2.100 In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 24 (Heft 3/4), 2001, 51-62.

Heilpädagogen als Ethnologen in der eigenen Kultur

Über ein Selbstverständnis von Heilpädagogik jenseits des Konventionellen[1]

Wilfried Datler

Heilpädagoginnen und Heilpädagogen arbeiten meist mit Menschen, mit deren Problemsituationen und Lebenszusammenhängen viele Mitglieder einer Sozietät wenig vertraut sind. Dennoch sind zwischen diesen Problemsituationen und Lebenszusammenhängen oft strukturelle Ähnlichkeiten auszumachen. Im Beitrag wird die Bedeutung dieses Aspekts für die Arbeit und für das Selbstverständnis von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen dargestellt. Ausgegangen wird dabei von der Darstellung zweier Szenen, die referiert und diskutiert werden.

1. „Über die Grenzen schauen ..."

„Über die Grenzen schauen" lautete das Generalthema des 13. Kongresses der Österreichischen Gesellschaft für Heilpädagogik, der im Juni 2000 in Feldkirch stattfand. Mit der Wahl dieses Generalthemas weckten die Kongressveranstalter verschiedenste Assoziationen, die allesamt darauf hindeuten, dass es Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in mehrfacher Weise gut ansteht, sich mit Neu- und Fremdartigem zu befassen und sich nicht bloß mit dem je Gegebenen und Vertrauten zufrieden zu geben: Personen, Gruppen und Institutionen, die mit Heilpädagogik befasst sind, können sich demnach aufgerufen fühlen,

- immer wieder über die Grenzen der eigenen Fachdisziplinen zu blicken, um nach Möglichkeiten der trans- und interdisziplinären Auseinandersetzung Ausschau zu halten;
- sich engagiert dafür zu interessieren, wie sowohl in „praktischer" als auch in „wissenschaftlicher" Hinsicht aktuelle Grenzen des bislang Erreichten oder Erforschten überwunden werden können (Grenzen im Bereich der je eigenen heilpädagogischen Kompetenzen miteingeschlossen);
- zu realisieren, welche heilpädagogisch relevanten Entwicklungen immer wieder an die Grenzen von rechtlichen, institutionellen oder gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten stoßen, und darüber nachzudenken, wie diese Grenzen geweitet werden können;
- oder im Sinne einer „vergleichenden Heilpädagogik" auch jene heilpädagogischen Innovationen und Besonderheiten zu rezipieren, die jenseits der Grenzen der eigenen Länder, Nationen oder Kulturen auszumachen sind.

Dem letztgenannte Aspekt tragen verschiedene Autorinnen und Autoren schon seit einiger Zeit Rechnung, indem sie sich mit international vergleichender Heilpädagogik befassen oder mit ethnologischem Interesse heilpädagogisch relevante Aspekte in fernen Ländern und Kulturen untersuchen (vgl. *Klauer & Mitter* 1987; *Heinemann* 1990; *Bürli* 1997; *Schmidke* 1997). In Ergänzung dazu sowie in Fortsetzung des Ansatzes von *Eberwein* (1987, 1994) möchte ich im Folgenden erläutern, inwiefern es angebracht ist, manche Aufgabenbereiche von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen[2] auch dann als *ethnologische* Aufgabenbereiche zu begreifen, wenn diese Aufgabenbereiche innerhalb der Grenzen des eigenen Landes und innerhalb der Grenzen jenes Kulturraumes angesiedelt sind, dem Heilpädagoginnen und Heilpädagogen selbst angehören.

In Anknüpfung an zwei Szenen, die ich zunächst referiere, werde ich in mehreren Schritten erläutern, was ich mit der Rede von den „Heilpädagogen als Ethnologen in der eigenen Kultur" meine. Schließen werde ich mit einigen Anmerkungen zum professionellen Selbstverständnis von Heilpädagogen und ihren Kompetenzen.

