenge, Lohn und Strafe sieht (vgl. Zulliger 1963, 12).

gogInnen) entwarfen z. B. Mannoni (1972) oder Leber (1979) Erklärungsmodelle fernab der bekannten medizinischen. Für sie rückten Interaktionsstörungen und frühe Bindungsstörungen in den Vordergrund der Genese und Entfaltung des Phänomens der *geistigen Behinderung*. Auf Seiten der (Sonder- und Heil-) PädagogInnen entwarfen z. B. Jantzen (1980) oder Feuser (1981) ähnliche interaktive und soziokulturelle Modelle. Das Fundament einer Annäherung der beiden Disziplinen war somit gelegt. Vor allem im Bereich der Frühförderung und der Betreuung von (*geistig behinderten*) Säuglingen und Kindern kam es zu interdisziplinärer Zusammenarbeit und zur „Erprobung“ psychoanalytisch-pädagogischer Theoriemodelle in der (heil)pädagogischen Praxis. Projekte und Orte der Zusammenarbeit wie z. B. die Tavistock Clinic, die Neuerkeröder Anstalten oder die integrative Kinderbetreuungseinrichtung „main-krokodile“ bezeugen diese (erfolgreichen) Versuche.

Auch im psychotherapeutischen Bereich veränderte sich die Sichtweise auf das Phänomen der *geistigen Behinderung*. Es galt nicht mehr – der von der ersten Generation der PsychoanalytikerInnen und Psychoanalytischen PädagogInnen vertretene – Ausschluss von so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* aus der psychoanalytischen Behandlung. PsychoanalytikerInnen, allen voran Personen wie Niedecken und Sinason, zeigten die praktischen Einsatzmöglichkeiten einer psychoanalytischen Behandlung – auch unter diesen erschwerten Bedingungen – auf. Trotz all dieser Beispiele und Annäherungen blieb das Phänomen der *geistigen Behinderung* bis zum heutigen Tage ein – vor allem unter psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen – stiefmütterlich behandeltes Thema.

Um trotz alledem den aktuellen Forschungsstand – diesen psychoanalytisch-pädagogischen Blick auf das Phänomen der *geistigen Behinderung* – in dieser Arbeit darzustellen, galt es die (wenigen) Phänomenbeschreibungen und Erklärungsmodelle (die zentralen Annahmen und Konzepte) der untersuchten psychoanalytisch-pädagogischen AutorInnen herauszuarbeiten. Die systematische Aufarbeitung, Sammlung und Einordnung dieser zentralen Annahmen (der Grundannahmen) kann in der vorliegenden Diplomarbeit allerdings nur in ersten Ansätzen geleistet werden. In diesem Sinne ist die vorliegende Arbeit als erster Anstoß an einen fruchtbaren, kritischen Diskurs zu diesem Themengebiet zu sehen und der Autor gibt sich der Hoffnung hin, dass dieser Arbeit noch viele weitere folgen werden.

2.3 Forschungslücke

In den bisherigen Recherchen zu dieser Arbeit konnte noch keine wissenschaftliche Publikation⁸² gefunden werden, die sich diesem Thema in dieser gewählten Form annähert. Weder konnte eine übersichtliche Darstellung der Grundannahmen der bearbeiteten Wissenschaftsgemeinschaft der Psychoanalytischen Pädagogik gefunden werden, noch konnten daraus weiterführende Überlegungen der Zeichnung eines *repräsentativen* Bildes des so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* und der (möglichen) Auswirkungen auf die Arbeit in der Praxis, gefunden werden. Anlass genug, dieses Thema für diese Diplomarbeit zu wählen und diese *Forschungslücke* ein Stück weit zu schließen.

Diese Diplomarbeit wird in einem ersten Schritt versuchen mögliche Grundannahmen in den untersuchten Texten der ausgewählten AutorInnen aufzuspüren und diese vor dem Hintergrund des EZ in ihren Ausprägungen hinsichtlich grundlegender Betrachtungsweisen und Erklärungsmodelle herausstellen. In einem zweiten Schritt wird anhand der gewonnenen Ergebnisse versucht, ein *Menschenbild* (nach) zu zeichnen, welches die gefundenen Elemente derart subsumiert und auf eine höhere Ebene transformiert, so dass diese als *denk- und handlungsleitend* für die Wissenschaftsgemeinschaft verstanden werden können. Als *Forschungsinstrument* wird dabei die *Empirisch-Hermeneutische Textarbeit*^{EZ}, eingebettet in das wissenschaftliche Denk-Modell des *Empirischen Zirkels*, zum Einsatz kommen, mit deren Hilfe mögliche *Paradigmenkandidaten*⁸³ aus den verschiedenen Aussagenkomplexen der AutorInnen herausgefiltert werden können. Dieses Auffinden, Darlegen und zum Diskurs stellen solcher *Paradigmenkandidaten* ist letztendlich auch das primäre Ziel und das Unikat dieser Arbeit.

2.4 Untersuchungsgegenstand

Diese Forschungsarbeit setzt sich (wie schon erwähnt) mit Aussagen verschiedener Psychoanalytischer PädagogInnen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* auseinander. Somit stehen im Zentrum der Untersuchung die psychoanalytisch-pädagogischen Texte der ausgewählten AutorInnen⁸⁴. Diese (wissenschaftlichen) Texte nehmen immer Bezug auf das Phänomen der *geistigen Behinderung*. Sie liefern verschiedene Aussagen,

⁸² Im deutschsprachigen Raum

⁸³ Eine ausführliche Bestimmung des Begriffs *Paradigmenkandidat* wird im Kapitel 2.7.3 vorgenommen

⁸⁴ Das genaue Auswahlverfahren wird im Kapitel 2.6 noch ausführlich erläutert

Theorien, Modelle oder Annahmen zu diesem Phänomen. Sie sprechen nicht für sich selbst, sind oft nicht eindeutig und stehen einer „Interpretation“ durch die LeserInnen offen. Sie sind einer Analyse zugänglich und geben der/dem interessierten Forschenden ihre Geheimnisse (oft nur widerwillig) preis. Sie sind individuelle Gedanken einzelner Subjekte, Denkmodelle verschiedener WissenschaftlerInnen. Weiter gedacht sind diese Gedanken und Aussagen der hinter den (wissenschaftlichen) Texten stehenden Personen der eigentliche Untersuchungsgegenstand – übermittelt in Form von geschriebener Sprache.

2.5 Forschungsmethode

Zur Analyse von (wissenschaftlichen) Texten gibt es verschiedene Instrumentarien, verschiedene Textanalysemethoden wie z. B. die Inhaltsanalyse oder die Objektive Hermeneutik. In der vorliegenden Arbeit wird als Textanalysemethode die *Empirisch-Hermeneutische Textarbeit*^{EZ} (kurz EHT) verwendet, da diese auf dem Modell des EZ 3.0 basiert und mit diesem sehr gut korrespondiert. Die EHT ist, ebenso wie der EZ, kein statisches Modell, sondern wird (durch ihre Anwendung) laufend weiterentwickelt und, so wie der EZ, mit einer Versionsnummer versehen. Die letzte große Revision fand Ende 2006 statt und z. Z. ist die *Empirisch-Hermeneutische Textarbeit*^{EZ} in der Version 5.0 (EHT 5.0) in Verwendung.

Eine kurze theoretische „Einführung“ in die EHT – basierend auf Stephenson 2006b – soll einen ersten Einblick in diese Methode bieten.

Die EHT ist eine sehr differenzierte Methode zur Erfassung, Produktion und Kritik (wissenschaftlicher) Texte. Sie gliedert sich dabei in drei Versionen:

- EHT-A (*Empirisch-Hermeneutische Textanalyse*^{EZ})
- EHT-P (*Empirisch-Hermeneutische Textproduktion*^{EZ})
- EHT-K (*Empirisch-Hermeneutische Textkritik*^{EZ})

Diese drei Versionen der *Empirisch-Hermeneutischen Textarbeit*^{EZ} sind, als einander ergänzende Teile eines Gesamtprozesses des wissenschaftlichen Arbeitens, zu verstehen.

Die EHT-A (*Empirisch-Hermeneutische Textanalyse*^{EZ}):

In der Version der EHT-A gilt es (wissenschaftliche) Texte zu erfassen und zu analysieren. Ziel der EHT-A ist dabei einerseits, ein möglichst tiefgehendes Verständnis des Textes zu erreichen bzw. so tief wie möglich darin einzutauchen und andererseits, den Text so aufzubereiten, dass er einem systematischen Vergleich verschiedener Texte bzw. anderer Text-

analysen ermöglicht. Ausgangspunkt der EHT-A bilden die Fragen, die die AnalytikerInnen an den Text stellen. Beim Aufspüren von paradigmatischen Aussagen können die 13 Dimensionen des EZ 3.0, die immer im Dienste der Beantwortung der Fragen stehen, als Orientierungshilfe dienlich sein. Der Weg, von der Frage bis zu deren Beantwortung und die methodischen Schritte dazu, müssen von den TextanalytikerInnen dabei genau argumentiert und nachvollziehbar gestaltet werden.

Die EHT-P (*Empirisch-Hermeneutische Textproduktion*^{EZ}):

In der Version der EHT-P geht es um die Produktion neuer (wissenschaftlicher) Texte. Indem TextanalytikerInnen (wissenschaftliche) Texte mittels der EHT-A analysieren, produzieren sie selber neue (wissenschaftliche) Texte die wiederum von anderen TextanalytikerInnen untersucht werden können. Ziel der EHT-P ist es dabei nicht „nur“ Texte zu produzieren, sondern diese auch systematisch aufzubauen und durchzustrukturieren und für eine weiterführende Analyse oder kritischen Auseinandersetzung vorzubereiten, damit sie der Förderung des wissenschaftlichen Diskurses dienlich sein können.

Die EHT-K (*Empirisch-Hermeneutische Textkritik*^{EZ}):

In der Version der EHT-K geht es um eine kritische Betrachtungsweise von (wissenschaftlichen) Texten. TextanalytikerInnen werden dabei angehalten sich kritisch mit den zu analysierenden und den eigenen produzierten (wissenschaftlichen) Texten auseinanderzusetzen. Dabei sollen einerseits, möglichst systematisch, strukturelle und argumentative „Mängel“ aus den verschiedenen Texten aufgespürt werden und andererseits, Ansatzpunkte für deren „Verbesserung“ angeboten werden. Ausgangsbasis für die EHT-K ist eine systematisch aufgearbeitete und gut strukturierte EHT-A und EHT-P.

Als *Forschungsinstrument* wird für den Teil der Arbeit, der sich im Wesentlichen auf die Analyse der forschungsrelevanten Literatur beziehen wird, die *Empirisch-Hermeneutische Textanalyse*^{EZ85} verwendet, mit deren Hilfe die Grundannahmen bzw. die *Paradigmen 1. Ordnung* aufgespürt werden sollen. *Paradigmen 1. Ordnung* sind Grundannahmen im Bereich der Beschreibungen eines *Phänomens*, also angesiedelt im Abschnitt der *Phänomenalisierungen*, d. h.:

⁸⁵ Abgekürzt EHT-A 5.0

„Wenn AutorInnen Aussagen darüber tätigen, wie ihr Untersuchungsgegenstand beschaffen ist und welche Eigenschaften sie ihm zuordnen, lassen sich diese Aussagen als 'phänomenalisierend' charakterisieren.“ (Kreipner 2004, 50)

Das Auffinden solcher *Beschreibungen* des *Untersuchungsgegenstands* wird in dieser Arbeit eine zentrale Stellung einnehmen. Die Notwendigkeit des Bearbeitens der Paradigmen im Abschnitt der *Phänomenalisierungen* und die Auswirkungen auf die weiteren drei Abschnitte im Bereich des *Empirischen Zirkels* soll folgendes Zitat bezeugen:

„Erst die in der Phänomenalisierungsphase^{EZ} erarbeitete Feststellung der Bestandteile und deren Eigenschaften, die das zu untersuchende Phänomen ausmachen, ermöglichen dann in der Kausalisierungsphase^{EZ} des Forschungsprozesses Antworten auf die Fragen nach dem Zusammenwirken dieser Bestandteile, nach den Forschungszielen der Finalisierungsphase^{EZ} und den in der Medialisierungsphase^{EZ} dafür einzusetzenden Methoden. Im Abschnitt der Phänomenalisierungen befindliche Paradigmen wirken in dieser Weise am grundlegendsten.“ (Kreipner 2004, 67)

Auf den *Untersuchungsgegenstand* angelegt, könnte man sagen, dass, in der Art und Weise wie der so genannte Mensch mit *geistiger Behinderung* gesehen wird, wie er beschrieben wird, welche Eigenschaften und welche Rolle ihm zugeschrieben wird, grundlegend für weitere Stadien der Erklärungen, der Zielsetzungen und der Methodischen Arbeit mit und über Ihn sind (und diese grundsätzlich beeinflussen).

Neben dem üblichen *narrativen Teil* (dem Fließtext) einer Diplomarbeit, wird – so wie in der EHT vorgesehen – auch ein *Textanalyseprotokoll* verfasst. In diesem werden die forschungsleitenden Fragen, und die durch die *transformierten* Textpassagen ausgearbeiteten Antworten, angeführt und den LeserInnen zugänglich gemacht.

Für diese Diplomarbeit wurde – aufgrund der Vielzahl der gesichteten Literatur und der dadurch ermöglichten großen Menge an Texttransformationen – ein sehr umfangreiches *Textanalyseprotokoll* in die Arbeit⁸⁶ aufgenommen. Dieses umfangreiche Protokoll⁸⁷ möchte eine hohe und detaillierte Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses bieten. Die genaue Auflistung der transformierten Originaltextstellen und der zusätzlichen Verknüpfung der Forschungsfragen mit den gewonnenen Antworten sollen einen fast lückenlosen Einblick in die Forschungsarbeit ermöglichen.

⁸⁶ Das gesamte Protokoll befindet sich im Anhang.

⁸⁷ Es konnten zwar nicht alle Texttransformationen in diese Arbeit eingefügt werden, denn dies würde den vorgesehenen Umfang einer Diplomarbeit sprengen, jedoch wurde versucht die für die Beantwortung der zentralen Forschungsfragen relevanten Texttransformationen und die dadurch gewonnenen Aussagen in die Arbeit aufzunehmen.

2.6 Datenmaterial

Als wesentliche Grundlage dieser Diplomarbeit galt es das umfangreiche *Datenmaterial* – sprich die relevante Literatur für diese Arbeit – zu recherchieren (und zu sortieren). Als Basisliteratur für die Recherche dienten dabei:⁸⁸

- die *Jahrbücher für Psychoanalytische Pädagogik (Band 1-15)*⁸⁹
- die Reihe *Psychoanalytische Pädagogik (Band 1-23)*⁹⁰
- die *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik (Band 1-11)*⁹¹
- die *Jahrbücher der Psychoanalyse (Band 1-53)*⁹²
- die *Zeitschrift für Individualpsychologie (ab 01/1982)*
- die Zeitschriftenserie *Psyche (ab 01/1982)*
- die *Zeitschrift für Heilpädagogik (ab 01/1982)*
- die *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik (ab 01/1982)*
- die Fachzeitschrift *Heilpädagogik (ab 01/1982)*
- die Zeitschriftenserie *Behindertenpädagogik (ab 01/1982)*
- die Zeitschriftenserie *Geistige Behinderung (ab 01/1982)*
- die Vierteljahreszeitschrift *Sonderpädagogik (ab 01/1982)*

Als weiteres *Nachschlagwerk* zum Aufsuchen weiterer Psychoanalytischer PädagogInnen im deutschsprachigen Raum die sich mit dem Themengebiet beschäftigen wurde die dreibändige Ausgabe „*Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft*“ von Gravogl u. a.⁹³ herangezogen. Dies sollte einen (*repräsentativen*) Überblick über die – im deutschsprachigen Raum – gegenwärtigen Grundannahmen⁹⁴ garantieren.

Bei der Bearbeitung der Literatur wurde auf eine (vom Autor speziell für diese Arbeit entwickelte) *Such- und Auswahlmethode* zurückgegriffen. So wurde aus jeder verwendeten Publikation das Vorwort, die Einleitung (wenn vorhanden die Abstracts) und die jeweiligen Kapitel auf (relevante) Aussagen – die sich auf den so genannten Menschen mit *geistiger*

⁸⁸ Die angeführte Literatur wurde dabei bis zu den letzten Ausgaben des Jahres 2006 gesichtet und untersucht. Ausgaben ab dem Jahr 2007 wurden für die Diplomarbeit nicht mehr verarbeitet, da die Literaturrecherche vor Ende des Jahres 2007 abgeschlossen wurde.

⁸⁹ 1989 – 2006

⁹⁰ 1997 – 2006

⁹¹ 1926 – 1937

⁹² 1960 – 2006

⁹³ Die dem Autor als Word-Datei zur Verfügung stand

⁹⁴ Und darüber hinaus den aktuellen Forschungsstand

Behinderung beziehen – hin untersucht. Das Vorwort und die Einleitung (wenn vorhanden die Abstracts) wurden von jeder Publikation im Detail durchsucht. Die Kapitel wurden anhand der Kapitelüberschriften im Inhaltsverzeichnis sortiert und die für die forschungsleitenden Fragen *relevant erscheinenden* Kapitel ebenfalls im Detail bearbeitet. Zusätzlich wurde ein *Schlagwörterkatalog* ausgearbeitet, der historisch und gegenwärtig gebräuchliche Be- und Umschreibungen des Begriffs des sogenannten Menschen mit *geistiger Behinderung* und die verschiedenen Bezeichnungen der für diese Arbeit relevanten wissenschaftlichen Disziplinen beinhaltet. Mithilfe dieses *Schlagwörterkatalogs* wurden vor allem das Inhaltsverzeichnis (und wenn vorhanden das Sachregister) der einzelnen Publikationen durchforstet um wiederum *relevante* Textpassagen aufzuspüren.

Mit dieser speziellen Methode konnte – trotz der ökonomischen Begrenztheit einer Diplomarbeit – eine große Anzahl von Publikationen durchforstet werden. Insgesamt wurden vom Autor – in einer Zeitspanne von über 6 Monaten – über 1000 Publikationen auf diesem Wege gesichtet.

2.7 Ergebnisse

Bei über 1000 gesichteten Publikationen erschien es das geringste Problem zu sein, genügend (fruchtbare) Antworten auf die ausgearbeiteten Forschungsfragen zu finden. Leider zeigte sich das in der Einleitung schon erwähnte Problem der spärlichen Auseinandersetzung der VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik mit dem Phänomen der *geistigen Behinderung* in einer noch wesentlich deutlicheren Weise. Trotz intensiver Sichtung der umfangreichen Literatur konnten – im Vergleich zur hohen Anzahl – nur sehr wenige Texte gefunden werden die sich mit dem Thema tiefer gehend beschäftigen. Nur in etwa 50 Texten konnten Beschreibungen oder Erklärungsmodelle zum Phänomen der *geistigen Behinderung* gefunden werden. Diese wurden in einem ersten Schritt befragt und der Textanalyse unterzogen – d. h. transformiert und auf ihre Kernaussagen hin untersucht. Die dabei gewonnenen Antworten wurden nochmals „gefiltert“ und Antworten, welche z. B. rein medizinische oder psychologische Beschreibungen oder Erklärungsmodelle in den Vordergrund stellten, wurden ausgesiebt und nicht weiter verwendet. So blieben nur 35 Texte (von 25 AutorInnen) zur Beantwortung der Forschungsfragen übrig. Diese 35 Texte lieferten die Basis zu den zentralen Aussagen und aus ihnen wurden die möglichen Grundannahmen (die *Paradigmenkandidaten*) geboren.

2.7.1 Darstellung der zentralen Aussagen

Eine letzte Filterung der Aussagen der verschiedenen AutorInnen strebte die konzentrierte Fokussierung der – für das Forschungsvorhaben relevanten – Aussagen an. Für die feintextanalytische Untersuchung wurden nur diejenigen herangezogen, welche markante psychoanalytisch-pädagogisch relevante Elemente in sich bergen und in diesem Sinne repräsentativ erschienen. Somit wurden all jene, welche medizinische, psychologische oder soziokulturelle Beschreibungen oder Darstellung in den Vordergrund stellen, in dieser Arbeit nicht berücksichtigt und schieden durch diesen letzten Filter aus.

Im Folgenden werden einige der wesentlichen Aussagen der ausgewählten AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik, die im Zuge der Auseinandersetzung und Analyse mit deren wissenschaftlichen Texten gewonnen werden konnten, in einem ersten Überblick dargestellt. Dabei werden die zentralen Aussagenkomplexe und Vorstellungen der ausgewählten AutorInnen, welche die Grundlagen für den nächsten „Forschungsschritt“ – der Generierung von möglichen Grundannahmen – bilden sollen, zusammengefasst und kurz erläutert. Der Fokus richtet sich dabei zunächst auf *Beschreibungen* der grundlegenden Annahmen, welche im Hinblick auf den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung*⁹⁵ in den Texten der AutorInnen getroffen wurden. Im Verständnis des *Empirischen Zirkels* bewegen wir uns dabei im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen.

Die erste Autorin, die wir in den Blickwinkel unserer Aufmerksamkeit stellen wollen, ist *Heike Schnoor*. Sie beschäftigt sich seit Anfang der 1990er Jahre in ihren Publikationen mit dem Thema der psychoanalytisch orientierten Pädagogik bei sg. M. m. g. B. Diese beschreibt sie in den ausgewählten Texten vor allem als festsitzend im Differenzierungsprozess von Selbst und Objekt, deren eigenes Erleben von Selbst und Objekt noch nicht genügend getrennt ist. Daraus folgend treten bei ihnen Einschränkungen der Ich-Funktionen und der Ich-Entwicklung auf. Zusätzlich zu dieser Beeinträchtigung stehen diesen Menschen häufig Eltern gegenüber, die große Schwierigkeiten mit der Annahme und Akzeptanz ihrer Kinder haben. Dies erschwert einen gut funktionierenden Dialog zwischen den Beteiligten (vgl. 1992, 205, 211 u. 214).

In ähnlicher Weise beschreibt dies auch ein weiterer Autor – *Manfred Gerspach*. Er setzt sich seit Anfang der 1980er Jahre in seinen Publikationen mit dem Thema einer (möglichen) psychoanalytisch orientierten Heilpädagogik auseinander. Für ihn verfügen sg. M. m. g. B. häufig nur über eine bruchstückhafte Ich-Entwicklung. Sie müssen sich von Lebensbeginn an

⁹⁵ In der Folge wird die Abkürzung „sg. M. m. g. B.“ verwendet

nicht nur mit der eigenen Behinderung auseinandersetzen, sondern sehen sich auch mit massiven Kränkungen der Umwelt und dem Schmerz, den sie bei anderen auslösen, konfrontiert. Für die Umwelt (vor allem für die Eltern) ist die Geburt eines sg. M. m. g. B. mit einer tiefen Enttäuschung und (meist) mit großen Ängsten und Aggressionen verbunden (vgl. 2004, 65 u. 72).

So wie *Gerspach* und *Schnoor* sieht auch *Christian Gaedt*, der als leitender Arzt und Psychotherapeut in der Evangelischen Stiftung Neuerkerode⁹⁶ jahrelang tätig war, unreife, (noch) nicht voll entwickelte Ich-Funktionen und die Auslösung von Verzweiflung und Angst bei den Eltern, als die wesentlichen Merkmale des sg. M. m. g. B. an (vgl. 1990, 26 u. 30).

Einen weiteren Aspekt stellt *Dietmut Niedecken*, die Ende der 1980er Jahre mit ihrem Buch „*Namenlos. Geistig Behinderte verstehen.*“ einen wesentlichen Beitrag zu einer (möglichen) psychoanalytischen Theorie und Behandlung von sg. M. m. g. B. leistete, in ihren Texten dar. Sie hebt in ihren Publikationen u. a. das Triebhafte, die Triebnatur dieser Menschen und die negativen Projektionen der Umwelt ihnen gegenüber hervor (vgl. (2003[1989], 22 u. 94).

Eine weitere ausgewählte Autorin, *Valerie Sinason*, die sich in den 1990er Jahren als leitende Psychotherapeutin an der renommierten Londoner Tavistock Klinik vor allem mit dem Thema der Psychotherapie bei sg. M. m. g. B. auseinandersetzte, legt ihr Augenmerk auf den enormen Kummer und die Belastungen, die diese – nicht zuletzt aufgrund der Projektionen ihrer Umwelt – mit sich tragen (vgl. 2000[1992], 33).

Weitere untersuchte AutorInnen, wie z. B. *Bogyi* (1998, 113 u. 121), *Steinhardt* (1998, 75), *Datler/Messerer* (2006, 131), die sich vor allem im universitären Bereich mit der Thematik auseinandersetzen, sehen die (negativen) Auswirkungen, wie Verzweiflung, Wut, Trauer oder Enttäuschung der engsten Bezugspersonen (in der Regel die Eltern) als wesentliches Merkmal im Umgang mit sg. M. m. g. B.

Diese kurz skizzierten Aussagen und Annahmen einiger ausgewählter AutorInnen sollen einen ersten Anhaltspunkt darüber bieten, wie sg. M. m. g. B. unter einem psychoanalytisch-pädagogischen Blickwinkel betrachtet werden. Jedoch liefern die untersuchten AutorInnen in ihren Texten, neben der Beschreibung ihrer grundlegenden Annahmen, noch weitere wichtige Aussagen zur *Ursachenklärung* des Phänomens der *geistigen Behinderung*. Im Verständnis des *Empirischen Zirkels* bewegen wir uns dabei im Abschnitt^{EZ} der Kausalisierungen.

Für *Gerspach* stellen dabei die frühen Interaktionserfahrungen mit den primären Bezugspersonen und die Interaktionsstörungen ein zentrales Erklärungsmodell zum Phänomen der

⁹⁶ Einer christlichen Dorfgemeinschaft in der ca. 800 Menschen mit Behinderung betreut werden

geistigen Behinderung dar. Darüber hinaus skizziert er einen engen Zusammenhang zwischen Eltern-Kind-Beziehungsmustern und neurologisch-motorischer Entwicklungen des Kindes von Geburt an (vgl. 2004, 9f.).

Schnoor wiederum versucht das Phänomen der *geistigen Behinderung* über eine Beeinträchtigung der Ich-Entwicklung, einer Ich-Schwächung, zu erklären (vgl. 1992, 200 u. 213).

Ähnlich bezieht *Volker Fröhlich*, Vorstandsmitglied in der Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, der sich u. a. dem Forschungsbereich „Psychoanalyse und Behindertenpädagogik“ widmet, dazu Stellung. Er erklärt die (schon erwähnte) beeinträchtigte Ich-Entwicklung als ausschlaggebend für das Phänomen der *geistigen Behinderung* (vgl. 1994, 152).

Einen weiteren interessanten Aspekt zur Erklärung des Phänomens bringt *Sinason* in den ausgewählten Texten. Sie geht davon aus, dass traumatische Erlebnisse eine gewichtige Rolle in der Ausbildung von *geistiger Behinderung* spielen können (vgl. 1993, 71).

Nach dieser dichten „Auflistung“ wesentlicher Aussagen einiger ausgewählter AutorInnen kann zusammenfassend – in einem ersten kurzen Resümee – gesagt werden, dass einige Übereinstimmungen zwischen den verschiedenen AutorInnen, hinsichtlich ihrer Betrachtungsweise über sg. M. m. g. B. und dem Phänomen der *geistigen Behinderung*, gefunden werden konnten. Einige (wenige) Aussagen spielen dabei in den *Beschreibungen* und *Erklärungsmodellen* eine zentrale Rolle. Vor allem der Bereich der Ich-Entwicklung und der (frühen) Interaktionen zwischen den Handlungsbeteiligten scheinen, neben emotionalen Faktoren wie Trauer, Kränkungen und Schuldgefühle, eine wesentliche Rolle in der Genese und Ausformung des Phänomens der *geistigen Behinderung* zu spielen.

Diese (wenigen) Aussagen, die sich in den zentralen Annahmen der untersuchten AutorInnen widerspiegeln, bieten nunmehr die ersten Ansatzpunkte für die weitere Forschungsarbeit. Auf diese aufbauend, können in der Folge (mögliche) Grundannahmen generiert und untersucht werden.

2.7.2 Darlegung der möglichen Grundannahmen.

Wie in der Ausgangslage, vor allem in den Kapiteln 1.3 und 1.4 schon ausführlich dargestellt, bilden Grundannahmen das Fundament jeder Wissenschaftsgemeinschaft. Im Stadium der

*normalen Wissenschaft*⁹⁷ bilden sie die nicht mehr hinterfragten Paradigmen. Sie gelten für alle Phänomene eines wissenschaftlichen Gegenstandes (einer wissenschaftlichen Disziplin) und geben die grundlegenden Annahmen über ein Phänomen wieder. Für die Psychoanalyse liegen (mögliche) Grundannahmen, wie im Kapitel 1.5 schon kurz erwähnt, z. B. im Bereich der Annahme eines Unbewussten oder der Annahme einer frühkindlichen Sexualität. Innerhalb der Pädagogik liegen (mögliche) Grundannahmen z. B. im Bereich der Annahme der Erziehungsbedürftigkeit oder der Annahme der prinzipiellen Bildungsfähigkeit jedes Menschen. Diese Grundannahmen gelten für den gesamten Bereich der Disziplin (d. h. beschreiben Merkmale aller Menschen) und werden – soweit überprüfbar – (weitgehend) von allen VertreterInnen der Disziplin geteilt.

Obwohl sich diese Arbeit nur mit *einem* „Teilbereich“ der Disziplin, mit dem sg. M. m. g. B. beschäftigt, werden wir im Laufe dieses Kapitels sehen, dass die für diesen Teilbereich gefundenen Grundannahmen, nicht nur für diesen Geltung erlangen, sondern auch wichtige Parameter für den gesamten Bereich – d. h. für alle Menschen – liefern können.

