

Einleitung

Eine Einführung in eine wissenschaftliche Disziplin steht immer vor besonderen Schwierigkeiten. Dem Ziel, den Lesern Übersicht und Orientierung zu vermitteln, steht der Vorsatz zur Seite, die Dinge nicht allzu stark zu vereinfachen. Und auch wenn man versucht, möglichst viele wissenschaftlich relevante Aspekte eines Fachs unter einem Dach zu vereinen, ist die Ausweisung einer Position, zumindest eines Leitfadens unverzichtbar. Was könnte ein solcher Leitfaden sein, wenn es um die nicht ganz einfache Disziplin der Pädagogik bei emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen geht? Der Aspekt der *Störung* bzw. des störenden, des auffälligen und vielfach belasteten Kindes drängt sich auf. Aber damit erscheint schon eine erste, durchaus charakteristische Schwierigkeit der fachlichen Reflexion. Denn die Störung ist nie ganz auf das einzelne Individuum zentriert, sondern sie betrifft immer auch soziale Umstände, Kontexte, Situationen und Gruppen. Die Darstellung des Fachs zentriert sich insofern nicht um einen einzelnen „Störer“, sondern um ein vielschichtiges Phänomen herum.

Die Pädagogik bei emotionaler und sozialer Entwicklung beschreibt etwas, das man ganz einfach nachvollziehen kann und das doch ein Stück weit entzogen bleibt – nämlich das Störende und Auffällige einer individuellen Entwicklung. In der Geschichte gab es eine Vielzahl von Versuchen, dem Auffälligen einen Namen zu geben und es dementsprechend einzuordnen. Wenn wir im Folgenden dieser klassischen Herangehensweise *nicht* folgen, dann bleibt zunächst die Reduktion auf das Sichtbare. Im pädagogischen und sozialen Miteinander zeigen sich Störungen des erwarteten Ablaufs. Etwas entspricht nicht den gängigen sozialen Erwartungen, etwas verweist auf eine gestörte Interaktion – aber vielleicht auch auf eine tiefgreifende gestörte Entwicklung. Wie wir – als Vertreter einer Profession – mit dieser Irritation umgehen, darum geht es bei der Pädagogik bei sozialen und emotionalen Störungen. Das Bild, das wir als Praktiker vor Augen haben, könnte eingängiger nicht sein: ein Kind schmeißt sich während des Unterrichts immer wieder auf den Boden und blockiert das Geschehen in der Klasse, es provoziert vielleicht sogar durch sexuell gefärbte Anspielungen, es unterläuft geschickt oder ungesteuert alle Anweisungen und Regeln. Das Bild des „störenden“, des „auffälligen“ Kindes ist eingängig und plakativ. Aber die Einordnung in eine widerspruchsfreie Pädagogik fällt trotzdem schwer: wir können es uns einfach machen und das Verhalten, das wir erkennen, als unerwünschte Störung bezeichnen und dementsprechend drastische Maßnahmen ergreifen. Wir können es uns aber auch etwas schwerer machen und nach den Hintergründen und Verflechtungen, nach den offensichtlichen und versteckten Zusammenhängen fragen. Wir können also anders formuliert versuchen, das Störende und Auffällige auch in der Tiefe zu erfassen. Wenn wir diesen Weg wählen, wird es schwierig, für die Entstehung von sozialen und emotionalen Problemen eindeutige Erklärungen zu erhalten, noch schwieriger wird es sein, die Herkunft der Disziplin, ihr professionelles Selbstverständnis, ihre institutionellen Formen zu beschreiben – schwierig, aber nicht unmöglich.