2. Zwei beobachtete Szenen

Im Zentrum der ersten Szene steht die fünfeinhalb Monate alte Jannine, die gemeinsam mit ihrer Mutter beobachtet wird:

Erste Szene: Jannine (5 1/2 Monate)

Jannine, fünfeinhalb Monate alt, ist offensichtlich ausreichend ernährt und in physischer Hinsicht versorgt worden; doch fällt zugleich auf, dass ihr Hinterkopf kahl ist, so, als hätte sie den größten Teil ihres bisherigen Lebens auf dem Rücken liegend in ihrem Bettchen verbracht. Jannine sitzt teilnahmslos und still am Schoß ihrer Mutter, ohne an ihr oder ihrer Umgebung Interesse zu zeigen. Es scheint nur eine spärliche Verbindung mit ihrer Mutter zu bestehen. Sie lächelt selten und macht keine spontanen Versuche, ihrer Mutter nahe zu sein: Weder sucht sie Blickkontakt, noch versucht sie, ihre Mutter mit Gesten des Verlangens zu erreichen. Und sie lässt wenige spontane Lautäußerungen hören. Im Augenblick des Unwohlseins oder der Angst wendet sie sich nicht ihrer Mutter zu. Und diese scheint auch weit weg zu sein: Jannines Mutter sitzt in sich zurückgezogen, gefangen von einer unbestimmten, geheimen Furcht.
Da beginnt Jannine auf dem Arm ihrer Mutter zu weinen. Sie weint in einer hoffnungslosen Weise. Es ist ein heiseres, furchtsames Schreien. Jannine wendet sich nicht ihrer Mutter zu, um beruhigt zu werden. Die Mutter sieht wie mit sich selbst beschäftigt aus. Sie macht auf eine abwesende Art eine Geste, um das Baby zu beruhigen, gibt es aber gleich wieder auf. Sie schaut weg ...

Die zweite Beobachtung findet im häuslichen Umfeld der dreijährigen Hanna und der vier Monate alten Nora statt:

2. Szene: Hanna (3 Jahre), Nora (4 Monate)

Vor dem Haus befindet sich Frau M. mit ihren beiden Töchtern: der drei Jahre alten Hanna und der vier Monate alten Nora.
Die dreijährige Hanna sieht eine Schüssel am Boden stehen, läuft hin und versucht sie aufzuheben. Es gelingt ihr nicht. Sie beginnt erst leise, dann lauter und monoton zu weinen.
Frau M. schenkt Hanna keine Beachtung, sie blickt nicht einmal hin. Hanna läuft ins Haus. Von heraußen kann man sehen, dass sie sich drinnen auf den Boden setzt, mit dem Gesicht zur Wand, die Beine ausgestreckt.
Etwa eine Stunde lang bleibt Hanna dort sitzen, den Oberkörper leicht vorgebeugt und manchmal rhythmisch wippend. Zuerst wimmert sie vor sich hin; hört nach fünf Minuten auf; und beginnt wieder monoton zu wimmern. Wippbewegungen und Wimmern sind manchmal gleichzeitig, dann wieder abwechselnd zu beobachten.
Frau M. geht nicht hinein, blickt nicht hinein, ruft nicht hinein. Kurzum – Frau M. verhält sich Hanna gegenüber so, wie es bereits in vielen Stunden zuvor beobachtet werden konnte.
Auch der vier Monate alten Nora gegenüber verhält sich Frau M. wie gewohnt: Als die Kleine zu schreien beginnt, dauert es keine zwei Sekunden, bis sie alle Aufmerksamkeit von Frau M. bekommt: Nora wird aufgesetzt, zärtlich gestreichelt, an die Brust gelegt, angelächelt – bis sie wieder bester Laune ist.
Auch in dieser Situation sitzt die dreijährige Hanna alleine im Haus und wimmert und wippt – wie so oft.