Konkret heißt dies, dass (psychoanalytisch-pädagogische) Grundannahmen die über den sg. M. m. g. B. getroffen werden, nicht nur für ihn Geltung beanspruchen, sondern auch Aussagen über das Menschsein im Allgemeinen beinhalten können. Da nur eine beschränkte – für den deutschsprachigen Raum allerdings sehr beachtliche – Anzahl von VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik und deren Texte gesichtet und analysiert werden konnte, kann es nicht Ziel dieser Arbeit sein, Paradigmen für die gesamte Disziplin aufzustellen oder als wissenschaftlich gesicherte Grundannahmen zu präsentieren. Das gesteckte Ziel dieser Arbeit lag vielmehr darin, aus den ausgewählten und analysierten Texten der verschiedenen AutorInnen und den darin enthaltenen Konzeptionen und Denkmodellen einige wenige *mögliche* Grundannahmen (= *Paradigmenkandidaten*) zu bestimmen, daraus ein mögliches Menschenbild für die Disziplin zu formen und zu (re)konstruieren, und dieses dem wissenschaftlichen Diskurs zugänglich zu machen.

Dieses Unterfangen war u. a. aufgrund der, im Kapitel 2.2 schon erwähnten, stiefmütterlichen Behandlung des Themas innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik, nicht immer ganz einfach. Nur einige wenige (wiederkehrende) Beschreibungen und Erklärungen zum Phänomen der *geistigen Behinderung* stellten sich als besonders grundlegend und zentral heraus. Nur einige wenige wurden von den ausgewählten AutorInnen ins Zentrum ihrer Argumentationen gerückt. Aus diesem Grund bilden in der Folge nur diese wenigen (wiederkehrenden) Aussa-

⁹⁷ Siehe Kapitel 1.3

gen den Ausgangspunkt und das Fundament bei der Suche nach den geeigneten *Paradigmenkandidaten*. Wie schon beschrieben konnten (nur) 35 Texte von 25 AutorInnen aus dem sehr umfangreichen Datenmaterial recherchiert werden, deren zentralen Aussagen das Fundament für das Aufspüren möglicher Grundannahmen bilden werden.⁹⁸

Die weitere Forschungsarbeit wird sich dabei vor allem auf **drei zentrale Aussagenkomplexe**, die aus den untersuchten Texten generiert werden konnten, stützen und aufbauen. Alle drei wurden im vorigen Kapitel schon kurz beschrieben und konnten anhand der Analyse durch die EHT-A 5.0⁹⁹ herausgearbeitet und präzisiert werden.

Der **erste Aussagenkomplex** beschäftigt sich mit der *Ich-Entwicklung* (und deren möglicher Beeinträchtigung) des sg. M. m. g. B. Das Modell der Ich-Entwicklung fußt dabei auf dem Konzept der Ich-Funktionen und deren Entwicklung. Eingebettet ist diese Konzeption in dem von Hartmann und A. Freud in den 1930er Jahren entwickelten Modell der Ich-Psychologie. Bevor wir uns den untersuchten Textpassagen zuwenden, soll dieses Modell kurz besprochen werden.

Freuds „Drei-Istanzen-Modell“, das er Anfang der 1920er Jahre ausarbeitete und in dem er die menschliche Psyche in Es, Ich und Über-Ich gliedert, liefert den Ausgangspunkt zur Entwicklung des, auf das Ich und deren Funktionen innerhalb des „psychischen Apparates“ basierenden, Modells der Ich-Psychologie. Vor allem A. Freud hob, in „*Das Ich und die Abwehrmechanismen*“ (1936), die Bedeutung dieses Ichs hervor, welches als Mittler zwischen aufkeimender Wünsche (und deren Befriedigung) und notwendiger Anforderungen der Realität in stetigem Konflikt und Anspannung steht. Kern einer solchen Ich-Psychologie sind dabei die kreativen Abwehrmechanismen des kindlichen Ichs gegenüber den Eindrücken der Außenwelt. Hartmann ergänzte, in „*Ich-Psychologie und Anpassungsproblem*“ (1939, das „Drei-Istanzen-Modell“ von Freud und führte den Begriff des Selbst in die Psychoanalyse ein. Dieses Selbst beschrieb er dabei als einen (zentralen) Teil des Ichs. Nach Hartmann kann das Ich (das weder eine Gestalt noch einen Ort innerhalb der Psyche besitzt) als System von Funktionen betrachtet werden. Er unterscheidet dabei zwischen:

- *Kognitive Funktionen*: dazu gehören vor allem die Wahrnehmung, das Denken, das Urteilen, das Beurteilen, das Erinnern und das Überprüfen der Realität
- *Vermittelnde Funktionen*: das Ich vermittelt dabei zwischen dem Es, dem Über-Ich und der äußeren Realität

⁹⁸ Die 35 Texte im Detail können im Literaturverzeichnis im Unterkapitel 1 auf S. 144ff. nachgeschlagen werden

⁹⁹ Siehe Textanalyseprotokoll im Anhang

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

- *Funktion der Angstentwicklung*: das Ich entwickelt eine Sensibilität für beängstigende Signale aus dem Es (oder dem Über-Ich)
- *Schutzfunktionen (Abwehrmechanismen)*: diese dienen der innerpsychischen Steuerung und helfen unerträgliche Affekte zu vermeiden

Diese Funktionen des Ichs – und dies ist für die spätere Hypothesenbildung sehr wichtig – können im Verlauf ihrer Entwicklung gestört oder beeinträchtigt werden. Dabei lassen sich fast alle diese Störungen oder Beeinträchtigungen in den Bereich der frühen Kindheit zurückführen. Da die Ich-Entwicklung eng mit der körperlichen sowie der Trieb- und Affektentwicklung zusammenhängt, muss diese ihren verschiedenen Phasen gerecht (von der Umwelt) angeregt werden. Geschieht dies nicht, wird die Entwicklung gestört und die verschiedenen Funktionen des Ichs werden beeinträchtigt.

Diese Beeinträchtigungen (oder Störungen) der Ich-Funktionen stehen vor allem für Schnoor (vgl. 1992, 205, 211), Gerspach (2004, 72) oder Gaedt (vgl. 1990, 30) in ihren Beschreibungen über den sg. M. m. g. B. im Vordergrund.

Zur Stützung und als Beleg dieser Annahme sollen die folgenden Antworten aus den transformierten Textpassagen dienen:¹⁰⁰

- M. m. g. B. verfügen häufig nur über einen psychischen Entwicklungsstand von ein- bis zweijährigen Kindern und ihre **Ich-Funktionen sind nur bruchstückhaft entwickelt**.
(A1 – OT Gerspach 2004, 72)¹⁰¹
- Bei M. m. g. B. treten vor allem **Einschränkungen** der autonomen Funktionen, der Denkprozesse und der synthetischen **Funktion des Ichs** auf.
(A3 – OT Schnoor 1992, 211)
- Bei M. m. g. B. sind die **Ichfunktionen oft unreif**.
(A4 – OT Gaedt/Gärtner 1990, 30)

Wie wir sehen, weisen alle drei Antworten aus den Texttransformationen eindeutig auf eine Beeinträchtigung der Ich-Funktionen des sg. M. m. g. B. hin.

Vor allem Schnoor geht in ihren Texten davon aus, dass eine *geistige Behinderung* eine Einschränkung der Ich-Entwicklung, eine Ich-Schwächung nach sich zieht. Eine angeborene primäre Schädigung (z. B. kognitive oder senso-motorische Einschränkungen aufgrund von cerebralen oder chromosomalen Schädigungen) und die jeweiligen Sozialisationsfaktoren zu-

¹⁰⁰ Die dazugehörigen transformierten Texte (und weitere Antworten zu den drei zentralen Aussagenkomplexen) können im Textanalyseprotokoll (TAP) im Anhang nachgeschlagen werden. Die Nummerierung der Antworten ist aus den TAP übernommen worden.

¹⁰¹ Zeichenerklärung: A = Antwort; OT = Originaltext

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

sammen bilden dabei die Grundlage der Ich-Entwicklung (deren möglicher Beeinträchtigung) und der *geistigen Behinderung*. Dazu schreib sie:

„Die Bedeutung der hirnorganischen Störungen ist ... darin zu sehen, dass durch die mit ihr verbundenen Verzerrungen oder Wahrnehmung durch die Verlangsamung der Verarbeitungsprozesse und durch die Unangemessenheit der Reaktionen die individuelle Entwicklung in jeder Phase gestört oder verzögert wird. Der sich entwickelnde Mensch macht ungenaue, fehlerhafte und problematische Erfahrungen mit seiner Umwelt und wirkt unangemessen auf sie zurück.“ (1992, 212)

Des Weiteren beschreibt Schnoor vier Faktoren die die Ich-Entwicklung eines *geistig behinderten* Kindes beeinträchtigen können (vgl. 1992, 212):

1. Kinder m. g. B. haben es schwerer in den Dialog mit der Mutter aktiv einzutreten
2. Motorische Verzögerungen führen dazu, dass entsprechende Entwicklungsreize erst später wahrgenommen werden können
3. Eingeschränkte Wahrnehmung und verzerrte Wahrnehmungsverarbeitung führen zu Verunsicherungen und Irritationen beim Kind
4. Die Enttäuschung der Mutter über die Behinderung des Kindes erschwert den Kontakt

Diese Faktoren, der *erschwerter Dialog*, die *motorische Verzögerung*, die *eingeschränkte Wahrnehmung* und die *Enttäuschung der Umwelt* erschweren eine „normale“ Ich-Entwicklung des sg. M. m. g. B. in hohem Maße.

Lassen wir nochmals das Geschriebene, von der Entwicklung der Ich-Psychologie A. Freuds über die Annahme Hartmanns des Ichs als System von Funktionen bis hin zu den Annahmen Schnoors und Gerspachs über die Ich-Funktionsstörungen bzw. -beeinträchtigungen bei sg. M. m. g. B., Revue passieren, so können wir erkennen, dass die Ich-Entwicklung (und deren mögliche Beeinträchtigung) eine zentrale Stellung in der psychoanalytisch-pädagogischen Sichtweise über den sg. M. m. g. B. einnimmt. Diese Erkenntnis, die argumentativ durch weitere analysierte Texte von weiteren AutorInnen gestützt werden kann (nachzulesen im TAP), ebnet uns den Weg zur Bildung einer ersten Hypothese zu dieser Forschungsarbeit, welche als Essenz des ersten der drei Aussagenkomplexe betrachtet werden kann.

Menschen mit geistiger Behinderung sind in ihrer Ich-Entwicklung beeinträchtigt.

Gehen wir nun weiter zum **zweiten Aussagenkomplex**. Dieser beschreibt vor allem die Annahme, dass die Geburt eines *geistig behinderten* Kindes (negative) Emotionen wie Enttäu-

schung, Trauer, Angst oder Verzweiflung bei ihrem Gegenüber – das sind in erster Linie die engsten Bezugspersonen; meist die Eltern – auslösen.

Viele der untersuchten AutorInnen sehen diese (negativen) Emotionen als Ausgangspunkt einer gestörten oder beeinträchtigten Eltern-Kind-Beziehung. Das behinderte Kind löst alle diese beschriebenen Ängste schon in der frühen Phase seiner Existenz aus, vor allem bei der Mutter die meist die erste und engste Bezugsperson darstellt. Mannoni beschäftigte sich schon Mitte der 1960er Jahre mit dieser Problematik. Dabei stellt sie die Verarbeitungsproblematik der Eltern (und des behinderten Kindes) in ihren Texten oft sehr drastisch dar:

„Oft berührt das debile Kind in seinen Eltern das, was es nicht berühren darf – nämlich seinen eigenen Tod. Man stößt darauf, wenn man bei dem Kind so etwas wie eine Struktur aufdecken will: Todeswunsch bei einem schwer geschädigten Kind, der in sublimale Liebe verwandelt ist ... Ablehnung durch die Mutter, die aus einem leicht defizienten Kind ein scheinbar schwer zurückgebliebenes macht, das meint, nur existieren zu dürfen, wenn es sich tot stellt; dramatische Vorgeschichte der Eltern, die panische Angst bekommen, wenn sie gezwungen sind, sich als Eltern zu begreifen.“ (Mannoni 1972[1964], 89)

In den letzten Jahren beschäftigten sich vor allem Autorinnen wie Steinhardt, Bogyi und Jonas mit diesem Phänomen. Steinhardt schreibt dazu:

„Die Tatsache ein behindertes Kind zu haben, löst hiernach bei vielen Eltern in erhöhtem Maß Verunsicherung, Ängste und Zweifel an den eigenen elterlichen Kompetenzen aus. Sowohl ihre Vorstellungen, wie sich ihr Zusammenleben mit dem Kind gestalten wird, als auch ihre Erwartung, wie sich ihr Kind entwickeln wird und welche Lebensperspektiven sich eröffnen, müssen viele Eltern neu überdenken, was oftmals mit enormer psychischer Belastung einhergehen kann.“ (Steinhardt 1998, 75)

Bogyi fokussiert in ihren Arbeiten vor allem das Phänomen der Trauer und der Trauerarbeit:

„Eltern behinderter Kinder trauern, sie erleben in der Behinderung ihrer Kinder einen großen Verlust. Die Geburt eines behinderten Kindes bedeutet Abschied nehmen von einem inneren Bild eines gesunden Kindes und der damit verbundenen zukünftigen Lebensvorstellung.“ (Bogyi 1998, 113)

Schon die Geburt eines behinderten Kindes (bzw. die Diagnosestellung einer *geistigen Behinderung*) löst bei den Eltern einen ersten Schock, Bogyi bezeichnet dies den Diagnoseschock, aus. Statt des erwarteten gesunden Kindes, bekommen die Eltern ein mit Behinderung gezeichnetes. Ein solches Kind wird daher nicht mit Freude in der Familie empfangen, vielmehr herrschen ein Entsetzen, Kummer und Trauer bei den Eltern (vgl. Bogyi 1998, 121). Ziel des

Trauerprozesses¹⁰² (und dessen Begleitung) sollte daher die Annahme und Akzeptanz der Behinderung des Kindes sein. Viele Eltern stehen diesem Prozess allerdings alleine gegenüber, ohne professionelle Hilfe von außen, allein gelassen mit ihren Emotionen und Gedanken. Ähnlich wie Bogyi beschreibt Jonas die Situation. Für sie löst die Geburt eines behinderten Kindes eine Erschütterung und Krise bei den Müttern aus, welche über einen langen Zeitraum ihr gesamtes emotionales und soziales Erleben bestimmt und sie an die Grenzen ihrer Belastbarkeit bringt (vgl. 1990, 14).

Zur Stützung und als Beleg der bisherigen Aussagen sollen wieder einige ausgewählte Antworten aus den transformierten Textpassagen dienen:

- M. m. g. B. (behinderte Kinder) **rufen eine tiefe Enttäuschung** bei den Eltern **hervor**.
(A9 – OT Gerspach 1990,56)
- M. m. g. B. (behinderte Kinder) **lösen** (bei vielen Eltern) **Verunsicherung, Ängste und Zweifel** an der eigenen Kompetenz **aus**.
(A11 – OT Steinhardt 1998, 75)
- M. m. g. B. (behinderte Kinder) **lösen** bei Eltern einen **großen Verlust und Trauer aus**.
(A12 – OT Bogyi 1998, 113)
- M. m. g. B. **lösen eine Krise** bei ihren Müttern **aus**.
(A16 – OT Jonas 1990, 14)

Wie wir sehen, weisen alle vier Antworten aus den Texttransformationen eindeutig auf die Auslösung (negativer) Emotionen oder Zustände bei den Eltern durch sg. M. m. g. B. hin.

Es könnten noch weitere AutorInnen an dieser Stelle angeführt werden, die der Geburt eines *geistig behinderten* Kindes ähnlich Bedeutung beimessen und diese als Auslösefaktor der beschriebenen Emotionen bei den Eltern ansehen (nachzulesen im TAP). An dieser Stelle soll noch kurz auf eine sehr „radikale“ Annahme Milani-Comparettis hingewiesen werden. Er beschreibt die Begegnung mit einem behinderten Kind als „Konfrontation mit dem Bösen“, wodurch paranoide Abwehrformen bei den Eltern aktiviert werden. Die dabei entstehenden Aggressionen werden entweder offen, z. B. in Form von Ablehnung, oder verdeckt, z. B. in Form von Schuldgefühlen an die Betroffenen übertragen. Eltern behinderter Kinder entwickeln dabei eine Art „phobische Angst vor dem Bösen“ die zu einer regelrechten Sucht nach immer neuen Therapieformen, die als „magische Rituale zur Austreibung des Bösen“ verkleidet sind, führen kann (vgl. Milani-Comparetti 1986,10 zit. in Gerspach 1990, 55f.). Zum Abschluss des zweiten Aussagenkomplexes darf, einer der in den letzten Jahren wohl

¹⁰² Die verschiedenen Stadien der Trauerarbeit können bei Bogyi (1998) nachgelesen werden.

engagiertesten AutorInnen in diesem Bereich, nicht unerwähnt bleiben – Manfred Gerspach. Er nimmt in seinen Texten immer wieder Bezug auf die Korrelationen zwischen der Geburt eines behinderten Kindes und die Auswirkungen auf die betroffenen Eltern. An einer Stelle schreibt er dazu:

„Viele Reaktionen von Eltern auf die Geburt ihres behinderten Kindes zeigen eine starke Polarisierung zwischen dem Verleugnen dieser Tatsache (dem Nicht-Sehen-Wollen) und, wenn das nicht mehr gelingt, einer Dämonisierung (ein Ungeheuer in das Kind hineinsehen).“ (Gerspach 2004, 9)

An anderer Stelle unterstreicht er nochmals die Kränkung die Eltern widerfährt:

„Die Geburt oder Diagnose eines behinderten Kindes ist eine für die Eltern auch emotional katastrophale Erfahrung. Dies gilt gerade in einer Kultur, in der Kinder in bislang nie da gewesener Weise als Träger elterlichen Selbstwertes gedacht werden. Auffälligkeiten, Defizite oder eben die Behinderung des Kindes, all diese Kategorien bestimmen auch den Selbstwert der Eltern. Auch wenn Behinderung in jeder Familie anders verarbeitet wird, liegen Gefühle wie Verzweiflung, Überforderung, Schuld, Ablehnung und Wut nahe.“ (2004, 143)

All diese Aussagen bezeugen die Wirkkraft eines *geistig behinderten* Kindes auf die engsten Bezugspersonen. Die Geburt (oder Diagnose) löst etwas aus, sie ruft (negative) Emotionen hervor. Schmerz, Aggression, Schuld, Enttäuschung oder Trauer sind die Gefühle mit denen die betroffenen Bezugspersonen (aber auch die betroffenen Kinder selbst!) umgehen lernen müssen. Diese Erkenntnisse berechtigen uns m. E. zur Bildung einer weiteren, der zweiten Hypothese zu dieser Forschungsarbeit.

Menschen mit geistiger Behinderung rufen (negative) Emotionen wie Enttäuschung, Trauer, Angst oder Verzweiflung hervor.

Diese zweite Hypothese ist, analog zur ersten, die Essenz des zweiten der drei Aussagenkomplexe und nachdem wir die ersten beiden aufgezeigt und besprochen haben, fehlt uns nur mehr der dritte Aussagenkomplex.

Die in den ersten beiden Hypothesen vertretenen Annahmen, dass die Ich-Entwicklung des sg. M. m. g. B. beeinträchtigt ist und er (negative) Emotionen bei seiner Umwelt auslöst, sind das Fundament für den **dritten Aussagenkomplex**. Gerspach schreibt dazu:

„Insbesondere den frühen Interaktionserfahrungen zwischen dem behinderten Kind und seinen primären Bezugspersonen kommt ein entscheidender Einfluss zu.“ (2004, 9)

Diese Aussage bekräftigend, führt Gerspach Untersuchungsergebnisse der Uniklinik Gießen an, welche belegen, dass jede mentale Schädigung, unabhängig ihrer klinischen Erscheinungsform, stets durch das Erleben der Interaktionserfahrungen der Betroffenen mit ihren primären Objekten beeinflusst wird – d. h. dass die Entwicklung des *geistig behinderten* Kindes enorm von der emotionalen Zuwendung und Fürsorge der frühen Bezugspersonen (in der Regel der Eltern) abhängig ist. Darüber hinaus brachten laut Gerspach diese Untersuchungsergebnisse auch den Nachweis, dass bei perinatal beeinträchtigten Kindern eine Korrelation zwischen der Eltern-Kind-Beziehung und der neurologisch-motorischen Entwicklung vorliege und daher die cerebrale Entwicklung durch positive Interaktionserfahrungen gefördert werden würde (vgl. 2004, 9f.).

Anknüpfend an Gerspachs Aussagen, geht Jonas noch einen Schritt weiter. Für sie ist Behinderung per se nicht vorstellbar, da sie immer mit emotionalem Erleben und sozialen Zuschreibungsprozessen verbunden ist und nur im jeweiligen Interaktionsprozess ihre (subjektive) Bedeutung erlangt (vgl. 1990, 30f.). Eine so gedachte Bedeutung, so subjektiv sie auch geprägt sein mag, ist getragen durch den kulturellen Raum in dem sie sich befindet und daher von gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen nicht unabhängig zu sehen. Jonas bemerkt dazu:

„Aufgrund der gesellschaftlichen Bewertung von Behinderung ist davon auszugehen, dass die Interaktion mit Menschen mit Behinderungen eine beschädigte ist. Über diese beschädigte Interaktion ist die Ausformung einer deformierten Identität anzunehmen.“
(1990, 31)

Des Weiteren weisen Rubner & Rubner (zit. in Gaedt 1987, 16) in ihren Untersuchungen darauf hin, dass nicht nur – wie weitgehend angenommen – eine cerebrale Schädigung die psychische und soziale Entwicklung beeinflusst, sondern auch umgekehrt eine gestörte emotionale Entwicklung die motorischen und kognitiven Fähigkeiten hemmen und blockieren kann. Somit haben die frühen Interaktionserfahrungen nicht nur entscheidenden Einfluss auf eine gelungene, stabile psychische Entwicklung, sondern wirken auch direkt auf die kognitive und motorische Entwicklung des (noch jungen) Menschen.

Zur Stützung und als Beleg der bisherigen Aussagen sollen wieder einige ausgewählte Antworten aus den transformierten Textpassagen dienen:

- G. B. ist abhängig von der Wechselwirkung von inneren (seelischen) Vorgängen mit einer äußeren (förderlichen oder hemmenden) Umwelt, wobei besonders den **frühen Interak-**

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

tionserfahrungen mit primären Bezugspersonen ein entscheidender Einfluss eingeräumt wird.

(A22 – OT Gerspach 2004, 9)

- (G.) B. wird erst innerhalb einer **sozialen Interaktion** existent.

(A24 – OT Gerspach 1980, 48)

- (G.) B. ist (nach Lorenzer) eine **Interaktionsstörung**.

(A25 – OT Gerspach 1980, 54)

- G. B. wird durch eine **Störung der frühen Eltern-Kind-Beziehung** bestimmt.

(A26 – OT Fröhlich 1994, 167)

- (G.) B. erhält erst in **Interaktionsprozessen** ihre subjektive Bedeutung.

(A29 – OT Jonas 1990, 30f.)

Wie wir sehen, weisen alle fünf Antworten aus den Texttransformationen eindeutig auf die Bedeutung der Interaktion bei der Ausbildung und -prägung der *geistigen Behinderung* hin.

Die zum dritten Aussagenkomplex bisher angeführten AutorInnen sehen in den frühen Interaktionen zwischen dem *geistig behinderten* Kind und seinen Bezugspersonen eine bestimmende Rolle für dessen spätere Entwicklung. Darüber hinaus sehen viele die frühen Interaktionserfahrungen (und deren möglichen Störungen) als Dreh- und Angelpunkt einer *geistigen Behinderung*. Für manche sind die frühen Interaktionen entscheidend und ursächlich an der Entstehung und Entwicklung von *geistiger Behinderung*. All diese Erkenntnisse ebnen uns den Weg zur Bildung einer weiteren, der dritten Hypothese zu dieser Forschungsarbeit.

Das Phänomen der geistigen Behinderung ist vor allem durch eine frühe Interaktionsstörung geprägt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass uns die bisher beschriebenen und analysierten Aussagen zur Bildung dreier, für die weitere Forschungsarbeit (vor allem im Hinblick auf die Einordnung der möglichen Grundannahmen innerhalb des EZ im nächsten Kapitel) zentraler, Hypothesen führen:

- 1. Menschen mit geistiger Behinderung sind in ihrer Ich-Entwicklung beeinträchtigt.**
- 2. Menschen mit geistiger Behinderung rufen (negative)¹⁰³ Emotionen wie Enttäuschung, Trauer, Angst oder Verzweiflung hervor.**

¹⁰³ Im Sinne von entwicklungshemmenden bzw. -störenden Emotionen

3. Das Phänomen der geistigen Behinderung ist vor allem durch eine (frühe) Interaktionsstörung geprägt.

Diese drei Hypothesen konnten anhand der untersuchten Texte gut argumentiert und gestützt werden und die erste Aufgabe der Spurensuche nach den zentralen Annahmen (der möglichen Grundannahmen) der ausgewählten AutorInnen scheint vorerst bewältigt.

Bevor nun die drei Hypothesen – im Sinne dieser Forschungsarbeit und des EZ – den jeweiligen Abschnitten^{EZ} der Phänomenalisierungen und Kausalisierungen zugeordnet werden, diese in den Fragenkatalog der Diplomarbeit eingeordnet werden und die bisherigen Ergebnisse zu den möglichen Grundannahmen nochmals für die LeserInnen zusammengefasst werden, soll an dieser Stelle noch genauer auf eine weitere Autorin eingegangen werden, die einen wesentlichen und essentiellen Beitrag zur Beschreibung und Erklärung des Phänomens der *geistigen Behinderung* in den letzten Jahren geleistet hat. Ihre Texte und die darin enthaltenen zentralen Aussagen sind bisher noch nicht in die Suche nach den möglichen Grundannahmen eingeflossen. Ihre Bemühungen und Impulse auf dem Gebiet der Auseinandersetzung der Psychoanalytischen Pädagogik mit dem Phänomen der *geistigen Behinderung* sind, m. E. mit die am wichtigsten und fruchtbarsten. Diese weitere Autorin kann (und wird) uns weitere Anhaltspunkte für unsere Suche nach den Grundannahmen liefern und sie kann (und wird) dabei auch unsere drei aufgestellten Hypothesen untermauern. Die Rede ist von *Dietmut Niedecken*, die eines der bedeutendsten psychoanalytisch(-pädagogisch) orientierten Konzepte zum Phänomen der *geistigen Behinderung* entwickelte.

Niedeckens Konzeption der „Institution *Geistigbehindertsein*“ ist wohl eine der am tiefgehendsten Beschreibungs- und Erklärungsversuche des Phänomens *geistiger Behinderung* aus psychoanalytisch(-pädagogischer) Sicht und kann in dieser Arbeit nicht unberücksichtigt bleiben. In Anlehnung an Mannonis Vermutung, dass sich hinter der Diagnose „geistige Behinderung“ versteckte Abwehrreaktionen der Umwelt verbergen, entwickelt Niedecken die Hypothese der „Institution *Geistigbehindertsein*“. Die Bedeutung des Begriffs „Institution“ entlehnt sie von Mannoni und beschreibt ihn wie folgt:

„Institutionen sind zu festen Regelsystemen verdinglichte hierarchische Interaktionsstrukturen, die nicht mehr in ihrer interaktiven Bedeutung gesehen werden, sich vielmehr naturhaft-unabänderlich darstellen.“ (Niedecken 2003, 17f.)

Die Institutionalisierung des „*Geistigbehindertseins*“ geschieht dabei mittels dreier Organisatoren: der *Diagnostik* selbst, der in ihr festgelegten und in den Eltern sich aufbauenden

Phantasmen über das "Behindertsein" ihres Kindes und schließlich in den auf solch unreflektierter Grundlage gründenden *Behandlungs-* bzw. *Therapiemethoden*.

Bei den Diagnosen, welche die *geistige Behinderung* als (klinisches) Symptom ansehen und diagnostizieren, fällt Niedecken eine bedeutsame „Zweiseitigkeit“ ins Auge. Die Diagnose beinhaltet für die Eltern zweierlei: Einerseits stellt sie eine schockierende Realität dar. Die Eltern werden mit der „Andersartigkeit“ ihres Kindes und der Nichterfüllung der Sehnsucht nach dem „Ideal-Kind“ konfrontiert, andererseits endet die oft quälende Unsicherheit und (scheinbare) Klarheit wird geschaffen. Dabei scheint bei sehr frühen Diagnose-Mitteilungen der Schock zu überwiegen, bei späteren Diagnose-Mitteilungen, denen eine lange ungewisse Phase vorausgeht, scheint eine vornehmliche Erleichterung einzutreten. Immer jedoch spielt beides eine Rolle, und das Zusammenwirken der scheinbaren Sicherheit mit der Verzweiflung über die scheinbare Unabänderlichkeit eines grausam empfundenen Schicksals nimmt seinen Lauf. Die *geistige Behinderung* dabei als organisch bedingt zu diagnostizieren löst bei den meisten Eltern eine gewisse Erleichterung aus, da dies mit dem Gedanken der Schicksalhaftigkeit verknüpft werden kann und die eigene Schuld am Geschehen in den Hintergrund drängt. Diese Schuldentlastung wirkt nach Niedecken jedoch nur vordergründig und trägt vor allem dazu bei, dass die dem Schuldgefühl zugrunde liegenden Phantasmen endgültig ins Unbewusste verschoben werden. Mit der Verschiebung der Phantasmen ins Unbewusste werden diese in der täglichen Interaktion zwischen Eltern und Kind unterdrückt und die frühe Eltern-Kind-Beziehung kann sich nicht mehr ganz frei entfalten. Die Interaktionsmöglichkeiten der Eltern und die Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder werden dadurch eingeschränkt (vgl. Niedecken 2003, 25).