Teil A: Grundfragen der Disziplin

Die vorliegende Darstellung unterliegt einer Dreiteilung – Grundfragen der Disziplin, Grundfragen der Profession, schließlich Aspekte der Orientierung im Lebenslauf. Der erstgenannte Abschnitt folgt einer Überlegung, die man sehr vereinfachend begründen kann. Es wäre zu fragen, wie es dazu kam, dass störende oder „gestörte“ Kinder in das Zentrum der pädagogischen Aufmerksamkeit gerieten und mit welchen Folgen. Die Pädagogik bei Behinderung hat einen historisch negativen Kern, der immer wieder zum Anlass von Selbstkritik der Disziplin wurde. Der Stachel des Negativen sitzt tief, insofern wir das Negative und Zerbrechliche, den „Defekt“ oder die Schädigung als den Kern einer Profession verstehen. Diesen Widerspruch muss jeder praktisch Tätige für sich aushandeln, von einer nachhaltigen Lösung dieses Problems bleiben wir aber entfernt. Es macht aber durchaus Sinn, wenn wir in pädagogischen Zusammenhängen zunächst einmal von einer Grundbedingung des Menschseins ausgehen, der sogenannten „*conditio humana*“. Diese besagt ihrer begrifflichen Tradition gemäß nichts anderes, als dass zum Menschsein eine ursprüngliche Verletzbarkeit zählt. Diese „Vulnerabilität“ ist das Gemeinsame der menschlichen Situation, es kennzeichnet aber auch das, was wir mit einer konkreten Schädigung, einem Nachteil, einem „Förderbedarf“ verbinden. Individuelle und soziale Verletzungen können nachhaltig sein und gravierende Folgen haben. Sie können zu Verhaltensauffälligkeiten und Desintegration, zu einer erhöhter Aufmerksamkeit des Umfelds, sprich zu einem Mehraufwand der pädagogischen, diagnostischen und therapeutischen Mittel führen. Aber die Kategorie der Vulnerabilität greift wohl dann zu kurz, wenn sie individualpsychologisch verkürzt wird, wenn die Fachdisziplin lediglich als eine *Theorie der Verhaltensgestörten* verstanden wird. Sich von dieser Selbstzuschreibung zu distanzieren, ist keineswegs selbstverständlich. Denn jahrzehntelang gab es eine Deutungshoheit der medizinischen und psychotherapeutischen Disziplinen, die von „Verhaltensgestörten“ als einem objektiven Forschungsgegenstand zu berichten wussten. Die „Verhaltensgestörtenpädagogik“, die hiermit eng verbunden war, folgte zwar der Begrifflichkeit des „Störers“, aber dass die Gründe für die Auffälligkeit nicht allein in einer Person zu suchen sind, das war den meisten Vertretern des Fachs wohl von Anfang an bewusst.

Die Darstellung in Teil A soll daher dem Ziel dienen, die besonderen Bedingungen verständlich zu machen, die von einer Semantik der „sittlichen Verwilderung“ oder des „kranken Kindes“ zu einem zeitgemäßen Verständnis sozialer Unsicherheit und sozial/emotionaler Verletzlichkeit führen. Wir versuchen daher, eine Bresche in das Dickicht der verschiedenen Zuschreibungen zu schlagen, indem wir von der *Verletzbarkeit der sozialen Bezüge* sprechen. Mit dieser Begrifflichkeit soll natürlich keinesfalls der Mensch aus dem Zentrum gerückt werden, er soll auch nicht in dem Sinne entlastet werden, als sei er gerade nicht der aktive Gestalter seiner eigenen Gegenwart. Um dem Selbstverständnis der Disziplin aber nahe genug zu kommen, benötigen wir ein grundlegendes Verständnis der Situation des Menschen. Pädagogik bei emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen ist keine Pädagogik *der* oder *des* Verhaltensauffälligen, sie

ist hiermit jedenfalls nicht identisch. Weiter kommen wir mit der Erkenntnis, dass es zu Verletzungen und Irritationen, Abweichungen vom normalen Gang der Dinge in sozialen Systemen kommt und dass auffälliges Verhalten wohl erst in diesem sozialen Sinnzusammenhang zu begreifen ist. Die Pädagogik muss sich daher als eine wissenschaftliche Disziplin verstehen, die das soziale Feld, das zugrunde liegende System oder einfach die je individuelle Situation in den Blick bekommt. Nicht umsonst hat sich die sonderpädagogische Leitformel des „Kindes in erschwerten Lebens- und Lernsituationen“ als wegweisend erwiesen.