Im Schlepptau der Diagnose-Mitteilung (und in der durch Ungewissheit und Unsicherheit geprägten Zeit davor) bauen sich bei den Eltern *geistig behinderter* Kindern verschiedene Phantasmen auf. Es handelt sich dabei um Phantasmen der Ablehnung und des Nicht-Wollens, welche sich zu quälenden Tötungsphantasien ausweiten können. Die Eltern, die ihr Kind trotz aller Verzweiflung noch als ihr Kind anerkennen und lieben wollen, werden sich für solche Tötungsphantasien die schlimmsten Vorwürfe machen und diese Phantasien aus ihrem Bewusstsein streichen. Zugedeckt und unbewusst bleiben diese aber wirksam und unterminieren die Eltern-Kind-Beziehung auf fatale Art und Weise. Vor allem bei den Müttern ist die frühe Beziehung zu ihrem *geistig behinderten* Kind geprägt durch eine unerträgliche Enttäuschung darüber, dass das eigene Kind nicht dem Wunschideal entspricht – Mannoni nennt dies das „mütterliche Phantasma“. Das Kind wird dadurch zum Projektions-

objekt, in welchem alles Versagen und alle phantasierte Minderwertigkeit untergebracht werden kann und das Kind, geprägt durch diese Wahrnehmungsperspektive, seinen eigenen Lebenswunsch nur mehr erschwert zur Geltung bringen kann. Die Kinder werden durch die konstruierten Phantasmen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten eingeschränkt und ihren Entfaltungsmöglichkeiten sind enge Grenzen gesetzt (vgl. Niedecken 2003, 22).

Den so eingeschränkten Entwicklungsmöglichkeiten wird auf therapeutische Weise und mit professioneller Unterstützung entgegengewirkt. Im Vordergrund steht dabei eine größtmögliche Anpassung des *geistig behinderten* Kindes an seine „normale“ Umwelt. Die Eltern werden von Expertenseite mit (defektorientierter) Frühförderung und behavioristischer Verhaltensmodifikation konfrontiert, und in ihrer Verunsicherung (noch im Diagnose-Schock) vertrauen sie auf die Meinung der Experten und stellen ihre subjektive Wahrnehmung und ihre Gefühle in den Hintergrund. Die Eltern erhalten mit den Behandlungsmethoden ein Instrumentarium mit dem sie wieder aktiv werden und ein Stück Kontrolle über die Situation zurückgewinnen können. Für die Eltern können diese Methoden daher ein Stück konstruktives Arbeiten an der Situation bieten (auf Kosten „gefilterter“ Wahrnehmung und Gefühlswelt), für die Kinder bedeuten diese oft ein nicht mehr gesehen werden ihrer Subjektivität. Um aber der Subjektivität des Kindes gerecht zu werden, fokussiert Niedecken in ihrer Arbeit einen anderen Weg der Behandlungsmethode. In ihrer propagierten psychoanalytisch-(pädagogischen) Therapie stellt sie die Eltern-Kind-Beziehung in den Mittelpunkt der Behandlung. Ihr geht es darum, dass Eltern und Kind sich aus der Umklammerung der Phantasmen befreien und eine neue Beziehung zu einander finden. Das Behandlungskonzept kann dabei nach keinem vorgeschriebenen Verhaltensschema ablaufen; individuelle Wahrnehmungen und Gefühlswelten der Beteiligten müssen in der Therapie berücksichtigt werden. Ein aufmerksamer Umgang mit (durch Schuldgefühle hervorgerufene und von Eltern auf die Kinder projizierte) Gegenübertragungen und die Annahme, dass in allen¹⁰⁴ Äußerungen der *geistig behinderten* Kinder Sinn und Bedeutung verborgen sei und dieser aufgedeckt werden müsse, stellen die Grundannahme der von ihr propagierten therapeutischen Arbeit. Ziel der Arbeit kann also nicht die Anpassung und „Normalisierung“ der *geistig behinderten* Kinder sein, vielmehr liegt das zentrale Anliegen einer solchen therapeutischen Arbeit in der Begleitung der betroffenen Kinder auf ihrem Weg der Subjektwerdung und Entfaltung ihres Ichs (vgl. Niedecken 2003, 26).

¹⁰⁴ Mögen sie auf den ersten Blick auch noch so absurd, stereotyp oder sinnlos erscheinen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Niedecken mit ihrer Konzeption der „Institution *Geistigbehinderstein*“ ein psychoanalytisch-(pädagogisches) Modell der Beschreibung und Genese des Phänomens *geistiger Behinderung* entwirft, welches der frühen Eltern-Kind-Beziehung einen zentralen Stellenwert einräumt. Die frühen Interaktionsformen zwischen Eltern und Kindern sind dabei „gestört“ und können sich nicht frei entfalten. *Geistige Behinderung* gestaltet sich dabei vordergründig nicht als unveränderbarer, als organischer Defekt, sondern vielmehr als soziale, gesellschaftliche und kulturelle Konstruktion, die allerdings (der jeweiligen Gesellschaft nach) bestimmten, vorgegebenen Regeln folgt. Der *geistig behinderte* Mensch wird dabei über die Konstruktion seiner Andersartigkeit oder seiner Diagnose nach definiert. Subjektive Eigenschaften und Merkmale seiner Person treten in den Hintergrund. Niedecken greift dabei vor allem die Vorstellung über diese „Naturhaftigkeit“ der *geistiger Behinderung* an und setzt einen Gegenpol mit ihrer Behauptung, dass eine solche nie angeboren sei.

„Kein Kind aber, sei es noch so unzweifelbar schwer organisch geschädigt, wird geistig behindert geboren.“ (2003, 30)

Daraus folgert sie, dass

“...auch das 'mongoloide', das von einer Röteln-Infektion geschädigte, auch das mit einer Erbkrankheit zur Welt gekommene Kind sich erst noch geistig entwickeln muss, eben unter erschwerten Bedingungen.“ (2003,30)

Mit der, in der Konzeption der „Institution *Geistigbehindertsein*“ von Niedecken postulierten, zentralen Annahme, dass *geistige Behinderung* kein angeborener Defekt sei, sondern in erster Linie auf „gestörte“ oder beeinträchtigte Interaktionen zwischen dem *geistig behinderten* Kind und seinen engsten Bezugspersonen (im Regelfall die Mutter) zurückzuführen sein, schließt sich der Kreis zu unserer **dritten Hypothese**, die das Phänomen *geistige Behinderung* (so wie Niedecken es auch erklärt) durch eine Einschränkung bzw. Störung der frühen Interaktionen zwischen den Eltern¹⁰⁵ und dem Kind geprägt sieht. Des Weiteren konnte aufgezeigt werden, dass Niedecken den Interaktionsstörungen kollektive, gesellschaftliche Phantasmen verursacht durch Schuldgefühle, Trauer oder Angst zugrunde legt, womit wir wieder bei unserer **zweiten Hypothese** angelangt wären, die die Hervorrufung dieser (negativen) Emotionen in ihr Blickfeld rückt. Obwohl Niedecken in ihren Texten nur am Rande, und nicht direkt auf die Ich-Entwicklung und dessen möglicher Beeinträchtigung bei einer *geistigen Behinderung* eingeht, könnte man auch aus ihren Texten herauslesen, dass in ihrer Kon-

¹⁰⁵ Den nahen Bezugspersonen bzw. der Umwelt

zeption der „Institution *Geistigbehindertsein*“ aufgrund der von ihr aufgezeigten, durch (negative) Emotionen hervorgerufenen, Interaktionsstörungen die Ich-Entwicklung eines *geistig behinderten* Kindes enorm „gestört“ bzw. beeinträchtigt werden kann – womit sich der Kreis endgültig schließt und wir wieder bei unserer **ersten Hypothese** wären.¹⁰⁶

Wie angekündigt, wollen wir unseren Blick zum Abschluss dieses Kapitel, auch als Übergang zum folgenden gedacht, auf die Zuordnung der drei Hypothesen – im Sinne dieser Forschungsarbeit und des EZ – richten.

In den ersten beiden Hypothesen

1. Menschen mit geistiger Behinderung sind in ihrer Ich-Entwicklung beeinträchtigt
2. Menschen mit geistiger Behinderung rufen (negative) Emotionen wie Enttäuschung,

Trauer, Angst oder Verzweiflung hervor

weisen die jeweiligen AutorInnen den sg. M. m. g. B. Eigenschafts- und Wesensmerkmale zu. Zum einen geht es dabei um die eigene Persönlichkeitsentwicklung der *geistig behinderten* Person und zum anderen um die Emotionen die sie bei ihrer Umwelt hervorrufen. Beide Annahmen sind im Sinne des EZ im Abschnitt^{EZ} der *Beschreibungen* (der Phänomenalisierungen) zu verorten. Sie beschreiben *wie* sich sg. M. m. g. B. entwickeln und diese ihre (direkte) Umwelt beeinflussen.

Im Gegensatz dazu liefert die dritte Hypothese

3. Das Phänomen der geistigen Behinderung ist vor allem durch eine frühe Interaktionsstörung geprägt

ein Erklärungsmodell zu den ersten beiden Hypothesen – vor allem für die erste der beiden. Diese Annahme ist im Sinne des EZ im Abschnitt^{EZ} der *Erklärungen* (der Kausalisierungen) zu verorten. Die jeweiligen AutorInnen erklären, durch das Einwirken früher Interaktionsstörungen, *warum* sg. M. m. g. B. vor allem in ihrer personalen Entwicklung beeinträchtigt sind.¹⁰⁷

¹⁰⁶ Auf weitere beschriebene Elemente der „Niedeckenschen Konzeption“, vor allem im Bereich der Zielsetzungen und Behandlungsmethoden, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Die Behandlung dieser Elemente würde (im Sinne des EZ) die Abschnitte^{EZ} der Finalisierungen und Medialisierungen betreffen und den Rahmen dieser Diplomarbeit übersteigen.

¹⁰⁷ Diese lineare Feststellung, dass Hypothese III Hypothese I direkt (und Hypothese II wohl auch indirekt) beeinflusst, ist zum *vorläufigen* Zeitpunkt eine gute Ausgangsbasis für die weitere Forschungsarbeit; jedoch wird spätestens im Kapitel 2.7.4 aufgezeigt, dass die drei Hypothesen mit einer zusätzlichen Komponente „bestückt“ in einem noch viel engeren und kreisförmigeren Verweisungszusammenhang zu einander stehen.

Wenn wir nun die drei Hypothesen¹⁰⁸ in den Fragenkatalog einfügen, würde dies so aussehen:

1. Welche Annahmen im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik – Bezug nehmend auf so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* – ableiten?

- **Menschen mit geistiger Behinderung sind in ihrer Ich-Entwicklung beeinträchtigt.**
- **Menschen mit geistiger Behinderung rufen (negative) Emotionen wie Enttäuschung, Trauer, Angst oder Verzweiflung hervor.**

1.1 Welche Merkmale und/oder Eigenschaften werden so genannten Menschen mit geistiger Behinderung – als zugehörig zu ihrer Person – zugeschrieben?

- M. m. g. B. verfügen häufig nur über einen psychischen Entwicklungsstand von ein- bis zweijährigen Kindern. Ihre Ich-Funktionen sind nur bruchstückhaft entwickelt. (=A3)¹⁰⁹
- Bei M. m. g. B. treten vor allem Einschränkungen der autonomen Funktionen, der Denkprozesse und der synthetischen Funktion des Ichs auf. (=A6)
- Bei M. m. g. B. sind die Ichfunktionen oft unreif. (=A12)

1.2 Welche Merkmale und/oder Eigenschaften werden so genannten Menschen mit geistiger Behinderung – als Teilhabende an Interaktionen mit ihrer Umwelt – zugeschrieben?

- M. m. g. B. (behinderte Kinder) rufen eine tiefe Enttäuschung bei den Eltern hervor. (=A19)
- M. m. g. B. (behinderte Kinder) lösen (bei vielen Eltern) Verunsicherung, Ängste und Zweifel an der eigenen Kompetenz aus. (=A28)
- M. m. g. B. (behinderte Kinder) lösen bei Eltern einen großen Verlust und Trauer aus. (=A29)
- M. m. g. B. (behinderte Kinder) lösen eine Krise bei ihren Müttern aus. (=A33)

2. Welche Annahmen im Abschnitt^{EZ} der Kausalisierungen lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik – Bezug nehmend auf so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* – ableiten?

- **Das Phänomen der *geistigen Behinderung* ist vor allem durch eine frühe Interaktionsstörung geprägt.**

¹⁰⁸ Und die aus den ausgewählten Texttransformationen gefundenen Antworten

¹⁰⁹ A3 = Antwort gebildet aus der dritten Texttransformation (im Anhang nachzulesen)

2.1 Welche Modelle und/oder Theorien werden zur Erklärung des Phänomens der geistigen Behinderung herangezogen?

- *G. B.* ist abhängig von der Wechselwirkung von inneren (seelischen) Vorgängen mit einer äußeren (förderlichen oder hemmenden) Umwelt, wobei besonders den frühen Interaktionserfahrungen mit primären Bezugspersonen ein entscheidender Einfluss eingeräumt wird. (=A43)
- (*G.*) *B.* wird erst innerhalb einer sozialen Interaktion existent. (=A47)
- (*G.*) *B.* ist (nach Lorenzer) eine Interaktionsstörung. (=A48)
- Ausgangspunkt einer *G. B.* ist eine Störung der frühen Eltern-Kind-Beziehung. (=A51)
- (*G.*) *B.* erhält erst in Interaktionsprozessen ihre subjektive Bedeutung. (=A54)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Vorhaben dieses Kapitels – das Aufspüren und Darlegen möglicher Grundannahmen – mit der Auffindung und Festlegung der drei Hypothesen im Wesentlichen erreicht werden konnte und somit eine gute Basis für die weiteren Schritte geschaffen wurde. Die drei Hypothesen konnten durch die zentralen Aussagen der ausgewählten AutorInnen (und durch verschiedene Texttransformationen) gut argumentiert und gestützt werden und konnten in den Fragenkatalog eingeordnet bzw. mit den Forschungsfragen verknüpft werden.

Damit bilden die drei Hypothesen ein stabiles Fundament auf der Suche nach den Grundannahmen (= den Paradigmen) der Psychoanalytischen Pädagogik über den sg. *M. m. g. B.* und stellen zugleich drei geeignete *Paradigmenkandidaten* für diese Suche zur Verfügung.

2.7.3 Einordnung der möglichen Grundannahmen innerhalb des EZ

Die drei ausformulierten Hypothesen als mögliche Grundannahmen (= *Paradigmenkandidaten*) bilden den Kern der bisherigen Forschungsarbeit. Sie konnten aus den analysierten Originaltexten herausgefiltert werden und sind die Essenz der umfangreichen Aussagen der verschiedenen AutorInnen. Sie bilden das Fundament, sozusagen die drei Grundfarben, für die im Kapitel 2.7.4 noch vorzunehmende Nachzeichnung des Menschenbilds.

Im Sinne des *Empirischen Zirkels* bilden die drei untersuchten *Paradigmenkandidaten* dieser Forschungsarbeit ausgewählte Denkmodelle die das Potenzial in sich tragen „vollwertigen Paradigmenstatus“ zu erlangen. Dieser Paradigmenstatus, diese „Paradigmenwertigkeit“ lässt sich innerhalb des EZ, entlang der von Stephenson ausgearbeiteten 10 P-Thesen, untersuchen und ausweisen. Eine solch detaillierte Untersuchung der „Paradigmenwertigkeit“ der drei ausgearbeiteten *Paradigmenkandidaten* ist jedoch ein sehr komplexes und umfangreiches Unterfangen das in diesem Stadium der Forschungsarbeit nicht mehr in vollem Umfang

geleistet werden kann. In dieser Forschungsarbeit können lediglich mögliche Denkansätze und erste Hinweise auf den tatsächlichen Paradigmenstatus der drei ausgearbeiteten *Paradigmenkandidaten* untersucht werden.

Als erster Schritt im Sinne des EZ muss zum Beginn der Untersuchung ein geeigneter Fragenkatalog entworfen werden, anhand dessen die „Paradigmenwertigkeit“ der drei *Paradigmenkandidaten* überprüft werden kann. Dieser muss sich an den 10 P-Thesen orientieren und mit unseren Forschungsfragen kompatibel sein.

Fragenkatalog zur Überprüfung der drei Hypothesen (= der drei *Paradigmenkandidaten*) auf ihre Paradigmenwertigkeit:

1. Inwiefern setzt *Hypothese I (II oder III)* an zentralen Stellen wissenschaftlicher Aussagensysteme Elemente, die in anderen Paradigmen nicht vorhanden sind? (P1)
2. Inwiefern ist *Hypothese I (II oder III)* Teil einer Theorie? (P2)
3. Inwiefern konstituiert *Hypothese I (II oder III)* Begrifflichkeiten auf sehr hoher Ebene? (P3)
4. Inwiefern setzt *Hypothese I (II oder III)* im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen an? (P4)
5. Inwiefern zeigt sich *Hypothese I (II oder III)* in der Untersuchung von Wissen, wirkt in der Anwendung von Wissen und wird in der Aneignung und Vermittlung von Wissen transportiert? (P5)
6. Inwiefern wird *Hypothese I (II oder III)* in der experimentellen Praxis vorbereitet, in der wissenschaftlichen Aufarbeitung „geboren“ und in der Wissensreflexion benannt? (P6)
7. Inwiefern entsteht *Hypothese I (II oder III)* in personalen Denkräumen und schafft bzw. organisiert virtuelle Denkräume? (P7)
8. Inwiefern entsteht *Hypothese I (II oder III)* aus Fragen, beginnt mit Behauptungen und etabliert sich in Feststellungen? (P8)
9. Inwiefern wirkt *Hypothese I (II oder III)* anfangs revolutionär, später wachstumsfördernd, schließlich wachstumsbehindernd? (P9)
10. Inwiefern wird *Hypothese I (II oder III)* innerhalb enger Übergänge vorbereitet, entsteht durch weit gezogene Übergänge und ermöglicht nach seiner Etablierung immer enger werdende Übergänge? (P10)

Diese ausgearbeiteten zehn Befragungen, die sich sehr eng an die 10 P-Thesen orientieren, man könnte sie die **10 P-Fragen** nennen, stellen den Ausgangspunkt zur Überprüfung unserer drei *Paradigmenkandidaten* auf deren „Paradigmenwertigkeit“. Ihre vorläufige Beantwortung sollte uns erste Hinweise, mögliche Denkansätze und schlüssige Argumentstrukturen zum Paradigmenstatus der drei *Paradigmenkandidaten* liefern.

Beginnen wir nun mit der vorläufigen Beantwortung der ersten Hypothese: „*Menschen mit geistiger Behinderung sind in ihrer Ich-Entwicklung beeinträchtigt.*“

1. Inwiefern setzt *Hypothese I* an zentralen Stellen wissenschaftlicher Aussagensysteme Elemente, die in anderen Paradigmen nicht vorhanden sind?

Hypothese I besagt das sg. M. m. g. B. in ihrer Ich-Entwicklung beeinträchtigt sind. Dieses neue Element – die beeinträchtigte Ich-Entwicklung – wurde von AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik in den wissenschaftlichen Diskurs eingeführt bzw. für die Beschreibung des Phänomens der *geistigen Behinderung* angewendet und ersetzt dabei andere Konzepte, die z. B. den medizinischen Aspekt (wie die cerebrale Schädigung) in den Vordergrund der Beschreibungen des Phänomens stellen. In den analysierten Texten sind es vor allem Schnoor (vgl. 1992, 205, 211), Gerspach (vgl. 2004, 72) und Gaedt (vgl. 1990, 30) die der beeinträchtigten Ich-Entwicklung einen vorrangigen Stellenwert beimessen. Aufgrund schon erwähnter zusammenspielender Faktoren, wie z. B. der erschwerte Dialog mit den nahen Bezugspersonen, eine mögliche senso-motorischen Einschränkung oder eine kognitive Beeinträchtigung, kann sich der sg. M. m. g. B. nicht frei und ungebremst entwickeln. Vielmehr *behindern* ihn die angeführten Faktoren massiv in seiner Ich-Entwicklung. Vor allem Schnoor definiert in den analysierten Texten die *geistige Behinderung* primär als Ich-Schwäche. Die aus diesem Textmaterial abgeleitete Hypothese I beschreibt daher ein völlig neues Element, das in der Tradition der Psychoanalytischen Theorie geboren, andere schon bestehende Elemente der Phänomenbeschreibung durch diese neue Beschreibung ersetzt.

2. Inwiefern ist *Hypothese I* Teil einer Theorie?

Die gut fundierten theoretischen Grundlagen der Hypothese I wurden am Anfang des letzten Kapitels (S. 103f.) schon ausführlich erläutert und bedürfen an dieser Stelle wohl keiner weiteren Ergänzung.

3. Inwiefern konstituiert *Hypothese I* Begrifflichkeiten auf sehr hoher Ebene?

Da die Hypothese I Beeinträchtigungen der Ich-Entwicklung weder nur bei bestimmten M. m. g. B. (wie z. B. Kinder), noch bei bestimmten „geistigen Behinderungsarten“ (wie z. B. dem Down Syndrom) festschreibt, sondern sich im Prinzip auf alle M. m. g. B. bezieht, setzt sie Begrifflichkeiten auf sehr hoher – für den Untersuchungsgegenstand auf höchster – Ebene.

4. Inwiefern setzt *Hypothese I* im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen an?

Aussagen von AutorInnen sind dann im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen anzusiedeln, wenn sie versuchen zu beschreiben wie ihr Untersuchungsgegenstand beschaffen ist und sie versuchen ihm Eigenschaften zu zuordnen (vgl. Kreipner 2004, 50).

Genau dieses Beschreiben von Eigenschaften und Merkmalen liegt der Hypothese I zugrunde und die dabei analysierten Texte der AutorInnen spiegeln genau dies wider. Gemeinsame Merkmale oder Eigenschaften von sg. M. m. g. B. wurden von den AutorInnen untersucht und gemeinsame Faktoren für deren Ausprägung beschrieben.

5. Inwiefern zeigt sich *Hypothese I* in der Untersuchung von Wissen, wirkt in der Anwendung von Wissen und wird in der Aneignung und Vermittlung von Wissen transportiert?

Das Konzept der Ich-Entwicklung und deren mögliche Beeinträchtigungen war kein neues Wissensselement innerhalb der Disziplin, es war gut fundiert und etabliert. Somit mussten seine Grundlagen bei der Erweiterung auf den Bereich der *geistigen Behinderung* nicht von neuem untersucht und geprüft werden. Seine Anwendung auf diesen Bereich wurde von Anbeginn an, von in der Praxis tätigen WissenschaftlerInnen wie z. B. Gaedt in seiner Arbeit in den „Neuerkeröder Anstalten“ oder Gerspach in seiner Arbeit im Verein „mainkrokodile“, begleitet und analysiert. In Folge der Anwendung in der Praxis wurden die theoretischen Grundlagen der Hypothese auch anderen beteiligten Personen (in der Regel ErzieherInnen, Behindertenbetreuer etc.) vermittelt. Damit wurde es diesem Personenkreis (den reinen ProfessionistInnen) ermöglicht diese Grundlagen in ihrer praktischen Arbeit einfließen zu lassen. Mittlerweile gibt es schon einige Angebote in der Ausbildung von ProfessionistInnen (z. B. im Bereich der Erziehungsberatung oder der Frühförderung) die die Grundlagen der Hypothese I strukturell und inhaltlich vermitteln.

6. Inwiefern wird *Hypothese I* in der experimentellen Praxis vorbereitet, in der wissenschaftlichen Aufarbeitung „geboren“ und in der Wissensreflexion benannt?

Der Weg der Grundlagen der Hypothese I führte, wie schon erwähnt, von einem bestehenden theoretischen Gebäude (das allerdings nicht für das Phänomen der *geistigen Behinderung* konzipiert war), über die experimentelle Praxis, deren „Fälle“ den Anstoß zur Erweiterung der theoretischen Konzeption führte. Dieses, auf das Phänomen der *geistigen Behinderung* erweiterte theoretische Gebäude und deren (neu gewonnenen Erkenntnisse), führten über die wissenschaftliche Rezeption und Reflexion und vor allem über das Bereitstellen zum wissenschaftlichen Diskurs innerhalb der Wissenschaftsgemeinschaft zum vorläufigen Endpunkt der wissenschaftsanalytischen Behandlung durch den Autor dieser Diplomarbeit.

7. Inwiefern entsteht *Hypothese I* in personalen Denkräumen und schafft bzw. organisiert virtuelle Denkräume?

Jede Aussage, jeder analysierte Text entspringt in der Regel aus einem personalen Denkraum¹¹⁰. So ist auch die Hypothese I aus personalen Denkräumen entsprungen. Die analysierten WissenschaftlerInnen bilden neben ihren personalen Denkräumen jedoch auch „virtuelle“ Denkräume, in dem sie sich zu Wissenschaftsgemeinschaften zugehörig empfinden und sich auf eine gemeinsame Disziplin beziehen (vgl. Kreipner 2004, 54). In unserem Falle bewegen sich die AutorInnen im „virtuellen“ Denkraum der Psychoanalytischen Pädagogik¹¹¹ und geben Aussagen zu einem bestimmten Phänomen – dem der *geistigen Behinderung* – wieder. Darüber hinaus beziehen sich die jeweiligen AutorInnen auch auf andere AutorInnen der Disziplin, so zitiert z. B. Gerspach in manchen Textstellen Schnoor und umgekehrt, und „docken“ somit an deren Aussagen an. Durch diese Verbindung und Rezeption können sich die Annahmen innerhalb des „virtuellen“ Denkraums ausbreiten und diesen „organisieren“, d. h. ein tragendes Element des Denkraums werden. Obwohl nur wenige AutorInnen des „virtuellen“ Denkraums der Psychoanalytischen Pädagogik sich mit der untersuchten Thematik beschäftigen, jedoch bei den wenigen die dies tun (erwähnt wurden in diesem Zusammenhang schon Schnoor, Gerspach oder Gaedt) die Hypothese I als tragendes Element in ihren Texten aufzufinden ist, könnte man mit aller Vorsicht sagen, dass Hypothese I durchaus das Potenzial

¹¹⁰ Umfasst die Urheberschaft eines Texten mehrere AutorInnen (jedoch in verschiedene Abschnitte getrennt) könnte man von einem „multipersonalen“ Raum sprechen und sind die einzelnen Abschnitte des Textes nicht getrennt ausgewiesen, könnte man von einem „interpersonellen“ Raum sprechen (vgl. Kreipner 2004, 53f.).

¹¹¹ Psychoanalytische Pädagogik wird hier als „virtueller“ Raum verortet, da die Wissenschaftsgemeinschaft weder zahlenmäßig, noch konkret räumlich erfasst werden kann.

haben könnte ein solch organisierendes Element des gesamten „virtuellen“ Denkraums zu werden.

8. Inwiefern entsteht *Hypothese I* aus Fragen, beginnt mit Behauptungen und etabliert sich in Feststellungen?

In der Regel beginnt ein Forschungsprozess mit offenen Fragen die noch unbeantwortet im „wissenschaftlichen Raum“ stehen, oder es stellen sich bestehenden Antworten zur Phänomenbeschreibung nicht ausreichend oder plausibel genug für so manche WissenschaftlerInnen dar. Im Falle der Beschreibung des Phänomens der *geistigen Behinderung* waren für einige der ausgewählten AutorInnen einige Fragen durch die bestehenden Konzepte und Modelle nicht ausreichend beantwortet. In der Konzeption der beeinträchtigten Ich-Entwicklung konnten neue Forschungsansätze gefunden werden und bisher offene Fragen beantwortet werden. Besonders erwähnt seien hier die wissenschaftlichen Arbeiten von Schnoor, die eine detaillierte Konzeption der beeinträchtigten Ich-Entwicklung (bei *geistig behinderten* Kindern) für die Psychoanalytische Pädagogik entwickelte und somit die Hypothese I innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin m. E. durchaus etablieren konnte.

9. Inwiefern wirkt *Hypothese I* anfangs revolutionär, später wachstumsfördernd, schließlich wachstumsbehindernd?

Anhand des analysierten Textmaterials kann nur bedingt abgeschätzt werden, ob die Grundlagen zur Hypothese I anfangs als revolutionär betrachtet wurden. Da das Konzept der Ich-Entwicklung innerhalb der Psychoanalyse schon länger in Verwendung war und eine Beeinträchtigung oder Störung dieser Entwicklung bei psychisch erkrankten Personen oder Personen mit Verhaltensstörungen schon diagnostiziert werden konnte, war es wohl nur ein weiterer – wenn auch, und das ist in manchen analysierten Texten nachzulesen, durchaus kontroverser – Schritt den Personenkreis auszuweiten. Die Ausweitung und teilweise Neubestimmung der Konzeption bestimmter VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik (es seien hier wieder Schnoor und Gerspach erwähnt) auf den Kreis der sg. M. m. g. B. könnte man allerdings als durchaus revolutionär betrachten. Aufgrund der aber immer noch spärlichen wissenschaftlichen Behandlung innerhalb der Disziplin ist die Hypothese I im jetzigen Stadium wohl immer noch wachstumsfördernd; auch deshalb, da es immer noch AutorInnen gibt, die eine Auseinandersetzung ihrer Disziplin mit dem Phänomen der *geistigen Behin-*

derung als nicht fruchtbar ansehen und dieses Themengebiet lieber der Sonder- und Heilpädagogik überlassen.

10. Inwiefern wird *Hypothese I* innerhalb enger Übergänge vorbereitet, entsteht durch weit gezogene Übergänge und ermöglicht nach seiner Etablierung immer enger werdende Übergänge?

Wie schon erwähnt, waren die Grundlagen für Hypothese I – die Ich-Entwicklung und deren mögliche Störungen – gut fundiert und genau beschrieben. Daher könnte man diese innerhalb eines engen Übergangs vorbereitet sehen. Die Ausweitung auf das Phänomen der *geistigen Behinderung*, i. d. S. die Entstehung, kann man allerdings durchaus als weit gezogenen Übergang beschreiben, da dies für die wissenschaftliche Disziplin „ein sich vorwagen auf völlig neuem Gebiet“ bedeutete und durchaus kontrovers betrachtet wurde. Im jetzigen Stadium, wenn man die Hypothese I innerhalb der Disziplin weitgehend als etabliert betrachtet, sind die Übergänge wieder etwas enger geschnitten, da die wesentlichen Grundlagen „auf dem Tisch liegen“ und sich auch in der Praxis aufzeigen lassen.

Nach der vorläufigen Beantwortung der ersten **10 P-Fragen**, gehen wir nun weiter zur Beantwortung der zweiten Hypothese: „*Menschen mit geistiger Behinderung rufen (negative) Emotionen wie Enttäuschung, Trauer, Angst oder Verzweiflung hervor.*“

1. Inwiefern setzt *Hypothese II* an zentralen Stellen wissenschaftlicher Aussagensysteme Elemente, die in anderen Paradigmen nicht vorhanden sind?

Hypothese II besagt das sg. M. m. g. B. (negative) Emotionen bei ihrer Umwelt hervorrufen. Nun muss man zugeben, dass diese Annahme nicht erst durch die analysierten AutorInnen in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht wurde. Schon früher, d. h. vor der Auseinandersetzung der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik mit diesem Thema, wurden diese Reaktionen der Umwelt, vor allem der nahen Bezugspersonen erkannt und beschrieben. (Mindestens) *ein* neues Element wurde allerdings erst im Zuge der Behandlung dieses Phänomens durch die analysierten AutorInnen in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht – die Trauer bzw. Enttäuschung über die Geburt des nicht „gewünschten“ oder „idealen“ Kindes.

Das „Abschied nehmen“ von der Vorstellung des Wunschkindes und dem zukünftigen Leben mit diesem ist wohl eine der schwierigsten Aufgaben die Eltern bewältigen müssen.¹¹²

Auch in der Intensität, der Ausprägung und der Notwendigkeit der professionellen (sprich therapeutischen) Aufarbeitung der, durch die *geistige Behinderung* ausgelösten, Emotionen setzen die analysierten AutorInnen neue Akzente. Dabei wird der Geburt (bzw. der Diagnosemitteilung) eines *geistig behinderten* Kindes ein hoher Stellenwert beigemessen. In dieser ersten Phase der Auseinandersetzung der Eltern mit dem beeinträchtigten Kind erwachsen enorme Ablehnungshaltungen, (Todes)Ängste oder Schuldgefühle. Manche AutorInnen beschreiben die Geburt eines *geistig behinderten* Kindes daher auch als Schock, als „Konfrontation mit dem Bösen“, als traumatisches Erlebnis, bei dem die unterschiedlichsten Phantasmen bei den Eltern geweckt werden können. Die erwähnten Emotionen, wie z. B. Trauer, Verzweiflung oder Schuld werden dabei allerdings nicht nur im Umfeld der *geistig behinderten* Kinder ausgelöst sondern auch bei diesen selbst.

2. Inwiefern ist *Hypothese II* Teil einer Theorie?

Wie bei Hypothese I wurden die gut fundierten theoretischen Grundlagen der Hypothese II am Anfang des letzten Kapitels (S. 106f.) schon ausführlich erläutert und bedürfen an dieser Stelle wohl keiner weiteren Ergänzung.

3. Inwiefern konstituiert *Hypothese II* Begrifflichkeiten auf sehr hoher Ebene?

Da die Hypothese II das Hervorrufen von (negativen) Emotionen nicht auf bestimmte „geistige Behinderungsarten“ (wie z. B. dem Down Syndrom) festschreibt, sondern sich im Prinzip, auch wenn zugegebener Maßen der Fokus auf das *geistig behinderte* Kind gerichtet ist, auf alle M. m. g. B. bezieht, setzt sie Begrifflichkeiten auf sehr hoher – für den Untersuchungsgegenstand auf höchster – Ebene.

4. Inwiefern setzt *Hypothese II* im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen an?

Wie bei Hypothese I schon erläutert, lassen sich Aussagen als „phänomenalisierend“ charakterisieren die auf Eigenschaften oder Merkmale des Untersuchungsgegenstands Bezug nehmen. Genau dieses Beschreiben von Eigenschaften und Merkmalen liegt auch der Hypothese II zugrunde und die dabei analysierten Texte der AutorInnen spiegeln genau dies wider.

¹¹² Obwohl auch Eltern nicht *geistig behinderter* Kinder mit diesem „Abschied nehmen“ konfrontiert werden, stellt dies für Eltern mit *geistig behinderten* (oder auch kranken) Kindern eine gleich höhere Herausforderung.

Gemeinsame Merkmale oder Eigenschaften von sg. M. m. g. B. wurden von den AutorInnen untersucht und gemeinsame Faktoren für deren Ausprägung beschrieben.

5. Inwiefern zeigt sich *Hypothese II* in der Untersuchung von Wissen, wirkt in der Anwendung von Wissen und wird in der Aneignung und Vermittlung von Wissen transportiert?

Das Beschreiben des Hervorrufens von (negativen) Emotionen durch sg. M. m. g. B. bei ihrem Umfeld war, wie schon erwähnt, kein neues Wissensselement in der wissenschaftlichen Landschaft. Innerhalb der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik war es schon von Anbeginn der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der *geistigen Behinderung* an ein wesentliches Beschreibungsmodell. Seine theoretischen Grundlagen wurden schon sehr früh, vor allem in der Arbeit mit Müttern von *geistig behinderten* Kindern (u. a. im Bereich der Frühförderung) untersucht und analysiert. Viele Fallbeispiele und Projekte in den analysierten Texten können dies bezeugen. Wie bei Hypothese I wurden in Folge der Anwendung in der Praxis die theoretischen Grundlagen auch anderen beteiligten Personen (in der Regel ErzieherInnen, FrühförderInnen etc.) vermittelt. Damit wurde es diesem Personenkreis (den reinen ProfessionistInnen) ermöglicht diese Grundlagen in ihrer praktischen Arbeit einfließen zu lassen. Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es vor allem im Bereich der Frühförderung und Elternberatung einige Angebote die die Grundlagen der Hypothese II vermitteln und dadurch ihren Bekanntheitsgrad erweitern.

6. Inwiefern wird *Hypothese II* in der experimentellen Praxis vorbereitet, in der wissenschaftlichen Aufarbeitung „geboren“ und in der Wissensreflexion benannt?

Der Weg der Grundlagen der Hypothese II führte (analog zur Hypothese I) von einem bestehenden theoretischen Gebäude über die experimentelle Praxis, deren „Fälle“ den Anstoß zur Erweiterung der theoretischen Konzeption führte, zu einer neuerlichen Analyse in der Praxis, weiter zu der Darstellung der Erkenntnisse daraus, und über das Bereitstellen zum wissenschaftlichen Diskurs, zum Endpunkt der wissenschaftsanalytischen Behandlung durch den Autor dieser Diplomarbeit.

7. Inwiefern entsteht *Hypothese II* in personalen Denkräumen und schafft bzw. organisiert virtuelle Denkräume?

Jede Aussage, jeder analysierte Text entspringt, wie bei Hypothese I schon erwähnt, in der Regel aus einem personalen Denkraum und so wie Hypothese I ist auch Hypothese II, aus personalen Denkräumen entsprungen. Vor allem Mannoni beschrieb schon sehr früh die theoretischen Grundlagen anhand eindrucksvoller Fallbeispiele. Die weiteren Schritte hin zu einer möglichen „Organisierung“ des „virtuellen“ Denkraums der Psychoanalytischen Pädagogik verlaufen analog zur Hypothese I und erfuhren dort schon eine ausführliche Erläuterung. In der Phänomenbeschreibung (vor allem im Bereich der frühen Kindheit) scheint Hypothese II allerdings eine viel größere Verbreitung innerhalb der Disziplin zu haben. So beziehen sich im Bereich der Eltern-Kind-Beziehung und deren mögliche Beeinträchtigungen und Störungen fast alle analysierten AutorInnen in ihren Texten auf die Grundlagen der Hypothese II. Aus diesem Grund kann der Hypothese II eine noch größere „Organisierung“ des „virtuellen“ Denkraums zugeschrieben werden.

8. Inwiefern entsteht *Hypothese II* aus Fragen, beginnt mit Behauptungen und etabliert sich in Feststellungen?

Der Verlauf des Forschungsprozesses wurde bei Hypothese I schon ausreichend beschrieben und verläuft bei Hypothese II analog. Aufgrund der (gegenüber Hypothese I) vermehrten Auseinandersetzung der theoretischen Grundlagen der Hypothese II innerhalb der gängigen Publikationsorgane der Disziplin (z. B. den Jahrbüchern der Psychoanalytischen Pädagogik) und der gut dokumentierten Auseinandersetzung in der Praxis, vor allem im Bereich der frühen Eltern-Kind-Beziehung, konnten sich die thesenhaften Behauptungen innerhalb der Disziplin durchaus etablieren und werden, wie schon erwähnt, von fast allen analysierten AutorInnen thematisiert.

9. Inwiefern wirkt *Hypothese II* anfangs revolutionär, später wachstumsfördernd, schließlich wachstumsbehindernd?

Das analysierte Textmaterial gibt nur wenige Anhaltspunkte darüber, ob die Grundlagen zur Hypothese II anfangs als revolutionär betrachtet wurden. Allerdings beschreiben einige AutorInnen (z. B. Niedecken), dass vor allem Mannonis Werke innerhalb und außerhalb der Disziplin, vor allem aus Sicht der Sonder- und Heilpädagogik sehr umstritten waren und kontrovers diskutiert wurden. Aufgrund des, bei Hypothese I schon erwähnten, relativ geringen

wissenschaftlichen Diskurses innerhalb der Disziplin, ist die Hypothese II im jetzigen Stadium wohl immer noch wachstumsfördernd.¹¹³

10. Inwiefern wird *Hypothese II* innerhalb enger Übergänge vorbereitet, entsteht durch weit gezogene Übergänge und ermöglicht nach seiner Etablierung immer enger werdende Übergänge?

Die Vorbereitung, Entstehung und Etablierung der Grundlagen zur Hypothese II verlaufen analog zu Hypothese I und wurde dort schon ausführlich erläutert und behandelt.

Nach der vorläufigen Beantwortung der zweiten **10 P-Fragen**, untersuchen wir zum Abschluss noch die dritte Hypothese: „*Das Phänomen der geistigen Behinderung ist vor allem durch eine frühe Interaktionsstörung geprägt.*“

1. Inwiefern setzt *Hypothese III* an zentralen Stellen wissenschaftlicher Aussagensysteme Elemente, die in anderen Paradigmen nicht vorhanden sind?

Hypothese III besagt das das Phänomen der *geistigen Behinderung* durch eine frühe Interaktionsstörung geprägt ist. Auch diese Hypothese ist als Erklärungsmodell des Phänomens im Prinzip nicht innerhalb der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik „geboren“ worden. Das Umwelteinflüsse und Beziehungen (vor allem jene der engsten Bezugspersonen) die menschliche Entwicklung zu einem Großteil beeinflussen, ist innerhalb der Pädagogik seit vielen Jahren bekannt. Auch im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik (siehe Jantzen oder Feuser) werden diesen Einflüssen einen hohen Stellenwert beigemessen. Das besondere, das neue Element, das von den analysierten AutorInnen in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht wurde, liegt daher weniger in der allgemeinen Annahme der Einflussnahme der Umwelt auf den Einzelnen, sondern vielmehr auf dem spezifischen Aspekten der frühen Eltern-Kind-Beziehung, die in der psychoanalytisch-(pädagogischen) Theorie einen zentralen Stellenwert für die spätere Entwicklung des Kindes einnimmt. In der Auseinandersetzung und Thematisierung dieses zentralen Aspektes in Bezug zum Phänomen der *geistigen Behinderung* liegt die Neuartigkeit der Hypothese III. Vor allem in den Texten von Gerspach findet man viele Aussagen zu diesem Thema. So zitiert Gerspach Untersuchungsergebnisse der Uni-

¹¹³ Obwohl doch angemerkt werden muss, dass durch die gewisse Etablierung die die Hypothese innerhalb der Disziplin schon erreicht hat, möglicherweise das Wachstum beeinträchtigt werden könnte.

klarinieren die sich auf Interaktionen und Dynamiken innerhalb von Familien mit sg. M. m. g. B. konzentrierten, welche im Prinzip den Nachweis erbrachten, das *geistig behinderte* Kinder in ihrer Entwicklung, unabhängig von ihrer cerebralen Schädigung, durch Interaktionen mit ihren primären Bezugspersonen enorm beeinflusst werden. Zusätzlich konnte bei diesen Untersuchungen auch eine Korrelation zwischen unterschiedlichen Eltern-Kind-Beziehungsmustern und neurologisch-motorischer Entwicklung festgestellt werden (vgl. Gerspach 2004, 10). D. h. das die Entwicklung des *geistig behinderten* Kindes enorm von der emotionalen Zuwendung und Fürsorge der frühen Bezugspersonen (in der Regel der Eltern) abhängig ist und das positive Interaktionserfahrungen auch Einfluss auf die cerebrale Entwicklung des Kindes nehmen. Jonas geht in ihren Texten (ähnlich wie Niedecken) noch einen Schritt weiter. Für sie erlangt die *geistige Behinderung* nur im jeweiligen Interaktionsprozess mit den primären Bezugspersonen ihre (subjektive) Bedeutung und aufgrund der gesellschaftlichen Be- bzw. Abwertung der *geistigen Behinderung* bemerkt sie, das die Interaktion mit sg. M. m. g. B. eine beschädigte ist (vgl. 1990, 31). Ähnliche Betrachtungen finden sich auch in den Texten von Mannoni (1972) und Bittner (1979) wieder. Diese speziellen Aspekte der Grundlagen sind das Unikat, das neue Element der Hypothese III.¹¹⁴

2. Inwiefern ist *Hypothese III* Teil einer Theorie?

Wie bei Hypothese I und II wurden die gut fundierten theoretischen Grundlagen der Hypothese III am Anfang des letzten Kapitels (S. 108f.) schon ausführlich erläutert und bedürfen an dieser Stelle wohl keiner weiteren Ergänzung.

3. Inwiefern konstituiert *Hypothese III* Begrifflichkeiten auf sehr hoher Ebene?

Da die Hypothese III die frühen Interaktionsstörungen nicht auf bestimmte „geistige Behinderungsarten“ (wie z. B. dem Down Syndrom) festschreibt, sondern sich im Prinzip, auch wenn zugegebener Maßen der Fokus *eindeutig* auf die ersten Lebensjahre (d. h. auf das *geistig behinderte* Kind gerichtet ist), auf alle sg. M. m. g. B. bezieht, setzt sie Begrifflichkeiten auf sehr hoher – für den Untersuchungsgegenstand auf höchster – Ebene.

¹¹⁴ Auch im professionellen Umgang mit diesen Interaktionsstörungen werden neue Wege vorgeschlagen. So setzt sich z. B. Gerspach (1994) in einem Aufsatz mit der Möglichkeit des (wie er es nennt) „Szenischen Verstehens Behinderter“ auseinander.

4. Inwiefern setzt *Hypothese III* im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen an?

Im Gegensatz zu Hypothese I und II setzt Hypothese III nicht im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen an. Sie nimmt nicht direkt Bezug auf die Eigenschaften und Merkmale des Untersuchungsgegenstands, sondern versucht das Phänomen der *geistigen Behinderung* zu erklären. Als Erklärungsmodell zum Phänomen der *geistigen Behinderung* bewegt sich Hypothese III im Abschnitt^{EZ} der Kausalisierungen und bezieht sich dadurch direkt auf vorangegangene Beschreibungen des Phänomens, in unserem Falle auf Hypothese I und II. Somit liefert uns Hypothese III, im Gegensatz zu Hypothese I und II keine direkten, nur indirekte, Bezug nehmende, Erkenntnisse im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen.

5. Inwiefern zeigt sich *Hypothese III* in der Untersuchung von Wissen, wirkt in der Anwendung von Wissen und wird in der Aneignung und Vermittlung von Wissen transportiert?

Das Konzept der frühen Interaktionsstörungen bei sg. M. m. g. B. ist, wie schon erwähnt, kein neues Element in der wissenschaftlichen Landschaft. Innerhalb der Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik war es vor allem Leber der wichtige „Pionierarbeit“ in diesem Bereich betrieb. Den letzten und wichtigsten Schritt setzte allerdings Gerspach. Er stellte den theoretischen Rahmen, die Grundlagen der Hypothese III, zur Erklärung des Phänomens der *geistigen Behinderung* zusammen und untersuchte die Grundlagen in der Praxis. Wie bei Hypothese I und II wurden in Folge der Anwendung in der Praxis die theoretischen Grundlagen auch anderen beteiligten Personen (in der Regel ErzieherInnen, FrühförderInnen etc.) vermittelt. Damit wurde es diesem Personenkreis (den reinen ProfessionistInnen) ermöglicht diese Grundlagen in ihrer praktischen Arbeit einfließen zu lassen. Zum jetzigen Zeitpunkt gibt es (analog zur Hypothese II) einige Angebote, vor allem im Bereich der Frühförderung und Elternberatung, die die Grundlagen der Hypothese III vermitteln und dadurch ihren Bekanntheitsgrad erweitern.

6. Inwiefern wird *Hypothese III* in der experimentellen Praxis vorbereitet, in der wissenschaftlichen Aufarbeitung „geboren“ und in der Wissensreflexion benannt?

Der Weg der Grundlagen der Hypothese III führte analog zur Hypothese I und II von einem bestehenden theoretischen Gebäude über die experimentelle Praxis, deren „Fälle“ den Anstoß zur Erweiterung der theoretischen Konzeption führte, zu einer neuerlichen Analyse in der Praxis, weiter zu der Darstellung der Erkenntnisse daraus, und über das Bereitstellen zum

wissenschaftlichen Diskurs, zum Endpunkt der wissenschaftsanalytischen Behandlung durch den Autor dieser Diplomarbeit.

7. Inwiefern entsteht *Hypothese III* in personalen Denkräumen und schafft bzw. organisiert virtuelle Denkräume?

Analog zur Hypothese I und II ist auch die Hypothese III aus personalen Denkräumen entsprungen. Vor allem Gerspach¹¹⁵ beschrieb die theoretischen Grundlagen der Hypothese. Die weiteren Schritte hin zu einer möglichen „Organisierung“ des „virtuellen“ Denkraums der Psychoanalytischen Pädagogik verlaufen analog zur Hypothese I und II und erfuhren dort schon eine ausführliche Erläuterung. Vor allem als Erklärungsmodell im Bereich der frühen Eltern-Kind-Beziehungen scheint Hypothese III eine sehr große Verbreitung innerhalb der Disziplin zu haben. So beziehen sich im Bereich der Beziehungsgestaltung zwischen den *geistig behinderten* Kindern und deren primären Bezugspersonen mehrere der analysierten AutorInnen in ihren Texten auf die Grundlagen der Hypothese III. Aus diesem Grund kann der Hypothese III (analog zur Hypothese II) durchaus eine weit verbreitete „Organisierung“ des „virtuellen“ Denkraums zugeschrieben werden.

8. Inwiefern entsteht *Hypothese III* aus Fragen, beginnt mit Behauptungen und etabliert sich in Feststellungen?

Der Verlauf des Forschungsprozesses wurde bei Hypothese I und II schon ausreichend beschrieben und verläuft bei Hypothese III analog. Aufgrund der (analog zur Hypothese II) vermehrten Auseinandersetzung der theoretischen Grundlagen der Hypothese III innerhalb der gängigen Publikationsorgane der Disziplin (z. B. den Jahrbüchern der Psychoanalytischen Pädagogik) und der gut dokumentierten Auseinandersetzung in der Praxis, vor allem im Bereich der frühen Eltern-Kind-Beziehung, konnten sich die thesenhaften Behauptungen innerhalb der Disziplin durchaus etablieren und werden, wie schon erwähnt, von mehreren analysierten AutorInnen thematisiert.

9. Inwiefern wirkt *Hypothese III* anfangs revolutionär, später wachstumsfördernd, schließlich wachstumsbehindernd?

Anhand des analysierten Textmaterials kann (analog zur Hypothese I) nicht abgeschätzt werden, ob die Grundlagen der Hypothese III anfangs als revolutionär betrachtet wurden. Auf-

¹¹⁵ In Anlehnung an Leber und Lorenzer

grund des immer noch relativ geringen wissenschaftlichen Diskurses innerhalb der Disziplin, ist die Hypothese III im jetzigen Stadium wohl immer noch wachstumsfördernd.

10. Inwiefern wird *Hypothese III* innerhalb enger Übergänge vorbereitet, entsteht durch weit gezogene Übergänge und ermöglicht nach seiner Etablierung immer enger werdende Übergänge?

Die Vorbereitung, Entstehung und Etablierung verläuft bei Hypothese III analog zur Hypothese I und II und wurde dort schon ausführlich erläutert und behandelt.

Diese erste kurze Prüfung¹¹⁶ und deren Ergebnisse, die sicherlich nur einen ersten Hinweis und auf die „Paradigmenwertigkeit“ der drei Hypothesen liefern können, sollen nochmals in komprimierter Form in einer Matrix wie folgt zusammengefasst werden:¹¹⁷

<u>Paradigma</u>	<u>Hypothese I</u>	<u>Hypothese II</u>	<u>Hypothese III</u>
P 1	++	++	++
P 2	++	++	++
P 3	++	++	++
P 4	++	++	(+)
P 5	++	++	++
P 6	++	++	++
P 7	+	++	++
P 8	+	++	++
P 9	+	+	+
P 10	+	+	+

Tab. 1

¹¹⁶ Von einer ausführlicheren und tiefer gehenden Prüfung musste der Autor leider Abstand nehmen, da eine solche tiefer gehende Auseinandersetzung den Rahmen dieser Forschungsarbeit sprengen würde.

¹¹⁷ Kurze Erläuterung der Bewertungskriterien:

++ = sehr hohe Paradigmenwertigkeit (= sehr hohe Übereinstimmung mit der Forschungsfrage)

+ = hohe Paradigmenwertigkeit (= hohe Übereinstimmung mit der Forschungsfrage)

- = niedrige Paradigmenwertigkeit (= niedrige Übereinstimmung mit der Forschungsfrage)

-- = sehr niedrige Paradigmenwertigkeit (= sehr niedrige Übereinstimmung mit der Forschungsfrage)

Die Höhe der Paradigmenwertigkeit richtet sich in dieser Matrix in erster Linie nach der Höhe der Übereinstimmung mit der jeweils zugehörigen Forschungsfrage, der jeweiligen P-Frage. Die Ausdifferenzierung in den verwendeten vier Abstufungen (sehr hoch, hoch, niedrig und sehr niedrig) ist vom Autor für eine vereinfachende und übersichtliche Darstellung gewählt worden und gibt Spielraum für eine noch differenziertere Betrachtung und Ausarbeitung in möglichen späteren Arbeiten.

Wie die Matrix gut veranschaulicht erzielen **alle drei Hypothesen** (nach erster kurzer Prüfung) eine hohe bis sehr hohe „Paradigmenwertigkeit“.

Bei **P1 – P6** erzielen alle drei Hypothesen¹¹⁸ einen sehr hohen Paradigmenwert.

Bei **P7** und **P8** erzielen Hypothese II und Hypothese III den höchsten Wert.

Bei **P9** und **P10** erzielen alle drei nicht den höchsten, aber doch einen hohen Paradigmenwert.

Ohne einer weiteren intensiveren und tiefer gehenden Auseinandersetzung mit den Antworten zu den **10 P-Fragen**, kann zusammengefasst zur ersten (groben) Analyse der drei Hypothesen auf ihre „Paradigmenwertigkeit“ gesagt werden, dass das Fundament für den Status der drei Hypothesen als *Paradigmenkandidaten* durch die vorgeführten empirischen und theoretischen Argumentationsgänge gegeben scheint. Allen drei Hypothesen konnte ein hoher bis sehr hoher Paradigmenwert zugeteilt werden. Daraus abgeleitet können auch alle drei den Status eines *Paradigmenkandidaten* innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik beanspruchen. Ob dieser Status zu Recht erteilt wurde, d. h. ob die *Paradigmenkandidaten* sich im weiteren wissenschaftlichen Diskurs „tatsächlich“ als Paradigmen erweisen (bzw. sich als solche bewähren), kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abgeschätzt werden – dies wird die Zukunft, werden zukünftige Arbeiten in diesem Bereich zeigen.

2.7.4 Nachzeichnung eines Menschenbildes

Im Zentrum dieses Kapitels wird (wie die Überschrift schon verheißt) die Nachzeichnung eines Menschenbildes innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik stehen. Ausgehend von den analysierten Texten der verschiedenen AutorInnen, wird uns dabei die Reise über deren zentralen Aussagen, bis hin zu den ausgearbeiteten *Paradigmenkandidaten* führen, und vor allem letztere – die drei *Paradigmenkandidaten* – werden *die* zentrale Rolle in der Nachzeichnung spielen. Sie sind die drei Grundfarben des Bildes, sie bestimmen den Farbton und die Intensität der Farben. Im Zuge der Zeichnung werden sie nochmals neu gemischt und mit zusätzlichen Farbkomponenten angereichert. Im Bild werden dadurch einige neue Konturen und Schattierungen sichtbar. Diese Neumischung des Bildes und das daraus entstehende (komprimierte) denk- und handlungsleitende Modell zur Betrachtung des Phänomens der *geistigen Behinderung*, werden den vorläufigen Endpunkt des Untersuchungsteils dieser Forschungsarbeit bilden.

¹¹⁸ Bis auf H III bei P4 aufgrund der nur indirekten Bezugnahme zum Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen

Gehen wir davor aber kurz noch einen Schritt zurück und versuchen wir allgemeine Überlegungen zum bisher noch nicht klar definierten Begriff des Menschenbildes zu bestimmen. *Was ist ein Menschenbild? Woraus besteht es? Welche Faktoren bestimmen es?* Erste Antworten dazu sollen im folgenden Exkurs dargestellt werden.

Exkurs:

Eine Definition zum Begriff des Menschenbilds

In dieser Forschungsarbeit wird davon ausgegangen, dass der Begriff „Menschenbild“ immer drei verschiedene Komponenten in sich birgt und durch diese bestimmt bzw. definiert werden kann. Zum ersten deutet der Begriff auf den Gegenstand der Betrachtung hin – dem Menschen. Das Menschsein, das Wesen des Menschen, wird in den Blickwinkel gerückt. Zum zweiten wird auf das Bild (im abstrakten Sinne) hingewiesen. Den Begriff „Bild“ könnte man auch mit *einer Vorstellung über etwas haben oder machen* beschreiben. Fügt man beide Komponenten zusammen, so könnte man den Begriff „Menschenbild“ auch mit *„eine Vorstellung über das Menschsein haben“* oder *„sich eine Vorstellung über das Menschsein machen“* übersetzen. Vorstellungen über das Wesen des Menschen „von Natur aus“, über sein Leben im sozialen Umfeld oder die Ziele in seinem Leben können dabei in das Blickfeld der Betrachtung gerückt werden. Als dritte Komponente muss noch die „Subjektgebundenheit“ der Vorstellungen eingebracht werden, denn wie schon in der Einleitung dieser Arbeit aufgezeigt, geht jeder Denk-, Handlungs- und natürlich auch Vorstellungsakt immer von einem Individuum, einem Subjekt aus. So definiert sind Menschenbilder im Grunde genommen *„subjektgebundene Vorstellungen über das Menschsein“* bzw. *„subjektgebundene Vorstellungen über das Wesen des Menschen.“*

Ausgehend von dieser Subjektgebundenheit, immer im Hintergrund wissend dass der einzelne Mensch immer durch ein, wie Fleck es nannte, „Denkkollektiv“ (man könnte auch sagen eine soziale Gemeinschaft) geprägt wird, können intersubjektive, gesellschaftliche Menschenbilder entstehen, wenn *gemeinsame Anschauungen* der einzelnen Subjekte in ein, für viele stimmiges, Gesamtbild des Mensch-Seins zusammengefügt werden. So geschaffene Menschenbilder können durch verschiedene Faktoren, z. B. religiöser Zugehörigkeit, philosophischer Betrachtung, psychologischer Annahmen oder wissenschaftlicher Theorien, beeinflusst und bestimmt werden, und beinhalten dadurch, vor allem durch das „Denkkollektiv“ geprägte, gesellschaftliche Traditionen und Wertorientierungen. Dem Einzelnen erscheint das so beein-

flusste Menschenbild häufig als so eindeutig und selbstverständlich, dass er kaum mehr über die dahinter stehenden bestimmenden Faktoren nachdenkt.

Nach dieser kurzen Analyse kann der Begriff „Menschenbild“ somit als

„*Subjektgebundene (von einem Denkkollektiv geprägte) Vorstellung über das Menschsein*“
definiert werden.

Ausgehend von dieser Definition, werden wir nun den Versuch wagen aus den analysierten Texten der verschiedenen AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik und aus deren zentralen Aussagen und möglichen Grundannahmen (= der drei *Paradigmenkandidaten*) ein, für diese Disziplin aktuelles und *repräsentatives*¹¹⁹, Bild des sg. M. m. g. B. zu zeichnen, welches uns auf der Spurensuche nach *paradigmenwertigen Denkstrukturen* und deren Beschaffenheit innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik (in ihrer Auseinandersetzung mit dem sg. M. m. g. B.) weiterführen soll.

Im Zentrum dieser Ausarbeitung werden dabei vor allem die drei *Paradigmenkandidaten* stehen. Sie bieten uns die notwendige Basis, die benötigten Grundfarben für unser Bild.

1. *Menschen mit geistiger Behinderung sind in ihrer Ich-Entwicklung beeinträchtigt.*
2. *Menschen mit geistiger Behinderung rufen (negative) Emotionen wie Enttäuschung, Trauer, Angst oder Verzweiflung hervor.*
3. *Das Phänomen der geistigen Behinderung ist vor allem durch eine frühe Interaktionsstörung geprägt.*

Diese drei zentralen Annahmen liefern den Ausgangspunkt bzw. eine erste skizzenhafte Andeutung des zu konstruierenden Bildes. Versuchen wir nun zuerst diese drei Annahmen, in direktem Bezug zueinander, zu betrachten. In welchem ursächlichen Zusammenhang stehen die beeinträchtigte Ich-Entwicklung, die (negativen) Emotionen und die frühe Interaktionsstörung. Dazu soll nochmals auf das Denkgebäude der „Institution *Geistigbehindertsein*“ von Niedecken hingewiesen werden, da es besonders geeignet zu sein scheint die Zusammenhänge der drei Annahmen aufzuzeigen. Niedecken beschreibt, wie schon im Kapitel 2.7.2 ausgeführt, in ihrem Modell drei Faktoren, sie bezeichnet diese als *Organisatoren*, die das Phänomen der *geistigen Behinderung* bestimmen: die *Diagnostik*, die *Phantasmen* und die *Behandlungs- und Therapiemethoden*. Vor allem die beiden ersten *Organisatoren* werden für unsere weitere Arbeit von Interesse sein.