Gleichwohl können wir den Ansatz der Verletzlichkeit in einem weiteren Sinne verstehen. Die Verletzung betrifft bestimmte Kinder unter bestimmten Bedingungen in besonderem Maße und eine besondere, aufmerksame Pädagogik lässt sich demnach auch gut begründen. Kinder sind nicht nur verletzbar, sie sind in bestimmten Zusammenhängen auch hochgradig gefährdet. Es gibt dementsprechend ein bestimmtes Erkenntnisinteresse der Disziplin, aber auch ein diskretes Berufsethos der Professionellen, das an der Artikulation des jeweiligen Leidensdrucks ausgerichtet ist. Kinder mit einer hyperaktiven Auffälligkeit können zwar ihr Umfeld stören, aber sie unterliegen meist einem schwierigen Selbstkonzept. Kinder mit Depressionen und Angststörungen fallen nicht selten durch die sozialen Raster, Kinder, die unter Traumatisierungen oder gar Missbrauch leiden, können oberflächliche Zuwendung gar nicht verarbeiten und benötigen tiefreichende Hilfestellungen. Auch das historische Beispiel des klassisch ausgegrenzten „hyperaktiven“ Schülers, der mit einer Eselsmütze in der Ecke einer Schulklasse steht, gehört in diese Aufzählung. Die berufsethische Dimension kommt in diesem Zusammenhang also in besonderem Maße zum Tragen. Es geht zwar oberflächlich betrachtet um die Kompensation von Schädigungen, um pädagogische Hilfestellungen bei Missachtungserfahrungen, aber die konkrete Ausgestaltung dieser Hilfe ist komplex und voraussetzungsreich. Vieles, was als Schädigung objektivierbar ist, zum Beispiel frühkindliche Traumatisierungen und Vernachlässigungen, ist in der konkreten Begegnung gar nicht zum Ausdruck zu bringen; das Naheliegende des störenden und lästigen Verhaltens macht es schwer, zum hintergründigen Leidensdruck des Kindes vorzustoßen, vieles, was an schädigenden Einflüssen aus dem jeweiligen Umfeld auf eine Entwicklung einwirkt, kann nie ganz kompensiert werden. Die Pädagogik und Förderung von Kindern mit sozialen und emotionalen Entwicklungsstörungen steht immer vor der Gefahr, die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns zu bezweifeln, die Hoffnung auf positive Entwicklung aufzugeben, schon weil die Beziehungsdimension immer wieder an Grenzbereiche führt.

Der erste Teil schlägt angesichts dieser besonderen Bedingungen einen Bogen von historischen Zusammenhängen zu gegenwärtigen Grundfragen der Erziehung unter schwierigen Bedingungen. Es soll gezeigt werden, wie sich die sozialgeschichtlichen, aber auch die ideengeschichtlichen Linien bis in die Gegenwart erstrecken, welche wissenschaftlichen Modelle sich als prägend erwiesen haben und schließlich inwiefern man diese Entwicklungsschritte in der gegenwärtigen Aufgabe eines intensiven pädagogischen Arbeitsbündnisses zusammen fassen kann.

Teil B: Grundfragen der Profession

Die Ausführungen in Teil A nehmen das Phänomen der Entwicklungsstörung in einem grundlegenden Rahmen in den Blick, sie integrieren anthropologische, historische und pädagogische Aspekte. Der zweite Teil stützt sich auf diese Grundlage und rückt eher praktische Fragen in den Mittelpunkt. Die Orientierung an der Praxis, der pädagogisch-therapeutische Umgang mit emotional-sozialen Störungen ist in seiner Breite darzustellen. Natürlich können in diesem Rahmen nicht alle professionellen Modelle, Ansätze und Konzepte erschöpfend dargelegt werden. Es bietet sich an vielen Stellen eine exemplarische Darstellung an. Aber es kann doch auch die Behauptung gewagt werden, dass die dargestellten Ansätze im Großen und Ganzen das mögliche Spektrum dessen darstellen, was zum Rüstzeug, zum Instrumentarium gegenwärtiger Entwicklungsförderung betrachtet werden kann. Am Leitfaden der Frage, wie mit Störungen bewusst und zielgerichtet umgegangen werden kann, soll ein Handlungsrahmen gezeichnet werden, der diagnostische und interventionsbezogene Aspekte und entsprechende Hilfen umfasst. Exemplarische Modelle wie die kognitive und kooperative Verhaltensmodifikation, psychodynamische Unterstützungsmodelle oder etwas komplexer: systemische Konsultationen zeigen sinnvolle Möglichkeiten auf, Entwicklungsförderung unter emotional/sozialen Gesichtspunkten zu gestalten. Nicht übersehen werden sollte aber die Rolle des Erziehers und der Erzieherin selbst. Dieser Hinweis mag überraschen, aber er entspringt einer für das Fach nicht unwichtigen Erkenntnis. Im Horizont von pädagogischen Techniken, effektiven „Maßnahmen“ und optimierten Verfahren bleibt der Vorrang der Beziehungstiftung zu beachten, der jede „technische“ Orientierung durchdringt.