¹¹⁹ I. S. von bestimmend, prägend, denk- und handlungsleitend

Den Ausgangspunkt zum Phänomen der *geistigen Behinderung* bestimmt also die Diagnose. Sie ist die erste Bestimmung des (*geistig behinderten*) Mensch-Seins, in seiner „Andersartigkeit“, seiner „Abnormität“. Sie stellt einen Defekt oder eine Schädigung des noch jungen Lebens dar. Diese, vor allem durch cerebrale, chromosomale oder genetische Ursachen hervorgerufene Schädigung löst etwas im Menschen und in seinem Umfeld aus. Im Menschen verursacht es in vielen Fällen kognitive Beeinträchtigungen und senso-motorische Einschränkungen, im Umfeld, vor allem bei den engsten Bezugspersonen, löst es starke Emotionen und Phantasmen aus – soweit Niedecken.

Lassen sich aber (neben Niedecken) auch bei anderen ausgewählten AutorInnen ähnliche Annahmen finden?

Die Existenz einer organischen Schädigung als *eine* Facette von *geistiger Behinderung* wird von **allen** untersuchten AutorInnen beschrieben, allerdings wird sie von diesen etwas unterschiedlich bewertet. Sinason z. B. beschreibt den Bereich der organischen Schädigung als *primäre Behinderung*, die unheilbar und auch durch Behandlungs- und Therapiemethoden nicht veränderbar ist (vgl. 2000, 66). Nicht ganz so sieht dies Gerspach der, neuesten Untersuchungen der Gehirnforschung folgend, die organische Schädigung nicht als feststehende Determiniertheit betrachtet, vielmehr diese (und vor allem die dadurch bedingten kognitiven oder senso-motorischen Beeinträchtigungen) durch gelungene Beziehungsmuster und Förderungen in der frühen Kindheit positiv beeinflussbar sieht (vgl. 2004, 9f.). Ahrbeck wiederum sieht im Begriff der *primären Behinderung* von Sinason keinen empirisch verortbaren und trennbaren Sachverhalt, vielmehr etwas Fiktives, da Menschsein (auch *geistig behindertes*) von Anbeginn an durch Beziehungserfahrungen geprägt ist (vgl. 2004, 63). Ähnlich sieht dies Niedecken in dem schon erwähnten Zitat:

„Kein Kind aber, sei es noch so unzweifelbar schwer organisch geschädigt, wird geistig behindert geboren. ... auch das 'mongoloide', das von einer Röteln-Infektion geschädigte, auch das mit einer Erbkrankheit zur Welt gekommene Kind muss sich erst noch geistig entwickeln, eben unter erschwerten Bedingungen.“ (2003,30)

Das Phänomen der *geistigen Behinderung* lässt sich aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht somit nicht allein durch eine organisch bedingte Schädigung beschreiben. Auch wenn die jeweiligen AutorInnen die Bedeutung dieser unterschiedlich bewerten, so gehen alle AutorInnen in ihren Texten davon aus, dass die organische Schädigung nur *eine* – bei weitem nicht *die* zentrale – Rolle im Bereich des Phänomens der *geistigen Behinderung* spielt. Eine viel zentralere Rolle spielen die von Niedecken beschriebenen Phantasmen. Diese werden

durch eine Reihe von heftigen Emotionen ausgelöst. Eltern von *geistig behinderten* Kindern sehen sich mit enormen Schuldgefühlen konfrontiert; Enttäuschung und Trauer über das beeinträchtigte Kind bestimmen das Geschehen. So ist es, wie Leber es beschreibt, nicht die originäre Behinderung welche die frühe Eltern-Kind-Beziehung prägt,

„...sondern die tiefe Enttäuschung der Eltern über ein Kind, das ihre Erwartungen nie erfüllen wird können.“ (1979, 70)

Was aber ruft diese tiefe Enttäuschung bei den Eltern hervor?

Neben der bewussten Vorstellung vieler Eltern, dass ein *geistig behindertes* Kind eine Leben lang auf ihre Hilfe und Pflege angewiesen ist, dass es nie autonom und selbstbestimmt über sein Leben entscheiden kann, oder dass es nie auf die vollständige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben hoffen kann, ist es vor allem *eine* unbewusste Vorstellung, die diese enorme Enttäuschung bei den Eltern hervorruft. Es ist die Aufgabe der Vorstellung eines „idealen Babys“. Vor allem Mütter von (*geistig*) *behinderten* Kindern trifft die Aufgabe dieser Vorstellung, dieses „Abschied nehmen“ wie Bogyi es beschreibt, besonders hart.

Für Mannoni und Niedecken wiederum wird das (als *geistig behindert*) geborene Kind als Projektionsobjekt aller Versagensängste und phantasierter Minderwertigkeiten. Es wird zur Projektionsfläche auf die sämtliche (negativ empfundenen) Emotionen geworfen werden. Die frühe Mutter-Kind-Beziehung wird durch dieses unbewusste Phantasma – das „mütterliche Phantasma“ – massiv beeinträchtigt und eingeschränkt und die Entfaltungsmöglichkeiten für das Kind werden enorm eingegrenzt. Niedecken geht aber noch einen Schritt weiter. Weg gehend von der „unikaten“ Mutter-Kind-Beziehung beschreibt sie eine durch „kollektive Abwehrmechanismen“ geprägte Beziehung zwischen dem *geistig behinderten* Menschen und der Gesellschaft im Allgemeinen. Eine Gesellschaft, die ausgerichtet ist auf angepasstes (genormtes) Verhalten, berufliche Leistungsfähigkeit und geistige und körperliche Unversehrtheit. Eine solche Gesellschaft sieht in der Beeinträchtigung der Unversehrtheit, der Pflegebedürftigkeit und der Andersartigkeit im *geistig behinderten* Menschen einen durchaus bedrohlichen Zustand, der eine angsteinflößende Wirkung auf ihre einzelnen Mitglieder haben kann. Dadurch entstehende unbewusste Abwehrhaltungen (wie z. B. Abgrenzung) oder emotionale Übertragungen (wie z. B. Wut) beeinflussen nicht nur die „nichtbehinderten“ Mitglieder der Gesellschaft, sondern vor allem auch die betroffenen Personen selbst. Leber schreibt dazu:

„Es ist nicht der organische Mangel als solcher, der für den betroffenen Menschen 'Unheil' bringt, sondern die auf ihn und damit auf seinen Entwicklungs- und Bildungsprozess, auf sein Selbstverständnis, seine Identitätsfindung zurückwirkende gesellschaft-

liche Anforderung, die an ihn gestellt wird, und an die Resonanz, die er erfährt.“ (1984, 478f., zit. in Fröhlich 1994, 78)

Halten wir einen Moment inne und fassen kurz das bisher skizzierte Bild zusammen. Ausgangspunkt des Phänomens der *geistigen Behinderung* stellt, wie beschrieben, meist eine medizinisch diagnostizierbare, organisch bedingte (meist cerebrale) Schädigung dar. Diese bestimmt die Ausgangsbedingungen zwischen den Betroffenen und der Umwelt. Dieser organische Defekt ist meist irreversibel und besteht ein Leben lang. Sinason verwendet dafür den Begriff der *primären Behinderung*. Diese Schädigung stellt allerdings nur die Anfangsausstattung – man könnte sagen das Startpaket – des Menschen, nicht das *Wesen* der *geistigen Behinderung*, dar. Zugegebener Maßen hat das Startpaket einen Einfluss auf die kognitiven oder senso-motorischen Fähigkeiten des Menschen, das Phänomen der *geistigen Behinderung* beschreibt es jedoch nicht. Einen viel größeren Einfluss auf das *Wesen* und die Entwicklung von *geistiger Behinderung* bilden die, von Lebensbeginn an bestehenden, zwischenmenschlichen Beziehungen – sie sind die zentralen Bestimmungsfaktoren des Phänomens. Sie fördern oder hemmen die (*geistig behinderte*) Entwicklung des Menschen. Wie Niedecken es so treffend formulierte, wird kein Kind *geistig behindert* geboren, vielmehr muss es sich erst im Laufe seines Lebens geistig entwickeln, und der größte Einflussfaktor dabei ist die zwischenmenschliche Interaktion. Eben diese Interaktion, vor allem im frühkindlichen Alter, ist vielfach bei sg. M. m. g. B. beeinträchtigt oder gestört. Neben der direkten Einflussnahme einer (cerebralen) Schädigung auf die Interaktionsmöglichkeiten des Kindes – in Form einer Einschränkung im Bereich der Sinneswahrnehmungen oder der verbalen Ausdrucksfähigkeit – ist es in erster Linie der, von Niedecken beschriebene, Diagnoseschock der bei den Eltern ausgelöst wird. Die unwiderrufliche Tatsache, dass das eigene Kind eine organische Schädigung hat, lässt in vielen Eltern eine tiefe Enttäuschung und Trauer aufkeimen. Diese Emotionen prägen in Folge die Eltern-Kind-Beziehung und *färben* auch auf die Entwicklung des Kindes *ab*. Die oft so heftigen Reaktionen der Eltern nach der Diagnose-Mitteilung (sie werden in den ausgewählten Texten vielfach beschrieben) sind zweierlei begründbar.

Auf einer bewussten Ebene nehmen die Eltern wahr, dass ihr als *geistig behindert diagnostiziertes* Kind innerhalb unserer Gesellschaft nicht autonom und barrierefrei existieren kann, dass es wohl ein Leben lang auf ihre oder anderer Personen Hilfe (und oft auch Pflege) angewiesen sein wird und dass sie für die Erziehung und Fürsorge „eines solchen Kindes“ viel Kraft und Energie aufbringen werden müssen. Auf einer unbewussten Ebene müssen die Eltern Abschied nehmen von einer Idealvorstellung ihres Kindes. Sie müssen Abschied

nehmen von allen Wünschen und Phantasien die sie sich für die Zukunft ihres Kindes ausgemalt haben. Dieser unbewusste Prozess ruft enorme Emotionen bei den Eltern wach. Tiefe Trauer, Enttäuschung, Wut, Aggression und starke Schuldgefühle sind nur einige davon. Diese starken Emotionen können (und wollen) die Eltern in den meisten Fällen aber nicht an den Kindern auslassen und so müssen diese tief in unbewussten Regionen festgehalten werden. Dieses *Wegsperren* der (so starken und negativen) Emotionen kann aber auf Dauer nicht funktionieren und immer wieder kommen diese in der Interaktion zwischen den Beteiligten zum Vorschein. Das Beziehungsgeschehen zwischen Eltern und Kind ist dadurch von Anfang an „vergiftet“ und durch enorme Verdrängungsleistungen und Unterdrückungen gekennzeichnet.

Auch vor dem Kind bleibt „dieser Kampf der Eltern“ nicht unentdeckt. Vor allem in der frühkindlichen Entwicklungsphase reagieren sie sehr sensibel auf die unbewussten Signale und *Übertragungen* (bzw. *Gegenübertragungen*) der Eltern. Diese wirken auf das Kind ein und beeinträchtigen dessen Entwicklung, wobei die so beeinflusste Entwicklung wieder auf die Eltern rückwirkt u. s. w. Dieses „Muster“ wird in vielen ausgewählten Texten (anhand z. T. beeindruckender Fallbeispiele) als bestimmender Faktor des Phänomens der *geistigen Behinderung* beschrieben und sichtbar gemacht.

Nachdem nun ausführlich die zentrale Rolle der Eltern-Kind-Beziehung bzw. die Interaktion zwischen den am Beziehungsgeschehen Beteiligten und die schwierige emotionale Lage der Eltern besprochen wurde, somit die ersten Grundfarben für unser Bild gemischt wurden, soll hier auch noch näher auf das konkrete Entwicklungsgeschehen eingegangen werden. Im speziellen rückt dabei in den analysierten Texten ein Aspekt immer wieder in den Vordergrund – die Ich-Entwicklung des Menschen. Sie ist *das* zentrale Entwicklungsthema vieler AutorInnen der Psychoanalytischen Pädagogik. Das von Hartmann und A. Freud entwickelte Konzept der Ich-Entwicklung wurde im Kapitel 2.7.2 schon ausführlich dargestellt und kann dort nachgelesen werden. Wesentlich an dieser Stelle zu erwähnen ist nur das, von Hartmann eingeführte, „Vier-Funktionen-System“ des Ichs.

Nach Hartmann kann das Ich als System von vier Hauptfunktionen betrachtet werden: *Kognitive Funktionen*, *Vermittelnde Funktionen*, *Funktionen der Angstentwicklung* und *Schutzfunktionen* (Abwehrmechanismen) bilden dabei ein ausgeklügeltes System, das verschiedenen Phasen folgend, die optimale Entwicklung des Ichs gewährleisten soll. Dieses System kann im Verlauf der Entwicklung allerdings durch innere und äußere Einflussfaktoren gestört oder beeinträchtigt werden. Als innere Einflussfaktoren können kognitive oder senso-

motorische Einschränkungen hervorgerufen durch eine organisch bedingten Schädigung – Schnoor spricht von einer *primären Schädigung* – genannt werden. Als äußere Faktoren können der erschwerte Eltern-Kind-Dialog, „unangemessene“ Reaktionen der Umwelt oder allgemeine Interaktionsstörungen zwischen den Beteiligten genannt werden. Vor allem in der frühkindlichen Entwicklung ist das System auf äußere Faktoren angewiesen, die die verschiedenen Phasen der Ich-Entwicklung anregen und diese zum Großteil auch steuern. Geschieht diese fördernde Anregung durch die Umwelt nicht, kann die Ich-Entwicklung massiv beeinträchtigt oder gestört werden.

Wie im Kapitel 2.7.2 schon näher erläutert, reduziert Schnoor das Zusammenspiel zwischen inneren und äußeren Einflussfaktoren auf vier entscheidende: der *erschwerter Dialog*, die *motorische Verzögerung*, die *eingeschränkte Wahrnehmung* und die *Enttäuschung der Umwelt*. Sie steuern die Ich-Entwicklung, sind maßgeblich für mögliche Beeinträchtigungen und Störungen dieser verantwortlich und bilden eine weitere Grundfarbe für unser Menschenbild.

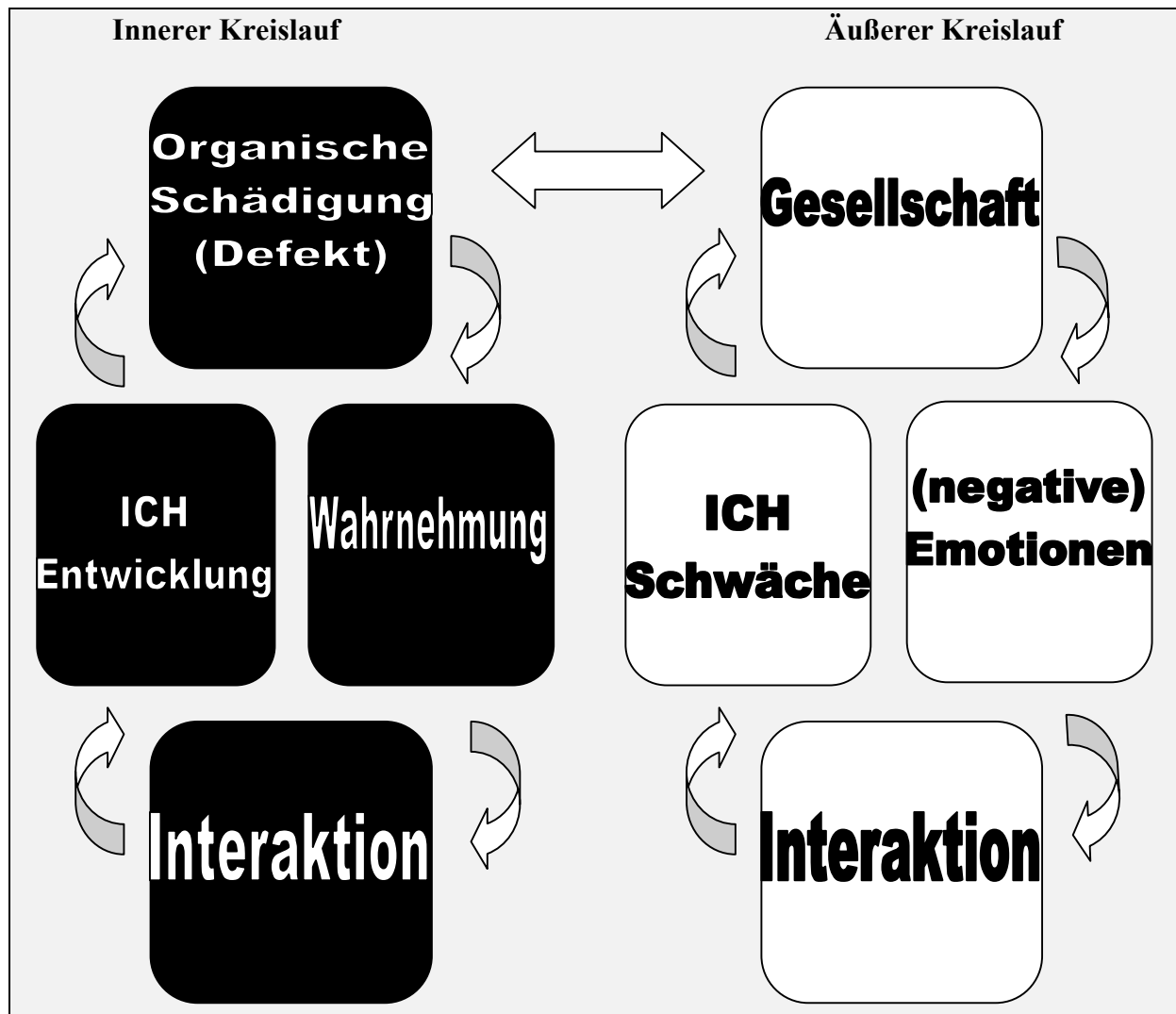
Fassen wir nochmals kurz das schon fast fertig skizzierte Bild zusammen:

Am Anfang des Phänomens der *geistigen Behinderung* steht eine organisch bedingte (meist cerebrale) Schädigung die an sich irreversibel und unveränderbar das Startpaket des sg. M. m. g. B. schnürt. Dieses Startpaket setzt dem Menschen gewisse Grenzen im Bereich der kognitiven und senso-motorischen Wahrnehmung und Entwicklung. Diese sind jedoch nicht als starr und unverrückbar anzusehen und können durch bestimmte Einflussfaktoren verändert und erweitert werden. Dabei spielen vor allem äußere Faktoren eine zentrale Rolle. Diese äußeren Faktoren werden im Prinzip durch die (frühkindliche) Interaktion der betroffenen Personen mit ihren engsten Bezugspersonen gesteuert. Entscheidend für eine gelungene (frühkindliche) Interaktion ist dabei nicht so sehr der Grad der Einschränkung der kognitiven und senso-motorischen Fähigkeiten des Betroffenen selbst. Vielmehr kommt es auf die bewussten und vor allem unbewussten Signale und Übertragungen, die die Bezugspersonen den Betroffenen senden, an. In vielen Fällen sind diese Signale oder Übertragungen unbewusst durch starke (negative) Emotionen, wie Enttäuschung, Wut oder Trauer, gefärbt bzw. von solchen getragen. Diese Signale werden nicht nur von den Bezugspersonen ausgesendet, sondern in gleichem Maße auch von den betroffenen Personen empfangen. In der Folge beeinflussen diese Übertragungen wiederum das Handlungsfeld und die Interaktionsmöglichkeiten der Betroffenen selbst und wirken letztendlich wieder auf den Sender, auf die Bezugspersonen, rück. Der so entstandene Interaktionskreis engt die Beteiligten enorm in ihren Austauschmög-

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Dieser, für die Zeichnung unseres Menschbilds so wesentliche Interaktionskreislauf, soll im folgenden – vom Autor konzipierten – **4-Phasen-Modell** der so genannten geistigen Behinderung komprimiert und modellhaft dargestellt werden:

(Das Phänomen der geistigen Behinderung aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht)



Grafik 1

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Wie in dieser Grafik bildlich dargestellt, beinhaltet das **4-Phasen-Modell** zur Beschreibung und Erklärung des Phänomens der *geistigen Behinderung* aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht zwei *primäre* (aufeinander wirkende) *Kreisläufe* – einen *inneren* und einen *äußeren*.

Der *innere Kreislauf* beginnt

1. Mit der Diagnose einer organischen Schädigung oder eines Defektes. Diese Schädigung wirkt nun beeinträchtigend auf die Wahrnehmung des betroffenen Menschen.
2. Die so beeinträchtigte Wahrnehmung stört die Interaktion des Betroffenen mit seiner Umwelt.
3. Diese Störung wiederum beeinträchtigt die Ich-Entwicklung des Betroffenen.
4. Die so beeinträchtigte Ich-Entwicklung beeinflusst letztendlich wieder die Folgen der organischen Schädigung bzw. die Schädigung selbst.

Der *äußere Kreislauf* beginnt

1. Mit der Wahrnehmung, Bewertung und der Einstellung gegenüber einer organischen Schädigung oder eines Defektes. Vor allem die (vorwiegend negative) Bewertung und Einstellung der Gesellschaft gegenüber einer organischen Schädigung lösen (vorwiegend negative) Emotionen bei den Eltern bzw. den engsten Bezugspersonen der Betroffenen aus.
2. Durch diese (negativen) Emotionen der Eltern bzw. der engsten Bezugspersonen ist die Interaktion zwischen den Beteiligten gestört.
3. Diese gestörte Interaktion führt wiederum zu Beeinträchtigungen der Ich-Entwicklung, zu einer so genannten Ich-Schwäche.
4. Diese Ich-Schwäche bzw. die Wahrnehmung dieser führt letztendlich wieder zu einer negativen Bewertung und Einstellung der Gesellschaft gegenüber den Betroffenen.

Dieses **4-Phasen-Modell** konzentriert die zentralen Aussagen der verschiedenen analysierten AutorInnen, die daraus gewonnenen drei Hypothesen bzw. *Paradigmenkandidaten* in einer einzigen Konzeption. Dieses Modell mischt alle Farben stimmig aufeinander ab und zeichnet so ein *denk- und handlungsleitendes* Bild des sg. M. m. g. B. aus Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik nach.

2.7.5 Zusammenfassung

Fast am Ende unserer Forschungsreise angelangt sollen hier noch einmal in aller Kürze alle Stadien zur Erreichung der Forschungsergebnisse angeführt werden.

Am Anfang standen die über 1000 Publikationen die im Hinblick auf die Forschungsfragen gesichtet wurden. Nur in etwa 50 Texten konnten Beschreibungen oder Erklärungsmodelle zum Phänomen der *geistigen Behinderung* gefunden werden. Diese wurden in einem ersten Schritt befragt und der Textanalyse unterzogen, d. h. transformiert und auf ihre Kernaussagen hin untersucht. Die dabei gewonnenen Antworten wurden, wie schon erwähnt, nochmals „gefiltert“ und Antworten, welche z. B. rein medizinische oder psychologische Beschreibungen oder Erklärungsmodelle in den Vordergrund stellten, wurden ausgesiebt und nicht weiter verwendet. So blieben nur 35 Texte (von 25 AutorInnen) zur Beantwortung der Forschungsfragen übrig. Aus den herausgefilterten zentralen Aussagen der 35 Texte konnten in der Folge drei Hypothesen abgeleitet werden:

1. *Menschen mit geistiger Behinderung sind in ihrer Ich-Entwicklung beeinträchtigt.*
2. *Menschen mit geistiger Behinderung rufen (negative) Emotionen wie Enttäuschung, Trauer, Angst oder Verzweiflung hervor.*
3. *Das Phänomen der geistigen Behinderung ist vor allem durch eine (frühe) Interaktionsstörung geprägt.*

Diese drei Hypothesen konnten mit verschiedenen analysierten Textpassagen argumentativ gestützt werden und bildeten die ersten Antworten auf die gestellten Forschungsfragen. Sie wurden als die drei möglichen Grundannahmen = *Paradigmenkandidaten* ausgewiesen. Als mögliche Grundannahmen i. S. des *Empirischen Zirkels* wurden die drei Hypothesen auf ihre „Paradigmenwertigkeit“ hin untersucht. Dafür wurde ein Fragenkatalog, der sich sehr eng an die **10 P-Thesen** orientierte, entwickelt.

Entlang der drei ausgearbeiteten *Paradigmenkandidaten* wurde in Folge versucht ein *denk- und handlungsleitendes* Menschenbild für die Disziplin zu entwerfen. Dieses Bild des sg. M. m. g. B. konnte, aufgrund der gründlichen Vorarbeit, auch nachgezeichnet werden und fand in der Konzeption des **4-Phasen-Modells** seinen vorläufigen Schlusspunkt.

Soweit in aller Kürze die Übersicht über dieses – für unsere Forschungsreise so wichtige – Kapitel.

Beginnend mit der Beschreibung der drei zentralen Begriffe dieser Arbeit in der Ausgangslage, über die Ausformulierung der Forschungsfragen, über die Darlegung der zentralen Aus-

sagen und möglichen Grundannahmen der AutorInnen, über die Sichtung und Analyse der ausgewählten Texte, über die Hypothesenbildung und Paradigmenkandidatenbestimmung, bis hin zum 4-Phasen-Modell war es ein langer Weg. Die Forschungsreise hat uns zu diesem Punkt geführt an dem das Bild des sg. M. m. g. B. aus psychoanalytisch-pädagogischem Blickwinkel, aus einem Puzzle verstreuter Einzelteile, zu einem homogenen Ganzen zusammengefügt werden konnte. An diesem Punkt angelangt, steht nun jeder einzelne/jede einzelne vor der subjektiven Entscheidung dieses homogene Bild zu betrachten, zu bewerten und als *stimmig* zu befinden oder zu betrachten, zu bewerten und als *nichtstimmig* zu kritisieren.

3 Resümee

In diesem Kapitel werden in erster Linie die im Untersuchungsteil gewonnenen Forschungsergebnisse und die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit – vor allem in Hinblick auf das entwickelte **4-Phasen-Modell** als nachgezeichnetes Menschenbild – nochmals dargestellt.

Schon in der Vorbereitungsphase zu dieser Forschungsarbeit hat sich gezeigt, dass das Themenfeld des Phänomens der *geistigen Behinderung* innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik auf wenig Behandlung stößt. Dies scheint aufgrund der schon frühen „Ausgrenzung“ der sg. M. m. g. B. vom psychoanalytischen Therapieprozess (siehe dazu die Aussagen Freuds und Adlers im Kapitel 2.2, S. 89f.) und vom (psychoanalytisch-)pädagogischen Erziehungsprozess (siehe dazu die Aussage Zulligers im Kapitel 2.2, S. 90) nicht verwunderlich. Obschon auch die (allgemeine) Pädagogik dem sg. M. m. g. B. lange mit einer ausgrenzenden Haltung – es sei hier auf die lang vorherrschende Meinung der Bildungs- und Erziehungsunfähigkeit dieser Menschen hingewiesen – gegenüber stand, so öffnete sich vor allem die Psychoanalyse erst relativ spät¹²⁰, erst in den letzten 2 - 3 Jahrzehnten, gegenüber diesen Menschen. Trotz dieser, erst in den letzten Jahrzehnten ins Blickfeld gerückten, nicht gerade regen wissenschaftlichen Auseinandersetzung, konnten jedoch eine Reihe von (psychoanalytisch-pädagogischen) AutorInnen gefunden werden, die über dieses Thema publizierten. Wie im Kapitel 2.7 schon erwähnt, konnten 35 Texte von 25 AutorInnen gefunden und analysiert werden, welche das Fundament für die erzielten Forschungsergebnisse bildeten. Aus diesen analysierten Texten und einer vertieften Auseinandersetzung mit einigen wesentlichen Kon-

¹²⁰ Betrachtet man allerdings die jahrhundertelange Geschichte der Pädagogik im Vergleich zur erst ca. 100jährigen Psychoanalyse, dann fand diese Öffnung eigentlich schon recht früh statt.

zeptionen der untersuchten AutorInnen, konnten in der Folge drei zentrale Hypothesen erstellt werden und diese als *Paradigmenkandidaten* bestimmt werden, die am Ende das tragende Gerüst des nachgezeichneten Menschenbilds bilden.

Was aber sagen die erzielten Forschungsergebnisse genau über das Bild des sg. M. m. g. B. aus?

Am besten kann dies über die Darstellung des 4-Phasen-Modells, welches als komprimierte Fassung des nachgezeichneten Menschenbilds angesehen werden kann, beantwortet werden. Dieses für die Forschungsarbeit konzipierte Modell schließt alle zentralen Elemente der Forschungsergebnisse mit ein und sollte die Essenz daraus darstellen.

Betrachtet man die auf Seite 139 abgebildete Grafik zum 4-Phasen-Modell so kann man erkennen, dass das Modell in zwei Kreisläufe, einem inneren und einem äußeren, unterteilt ist. Jeder dieser beiden Kreisläufe ist in vier Elemente unterteilt. Diese vier Elemente wiederum stehen in einem direkten Wirkungsprozess zueinander. So beeinflussen sich einerseits die beiden Kreisläufe (über das erste Element) gegenseitig, d. h. ein „Austausch“ zwischen innerem und äußeren Kreislauf ist gegeben, und andererseits die vier Elemente innerhalb jedes Kreislaufs, d. h. das jedes Element in einer zirkulären Abfolge jeweils auf das nächste einwirkt.

Blicken wir zunächst auf den ersten – den inneren – Kreislauf. Dieser soll den Blickwinkel und die inneren Vorgänge des sg. M. m. g. B. veranschaulichen. Als erstes Element wurde dabei die „*Organische Schädigung (Defekt)*“ bestimmt. Die medizinische Diagnose einer organischen Schädigung (meist einer cerebralen Schädigung) wird als Ausgangspunkt einer kognitiven oder senso-motorischen Beeinträchtigung des Betroffenen gehandelt. Diese wirkt auf das zweite Element, die „*Wahrnehmung*“ des Betroffenen ein und beeinträchtigt diese dadurch. Diese wiederum beeinflusst das dritte Element, die „*Interaktion*“ des Betroffenen mit seiner Umwelt und stört diese. Diese Störung wiederum wirkt (negativ) auf das vierte Element, die „*Ich-Entwicklung*“ ein. Diese so beeinträchtigte Ich-Entwicklung beeinflusst letztendlich wieder die Folgen der organischen Schädigung bzw. die Schädigung selbst und schließt den Kreislauf bzw. kurbelt ihn von neuem an.