Teil C: Orientierung im Lebenslauf

Im abschließenden Teil wird die Darstellung etwas komplizierter und widerspruchsvoller. Dies hat eine Reihe von darzulegenden Gründen, die in der Natur des Fachs selber liegen. „Die“ Pädagogik bei sozialen und emotionalen Entwicklungsstörungen gibt es nicht. Eine Vielfalt therapeutischer Angebote und „Schulen“, die fachlichen und administrativen Verzweigungen tragen ihren Teil dazu bei. Des Weiteren ist die Orientierung an den individuellen Entwicklungsverläufen der Betroffenen im Sinne des Lebenslaufs ein schwieriges Thema. Vereinfacht gesprochen: die Individuen, die am Beginn ihres Lebens durch sozial-emotionale Entwicklungsstörungen beeinträchtigt wurden, können ihre Probleme durch pädagogische und therapeutische Einflussnahme zum Verschwinden bringen – sie können ihre problematische Situation aber auch weiter mit sich führen und sie gewissermaßen intensivieren. Beide Möglichkeiten der Entwicklung sind zu beachten und es ist wohl keine Schwierigkeit, sich die Problemstellungen vorzustellen, die sich etwa in sozialpädagogischer, präventiver oder gar kriminalpädagogischer Hinsicht ergeben. Thematisiert werden müssten in diesem Zusammenhang neuere Diskurse über Inklusion und Prävention, über Gewalt und Transkulturalität, ohne diese Themen allzu leichtfertig auf die populären gesellschaftlichen Diskurse zu projizieren.

Die „Kultur der Inklusion“ ist als Thema in diesem Kapitel unter besonderen Bedingungen zu lesen. Die inklusive Pädagogik hat weite Teile pädagogischer, aber auch gesellschaftlicher Bereiche erfasst und wartet auf ihre Umsetzung. In unserem Zusammenhang ist freilich von jedem Positivismus Abstand zu halten, vielmehr ist zu fragen, welche Kosten möglicherweise die Semantik der Inklusion für soziale Problemstellungen mit sich führt und dies bedeutet hier, auch kritische „Randaspekte“ der Pädagogik bei emotionalen/sozialen Störungen zu thematisieren: Gewaltphänomene, kulturelle Konflikte, Anerkennungsprobleme. Die abschließenden Überlegungen zu berufsethischen Fragestellungen versuchen eine neue Lesart in das Feld pädagogischer und psychologischer Theorien einzubringen: was sehen wir, wenn wir sozial-emotionale Entwicklungen auf das anthropologische Fundament der Erziehung zurückführen?