Wenden wir uns nun noch dem zweiten – dem äußeren – Kreislauf zu. Dieser soll den Blickwinkel und die äußeren Vorgänge der Umwelt bzw. der engsten Bezugspersonen veranschaulichen. Als erstes Element wurde dabei die „*Gesellschaft*“ als solches bestimmt. Die Wahrnehmung einer *geistigen Behinderung*, d. h. vor allem die Mitteilung der Diagnose (einer

organischen Schädigung), stellt den Ausgangspunkt dieses Kreislaufes. Vor allem durch die vorwiegend negative Bewertung und Einstellung der Gesellschaft gegenüber einer organischen Schädigung wird das zweite Element, die „(negativen) *Emotionen*“ bei den Bezugspersonen (vor allem den Eltern) ausgelöst. Diese wiederum wirken auf das dritte Element, die „*Interaktion*“ zwischen dem sg. M. m. g. B. und seiner Umwelt störend ein. Diese Störung wiederum beeinflusst die Entwicklung des Betroffenen und führt zur Ausbildung des vierten Elements, der „*Ich-Schwäche*“. Die Wahrnehmung dieses vierten Elements durch die Umwelt führt dann letztendlich wieder zu einer negativen Bewertung und Einstellung der Gesellschaft gegenüber den Betroffenen und der Kreislauf schließt sich bzw. wird von neuem angekurbelt. Zusätzlich zu den Wirkzusammenhängen der jeweiligen Kreisläufe in sich, gibt es auch unter den beiden Kreisläufen einen Austauschpunkt bzw. eine gegenseitige Beeinflussung. Diese findet zwischen den beiden ersten Elementen – der „*Organischen Schädigung (Defekt)*“ und der „*Gesellschaft*“ – der jeweiligen Kreisläufe statt. Diese beiden stehen einander in einer engen Verknüpfung und Wechselwirkung gegenüber.

Dieses gefestigte (durch die beiden Kreisläufe des 4-Phasen-Modells bestimmte) Bild, liefert uns eine sehr klare Darstellung der Forschungsergebnisse.

Wenn wir uns diese Darstellung nun näher betrachten, dann können wir erkennen, dass das 4-Phasen-Modell zum einen über Elemente verfügt, die einer alleinig psychoanalytisch-pädagogischen Beschreibungs- und Erklärungsweise zu entspringen scheinen, und zum anderen über Elemente verfügt, die auch von anderen Disziplinen als grundlegend für das Bild des sg. M. m. g. B. benannt werden. Getreu der Forschungsfragen und des Themas der Forschungsarbeit, werden wir uns auf den folgenden Seiten nur mehr mit der ersten „Sorte“ der Elemente auseinandersetzen, namentlich der *Störung bzw. Beeinträchtigung der Interaktionen* der Beteiligten, den *negativen Emotionen* und der *Schwächung der Ich-Entwicklung*.

Wie durch die Bestimmung des dritten *Paradigmenkandidaten* aufgezeigt werden konnte, sind die Interaktionsmöglichkeiten und -formen von Anbeginn an zwischen den Beteiligten¹²¹ durch vor allem zwei Faktoren beeinflusst. Auf der einen Seite beeinträchtigen die kognitiven und senso-motorischen Entwicklungsdefizite des sg. g. b. Kindes eine gelungene Interaktion zwischen den Beteiligten, auf der anderen Seite stören die, in der Bestimmung des zweiten *Paradigmenkandidaten* aufgezeigten, intensiven Reaktionen, diese heftigen Emotionen der Trauer, der Wut, der Aggression die Eltern gegenüber ihren sg. g. b. Kindern empfinden, diese empfindlich. Siehe dazu die zum Teil sehr bedrückenden Beschreibungen von Mannonis

¹²¹ (dem [in der Regel] sg. g. b. Kind und dessen Eltern)

„Tötungsfantasien“ oder Bogyis „Trauererleben“. Diese decken die destruktiven bzw. lähmenden oder hemmenden Auswirkungen, der zuvor diagnostizierten organische Defizite, in beeindruckender Weise auf. Gerade dieser Aspekt, dass die Geburt eines sg. g. b. Kindes bzw. die Diagnose einer *geistigen Behinderung* (fast zwangsläufig) negative Bewertungen durch das Umfeld und negative Emotionen bei den engsten Bezugspersonen auslöst, fordert eine äußerst verantwortungsvolle Haltung und einen äußerst verantwortungsvollen Umgang mit sg. M. m. g. B. heraus und nimmt die Umwelt, vor allem die Eltern, in die Pflicht.

Direkte Auswirkungen der beeinträchtigten Interaktionsstörungen konnten in der Bestimmung des ersten *Paradigmenkandidaten* aufgezeigt werden. Da die Entwicklung des Ichs, wir können dies vor allem in den Texten von Gerspach und Schnoor nachlesen, neben der kognitiven und senso-motorischen Entwicklung, in einem hohen Maße durch das frühe Beziehungsgeschehen und durch frühe Interaktionsmuster geprägt ist, führen Störungen in diesem Bereich in aller Regel zu Beeinträchtigungen der Ich-Entwicklung; zu einer so genannten Ich-Schwäche.

Beide hier beschriebenen Elemente prägen das psychoanalytisch-pädagogische Menschenbild in hohem Maße und beide kommen in dieser Form und Ausprägung in keiner anderen (wissenschaftlichen) Disziplin zum Tragen.

Halten wir hier wieder einen Moment inne und fassen wir kurz das auf den letzten Seiten Beschriebene zusammen.

Blicken wir zurück, so können *drei wesentliche Eckpunkte* im psychoanalytisch-pädagogischen Menschenbild – analog zu den drei Hypothesen (bzw. *Paradigmenkandidaten*) – ausgemacht werden:

- Zum Ersten die heftigen *Emotionen*, die durch die Geburt eines sg. g. b. Kindes (bzw. die Diagnose einer organischen Schädigung) hervorgerufen werden die sich im Umgang, im Verhalten, in den *unbewussten Übertragungen*, insgesamt in den Interaktionen der Beteiligten widerspiegeln.
- Zum Zweiten die durch die Interaktionen beeinflusste und beeinträchtigte Ich-Entwicklung, die zu einer *Ich-Schwächung* führt.
- Zum Dritten die *Interaktionsstörung*, die hervorgerufen durch (vor allem unbewusste) Vorstellungen und Phantasien der engsten Bezugspersonen und (vor allem negative) Bewertungen der *geistigen Behinderung* innerhalb der Gesellschaft, die frühe Eltern-Kind-Beziehung stark beeinträchtigt.

Verknüpfen wir diese wesentlichen drei Eckpunkte (und die Erkenntnisse aus den beiden Kreisläufen des 4-Phasen-Modells) mit der *diplomarbeitsleitenden Forschungsfrage*, so können wir vier aufeinander abgestimmte Antworten, die zugleich das nachgezeichnete Menschenbild in anderer Form abbilden, dazu generieren:

- 1. Die negativen Bewertungen und Einstellungen der Gesellschaft gegenüber der *geistigen Behinderung* lösen negative Emotionen aus.**
- 2. Diese werden von den Bezugspersonen (meist den Eltern) auf die sg. M. m. g. B. übertragen.**
- 3. Diese Übertragungen beeinflussen die Interaktionen zwischen den Beteiligten und stören diese.**
- 4. Diese Interaktionsstörungen führen zur einer Beeinträchtigung der Ich-Entwicklung des sg. M. m. g. B.**

Diese vier, letztendlich aus den untersuchten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik (mittels des EHT-A 5.0 und des EZ 3.0) gewonnenen Antworten, bilden die Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. Diese vier Grundannahmen stellen die Essenz der bisherigen Forschungsarbeit dar und bilden den (vorläufigen) Endpunkt unserer langen Forschungsreise. Dieser erste Teil des Forschungsprozesses welcher in der vorliegenden Arbeit dargestellt wurde, ist hiermit abgeschlossen, die Arbeit *fast* beendet.

Ein letzter Schritt, der uns über den bisherigen Forschungsprozess hinaus blicken lässt, soll aber noch gewagt werden. Ausgehend vom erzielten Forschungsergebnis, ausgehend von den vier Grundannahmen als Essenz der Forschungsarbeit, ausgehend also von den bisherigen (theoretischen) Beschreibungs- und Erklärungsweisen der psychoanalytischen Pädagogik über den sg. M. m. g. B., soll zum endgültigen Abschluss dieser Arbeit noch ein kurzer Blick auf die aus den (theoretischen) Beschreibungs- und Erklärungsweisen resultierenden möglichen Auswirkungen (Anstöße aber auch Herausforderungen) für die psychoanalytisch-pädagogische Praxis, geworfen werden. Dieser letzte Schritt soll im folgenden Kapitel gesetzt werden.

4 Ausblick

In diesem Kapitel werden die bisherigen Forschungsergebnisse, vor allem das entwickelte 4-Phasen-Modell und die vier Antworten der diplomarbeitsleitenden Forschungsfrage – welche zugleich die Grundannahmen der Psychoanalytischen Pädagogik über den sg. M. m. g. B. bilden – auf ihre möglichen Auswirkungen für eine psychoanalytisch-pädagogische Praxis hin betrachtet werden. Dabei werden vor allem mögliche Zielsetzungen und Methoden zur Umsetzung dieser in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Es werden Schlussfolgerungen aus den Forschungsergebnissen gezogen und Ideen und Anstöße für eine psychoanalytisch-pädagogische Praxis entwickelt. Die methodische Vorgangsweise des Autors wird in diesem Kapitel allerdings eine etwas abweichende zu der bisherigen im Untersuchungsteil der Diplomarbeit verwendeten sein. Zwar werden weiterhin die untersuchten Texte, Aussagen und Annahmen der ausgewählten AutorInnen als Grundlage der Schlussfolgerungen und Ideenentwicklungen dienen, allerdings diese nicht mehr einer textanalytischen Untersuchung und einer Überprüfung auf ihre „Paradigmenwertigkeit“ unterzogen. Eine solch umfangreiche, mittels der EHT 5.0 und des EZ 3.0 angewandte, Untersuchung soll weiteren Forschungsarbeiten überlassen bleiben.

In diesem Sinne können in diesem letzten Stadium der Arbeit keine Grundannahmen bzw. Paradigmenkandidaten mehr ausgearbeitet werden, vielmehr „nur“ erste Ideen und Denkansätze für die psychoanalytisch-pädagogische Praxis gebildet und erörtert werden. Durch diese Veränderung der methodischen Vorgangsweise, verändert sich zum Teil auch die Position^{EZ}, die der Autor dieser Forschungsarbeit einnimmt. Die bisherige *wissenschaftsanalytische Position*, die sich in erster Linie durch die Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von wissenschaftlichen Texten auszeichnet, wird zum Teil verlassen. Der direkte und ausschließliche Blick auf die untersuchten Texte der ausgewählten AutorInnen wird zu einem großen Teil durch die direkte Schau auf Zielsetzungen und Methoden zur Umsetzung dieser in einer psychoanalytisch-pädagogischen Praxis ersetzt. Im Sinne des *Empirischen Zirkels* bedeutet dies eine Veränderung der Position^{EZ} weg von einer *wissenschaftsanalytischen* hin zu einer *wissenschaftlichen Position*.

Nach dieser kurzen Einleitung kommen wir nun zu den konkreten Fragestellungen für dieses Kapitel, zu den Schlussfolgerungen und möglichen Auswirkungen der bisherigen Forschungsergebnisse für die psychoanalytisch-pädagogische Praxis.

Wie in der Ausarbeitung und Darstellung des 4-Phasen-Modells aufgezeigt, konnte ein psychoanalytisch-pädagogisches Bild über den sg. M. m. g. B. eingefangen und modellhaft nachgezeichnet werden. Ein denk- und handlungsleitendes Bild für die Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik konnte damit entworfen werden. Dieses nachgezeichnete Menschenbild zeigt vor allem Wesens- und Merkmalsbeschreibungen des sg. M. m. g. B. und Erklärungsmodelle zum Phänomen der *geistigen Behinderung* auf. In der Sprache des *Empirischen Zirkels* könnte man sagen, dass bisher nur die Abschnitte^{EZ} der Beschreibungen (*Phänomenalisierungen*) und Erklärungen (*Kausalisierungen*) in der bisherigen Forschungsarbeit Platz gefunden haben. Die detaillierten Ergebnisse zu diesen beiden Abschnitten^{EZ} zeigen uns jedoch noch mehr als das bisher beschriebene und ausgearbeitete Material. Sie liefern uns darüber hinaus erste Denkansätze und Ideen für einen „gelungenen Umgang“ mit sg. M. m. g. B. in der gegenwärtigen (und auch einer zukünftigen) psychoanalytisch-pädagogischen Praxis. Essentiell für einen solch „gelungenen Umgang“ sind m. E. zwei Bereiche:

1. Die Zielsetzungen die sich die psychoanalytisch-pädagogische Praxis und die darin tätigen ProfessionistInnen stecken und
2. Die Mittel zur Umsetzung dieser Zielsetzungen die in der psychoanalytisch-pädagogischen Praxis von den darin tätigen ProfessionistInnen angewandt werden.

Beide stehen dabei in einem engen Wirkzusammenhang und beeinflussen einander in hohem Maße.

Wenn wir uns dazu nochmals das nachgezeichnete Menschenbild, in seiner komprimierten Darstellung des 4-Phasen-Modells, vor Augen führen, dann finden wir mehrere Andockstellen für mögliche Zielsetzungen und Mittel zur Umsetzung dieser. Wie schon ausführlich erläutert wurde, wird das 4-Phasen-Modell von zwei Kreisläufen gesteuert – einem inneren und einem äußeren. Zwei Kreisläufe die das Phänomen der *geistigen Behinderung* beschreiben und erklären und es, durch den immer wiederkehrenden, zirkulären Ablauf, als statisch und unveränderbar wirken lassen. Was aber genau macht dieses Bild so unveränderbar?

Wenn wir uns die untersuchten Texte der ausgewählten AutorInnen betrachten, dann können in erster Linie zwei wesentliche Punkte dafür verantwortlich gemacht werden. Zum ersten die vorrangig *defizitären* und *negativen* Annahmen und Bewertungen der Gesellschaft gegenüber dem sg. M. m. g. B., und zum zweiten die als *destruktiv* beschriebenen und empfundenen Auswirkungen (vor allem im Bereich der Störung der Interaktionen und der Beeinträchtigung der Ich-Entwicklung) dieser Annahmen und Bewertungen. Hier seien nur kurz drei Beispiele dargestellt:

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

„‘Diesen Menschen’ – so lässt sich die Angst wohl benennen – fehlt etwas, und zwar etwas für uns Essenzielles, da wir damit unser Überleben in der Gesellschaft bestreiten: die körperliche und geistige Unversehrtheit und volle Leistungsfähigkeit. Das macht sie abhängig – eine bedrohliche, ja, wie unsere Geschichte zeigt, eine lebensbedrohliche Lage. Der Umwelt (unserer Welt) ohnmächtig ausgeliefert sein: Damit wollen wir nichts zu tun haben. Zu sehr rührt es an unsere unterschwellige Angst zu versagen, unseren ‘Mann’ nicht stehen zu können, selbst abhängig zu werden, ohnmächtig angewiesen auf die Gnade unserer wenig gnadenvollen Welt; ausgeliefert einem Betrieb, der Menschen einklassifiziert nach ihrer Verwertbarkeit in der Produktionsmaschinerie.“ (Niedecken 2003, 21)

Viele Reaktionen von Eltern auf die Geburt ihres behinderten Kindes zeigen eine starke Polarisierung zwischen dem Verleugnen dieser Tatsache (dem Nicht-Sehen-Wollen) und, wenn das nicht mehr gelingt, einer Dämonisierung (ein Ungeheuer in das Kind hineinsehen). Hinzu kommt ihre nicht unberechtigte Angst vor Schuldzuweisungen von Seiten der Fachleute. (Gerspach 2004, 9)

Die Geburt eines behinderten Kindes löst zunächst Irritation und Selbstzweifel aus, aber auch die Phantasie, dass dieses Kind zu gar nichts imstande sei. (Gerspach 2004, 63)

Diese drei Beispiele zeigen sehr eindrucksvoll mit welchen Bedingungen und (Vor)Urteilen sg. M. m. g. B. von Beginn ihres Lebens an „zu kämpfen“ haben.

Wenn wir unter solch Vorzeichen das nachgezeichnete Menschenbild nochmals zusammenfassen, dann steht am Anfang seiner Abbildung die Feststellung einer „Abnormität“, eines Defekts oder einer Schädigung, welche eine negative oder abwertende Beurteilung durch die Gesellschaft erfährt. Diese am Anfang des Modells stehende Diagnosestellung im Zusammenspiel mit den negativen Bewertungen der Gesellschaft ist der Anfangspunkt des Kreislaufs. Die destruktiven Auswirkungen im Bereich der (negativen) Emotionen der Bezugspersonen und der prognostizierten Beeinträchtigungen der Wahrnehmungen des Betroffenen sind nur die konsequenten Folgen daraus. Den gerade skizzierten Ablauf des Kreislaufs unter dem Blickwinkel möglicher Zielsetzungen und Mittel zu deren Umsetzung näher betrachtend und die bisher erzielten Forschungsergebnisse zur Grundlage nehmend, können wir erste vorsichtige Annahmen in diesem Bereich ableiten.

Zum einen bedarf es einer Neubewertung bzw. „Aufwertung“ der Stellung des sg. M. m. g. B. innerhalb der Gesellschaft, vor allem innerhalb des engsten Kreises der Bezugspersonen und zum anderen bedarf es einer Bearbeitung bzw. Auseinandersetzung mit den als *destruktiv* beschriebenen und empfundenen Auswirkungen für die Beziehungsgestaltung und den Umgang mit sg. M. m. g. B.

Betrachten wir zunächst den zweiten Aspekt möglicher Zielsetzungen, der Auseinandersetzung mit der Beziehungsgestaltung, insbesondere der möglichen Störungen der Interaktionen zwischen den am Beziehungsprozess beteiligten Personen.

Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht gestaltet sich der Beziehungsprozess nicht nur durch bewusste Interaktionen zwischen den Beteiligten, vielmehr ist dieser ein Zusammenspiel aus bewussten und unbewussten Elementen. Vor allem auf die unbewussten, verdeckten Elemente in den Interaktionen richtet sich der Fokus der Aufmerksamkeit aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. Um eine erfolgversprechende Umsetzung des Ziels einer weitgehend „ungestörten“ Beziehungsgestaltung zu erreichen, bedarf es somit einer Methode welche die unbewussten, verdeckten Elemente im Beziehungsprozess aufspürt, diese ins Bewusstsein hebt und in das Interaktionsgeschehen integriert. Eine solche Methode ist das, im Kapitel 1.5.3 schon kurz beschriebene, *Szenische Verstehen*.

Das *Szenische Verstehen* geht dabei von der psychoanalytischen Annahme (der psychoanalytischen Haltung) aus, dass es im zwischenmenschlichen Beziehungsgeschehen neben den bewusst übertragenen Inhalten auch unbewusst übertragene Inhalte und Signale gibt welche es „aufzudecken“ gilt. D. h. konkret geht es um die Sichtbar- bzw. Bewusstmachung von unbewussten Inhalten. *Szenisches Verstehen* (nach Trescher) ist eine besondere Verstehensart, mit deren Hilfe unbewusste, gleichwohl handlungs- und erlebnisleitende Themen in Interaktionen erfasst werden können (vgl. 1993, 75). Es erfordert allerdings eine besondere Haltung und setzt eine spezifische Zuwendung der PädagogInnen im Interaktionsgeschehen voraus (vgl. 1994, 172). Die jeweils in der Interaktion auftretenden so genannten *Szenen* werden dabei als *Reinszenierungen* im Rahmen des *Übertragungs- und Gegenübertragungsgeschehens* gedeutet und können als verschlüsselter Ausdruck (traumatischer) Erfahrungen, oder als Wiederbelebung vergangener, oft konflikthafter und unverarbeiteter Beziehungsmuster, in (pädagogischen) Beziehungen gesehen werden (vgl. Kreipner 2004, 129 u. 170).

Wenn nun Personen (ProfessionalistInnen), die beruflich mit sg. M. m. g. B. tätig sind, psychoanalytisch-pädagogisch arbeiten wollen, dann ist es unabdingbar für die Bewusstmachung der unbewussten Inhalte in der Beziehung mit ihren KlientInnen, dass sie das *Szenisches Verstehen* in ihrer Praxis „anwenden“ können. Das *Szenische Verstehen* ist sozusagen eine notwendige Basisqualifikation um psychoanalytisch-pädagogisch tätig zu sein (vgl. Trescher 1994, 171). Sind die ProfessionalistInnen, nach grundlegender „psychoanalytisch-pädagogischer Schulung“, in der Lage das *Szenische Verstehen* in ihre psychoanalytisch-pädagogische Arbeit mit sg. M. m. g. B. einfließen zu lassen, dann ist es möglich die Interaktionen zwischen

den Beteiligten positiv zu gestalten und mögliche vorhandene Interaktionsstörungen zu beseitigen. Die dadurch gewonnenen Chancen (aber auch auftretenden Probleme) beschreibt Gerspach (1994) im untersuchten Text „*Zur Methodik des szenischen Verstehens Behinderter*“ sehr ausführlich und grundlegend.

Neben der dargestellten Methode des *Szenischen Verstehens*, welches vor allem im Bereich der Beziehungsgestaltung und der Interaktionen der am Beziehungsprozess beteiligten Personen anknüpft, lässt sich aus den erzielten Forschungsergebnissen ein weiterer methodischer Ansatz, der vor allem im Bereich der frühen bzw. frühkindlichen Entwicklung und damit im Bereich der Ich-Entwicklung ansetzt, entwickeln. Wie in der ersten Hypothese der Forschungsarbeit komprimiert zusammengefasst ist die Beeinträchtigung der Ich-Entwicklung (die Ich-Schwäche) *eine* der drohenden Auswirkungen der *geistigen Behinderung*. Daraus aufbauend und schlussfolgernd könnte man die weitgehende Vermeidung einer solch drohenden Beeinträchtigung der Ich-Entwicklung durchaus als eine weitere psychoanalytisch-pädagogische Zielsetzung beschreiben. Von den ausgewählten AutorInnen beschreibt u. a. Schnoor (1992) die Vermeidung der Beeinträchtigung der Ich-Entwicklung und die daraus abgeleitete Förderung der Ich-Entwicklung als eine der zentralen Zielsetzung in der Arbeit mit sg. M. m. g. B.

Hier zwei Beispiele aus den untersuchten Texten:

„*Die Ich-Förderung ist eine zentrale Aufgabe in der pädagogischen Arbeit mit Geistigbehinderten.*“ (Schnoor 1992, 215)

„*Neben dem Aufbau von individuellen Ich-Fähigkeiten bei Personen mit einer geistigen Behinderung geht es weiterhin auch darum, dass die trotz aller Förderung verbleibenden Defizite optimal kompensiert werden. In der psychoanalytischen Terminologie spricht man in diesem Zusammenhang von der Funktion eines Hilfs-Ichs, die Eltern, Betreuer oder auch Institutionen übernehmen müssen, um Ich-Defizite von Personen mit einer geistigen Behinderung zeitweise oder dauerhaft auszugleichen.*“ (Schnoor 1992, 216)

Da sich die Ich-Entwicklung aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht in erster Linie in den ersten Lebensmonaten und -jahren vollzieht, es in dieser Zeit und in diesem Entwicklungsprozess (gerade unter den erschwerten Bedingungen einer *geistigen Behinderung*) zu Beeinträchtigungen und Störungen kommen kann, bedarf das Kind und dessen Bezugspersonen in dieser so wichtigen Zeit einer besonderen Aufmerksamkeit und Unterstützung. Diese Aufmerksamkeit und Unterstützung kann, im Falle einer *geistigen Behinderung*, eine *mobile Frühförderung* bieten. Dazu aus den untersuchten Texten:

„In krisenhaften Zuständen geraten werdende Eltern im Regelfall auch dann, wenn sie sich während der Schwangerschaft damit konfrontiert sehen, dass ihr heranwachsendes Baby behindert sein könnte. Sehen sie sich nach der Geburt damit konfrontiert, dass ihr Kind wegen prä- oder perinataler Komplikationen tatsächlich behindert zur Welt kommt, so geraten viele Eltern in eine schwere Krise, die insbesondere dann besonders intensiv ausfällt, wenn Eltern unvorbereitet realisieren müssen, in welcher schmerzlicher Weise sich ihr 'reales Baby' vom 'erträumten Baby' unterscheidet. ... Um Eltern zu helfen, in dieser schwierigen Lebenslage ausreichend gute und auf die Besonderheit der jeweiligen Situation abgestimmte elterliche Kapazitäten auszubilden, wurden in den letzten Jahrzehnten verschiedene Konzepte der Frühförderung entwickelt. Jenes Konzept, das besonders weite Verbreitung gefunden hat, wird zumeist 'Haushaltsfrühförderung' oder 'Mobile Frühförderung und Familienbegleitung' genannt.“ (Datler/Messerer 2006, 131 u. 134)

Das Konzept der *mobilen Frühförderung* setzt dabei im Grunde genommen die ersten pädagogischen Schritte die Personen (in erster Linie Eltern) im Umgang und in der Erziehung mit ihren sg. g. B. Kinder unterstützen sollen. Das Konzept basiert dabei im Wesentlichen auf der Unterstützung von Eltern sg. g. B. Kinder durch professionelles Personal (FrühförderInnen) vor allem in den ersten, aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht so wichtigen, Lebensmonaten und -jahren.¹²² Die Tätigkeiten der FrühförderInnen zielen dabei zum einen auf die Entwicklungsförderung des Kindes (z. B. die Förderung kognitiver oder senso-motorischer Fähigkeiten) und zum anderen auf die Förderung einer „gesunden“ Eltern-Kind-Beziehung ab.

Neben entwicklungsfördernden und therapeutischen Maßnahmen (direkt) mit dem Kind, versucht die *mobile Frühförderung* eine emotional positive Beziehung zwischen den Eltern und dem Kind aufzubauen bzw. ein solch bereits vorhandenes zu festigen und zu stärken. Psychoanalytisch-pädagogisch „geschulte“ ProfessionistInnen, die in diesem Berufsfeld tätig werden, haben so die Möglichkeit von Anfang an viele der möglichen psychoanalytisch-pädagogischen Ziele umzusetzen. Im Bereich der Förderung der kognitiven und senso-motorischen Fähigkeiten und der Ich-Entwicklung des Kindes können sie die ersten Lebensjahre mitbestimmen und positiv begleiten. Im Bereich der Förderung der frühen Interaktionen können sie diese durch eine positive Gestaltung der Eltern-Kind-Beziehung positiv beeinflussen und entstandene Interaktionsstörungen möglichst früh aufarbeiten. Durch die Begleitung des sg. g. B. Kindes und dessen Eltern in dieser ersten Lebensphase haben die Professionist-

¹²² Das Angebot der *mobilen Frühförderung* kann in Österreich längstens bis zum vollendeten 6. Lebensjahr in Anspruch genommen werden.

Innen die Möglichkeit schon früh Akzente in der Ich-Entwicklung des Kindes und in der Eltern-Kind-Beziehung zu setzen und diese positiv zu gestalten.

Beide Mittel zur Umsetzung psychoanalytisch-pädagogischer Ziele, das *Szenische Verstehen* und die *mobile Frühförderung*, können einen wichtigen Beitrag dazu leisten, dass sg. M. m. g. B. ihr Entwicklungspotential ausschöpfen können und eine positive Beziehungsgestaltung mit ihren Bezugspersonen aufbauen können.

Ohne aber einer, wie Trescher es formulierte, „adäquaten Basisqualifikation“ erscheint die Anwendung der beiden beschriebenen Methoden allerdings nicht sehr erfolgversprechend zu sein. Aus diesem Grunde soll in dem folgenden Exkurs ein kurzer Blick auf die gegenwärtigen Ausbildungs- bzw. Schulungsmöglichkeiten für psychoanalytisch-pädagogisch tätige Personen geworfen werden.

Exkurs:

Die „Basisqualifikation“ für ProfessionistInnen und Private

Um überhaupt psychoanalytisch-pädagogisch in der Praxis tätig zu sein, bedarf es, wie schon erwähnt, einer grundlegenden Qualifikation, einer „Basisqualifikation“. Konkret schließt dies verschiedene Formen und Möglichkeiten einer psychoanalytisch-pädagogischen Schulung oder Ausbildung mit ein.

Betrachtet man dazu die gegenwärtige Situation in Österreich, so findet man nur wenige Möglichkeiten sich, im Zuge eines Studiums, eines Lehrgangs, oder im Zuge von Kursen und Seminaren, psychoanalytisch-pädagogisches Grundwissen und Grunderfahrung anzueignen. Eine dieser wenigen Ausbildungsmöglichkeiten bietet die „Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik“ (kurz APP).

Die APP bietet für ProfessionistInnen eine dreijährige Ausbildung zum/zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberater/in, welche seit 2006 als universitärer Lehrgang anerkannt ist, an. Dieser Lehrgang orientiert sich an Figdors Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung und bietet den TeilnehmerInnen die Möglichkeit psychoanalytisch-pädagogisches Grundwissen zu „erlernen“ und dieses in der Praxis umzusetzen. Zusätzlich zu diesem Lehrgang, der nur eine begrenzte Anzahl von TeilnehmerInnen ausbilden kann, bietet die APP weitere Fortbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten für ProfessionistInnen, wie z. B. psychoanalytisch-pädagogische Supervision, Baby-Observation nach dem Tavistock-Konzept oder psychoanalytisch-pädagogische Diagnostik, an.

Natürlich ist es (im begrenzten Maße) auch möglich sich psychoanalytisch-pädagogisches Grundwissen in Form autodidaktischen Lernens, in erster Linie in Auseinandersetzung mit psychoanalytisch-pädagogischer Literatur, anzueignen. Allerdings, und darauf wies schon Freud hin, ist eine gründliche psychoanalytisch-pädagogische Schulung für ProfessionistInnen ohne jegliche psychoanalytische Selbsterfahrung nur schwer realisierbar (vgl. Gerspach 1980, 50). Diese psychoanalytische Selbsterfahrung, in Form einer Einzel- oder Gruppenanalyse, ist, neben der theoretischen Ausbildung, der zweite Eckpfeiler für ProfessionistInnen die psychoanalytisch-pädagogisch arbeiten wollen. Das Angebot an diesbezüglicher Selbsterfahrungsgruppen oder Einzeltherapie ist in Österreich durchaus reichhaltig, aber auch sehr kostenintensiv. Diese Kostenintensität, die relativ lange Ausbildungsdauer und die nur sehr eingeschränkten Ausbildungsmöglichkeiten sind wohl auch die zentralen Gründe, warum nur wenige ProfessionistInnen eine fundierte psychoanalytisch-pädagogische Ausbildung in Angriff nehmen.