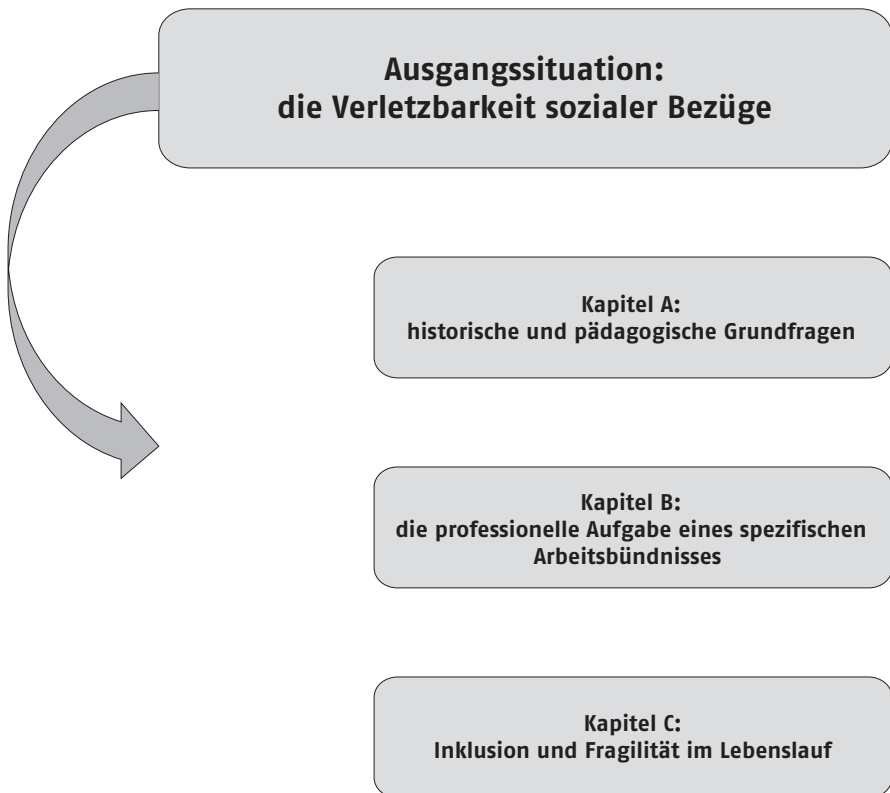


Abb. 1: Ausgangssituation und Gliederung des Bandes

TEIL A: GRUNDFRAGEN DER DISZIPLIN

Die folgenden Überlegungen zur Disziplin stellen einige Grundgedanken in den Mittelpunkt, die sich in verschiedenen Wendungen aufgreifen lassen. Der erste Abschnitt A, der die *Grundfragen der Disziplin* berührt, beginnt mit einer historischen Verortung sowie einer anthropologischen Grundlegung. Die historische Dimension zu kennzeichnen, fällt insofern nicht schwer, als sich hier Überschneidungen mit allgemein erziehungswissenschaftlichen und allgemein sonderpädagogischen Entwicklungen ergeben. Im Zusammenhang mit der anthropologischen Dimension aber erhalten diese Überlegungen eine notwendige Erweiterung. Denn es gilt zum einen, nach den konkreten Menschen und Menschenbildern zu fragen, die für die Entstehung der Disziplin überhaupt maßgeblich sind; es müssen gleichermaßen aber auch die wissenschaftlichen, medizinischen, pädagogischen und institutionellen Entwicklungen auf einen Nenner gebracht werden, obwohl sie möglicherweise in vielerlei Hinsicht differieren. Die nachfolgenden Punkte – die Entstehung und Konsolidierung von Organisationsformen, Leitgesichtspunkte der Pädagogik bei Entwicklungsstörungen und inklusive Streitfragen – verstehen sich also aus diesem historischen Entwicklungsprozess heraus. Wenn sich nun zwar kein einheitliches und widerspruchsfreies pädagogisches Gerüst ergibt, so wird es doch die Aufgabe sein zu klären, welche Sinnkriterien für die Disziplin leitend sind. Diese Aufgabe ist, wie wir sehen werden, alles andere als simpel. Denn man könnte sich natürlich an dieser Stelle mit dem Leitziel der sozialen und personalen Integration begnügen und forthin fragen, welche methodischen und praktischen Entscheidungen diesem Ziel dienlich sind. So einfach wird die Selbstbeschreibung der Disziplin allerdings nicht ausfallen und von daher rechtfertigt sich die Beschreibung eines voraussetzungsvollen Perspektivwechsels. Für die Grundlegung der Disziplin ist der Wechsel von einer *individualisierenden zu einer verstehenden Sichtweise* zentral. Wie sich diese verstehende Perspektive auszeichnet, welche Vorteile sie für die Konsolidierung der Disziplin hat, auf welchem Fundament das Verständnis kindlicher Auffälligkeit fortan aufruhet und wie schließlich der Signalcharakter kindlichen Verhaltens einzuordnen ist, dies alles soll im Zusammenhang dieses Perspektivwechsels deutlich werden.

1 DIE GESCHICHTE DES FACHS

Beim Versuch, die Geschichte der Pädagogik bei emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen zu erfassen, trifft man unwillkürlich auf eine Schwierigkeit. Als eigenständige Disziplin gehört sie zu den jüngeren Fachrichtungen der gängigen Behindertenpädagogik, wenn man diese spezielle Pädagogik von der Entwicklung verschiedener Einrichtungen her betrachtet. Zugleich scheint es, dass sich dieses Fach eine diskrete Eigenständigkeit und Legitimation bewahrt hat, dass es sich also im Hinblick auf eine unbestimmte Zukunft eine gesellschaftliche Autonomie bewahrt hat. Die Geschichte der Pädagogik bei emotional-sozialer Störung ist nicht gleichzusetzen mit der herkömmlichen behindertenpädagogischen Geschichtsschreibung, aber können wir hieraus auch schlussfolgern, dass dieser besonderen Pädagogik innerhalb der gegenwärtigen Umstellung auf inklusive Strukturen eine Sonderrolle zufällt? Dies versuchen wir im Folgenden zu prüfen, indem wir auf die historischen Bedingungen blicken, die zur Entstehung der Disziplin beigetragen haben, indem wir ferner nach den historischen Kategorien fragen, die in der Gegenwart nichts von ihrer ursprünglichen Bedeutung eingebüßt haben. Das Ziel soll es demensprechend sein, die disziplinäre und historische Verortung des Fachs mit der Frage nach den gegenwärtigen Aufgabenstellungen zu verknüpfen.

Dazu wäre allerdings einleitend zu fragen, ob man überhaupt sinnvoll von einer Einheit der Disziplin, von einem eigenständigen Fach sprechen kann. Die Wahrnehmung der Autonomie des Fachs ist ja davon abhängig, ob man es lediglich als Anhängsel einer allgemeinen Pädagogik, als Hilfswissenschaft oder als spezialisierte Lehre begreift, die im Zuge der Umstellung der Rechtsvorstellungen nach und nach überflüssig wird. Insbesondere der Leitgedanke der Inklusion könnte ja dazu beitragen, dass eine eigenständige „Lehre“ der Pädagogik bei emotionaler und sozialer Auffälligkeit nur noch als Schwundstufe wahrgenommen wird, als eine pragmatische Hilfspädagogik. Eine Darstellung der Geschichte der Disziplin müsste sich daher verstärkt mit der Frage nach ihrer einheitlichen Form beschäftigen. Tatsächlich ist die Rede von einem einheitlichen Fach dann missverständlich, wenn wir von den betreffenden Institutionen und nicht nur von individuellen Abweichungen ausgehen. Das, was lange Zeit als „Verhaltensgestörtenpädagogik“ bezeichnet wurde, hat zwar psychologische und pädagogisch-therapeutische Wurzeln der Disziplinierung und Normalisierung. Aber sozialgesellschaftlich und institutionell können wir hier an ganz verschiedenen Punkten ansetzen (im Folgenden Myschker 1990). Die Gründung von eigenen Anstalten für *hilfsbedürftige Kinder* etwa lässt sich bis in das Mittelalter zurückverfolgen. *Rettungs- und Waisenhäuser* folgten zunächst christlichen Leitvorstellungen, die mehr oder minder christlichen Unterweisungen gleich kamen. Im Zuge der frühen Neuzeit wurde dann auch die Frage der Erziehung und Bildung verwarhloster, bedrohter und unversorgter Kinder und Jugendlicher ins Zentrum gestellt. Die Entwicklung des Jugendstrafvollzugs verlief ähnlich, begann aber erst im ausgehenden 16. Jahrhundert und ist dem Sinneswandel Rechtsbrechern gegenüber geschuldet, der durch religiöse, ethische und ökonomische

mische Entwicklungen flankiert wurde. Beide Entwicklungsstränge sind also in historischen Zusammenhängen zu betrachten, in denen sich der Umgang mit Andersartigkeit, mit hilfebedürftigen Kindern und Jugendlichen, aber auch mit Kriminalität jeweils unterschiedlich ausprägte. Die Entwicklung von Einrichtungen innerhalb öffentlicher Schulen bildet einen weiteren Aspekt, der einer spezifischen Geschichte unterliegt. Zwar lassen sich Vorläufer Ende des 19. Jahrhunderts im Rahmen schulhygienischer Forschungen benennen, in denen es um Fragen „moralischer Gesundheit“ und drohender Verwahrlosung ging. Aber die Entwicklung und Entstehung von Beobachtungs-, Erziehungs- und Kleinklassen ist im 20. Jahrhundert zu verorten, während der Ausbau von eigenständigen Sonderklassen, Sonderschulen und integrierten Fördereinrichtungen im Zusammenhang mit Entwicklungen im westlichen Teildeutschland nach dem 2. Weltkrieg zu betrachten ist (Myschker 1990, S. 174 ff.). Die „Sonderschule für Verhaltensauffällige“ ist ein Kind der Moderne, besser gesagt: ein Kind der funktional differenzierten Gesellschaft.