Zusätzlich zu dem bisher erwähnten fehlt es in Österreich an einer einheitlichen, „standardisierten“ Ausbildungsform. Obwohl es im Bereich der Ausbildung zum/zur Psychoanalytiker/in seit Jahrzehnten eine solche gibt, ist für die Ausbildung zum/zur Psychoanalytischen Pädagogen/in eine solche noch nicht in Sichtweite.

Wenn wir uns demgegenüber die Situation für die so genannten Privaten, d. h. vor allem die Angehörigen und die engsten Bezugspersonen von sg. M. m. g. B. ansehen, dann ähnelt diese sehr der der ProfessionistInnen. Für Angehörige gibt es nur wenige psychoanalytisch-pädagogische Angebote bzw. Unterstützungsmaßnahmen. Das derzeitige Angebot konzentriert sich dabei vor allem auf stützende Maßnahmen im Bereich der (mobile) Frühförderung und Familienbegleitung. Diese kann mit psychoanalytisch-pädagogischen „Inhalten“ angereichert werden und den Eltern eine große Unterstützung bieten. Ab dem Schuleintritt der Kinder und später im Erwachsenenalter gibt es allerdings nur mehr wenig direkte psychoanalytisch-pädagogische Hilfen. Eine der wenigen Hilfestellen ist die schon erwähnte APP, die als Beratungs- und (Fort)Bildungsstelle den betroffenen Angehörigen zur Verfügung steht. Die APP bietet dabei zum einen spezielle psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung, die den Eltern unterstützend im Umgang mit ihren Kindern zur Seite steht, und zum anderen spezielle Seminare und Vorträge für Eltern, die an psychoanalytisch-pädagogischen Themen interessiert sind.

Betrachtet man dieses spärliche Angebot für ProfessionistInnen und Private, kann man schnell erkennen, dass für eine breite Umsetzung möglicher psychoanalytisch-pädagogischer Zielsetzungen in unserer Gesellschaft die derzeitigen Mittel noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind. Sollte sich eine Disziplin wie die Psychoanalytische Pädagogik im Bereich des Phänomens der *geistigen Behinderung* nicht nur auf das theoretische Darstellen von Beschreibungen und Erklärungsmodellen beschränken wollen, und dazu finden sich einige Aussagen in den untersuchten Texten der ausgewählten AutorInnen, siehe z. B. Schnoor (1992), Gerspach (1994 u. 2004), Niedecken (2003) und Datler/Messerer (2006) um nur einige zu nennen, dann sollte sie ihre Themen und Inhalte noch stärker als bisher in den gesellschaftlichen Diskurs einbringen und den notwendigen Raum für geeignete Ausbildungsmöglichkeiten schaffen.

Neben dieser Schaffung geeigneter Ausbildungsmöglichkeiten, als notwendige „Basisqualifikation“ für psychoanalytisch-pädagogisch tätige Personen, bedarf es für die Umsetzung der gesteckten Zielsetzungen in erster Linie aber engagierte VertreterInnen (WissenschaftlerInnen, ProfessionistInnen, Private), welche die gesteckten Ziele immer wieder ins Blickfeld der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit rücken und die damit den Gedanken einer Neubewertung und Einstellungsveränderung der Gesellschaft gegenüber dem sg. M. m. g. B. Ausdruck verleihen. Dabei könnten befruchtende Synergien mit z. B. den Zielsetzungen der *Inklusiven Pädagogik* eingegangen werden und gemeinsam versucht werden den sg. M. m. g. B. aus seiner, bisher immer noch existenten, Sonderstellung in der Gesellschaft heraus zu führen und ihm einen Platz in der Mitte unserer Gesellschaft bereit zu stellen; denn den Mitgliedern unserer Gesellschaft, jedem einzelnen muss vor Augen geführt werden, dass *geistige Behinderung* (aus Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik) nicht allein durch eine organische Schädigung definiert werden kann. Der so genannte Mensch mit *geistiger Behinderung*, das ist aus den untersuchten Texten klar herauszulesen, kann und darf nicht durch einen cerebralen Defekt zum „auszugrenzenden Objekt“ degradiert werden.

Jeder einzelne Mensch prägt durch seine persönliche Sicht, die sich in einer gesellschaftlichen Betrachtung widerspiegelt, das Leben des so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* und jeder Mensch kann das zu seiner Zeit bestehende Bild verrücken, verändern oder neu zeichnen.

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Jeder kann durch seine ganz persönliche Haltung und seinen ganz persönlichen Einsatz den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* auf dem Weg in die Mitte unserer Gemeinschaft begleiten.

Diese Kernbotschaft lässt sich aus den untersuchten Texten der ausgewählten AutorInnen ableiten und dies sollte wohl auch das Kernanliegen der Psychoanalytischen Pädagogik sein.

Literaturverzeichnis

1. Analysierte Texte:

- Adler, A. (1928[1982]): Kurze Bemerkungen über Vernunft, Intelligenz und Schwachsinn. –
In: Adler, A.: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze Band I: 1919–1929.
– Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1982, 228f.
- Ahrbeck, B., Rauh, B. (2004) (Hrsg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. – Stuttgart: W. Kohlhammer 2004, 62 – 67 u. 149 – 151
- Becker, M., Niedecken, D. (1999): Psychotherapie bei Menschen mit geistiger Behinderung. –
In: Geistige Behinderung. – Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe 1999/1, 85 – 89
- Berry, P. (1997): Psychotherapie in einer therapeutischen Gemeinde. – In: Heinemann, E.,
Groef, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und geistige Behinderung. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1997, 117
- Bittner, G. (1979): Psychotherapeutische Maßnahmen. – In: Bach, H. (Hrsg.): Pädagogik der
Geistigbehinderten. – Berlin: Marhold Verlag 1979, 158f.
- Bogyi, G. (1998): Trauerarbeit – ein unverzichtbarer Aspekt heilpädagogischer Beziehungsgestaltung? – In: Datler u. a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. – Luzern: Edition SZH/SPC der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik 1998, 113 – 121
- Bonfranchi, R. (1995): Psychotherapie und geistige Behinderung. – In: Geistige Behinderung.
– Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe 1995/1, 62 – 67
- Ciobanu-Oberegelsbacher, S. (1995): Geistige Behinderung und unbewusste Abwehr. Annäherung des Londoner Tavistock-Centers an die psychoanalytische Arbeit mit Geistig- und Mehrfachbehinderten. – In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 7. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1995, 53 – 57
- Datler, W., Messerer, K. (2006): Beratung im Kontext von Frühförderung und Familienbegleitung. – In: Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik. – Stuttgart: W. Kohlhammer 2006, 131
- Fröhlich, V. (1994): Psychoanalyse und Behindertenpädagogik. – Würzburg: Königshausen & Neumann 1994, 9 – 82 u. 149 – 170

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

- Gaedt, C. (1987) (Hrsg.): Psychotherapie bei geistig Behinderten. Beiträge der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. – Sickinge: Neuerkeröder Anstalten 1987, 13 – 20
- Gaedt, C. (1990) (Hrsg.): Selbstentwertung – depressive Inszenierungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. – Sickinge: Neuerkeröder Anstalten 1990, 25 – 30
- Gerspach, M. (1980): Anmerkungen zu einer praktischen Theorie. – In: Leber, A. (Hrsg.): Heilpädagogik. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980, 48 u. 54
- Gerspach, M. (1982): Zum Konzept einer psychoanalytisch orientierten Heilpädagogik. In: Kindheit. – Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft 1982/2, 106 – 122
- Gerspach, M. (1987): Vom klassischen zum psychoanalytischen Paradigma in der Heilpädagogik. – In: Reiser, H., Trescher H-G. (Hrsg.): Wer braucht Erziehung? Impulse der Psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1987, 147
- Gerspach, M. (1990): Vom falschen Pathos der Fraternisierung. Oder: Wie Integration an ihren inneren Widersprüchen zu scheitern droht. – In: Trescher, H.-G., Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1990, 54 – 57
- Gerspach, M. (1994): Zur Methodik des szenischen Verstehens Behinderter. – In: Behindertenpädagogik (Band 33/4) 1994, 338 – 358
- Gerspach, M. (2004): Die Idee vom Kind und seine Behinderung. – In: MAINKROKODILE gGmbH (Hrsg.): Die gespiegelte Behinderung. – Lüneburg: Dagmar Dreves Verlag 2004, 9 – 72
- Heitger, M. (1994): Behindertenbetreuung, Behindertenintegration, Solidarität und Mündigkeit. – In: Severinski, N. (Hrsg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. – Hörsdorf (bei Wien): Kaiser Verlag 1994, 25 – 33
- Jonas, M. (1990): Behinderte Kinder – behinderte Mütter? Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1990, 14 – 78
- Korff-Sausse, S. (1997): Ein psychoanalytischer Ansatz bei geistiger Behinderung. – In: Heinemann, E., Groef, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und geistige Behinderung. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1997, 61 – 66
- Leber, A. (1979): Heilpädagogik - Was soll sie heilen? – In: Schneeberger, F. (Hrsg.): Erziehungserschwerisse. Antworten aus dem Werk Paul Moors. – Luzern: Edition SZH 1979, 59 – 77

- Mannoni, M. (1972[1964]): Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter. Eine psychoanalytische Studie. – Olten: Walter Verlag 1972, 44 – 138
- Mannoni, M. (1980[1973]): „Scheißerziehung“. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. – Frankfurt am Main: Syndikat 1980
- Morelle, C. (1997): Selbstverletzung: Körper und geistige Behinderung. – In: Heinemann, E., Groef, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und geistige Behinderung. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1997, 75f.
- Niedecken, D. (1997): Die „Organisierung“ von geistiger Behinderung. – In: Heinemann, E., Groef, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und geistige Behinderung. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1997, 101
- Niedecken, D. (2003[1989]): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. – Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag 2003, 20 – 229
- Schnoor, H. (1992): Aspekte einer psychoanalytisch orientierten Pädagogik für Personen mit einer geistigen Behinderung. Geistige Behinderung als Ich-Schwäche. – In: Trescher, H.-G., Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1992, 200 – 217
- Schnoor, H. (2006) (Hrsg.): Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik. – Stuttgart: W. Kohlhammer 2006, 20
- Sinason, V. (1993): Psychotherapie mit misshandelten geistig behinderten Kindern. – In: Henricke, K., Rothaus, W. (Hrsg.): Psychotherapie und Geistige Behinderung. – Dortmund: Verlag modernes lernen 1993, 71 – 74
- Sinason, V. (2000[1992]): Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins. – Neuwied/Kriftel/Berlin: Leuchterhand Verlag 2000, 29 – 188
- Spörri-Schönle, C. (1987): Die Geschichte der Eltern mit ihrem behinderten Kind - ein Thema für die Frühförderung? – In: Frühförderung interdisziplinär 1987/6, 141
- Steinhardt, K. (1998): Überlegungen zur Entwicklung der Beziehung zwischen Eltern und ihrem behinderten Kind aus bindungstheoretischer Perspektive. – In: Datler u. a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. – Luzern: Edition SZH/SPC der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik 1998, 75
- Trippel, R. (2004): Wer oder was macht Integration möglich? – In: MAINKROKODILE gGmbH (Hrsg.): Die gespiegelte Behinderung. – Lüneburg: Dagmar Dreves Verlag 2004, 142f.
- Zulliger, H. (1977[1951]): Schwierige Kinder. – Bern: Verlag Hans Huber 1963, 12f.

2. Allgemeine Texte:

2.1 Texte im Bereich der Wissenschaftsanalyse

- Fleck, I. (1983): Erfahrung und Tatsache. Gesammelte Aufsätze. – Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983
- Fleck, L. (1999[1935]): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. – Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999
- Kreipner, R. (2004): Die Rolle systematisierter Fragenkataloge in der Paradigmatologie^{EZ} der Psychoanalytischen Pädagogik. – Wien: Empirie Verlag 2004
- Kuhn, T. S. (1974): Bemerkungen zu meinen Kritikern. – In: Lakatos, I., Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. – Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn 1974, 223 – 269
- Kuhn, T. S. (1988[1978]): Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. – Frankfurt am Main: Suhrkamp 1988
- Kuhn, T. S. (2002[1962]): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. - Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002
- Maier, C., Maier, S. (2008): Szenischem Verstehen auf der Spur. Zur historischen Entwicklung und paradigmatischen Bedeutung eines psychoanalytisch-pädagogischen Konzepts. – Diplomarbeit Universität Wien 2008
- Masterman, M. (1974): Die Natur eines Paradigmas. – In: Lakatos, I., Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. – Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn 1974, 59 – 88
- Popper, K. (1974): Die Normalwissenschaft und ihre Gefahren. – In: Lakatos, I., Musgrave, A. (Hrsg.): Kritik und Erkenntnisfortschritt. – Braunschweig: Friedrich Vieweg & Sohn 1974, 51 – 57
- Poser, H. (2001): Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung. – Stuttgart: Reclam Verlag 2001
- Schülein, J. A., Reitze, S. (2005[2002]): Wissenschaftstheorie für Einsteiger. – Wien: WUV Facultas 2005
- Stephenson, T. (2003a): Gesammelte Schriften. Band 1: 1987 – 1993. - Wien: Empirie Verlag 2003
- Stephenson, T. (2003b): Gesammelte Schriften. Band 2: 1994 – 2001. - Wien: Empirie Verlag 2003

- Stephenson, T. (2003c): Paradigma und Pädagogik. Wissenschaftliche Untersuchungen im Spannungsfeld zwischen Pädagogik, Therapie und Wissenschaft. – Wien: Empirie Verlag 2003
- Stephenson, T. (2006a): EZ 3.0 Der Empirische Zirkel. Ein Modell wissenschaftlichen Denkens: Grundlagen, Einführung, Beispiele. – Wien: EMPIRIE Verlag/online [www.empirie.org]
- Stephenson, T. (2006b): EHT 5.0 Empirisch-Hermeneutische Textarbeit. Einführung, Anleitungen, Beispiele. – Wien: EMPIRIE Verlag/online [www.empirie.org]
- Sykora, A. (2006): Zur Identifizierung empirischer Paradigmen in psychoanalytisch-pädagogischen Texten. Eine exemplarische Untersuchung anhand ausgewählter Artikel der Jahrbücher für psychoanalytische Pädagogik 1-11. – Diplomarbeit Universität Wien 2006

2.2 Texte im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik

- Aichhorn, A. (2005[1925]): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorge-erziehung. – Bern: Verlag Hans Huber 2005
- Bernfeld, S. (1934): Die psychoanalytische Psychologie des Kleinkindes. – In: Meng, H., Schneider, E. (Hrsg.): Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Jahrgang 8. – Wien: Intern. Psychoanalytischer Verlag 1934, 5 – 16
- Bittner, G. (1998): Metaphern des Unbewussten. Eine kritische Einführung in die Psychoanalyse. – Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer 1998
- Datler, W. (2005[1995]): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. – Wien: Empirie Verlag 2005
- Fernenczi, S. 2005[1908]): Psychoanalyse und Pädagogik. – In: Zur Erkenntnis des Unbewussten. – Gießen: Psychosozial Verlag 2005
- Figdor, H. (1994): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. – In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1994, 63 – 99
- Figdor, H., Datler, W., Gstach, J. (1999): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. – Gießen: Psychosozial Verlag 1999
- Figdor, H. (2007): Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik II. Vorträge und Aufsätze. – Gießen: Psychosozial-Verlag

- Freud, A. (2006[1936]): Das Ich und die Abwehrmechanismen. – Wien: International. Psychoanalytischer Verlag 1936
- Freud, A. (1980[1930]): Vier Vorträge über Psychoanalyse für Lehrer und Eltern. – In: Die Schriften der Anna Freud. Bd. I. – München: Kindler Verlag 1980
- Freud, A. (1980[1965]): Weg und Irrwege in der Kinderentwicklung. – In: Die Schriften der Anna Freud. Bd. IX. – München: Kindler Verlag 1980
- Freud, S. (1999[1909]): Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. GW VII, 241 – 377. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1999
- Freud, S. (1999[1913]): Das Interesse an der Psychoanalyse. GW VIII, 389 – 420. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1999
- Freud, S. (1999[1913]): Vorreden. Geleitwort zu „Die Psychoanalytische Methode, eine erfahrungswissenschaftlich-systematische Darstellung von Dr. Oskar Pfister.“ GW X, 448 – 450. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1999
- Freud, S. (1999[1923]): „Psychoanalyse“ und „Libidotheorie“. GW XIII, 209 – 233. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1999
- Freud, S. (1999[1933]): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Aufklärungen, Anwendungen, Orientierungen. GW XV, 146 – 169. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1999
- Freud, S. (1999[1937]): Die endliche und die unendliche Analyse. GW XVI, 57 – 99. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1999
- Fröhlich, V. (1994): Psychoanalyse und Behindertenpädagogik. – Würzburg: Königshausen & Neumann 1994
- Füchtner, H. (1979): Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik. – Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag 1979
- Ganz, H.-G. (1996): Wege zum schwierigen Kind. Die Balint-Gruppe im Schulalltag. – Mainz: Matthias-Gründewald-Verlag 1996
- Gaedt, C. (1993): Der Beitrag psychoanalytisch orientierter Konzeptionen zum Verständnis geistig behinderter Menschen und ihrer psychischen Störung. – In: Hennicke, K., Rotthaus, W. (Hrsg.): Psychotherapie und Geistige Behinderung. – Dortmund: Verlag modernes lernen 1993, 219 – 230
- Gravogl, A. u. a. (2004): Psychoanalytische Pädagogik in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft: eine empirische Erhebung zur Situation Psychoanalytischer Pädagogik als Gegenstand von Lehre und Forschung an erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

deutschsprachiger Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen und Akademien. –
Diplomarbeit Universität Wien 2004

- Hartmann, Heinz (1975[1939]: Ich-Psychologie und Anpassungsproblem. – Stuttgart: Klett-Cotta 1975
- Hofmann, C. (1993): Gruppenanalytisch orientierte Arbeit mit geistig behinderten Männern und Frauen. – In: Trescher, H.-G., Büttner, C., Datler, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1993, 146 – 173
- Jonas, M. (1993): Gesellschaftliche Bedingungen und individueller Prozessverlauf bei Müttern behinderter Kinder. – In: Hennicke, K., Rotthaus, W. (Hrsg.): Psychotherapie und Geistige Behinderung. – Dortmund: Verlag modernes lernen 1993, 134 – 141
- Kaufhold, R. (2001): Bettelheim, Ekstein, Federn: Impulse für die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung. – Gießen: Psychosozial Verlag 2001
- Körner, J. (1992): Auf dem Wege zu einer Psychoanalytischen Pädagogik. – In: Trescher, H.-G., Büttner, C. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 4. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1992, 66 – 84
- Maas, M. (1999): Leben lernen in Freiheit und Selbstverantwortung. Eine psychoanalytische Interpretation der Alternativschulpädagogik. – Gießen: Psychosozial Verlag 1999
- Meng, H. (1964[1926]): Psychoanalytische Pädagogik und Kinderanalyse. – In: Federn, P., Meng, H. (Hrsg.): Psychoanalyse und Alltag. – Bern/Stuttgart Verlag Hans Huber 1964
- Pfister, O. (1921): Schriften zur Seelenkunde und Erziehungskunst. Die Behandlung schwer erziehbarer und abnormer Kinder. – Bern/Leipzig: Ernst Bircher Verlag 1921
- Reiser, H. (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. – Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2006
- Trescher, H.-G. (1993[1985]): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. – Frankfurt/New York: Campus Verlag 1993
- Trescher, H.-G. (1994): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. – In: Muck, M., Trescher H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. – Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 1994
- Schneider, E. (1926): Geltungsbereich der Psychoanalyse für die Pädagogik. – In: Meng, H., Schneider, E. (Hrsg.): Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. Jahrgang 1. – Wien: Intern. Psychoanalytischer Verlag 1926, 2 – 6

2.3 Texte im Bereich der Geistigbehindertenpädagogik

- Bach, H. (2001): Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung – so genannter geistiger Behinderung. – Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag 2001
- Bärsch, W. (1984[1973]): Behinderte – inmitten oder am Rande der Gesellschaft. – Berlin: Marhold Verlag 1973
- Bleidick, U., Hagemeister, U. (1998[1977]) (Hrsg.): Einführung in die Behindertenpädagogik. Band I. – Stuttgart: Kohlhammer Verlag 1977
- Bleidick, U., Anton, G. (2001) (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. – Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2001
- Feuser, G. (1981): Integration statt Aussonderung Behinderter? – In: Behindertenpädagogik (Band 20/1) 1981, 5 – 17
- Feuser, G. (1996): "Geistigbehinderte gibt es nicht!" Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration. – Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen "Es ist normal, verschieden zu sein". Innsbruck, 6.-8. Juni 1996. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html>. Stand: 24.05.2005
- Feuser, G. (2005[1995]): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2005
- Fornfeld, B. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. – München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag 2000
- Gerspach, M. (1992): Grundlagen einer psychoanalytischen Heilpädagogik. – In: Behindertenpädagogik (Band 31/3) 1992, 277 – 290
- Haeberlin, U. (2005): Grundlagen der Heilpädagogik. – Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2005
- Hensle, U., Vernooij M. A. (2000[1979]): Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen I. – Wiebelsheim: Quelle & Meyer Verlag 2000
- Jantzen, W. (1980): Geistig behinderte Menschen und gesellschaftliche Integration. – Bern /Stuttgart/Wien: Verlag Hans Huber 1980
- Kobi, E. u. a. (1984) (Hrsg.): Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik. – Luzern: Verlag der schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik 1984
- Mattner, D. (2000): Behinderte Menschen in der Gesellschaft. Zwischen Ausgrenzung und Integration. – Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2000
- Mühl, H. (2000[1984]): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. – Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2000

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

- Moor, P. (1999[1965]): Heilpädagogik: Ein pädagogisches Lehrbuch. – Bern: Verlag Hans Huber 1965
- Möckel, A. (2007[1988]): Geschichte der Heilpädagogik. – Stuttgart: Klett-Cotta 1988
- Neuhäuser, G., Steinhausen, C. (2003[1990]) (Hrsg.): Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. – Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2003
- Prenzel, Annedore (2006[1993]): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft 2006
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. <http://bidok.uikb.ac.at/library/unesco-salamanca.html>. Stand: 09.03.2006

Anhang

TEXTANALYSEPROTOKOLL

[Das Textanalyseprotokoll besteht aus drei Teilen: dem *Fragenkatalog mit den Texttransformationen*, dem *Antwortkatalog* und dem *Schlagwörterkatalog*.

Im Fragenkatalog befinden sich 30 zu den Unterfragen 1.1, 1.2 und 2.1 ausgewählte Texttransformationen. Im Antwortkatalog die 30 zu den vorher erwähnten Unterfragen ausgearbeiteten Antworten. Im Schlagwörterkatalog die für die Suche des relevanten Datenmaterials entworfenen Schlagwörter.]

FRAGENKATALOG MIT TEXTTRANSFORMATIONEN

Übergeordnete Fragen:

1. Welche Grundannahmen können als handlungs- und forschungsleitend für eine Psychoanalytische Sonder- und Heilpädagogik angesehen werden?

1.1 Welche Grundannahmen können als handlungs- und forschungsleitend für eine Psychoanalytische Geistigbehindertenpädagogik angesehen werden?

Diplomarbeitsleitende Frage:

Welche Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik ableiten?

Untergeordnete Fragen:

1. Welche Annahmen im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik – Bezugnehmend auf so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* – ableiten?

1.1 Welche Merkmale und/oder Eigenschaften werden so genannten Menschen mit geistiger Behinderung – als zugehörig zu ihrer Person – zugeschrieben?

Der psychische Entwicklungsstand geistig behinderter Menschen entspricht häufig dem von ein- bis zweijährigen Kindern, die weder eine innige, symbiotische Nähe zur Mutter noch eine individuierte Trennung von ihr erfahren haben. Sie verfügen daher in der Regel nicht über „reife, klare und stabile Selbst-Grenzen und eine
--

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

sichere Ich-Du-Differenzierung“ und ihre Ich-Funktionen sind nur bruchstückhaft entwickelt. Folglich sind sie anfällig dafür, psychische Auffälligkeiten zu offenbaren (vgl. Gärtner u. a. 1987).

TT1.0 (OT Gerspach 2004, 72)

Der psychische Entwicklungsstand geistig behinderter Menschen entspricht häufig dem von ein- bis zweijährigen Kindern, die weder eine innige, symbiotische Nähe zur Mutter noch eine individuierte Trennung von ihr erfahren haben. Sie verfügen daher in der Regel nicht über „reife, klare und stabile Selbst-Grenzen und eine sichere Ich-Du-Differenzierung“ **und ihre Ich-Funktionen sind nur bruchstückhaft entwickelt**. Folglich sind sie anfällig dafür, psychische Auffälligkeiten zu offenbaren (vgl. Gärtner u. a. 1987).

TT1.1

M. m. g. B. verfügen häufig nur über einen psychischen Entwicklungsstand von ein- bis zweijährigen Kindern und ihre Ich-Funktionen sind nur bruchstückhaft entwickelt.

A1

Dieser Differenzierungsprozess von Psyche und Soma sowie Selbst und Objekt ist eng mit der Ich-Entwicklung verknüpft und scheint bei einigen Personen mit einer geistigen Behinderung nicht vollständig abgeschlossen zu sein.

TT2.0 (OT Schnoor 1992, 205)

Dieser Differenzierungsprozess von Psyche und Soma sowie Selbst und Objekt ist eng mit der Ich-Entwicklung verknüpft und scheint bei einigen Personen mit einer geistigen Behinderung nicht vollständig abgeschlossen zu sein.

TT2.1

Bei (einigen) M. m. g. B. scheint der Differenzierungsprozess von Selbst und Objekt, der eng mit der Ich-Entwicklung verknüpft ist, nicht vollständig abgeschlossen zu sein.

A2

Bei Personen mit einer geistigen Behinderung treten vor allem Einschränkungen der autonomen Funktionen, der Denkprozesse und der synthetischen Funktion des Ichs auf.

TT3.0 (OT Schnoor 1992, 211)

Bei Personen mit einer geistigen Behinderung treten vor allem Einschränkungen der autonomen Funktionen, der Denkprozesse und der synthetischen Funktion des Ichs auf.

TT3.1

Bei M. m. g. B. treten vor allem Einschränkungen der autonomen Funktionen, der Denkprozesse und der synthetischen Funktion des Ichs auf.

A3

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Die Ichfunktionen, die die Beziehungen zur Umwelt bestimmen, sind¹²³ oft unreif.

TT4.0 (OT Gaedt/Gärtner 1990, 30)

Die Ichfunktionen, die die Beziehungen zur Umwelt bestimmen, **sind oft unreif**.

TT4.1

Bei M. m. g. B. sind die Ichfunktionen oft unreif.

A4

Die Ich-Entwicklung des behinderten Kindes wird also auf verschiedenen Ebenen beeinträchtigt.

TT5.0 (OT Gerspach 1994, 349)

Die **Ich-Entwicklung** des **behinderten Kindes** wird also auf verschiedenen Ebenen **beeinträchtigt**.

TT5.1

Bei M. m. g. B. (behinderte Kinder) ist die Ich-Entwicklung beeinträchtigt.

A5

Beim Vorliegen einer hirnganischen Schädigung ... finden wir meist eine Retardierung der kognitiven Entwicklung vor, die zu einer mehr oder minder ausgeprägten Einschränkung der autonomen Ich-Funktionen führt (vgl. Schnoor 1992, 211).

TT6.0 (OT Gerspach 1994, 350)

Beim Vorliegen einer **hirnganischen Schädigung** ... finden wir meist eine **Retardierung der kognitiven Entwicklung** vor, die zu einer mehr oder minder ausgeprägten **Einschränkung der autonomen Ich-Funktionen** führt (vgl. Schnoor 1992, 350).

TT6.1

Bei einer hirnganischen Schädigung finden wir meist eine Retardierung der kognitiven Entwicklung die zu einer Einschränkung der Ich-Funktionen führt.

TT6.2

Bei M. m. g. B. (hirnganisch Geschädigten) kommt es zu einer Einschränkung der Ich-Funktionen.

A6

1.2 Welche Merkmale und/oder Eigenschaften werden so genannten Menschen mit geistiger Behinderung – als Teilhabende an Interaktionen mit ihrer Umwelt – zugeschrieben?

Die Wahrnehmung von Behinderung oder ungewohnten und irritierenden Verhaltensweisen führt zunächst meist zur Ausbildung von Ängsten und Aggressionen.

TT7.0 (OT Gerspach 1990, 55)

Die Wahrnehmung von Behinderung oder ungewohnten und irritierenden Verhaltensweisen **führt zunächst meist zur Ausbildung von Ängsten und Aggressionen**.

TT7.1

¹²³ Anm. d. A.: bei sg. M. m. g. B.

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Die Wahrnehmung von M. m. g. B. (Behinderung) führt zunächst meist zur Ausbildung von Ängsten und Aggressionen.

A7

Milani Comparetti geht davon aus, dass die Begegnung mit einem behinderten Kind wie die „Konfrontation mit dem Bösen“ wirkt, wodurch paranoide Abwehrformen reaktiviert werden.

TT8.0 (OT Gerspach 1990, 55)

Milani Comparetti geht davon aus, dass die Begegnung mit einem behinderten Kind wie die „Konfrontation mit dem Bösen“ wirkt, wodurch paranoide Abwehrformen reaktiviert werden.

TT8.1

Die Begegnung mit M. m. g. B. (behinderte Kinder) wirkt wie die „Konfrontation mit dem Bösen“.

A8

So ist es, wie Leber festhält, nicht die originäre Behinderung, die die als problematisch empfundene Eigencharakteristik eines Behinderten ausmacht, „sondern die tiefe Enttäuschung der Eltern über ein Kind, das ihre Erwartungen nie wird erfüllen können“ (vgl. Leber 1979, 70).