Wenn man sich also die Mühe macht, nach einer distinkten Geschichte einer pädagogischen Disziplin zu fragen, in der es zu differenzierten Betrachtungen und Vorstellungen des Umgangs mit psychischen Störungen kam, ist man auf verschiedene Entwicklungsstränge verwiesen, die hier noch um die Einrichtungen der Kinder- und Jugendpsychiatrie ergänzt werden müssten. Was ist nun aber das Gemeinsame und Verbindende, das diese getrennten Teilordnungen zusammen führen kann? Tatsächlich lässt sich für alle genannten Entwicklungsstränge – Fürsorge, Justiz, Bildung, Psychiatrie – ein verändertes Muster des Verständnisses und des Umgangs mit Abweichung postulieren. So unterschiedlich sich die jeweiligen Institutionen historisch entwickelt haben, so ist doch das Verständnis der Entwicklungsstörung weiter entwickelt und ethisch vertieft worden. In den frühen Waisenhäusern blieb die Hilfe noch in der entmündigenden Fürsorge stecken, nicht wenige Rettungshäuser wurden unter merkantilistischen Vorstellungen zu Ausbeutungsinstitutionen kindlicher Arbeitskraft. Die Institutionen des Strafvollzugs unterlagen lange Zeit rigiden institutionellen Zwängen, bis sie durch Reform- und Demokratiebestrebungen gelockert wurden. Die Logik der Sonderklasse/Sonderschule entsprach lange Zeit bekanntlich den gesellschaftlichen Vorstellungen der scheinbar notwendigen Aussonderung und Separierung, bis schließlich Demokratisierungs- und Integrationstendenzen die schulische Isolation ein Stück weit auflöste. Hier wie dort lassen sich also, wenn auch zeitlich versetzt und mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Leitvorstellungen, Humanisierungs- und Demokratisierungstendenzen beobachten, welche die moderne Disziplin in ihren wesentlichen Zügen beschreiben. Heute besteht die Aufgabe der Disziplin bekanntlich darin zu fragen, welche Hilfen für Menschen mit sozial-emotionalen Störungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Funktionserfordernisse sinnvoll und zielführend sind (Abb. 2). Aber diese Aufgabe ist natürlich von einer verbindlichen Lösung weit entfernt, so dass wir im Folgenden von einer Notwendigkeit sprechen können, die Sinnkriterien der Disziplin im Horizont ihrer historischen Entwicklung zu reflektieren. Anders ausgedrückt: welche Leitvorstellungen haben sich als prägnant und sinnvoll erwiesen und müssen in der Gegenwart neu, aber nicht *vollkommen* anders bestimmt werden?

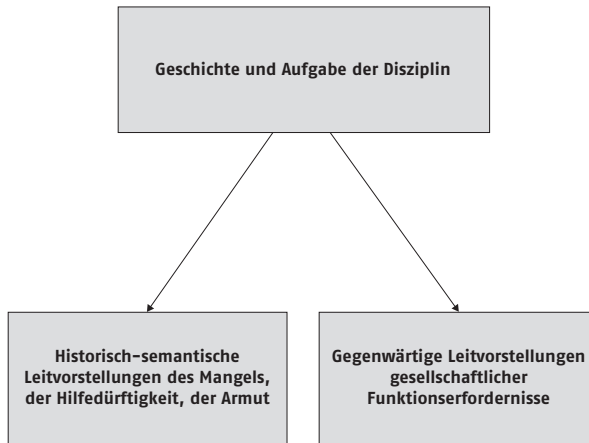


Abb. 2: Bezüge zwischen Disziplin, Hilfen und Funktionserfordernissen

1.1 Der Aspekt der Unterversorgung

Dass Sondererziehung auf Kompensation hin angelegt sei und dass die Heil- und Sondererziehung gewissermaßen als wohlthätige Antwort auf eine gescheiterte Erziehung hin zu verstehen sei, dies umschreibt eine ältere Leitvorstellung. Ebenso wie die Orientierung an der defizitären kognitiven Lernsituation, galt der Aspekt der Bedürftigkeit, des emotional-sozialen Mangels als grundlegend. Dieser Aspekt leitete Erziehungsmethoden innerhalb der Disziplinen an und diente berufsethischen Leitvorstellungen. Es dürfte nicht weiter schwierig sein zu erklären, dass dies zu einem eingeschränkten Blickwinkel auf das Wesen einer Behinderung und zu einem problematischen Professionsverständnis führte, insofern es in der jeweiligen Sprache um die Separierung der Störenden, um die Disziplinierung der Abweichler oder auch nur um die „Rettung“ Unterversorgter ging. Die Probleme sind heute natürlich anderer Natur und die Sprache hat sich vom diskriminierenden Unterton distanziert. Gleichwohl soll ein besonderer Aspekt in den Vordergrund gerückt werden, der nach wie vor schwierig ist – der Aspekt der Bedürftigkeit. Der Aspekt der seelischen Bedürftigkeit kennzeichnet den engen Zusammenhang zwischen allgemeiner Pädagogik, Sozialpädagogik und Heilpädagogik, der in bestimmter Hinsicht auch heute noch gilt, freilich unter veränderten sozialgesellschaftlichen Vorzeichen. Blicken wir in die Geschichte, fallen u. a. zwei Persönlichkeiten besonders auf: Johann Heinrich Pestalozzi erfasste nicht nur die Unzulänglichkeit des Elementarunterrichts, sondern er erkannte auch die destruktiven Folgen der Industrialisierung und insbesondere die grassierende Erziehungsnot in den Familien (im Folgenden Möckel 1988). Sein Bestreben ging bekanntlich dahin, gesellschaftliche und erzieherische Gegenkräfte zu entwickeln, um das unverschuldete Leid verwahrloster Kinder abzuwenden. Dem Niedergang aller sozialen Ordnungen hielt er die Selbstheilungs-