TT9.0 (OT Gerspach 1990, 56)

So ist es, wie Leber festhält, nicht die originäre Behinderung, die die als problematisch empfundene Eigencharakteristik eines Behinderten ausmacht, „sondern die tiefe Enttäuschung der Eltern über ein Kind, das ihre Erwartungen nie wird erfüllen können“ (vgl. Leber 1979, 70).

TT9.1

Leber hält fest, dass eine Behinderung eine tiefe Enttäuschung der Eltern über ihr Kind hervorruft und diese als problematisch für die Eltern-Kind-Beziehung anzusehen ist.

TT9.2

M. m. g. B. (behinderte Kinder) rufen eine tiefe Enttäuschung bei den Eltern hervor.

A9

Die Geburt eines behinderten Kindes ruft ein Schuldgefühl hervor, selbst dann, wenn es in völligem Widerspruch zum objektiven medizinischen Wissen steht.

TT10.0 (OT Korff-Sausse 1997, 63f.)

Die Geburt eines behinderten Kindes ruft ein Schuldgefühl hervor, selbst dann, wenn es in völligem Widerspruch zum objektiven medizinischen Wissen steht.

TT10.1

Die Geburt eines M. m. g. B. ruft ein Schuldgefühl hervor.

A10

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Es wird angenommen, ein behindertes Kind sei passiv(er), es müsse mehr gefördert werden und für seine Entwicklung brauche es mehr elterliche Unterstützung. ...Die Tatsache, ein behindertes Kind zu haben, löst hiernach bei vielen Eltern in erhöhtem Maß Verunsicherung, Ängste und Zweifel an den eigenen elterlichen Kompetenzen aus.

TT11.0 (OT Steinhardt 1998, 75)

Es wird angenommen, ein behindertes Kind sei passiv(er), es müsse mehr gefördert werden und für seine Entwicklung brauche es mehr elterliche Unterstützung. ...**Die Tatsache, ein behindertes Kind zu haben, löst hiernach bei vielen Eltern in erhöhtem Maß Verunsicherung, Ängste und Zweifel an den eigenen elterlichen Kompetenzen aus.**

TT11.1

M. m. g. B. (behinderte Kinder) lösen (bei vielen Eltern) Verunsicherung, Ängste und Zweifel an der eigenen Kompetenz aus.

A11

Eltern behinderter Kinder trauern, sie erleben in der Behinderung ihrer Kinder einen großen Verlust.

TT12.0 (OT Bogyi 1998, 113)

Eltern behinderter Kinder trauern, **sie erleben in der Behinderung ihrer Kinder einen großen Verlust.**

TT12.1

M. m. g. B. (behinderte Kinder) lösen bei Eltern einen großen Verlust und Trauer aus.

A12

...Erwartet wird immer ein gesundes Kind, ein behindertes ist nie erwünscht, geschweige denn willkommen. Entsetzen, Ablehnung, Kummer und Sorgen sind die erste Hypothek, die es mit ins Leben bringt. Solch ein Kind wird nicht mit Freuden empfangen, es verletzt zutiefst die Erwartungen und den Stolz der Eltern.

TT13.0 (OT Bogyi 1998, 121)

...Erwartet wird immer ein gesundes Kind, ein behindertes ist nie erwünscht, geschweige denn willkommen. Entsetzen, Ablehnung, Kummer und Sorgen sind die erste Hypothek, die es mit ins Leben bringt. **Solch ein Kind wird nicht mit Freuden empfangen, es verletzt zutiefst die Erwartungen und den Stolz der Eltern.**

TT13.1

M. m. g. B. (behinderte Kinder) verletzen die Erwartungen und den Stolz der Eltern.

A13

...Demnach ist es nicht die originäre Behinderung, die sich als problematisch herausstellt, „sondern die tiefe Enttäuschung der Eltern über ein Kind, das ihre Erwartungen nie wird erfüllen können“ (vgl. Leber 1979, S 70).

TT14.0 (OT Gerspach 1994, 349)

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

...Demnach ist es nicht die originäre Behinderung, die sich als problematisch herausstellt, „sondern die tiefe Enttäuschung der Eltern über ein Kind, das ihre Erwartungen nie wird erfüllen können“ (vgl. Leber 1979, S 70).

TT14.1

Nach Leber ist die tiefe Enttäuschung der Eltern über ihr behindertes Kind das zentrale Problem.

TT14.2

M. m. g. B. (behinderte Kinder) rufen eine tiefe Enttäuschung bei den Eltern hervor.

A14

Die Geburt eines behinderten Kindes löst oft bei den Eltern Enttäuschung, Verzweiflung und Angst aus.

TT15.0 (OT Gaedt/Gärtner 1990, 26)

M. m. g. B. (behinderte Kinder) lösen oft bei den Eltern Enttäuschung, Verzweiflung und Angst aus.

A15

Die umfassende Erschütterung und die Krise, die durch die Behinderung ausgelöst werden, bestimmen über eine lange Zeit und Dauer das gesamte emotionale und soziale Erleben der Mütter und führen sie an die Grenzen der Belastbarkeit. ...Wenn ich im Text von behinderten Kindern spreche, so meine ich Kinder mit einer geistigen Behinderung.

TT16.0 (OT Jonas 1990, 14)

Die umfassende Erschütterung und die Krise, die durch die Behinderung ausgelöst werden, bestimmen über eine lange Zeit und Dauer das gesamte emotionale und soziale Erleben **der Mütter** und führen sie an die Grenzen der Belastbarkeit. ...Wenn ich im Text von behinderten Kindern spreche, so meine ich Kinder mit einer **geistigen Behinderung**.

TT16.1

Es wird eine umfassende Erschütterung und Krise durch das geistig behinderte Kind – bei den Müttern – ausgelöst.

TT16.2

M. m. g. B. lösen eine Krise bei ihren Müttern aus.

A16

In krisenhafte Zustände geraten werden die Eltern im Regelfall auch dann, wenn sie sich während der Schwangerschaft damit konfrontiert sehen, dass ihr heranwachsendes Baby behindert sein könnte.

TT17.0 (OT Datler/Messerer 2006, 131)

In **krisenhafte Zustände** geraten werden **die Eltern im Regelfall** auch dann, wenn sie sich während der Schwangerschaft damit konfrontiert sehen, dass **ihr heranwachsendes Baby behindert** sein könnte.

TT17.1

M. m. (g.) B. (heranwachsende behinderte Babys) verursachen krisenhafte Zustände bei den werdenden Eltern.

A17

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Das Kind muss sich nicht nur mit seiner Behinderung konfrontieren, sondern auch mit dem Schmerz, den es seinen Eltern und in den Augen anderer auslöst.

TT18.0 (OT Gerspach 2004, 65)

Das Kind muss sich nicht nur mit seiner Behinderung **konfrontieren**, sondern auch **mit dem Schmerz, den es seinen Eltern** und in den Augen anderer **auslöst**.

TT18.1

M. m. g. B. (behinderte Kinder) müssen sich mit dem Schmerz, den sie bei ihren Eltern auslösen, auseinandersetzen.

A18

Die Geburt oder Diagnose eines behinderten Kindes ist eine für die Eltern auch emotional katastrophale Erfahrung.

TT19.0 (OT Trippel 2004, 143)

Die **Geburt** oder Diagnose eines **behinderten Kindes** ist eine für die **Eltern** auch **emotional katastrophale Erfahrung**.

TT19.1

Die Geburt eines M. m. g. B. ist für die Eltern eine emotional katastrophale Erfahrung.

A19

Das behinderte Kind hält uns einen Spiegel vor ...Es reflektiert ein Bild, das wir nicht zu sehen wünschen.

TT20.0 (OT Trippel 2004, 143)

Das **behinderte Kind** hält uns einen Spiegel vor ...Es **reflektiert ein Bild, das wir nicht zu sehen wünschen**.

TT20.1

M. m. g. B. (behinderte Kinder) reflektieren ein Bild, das wir nicht zu sehen wünschen.

A20

2. Welche Annahmen im Abschnitt^{EZ} der Kausalisierungen lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik – Bezug nehmend auf so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* – ableiten?

2.1 Welche Modelle und/oder Theorien werden zur Erklärung des Phänomens der geistigen Behinderung herangezogen?

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Anhand von Untersuchungsergebnissen aus der Uniklinik Gießen zu Interaktion und Dynamik bei Familien mit so genannten geistig behinderten Säuglingen (vgl. Neuhäuser u.a. 1989, 1990, Meyer, Pauli 1991, Bäcker 1991) lässt sich belegen, dass jede mentale Schädigung, unabhängig vom zugrundegelegten Parameter und ihrer klinischen Erscheinungsform, stets eingebettet ist in einen Rahmen, der durch das Erleben der Interaktionserfahrung mit den primären Objekten, also in der Regel den Eltern, beeinflusst wird.

TT21.0 (OT Gerspach 2004, 9f.)

Anhand von Untersuchungsergebnissen aus der Uniklinik Gießen zu Interaktion und Dynamik bei Familien mit so genannten geistig behinderten Säuglingen (vgl. Neuhäuser u.a. 1989, 1990, Meyer, Pauli 1991, Bäcker 1991) lässt sich belegen, dass jede mentale Schädigung, unabhängig vom zugrundegelegten Parameter und ihrer klinischen Erscheinungsform, stets eingebettet ist in einen Rahmen, der durch das Erleben der Interaktionserfahrung mit den primären Objekten, also in der Regel den Eltern, beeinflusst wird.

TT21.1

Anhand von Untersuchungsergebnissen zu Interaktion und Dynamik bei Familien mit so genannten geistig behinderten Säuglingen lässt sich belegen, dass jede mentale Schädigung, unabhängig vom zugrundegelegten Parameter und ihrer klinischen Erscheinungsform, stets eingebettet ist in einen Rahmen, der durch das Erleben der Interaktionserfahrung mit den primären Objekten, also in der Regel den Eltern, beeinflusst wird.

TT21.2

Anhand von Untersuchungsergebnissen lässt sich belegen, dass jede mentale Schädigung stets eingebettet ist in einen Rahmen, der durch das Erleben der Interaktionserfahrung mit den primären Objekten beeinflusst wird.

TT21.3

G. B. ist eingebettet in einen Rahmen, der durch das Erleben der Interaktionserfahrung mit den primären Objekten beeinflusst wird.

A21

Wir wissen heute, dass die Entwicklung von Kindern, die mit einer so genannten geistigen Behinderung zur Welt kommen, abhängt von der Wechselwirkung ihrer inneren seelischen Vorgänge mit einer äußeren, förderlichen oder hemmenden Umwelt (vgl. Mattner, Gerspach 1997, 180ff; Weiß 2002, Hackenberg 2003). Insbesondere den frühen Interaktionserfahrungen zwischen dem behinderten Kind und seinen primären Bezugspersonen kommt dabei ein entscheidender Einfluss zu.

TT22.0 (OT Gerspach 2004, 9)

Wir wissen heute, dass die Entwicklung von Kindern, die mit einer so genannten geistigen Behinderung zur Welt kommen, abhängt von der Wechselwirkung ihrer inneren seelischen Vorgänge mit einer äußeren, förderlichen oder hemmenden Umwelt (vgl. Mattner, Gerspach 1997, 180ff; Weiß 2002, Hackenberg 2003). Insbesondere den frühen Interaktionserfahrungen zwischen dem behinderten Kind und seinen primären Bezugspersonen kommt dabei ein entscheidender Einfluss zu.

TT22.1

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Die Entwicklung von geistig behinderten Kindern hängt von der Wechselwirkung ihrer inneren (seelischen) Vorgänge mit einer äußeren (förderlichen oder hemmenden) Umwelt ab, wobei besonders den frühen Interaktionserfahrungen mit primären Bezugspersonen ein entscheidender Einfluss eingeräumt wird.

TT22.2

G. B. ist abhängig von der Wechselwirkung von inneren (seelischen) Vorgängen mit einer äußeren (förderlichen oder hemmenden) Umwelt, wobei besonders den frühen Interaktionserfahrungen mit primären Bezugspersonen ein entscheidender Einfluss eingeräumt wird.

A22

Diese Untersuchung erbrachte den Nachweis, dass bei perinatal beeinträchtigten Kindern eine Korrelation zwischen unterschiedlichen Eltern-Kind-Beziehungsmustern und neurologisch-motorischen Entwicklungsparametern vorliegt. Daher stehen zum Beispiel Hirnentwicklung und Interaktionseffekte in einem engen gegenseitigen Zusammenhang.

TT23.0 (OT Gerspach 2004, 10)

Diese Untersuchung erbrachte den Nachweis, dass bei perinatal beeinträchtigten Kindern eine Korrelation zwischen unterschiedlichen Eltern-Kind-Beziehungsmustern und neurologisch-motorischen Entwicklungsparametern vorliegt. **Daher stehen zum Beispiel Hirnentwicklung und Interaktionseffekte in einem engen gegenseitigen Zusammenhang.**

TT23.1

Bei *G. B.* stehen Hirnentwicklung und Interaktionseffekte in einem engen Zusammenhang.

A23

Behinderung kann damit nicht mehr als naturgegeben interpretiert werden, denn sie wird erst existent, indem Merkmale eines Individuums innerhalb einer sozialen Interaktion in Bezug gesetzt werden ...

TT24.0 (OT Gerspach 1980, 48)

Behinderung kann damit nicht mehr als naturgegeben interpretiert werden, **denn sie wird erst existent, indem Merkmale eines Individuums innerhalb einer sozialen Interaktion in Bezug gesetzt werden ...**

TT24.1

Behinderung wird erst existent, wenn Merkmale eines Individuums innerhalb einer sozialen Interaktion in Bezug gesetzt werden.

TT24.2

(*G.*) *B.* wird erst innerhalb einer sozialen Interaktion existent.

A24

Wir haben uns bisher weitgehend auf Lorenzer gestützt und „Behinderung“ als Interaktionsstörung beschrieben, bei der eine Desymbolisierung zur „Sprachzerstörung“ führt.

TT25.0 (OT Gerspach 1980, 54)

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Wir haben uns bisher weitgehend auf **Lorenzer** gestützt und **„Behinderung“ als Interaktionsstörung beschrieben**, bei der eine Desymbolisierung zur „Sprachzerstörung“ führt.

TT25.1

(G.) B. ist (nach Lorenzer) eine Interaktionsstörung.

A25

Geistige Behinderung nimmt ihren Ausgang, so die These Niedeckens, in der Erschwerung oder Verhinderung von Entwicklungsimpulsen, die das Subjektsein des Kindes ermöglichen und welche in erster Linie durch die Störung der frühen Eltern-Kind-Beziehung bestimmt werden.

TT26.0 (OT Fröhlich 1994, 167)

Geistige Behinderung nimmt ihren Ausgang, so die These Niedeckens, in der Erschwerung oder Verhinderung von Entwicklungsimpulsen, die das Subjektsein des Kindes ermöglichen und **welche in erster Linie durch die Störung der frühen Eltern-Kind-Beziehung bestimmt werden.**

TT26.1

Nach Niedecken nimmt die geistige Behinderung Ausgang in der Erschwerung oder Verhinderung von Entwicklungsimpulsen, welche durch die Störung der frühen Eltern-Kind-Beziehung bestimmt werden.

TT26.2

G. B. wird durch eine Störung der frühen Eltern-Kind-Beziehung bestimmt.

A26

Behinderung decouvriert sich als Ausdruck eines problematischen Lebenskontextes im Kräfteverhältnis zwischen gesellschaftlich eingeforderter „Normalität“ und subjektiv erlebter „Unvollkommenheit“, auf dem Hintergrund einer in Interaktion aufgehobenen Beschädigung der Subjektstruktur.

TT27.0 (OT Gerspach 1987, 147)

Behinderung decouvriert sich als Ausdruck eines problematischen Lebenskontextes im Kräfteverhältnis zwischen gesellschaftlich eingeforderter „Normalität“ und subjektiv erlebter „Unvollkommenheit“, **auf dem Hintergrund einer in Interaktion aufgehobenen Beschädigung der Subjektstruktur.**

TT27.1

G. B. drückt sich auf dem Hintergrund einer (in Interaktion aufgehobenen) Beschädigung der Subjektstruktur aus.

A27

Wenn wir uns zudem die Anschauung von MILANI-COMPARETTI zu eigen machen, nach der auch ein behindertes Kind seine Interaktionen aktiv gestaltet...können wir ohne Not schlussfolgern, dass es sich bei einer Behinderung um keine organisch zu isolierende Größe handelt. Wir müssen sie fassen als verschlüsselten Ausdruck einer „reproduzierten szenischen Interaktionssequenz, in die die Eigeninitiative eines Kindes einfließt, sein quälendes, aber unbewusst gehaltenes Lebensthema darzustellen, wie, wenn auch unzureichend, zu bewältigen“ (vgl. Gerspach 1992, S. 287).

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

TT28.0 (OT Gerspach 1994, 350)

Wenn wir uns zudem die **Anschauung von MILANI-COMPARETTI** zu eigen machen, nach der auch ein behindertes Kind seine Interaktionen aktiv gestaltet...können wir ohne Not schlussfolgern, dass es sich bei einer **Behinderung** um keine organisch zu isolierende Größe handelt. **Wir müssen sie fassen als verschlüsselten Ausdruck einer „reproduzierten szenischen Interaktionssequenz**, in die die Eigeninitiative eines Kindes einfließt, sein quälendes, aber unbewusst gehaltenes Lebensthema darzustellen, wie, wenn auch unzureichend, zu bewältigen“ (vgl. Gerspach 1992, S. 287).

TT28.1

Nach der Anschauung von Milani-Comparetti müssen wir Behinderung als verschlüsselten Ausdruck einer reproduzierten szenischen Interaktionssequenz erfassen.

TT28.2

G. B. ist als verschlüsselten Ausdruck einer reproduzierten szenischen Interaktionssequenz zu verstehen.

A28

Behinderung per se gibt es nicht, sondern Behinderung erhält im Interaktionsprozess subjektive Bedeutung, da sie mit emotionalem Erleben und sozialen Zuschreibungsprozessen verbunden wird.

TT29.0 (OT Jonas 1990, 30f.)

Behinderung per se gibt es nicht, sondern Behinderung erhält im Interaktionsprozess subjektive Bedeutung, da sie mit emotionalem Erleben und sozialen Zuschreibungsprozessen verbunden wird.

TT29.1

(*G.*) *B.* erhält erst in Interaktionsprozessen ihre subjektive Bedeutung.

A29

Wie jede geistige Entwicklung, so konstituiert sich auch die geistig behinderte erst in der Auseinandersetzung zwischen dem Säugling in seinen spezifischen Möglichkeiten und Begrenzungen und seiner Mutter (mit- oder allein erziehende Väter inbegriffen), und in diese Auseinandersetzung geht formbildend ein auch die Haltung der die Mutter und das Kind umgebenden, sie haltenden oder alleinlassenden Umwelt.

TT30.0 (OT Niedecken 2003, 26)

Wie jede geistige Entwicklung, so **konstituiert sich auch die geistig behinderte erst in der Auseinandersetzung zwischen dem Säugling** in seinen spezifischen Möglichkeiten und Begrenzungen **und seiner Mutter (mit- oder allein erziehende Väter inbegriffen)**, und in diese **Auseinandersetzung geht formbildend ein auch die Haltung der die Mutter und das Kind umgebenden**, sie haltenden oder alleinlassenden Umwelt.

TT30.1

Die geistig behinderte Entwicklung konstituiert sich erst in der Auseinandersetzung zwischen dem Säugling und seinen Eltern plus der das Kind und die Eltern umgebenden Umwelt.

TT30.2

G. B. konstituiert sich erst in der Auseinandersetzung zwischen dem Säugling und den Eltern (plus der sie umgebenden Umwelt).

A30

ANTWORTKATALOG

Diplomarbeitsleitende Frage:

Welche Grundannahmen über den so genannten Menschen mit geistiger Behinderung lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik ableiten?

Untergeordnete Fragen:

1. Welche Annahmen im Abschnitt^{EZ} der Phänomenalisierungen lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik – Bezugnehmend auf so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* – ableiten?

- 1. Menschen mit geistiger Behinderung sind in ihrer Ich-Entwicklung beeinträchtigt.**
- 2. Menschen mit geistiger Behinderung rufen (negative) Emotionen wie Enttäuschung, Trauer, Angst oder Verzweiflung hervor.**

1.1 Welche Merkmale und/oder Eigenschaften werden so genannten Menschen mit geistiger Behinderung – als zugehörig zu ihrer Person - zugeschrieben?

1. **M. m. g. B.** verfügen häufig nur über einen psychischen Entwicklungsstand von ein- bis zweijährigen Kindern und ihre Ich-Funktionen sind nur bruchstückhaft entwickelt.
2. Bei (einigen) **M. m. g. B.** scheint der Differenzierungsprozess von Selbst und Objekt, der eng mit der Ich-Entwicklung verknüpft ist, nicht vollständig abgeschlossen zu sein.
3. Bei **M. m. g. B.** treten vor allem Einschränkungen, der autonomen Funktionen, der Denkprozesse und der synthetischen Funktion des Ichs auf.
4. Bei **M. m. g. B.** sind die Ichfunktionen oft unreif.
5. Bei **M. m. g. B.** (behinderte Kinder) ist die Ich-Entwicklung beeinträchtigt.
6. Bei **M. m. g. B.** (hirnorganisch Geschädigten) kommt es zu einer Einschränkung der Ich-Funktionen.

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

1.2 Welche Merkmale und/oder Eigenschaften werden so genannten Menschen mit geistiger Behinderung – als Teilhabende an Interaktionen mit seiner Umwelt – zugeschrieben?

7. Die Wahrnehmung von **M. m. g. B.** (Behinderung) führt zunächst meist zur Ausbildung von Ängsten und Aggressionen.
8. Die Begegnung mit **M. m. g. B.** (behinderte Kinder) wirkt wie die „Konfrontation mit dem Bösen“.
9. **M. m. g. B.** (behinderte Kinder) rufen eine tiefe Enttäuschung bei den Eltern hervor.
10. Die Geburt eines **M. m. g. B.** ruft ein Schuldgefühl hervor.
11. **M. m. g. B.** (behinderte Kinder) lösen (bei vielen Eltern) Verunsicherung, Ängste und Zweifel an der eigenen Kompetenz aus.
12. **M. m. g. B.** (behinderte Kinder) lösen bei Eltern einen großen Verlust und Trauer aus.
13. **M. m. g. B.** (behinderte Kinder) verletzen die Erwartungen und den Stolz der Eltern.
14. **M. m. g. B.** (behinderte Kinder) rufen eine tiefe Enttäuschung bei den Eltern hervor.
15. **M. m. g. B.** (behinderte Kinder) lösen oft bei den Eltern Enttäuschung, Verzweiflung und Angst aus.
16. **M. m. g. B.** lösen eine Krise bei ihren Müttern aus.
17. **M. m. (g.) B.** (ein heranwachsendes behindertes Baby) verursacht krisenhafte Zustände bei den werdenden Eltern.
18. **M. m. g. B.** (behinderte Kinder) müssen sich mit dem Schmerz, den sie bei ihren Eltern auslösen, auseinandersetzen.
19. Die Geburt eines **M. m. g. B.** ist für die Eltern eine emotional katastrophale Erfahrung.
20. **M. m. g. B.** (behinderte Kinder) reflektieren ein Bild, das wir nicht zu sehen wünschen.

2. Welche Annahmen im Abschnitt^{EZ} der Kausalisierungen lassen sich aus den bearbeiteten Texten der ausgewählten VertreterInnen der Psychoanalytischen Pädagogik – Bezug nehmend auf so genannte Menschen mit *geistiger Behinderung* – ableiten?

1. Das Phänomen der geistigen Behinderung ist vor allem durch eine frühe Interaktionsstörung geprägt.

2.1 Welche Modelle und/oder Theorien werden zur Erklärung des Phänomens der geistigen Behinderung herangezogen?

21. **G. B.** ist eingebettet in einen Rahmen, der durch das Erleben der Interaktionserfahrung mit den primären Objekten beeinflusst wird.

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

22. **G. B.** ist abhängig von der Wechselwirkung von inneren (seelischen) Vorgängen mit einer äußeren (förderlichen oder hemmenden) Umwelt, wobei besonders den frühen Interaktionserfahrungen mit primären Bezugspersonen ein entscheidender Einfluss eingeräumt wird.
23. Bei **G. B.** stehen Hirnentwicklung und Interaktionseffekte in einem engen Zusammenhang.
24. **(G.) B.** wird erst innerhalb einer sozialen Interaktion existent.
25. **(G.) B.** ist (nach Lorenzer) eine Interaktionsstörung.
26. **G. B.** wird durch eine Störung der frühen Eltern-Kind-Beziehung bestimmt.
27. **G. B.** drückt sich auf dem Hintergrund einer (in Interaktion aufgehobenen) Beschädigung der Subjektstruktur aus.
28. **G. B.** ist als verschlüsselter Ausdruck einer reproduzierten szenischen Interaktionssequenz zu verstehen.
29. **(G.) B.** erhält erst in Interaktionsprozessen ihre subjektive Bedeutung.
30. **G. B.** konstituiert sich erst in der Auseinandersetzung zwischen dem Säugling und den Eltern (plus der sie umgebenden Umwelt).

SCHLAGWÖRTERKATALOG

- Behinderung (geistige, kognitive, intellektuelle, genetische)
- Beeinträchtigung (geistige, kognitive, intellektuelle, genetische)
- Geistesschwäche, Geisteskrankheit, Debität, Imbezillität, Idiotie, Retardierung
- Intelligenzminderung, Intelligenzbeeinträchtigung, Entwicklungsverzögerung
- Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Menschen mit besonderen Fähigkeiten
- Blödsinnige, Schwachsinnige, Schwachbefähigte, Geistesschwache
- Kretin(ismus), Down-Syndrom, Morbus Down, Trisomie (21)
- Geistigbehindertenpädagogik, Behindertenpädagogik, Integrative/Inklusive Pädagogik
- Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Frühförderung
- Tiefenpsychologie/tiefenpsychologisch, Psychoanalyse/psychoanalytisch
- Analytische Psychologie/analytisch-psychologisch

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

VERZEICHNIS

<i>Textfeld 1:</i>	<i>Dialog zwischen Masterman und Kuhn</i>	<i>Seite 21f.</i>
<i>Textfeld 2:</i>	<i>Dialog zwischen Kuhn und Popper</i>	<i>Seite 26ff.</i>
<i>Textfeld 3:</i>	<i>Dialog zwischen Körner und Figdor</i>	<i>Seite 57ff.</i>
<i>Textfeld 4:</i>	<i>Dialog zwischen Trescher und Datler</i>	<i>Seite 60ff.</i>
<i>Textfeld 5:</i>	<i>Dialog zwischen Bach und Feuser</i>	<i>Seite 74ff.</i>
<i>Tabelle 1:</i>	<i>Matrix zur „Paradigmenwertigkeit“</i>	<i>Seite 130</i>
<i>Grafik 1:</i>	<i>Das 4-Phasen-Modell der sogenannten geistigen Behinderung</i>	<i>Seite 139</i>

ABSTRACT

Diese Forschungsarbeit begibt sich, wie der Titel schon vermittelt, auf die Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* aus Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik. Sie soll anhand konkreter Fragestellungen an den untersuchten (wissenschaftlichen) Texten der ausgewählten AutorInnen im Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik Antworten über den „Status“ bzw. über die grundlegenden Annahmen, die möglichen Paradigmen, über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* liefern. Dieses Unterfangen, dieser Forschungsprozess beginnt mit der Ausarbeitung forschungsrelevanter Fragen, welche gezielt an die (wissenschaftlichen) Texte der ausgewählten AutorInnen gerichtet, die darin enthaltenen zentralen Aussagen und grundlegende Annahmen herausfiltern sollen. Aus diesen herausgefilterten zentralen Aussagen werden in der Folge zum einen drei grundlegende Hypothesen konstruiert und diese auf ihre „Paradigmenwertigkeit“ hin untersucht, und zum anderen wird ein Menschenbild in Form eines 4-Phasen-Modells entworfen, welches vom Autor als denk- und handlungsleitend für die Disziplin der Psychoanalytischen Pädagogik dargestellt wird.

Die Forschungsarbeit abschließend werden aus der Verknüpfung der drei aufgestellten Hypothesen und dem ausgearbeiteten 4-Phasen-Modell vier Thesen generiert, welche dem Autor zu Folge, die Grundannahmen der Psychoanalytischen Pädagogik über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* bilden und diese auf ihre möglichen Auswirkungen für die (psychoanalytisch-)pädagogische Praxis hin betrachtet.

Das schwache Ich und die gestörte Interaktion.

Auf der Suche nach möglichen Grundannahmen über den so genannten Menschen mit *geistiger Behinderung* in der
Psychoanalytischen Pädagogik. – Diplomarbeit Universität Wien 2009

Embelgasse 2-8/3/234

1050 wien

email: ghostdog@gmx.at

HARALD ANLANGER

PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

- Geburtsdatum: 31. März 1972
- Geburtsort: Vöcklabruck (OÖ)
- Staatsbürgerschaft: Österreich

SCHULBILDUNG

- 1978 – 1982: Volksschule in Roitham (OÖ)
- 1982 – 1986: Hauptschule in Laakirchen (OÖ)
- 1986 – 1988 : 1. + 2. Klasse Handelsakademie Gmunden (OÖ)
- 1988 – 1990 : 2. + 3. Klasse Handelsschule Vöcklabruck (OÖ)

AKADEMISCHE LAUFBAHN

- 2002 Studienberechtigungsprüfung an der Universität Wien
- 2002 – 2009 Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien
- seit 2006 Universitätslehrgang Psychotherapeutisches Propädeutikum

BERUFLICHER WERDEGANG

- 1990 – 1993 u. a. Schichtarbeiter in der Papierfabrik Laakirchen (OÖ) und Hilfsarbeiter in einer Baufirma
- 1993 – 1994 Zivildienst in der Lebenshilfe Gmunden (OÖ)
- 1994 – 1996: Behindertenbetreuer in der Lebenshilfe Gmunden (OÖ)
- 1996 – 1997: Lehrgang für Behindertenarbeit bei der Caritas Linz (OÖ)
- 1996 – 1998: Behindertenfachbetreuer in der Lebenshilfe Gmunden (OÖ)
- seit 1998: Behindertenfachbetreuer bei Jugend am Werk (Wien)