kräfte von Erziehung und Unterricht in Haus und Schule entgegen. Grundlegend erscheint in seinem Werk aus naheliegenden Gründen die Orientierung an den Kategorien der Leidbedrohtheit, der Verletzbarkeit und der kindlichen Bedürftigkeit. Die Erziehung zu einem nützlichen und tätigen Leben findet ihren logischen Ausgangspunkt in der Orientierung an der „Errettung der im niedersten Stand der untersten Menschheit vergessenen Kinder“ (Pestalozzi 1775, S. 3). Auch die oben bereits erwähnte Rettungshausbewegung versteht sich in diesem Zusammenhang als eine Veranstaltung zur Linderung kindlicher und familiärer Not. Johannes Falk (1768-1826) erkannte im Angesicht der Destruktivität des Krieges, dass die Kraft der Familien nicht ausreichte, um aus Armut und Verelendung heraus zu finden, noch um die drohende Verwahrlosung und Unterversorgung der Kinder abzuwenden. Mit der Rettungshausbewegung sind die Namen Adalbert von der Recke, Christian Heinrich Zeller oder Johann Heinrich Wichern verknüpft. In den Häusern bürgerte es sich ein, die Leiter als Vater und Mutter anzureden, einen religiösen Ernst mit hoher Disziplin zu verknüpfen und vielseitige Erzieher und Helfer auszubilden. Man wusste, dass die leiblichen Eltern nicht ersetzt werden konnte, dass es mitunter notwendig war, die familiären Brücken abzureißen, um der elementaren Not und Aufsichtslosigkeit entgegen zu wirken (Möckel 1988, S. 75-88). Man verstand Armennot durchweg auch als Erziehungsnot und dachte über Wege und Methoden nach, um der Ausweglosigkeit der sozialen Hintergründe zu entrinnen. Wo alte Wege der Erziehung in Sackgassen mündeten, wurden neue Wege beschritten. Ohne dass wir hier den Maßstab der modernen Pädagogik gebrauchen, erkennen wir doch einige wesentliche Sinnkriterien: Aus der Erkenntnis der seelischen und gleichermaßen sozialen Notlage zog man den Schluss, den Kindern zu einer eigenen Existenz verhelfen zu müssen. Die Gründung eines eigenen Hausstammes, mit allen dazugehörigen sozialen Verpflichtungen war das wesentliche Ziel. Rettung hieß hier, die Jugendlichen zu Mitgliedern der Gemeinde zu machen, die Strenge und Zucht, die Strukturierung des Tages, das Exerzieren und die Kontrolle, der religiöse Eifer und der unbedingte Konformitätsdruck, den man natürlich heute kritisch sieht, dienten der fundamentalen Sozialisation, wenngleich dies natürlich mit vielen Schwierigkeiten, auch nicht seltenen Verfehlungen verbunden war.

Wir erkennen also hier eine wichtige Kategorie der Haltgebung, die sich aus der Erkenntnis einer seelischen Not, einer Bedürftigkeit ergibt. „In den Rettungshäusern fanden die Jugendlichen in einer Gemeinde Halt. Mit diesem Rückhalt konnten sie bis zu ihrem Eintritt ins Erwerbsleben rechnen“ (ders. S. 80). Das Sinnkriterium des Halts auszuzeichnen, heißt nun nicht, die Schwächen und fundamentalen Nachteile zu leugnen. Es gibt Beispiele, dass die Erziehung missglückte; viele „erzieherische“ Grundannahmen waren problematischer Natur. Man ging etwa davon aus, dass es darauf ankomme, eingetretene *Schäden* zu beseitigen und dem Verfall der christlichen Sitten und des christlichen Glaubens mit allen Mitteln entgegen zu wirken. Die Erziehungslehre war restaurativ und rückwärtsgewandt, aber die grundlegenden Reformen und Institutionen, die sich der Rettung der Schwächsten annahmen, waren es nicht. In gleichem Maße ist auch die Leitvorstellung nicht zu unterschätzen, die der Not kindlicher Unterversorgung und der Bedürftigkeit entspringt. Entziehen wir die-