Beide Szenen – sowohl jene mit der kleinen Jannine als auch jene mit der etwas älteren Hanna – berühren unangenehm. Als Leserinnen und Leser gewinnen wir den Eindruck, Zeugen zweier Situationen zu werden, in denen Kindern grob vernachlässigt werden: Weder Jasmin noch Hanna scheinen jenes Maß an mütterlicher Zuwendung und Unterstützung zu erhalten, die für eine gedeihliche Entwicklung von Kindern notwendig ist; und Hanna dürfte sich überdies mit einer jüngeren Schwester konfrontiert finden, die von ihrer Mutter eklatant bevorzugt wird. Angesichts dieser Schilderungen verspüren wir wohl auch das Verlangen, einzugreifen. Gedanken an Beratung oder Therapie mögen aufkommen – und vielleicht auch der Gedanke an Fremdunterbringung, wenn man erfährt, dass Kinder in Hannas Umfeld regelmäßig geschlagen werden.

Bei näherem Hinsehen ist allerdings Vorsicht angezeigt. Denn die Situationen, in denen sich beide Kinder befinden, sind weit weniger eindeutig, als es aufs Erste auszusehen scheint. Dies wird deutlich, wenn man sich die Kontexte vor Augen hält, in denen die geschilderten Szenen stehen.

3. Verstehen und Handeln: Kommentare zur ersten Szene

3.1 Zur Lebenssituation von Hanna

Wenden wir uns dazu nochmals der dreijährigen Hanna zu, die vermutlich mit erheblichen Nachteilen zu kämpfen hätte, wenn all die Interventionen, die uns beim Lesen der geschilderten Szene in den Sinn kommen, aus unserer (europäischen) Sicht Erfolg hätten. Denn das Mädchen, dem ich den Namen Hanna gab, ist kein österreichisches und auch kein europäisches Mädchen, sondern ein afrikanisches: Es lebt in Westafrika als Angehörige des Stammes der Agni.
Die Szene mit Hanna, die ich hier nacherzählt und lediglich so verfremdet habe, dass sie nicht sofort als afrikanische Szene identifiziert werden kann, entstammt einem Buch von *Parin, Morgenthaler* und *Parin-Matthey* (1978, 218f.), das den Titel „Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst" trägt. Es berichtet von einer umfassenden ethnopsychoanalytischen Studie, die von den Autoren bei den Agnis durchgeführt wurde, und enthält unter anderem eine detailreiche Darstellung der Art und Weise, in der die Agnis ihre Kinder großziehen und behandeln.

In diesem Zusammenhang beschreiben die Autoren, dass die Säuglinge der Agnis alle Aufmerksamkeit ihrer Mütter erhalten, ehe sie dann im zweiten Lebensjahr abgestillt werden und diese emotionale Zuwendung plötzlich und nahezu gänzlich verlieren:

„Die Pflege und Fütterung", so schreibt *Parin* (1983, 181), erfolgt im Kleinkindalter „lieblos

und rücksichtslos. Es gibt strenge, oft höhnische Befehle und beinahe keinen dialogischen Austausch. Der intensivste Kontakt besteht darin, dass die Mutter dem Kind ein- bis zweimal täglich einen Einlauf mit einer scharfen Pfefferaufschwemmung verabreicht", ein Vorgang, der „den Charakter einer unausweichbaren Vergewaltigung" erhält und schließlich dazu führt, dass die Kinder nach solchen Einläufen süchtig werden.

In der frühen Kindheit scheinen nun bedeutsame psychischen Strukturen ausgebildet zu werden, die einerseits der Aufrechterhaltung dieser sozialen Ordnung dienen, die es den Einzelnen zugleich aber auch ermöglichen, sich in dieser sozialen Ordnung erfolgreich zu bewegen und zu bewähren.

In diesen Jahren wirken die Kinder einsam, unglücklich und regressiv. „Oft sieht man sie stumm oder monoton plärrend in sonderbar verschränkten, kataton anmutenden Haltungen in einer Ecke hocken, liegen oder wippen, den Kopf rhythmisch gegen eine Wand reiben" (*Parin* u.a. 1978, 219). Solche „vokalen und motorischen Stereotypien" werden immer wieder von „Anfällen kraftloser und oft zielloser Wut" durchbrochen, bis sich dann die Lebenssituation der Kinder in der Zeit zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr ändert: Die Mädchen beginnen in die Arbeitsprozesse, für welche die Frauen verantwortlich sind, einbezogen zu werden; und die Knaben schließen sich zu Gruppen zusammen, die der Schulung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen, die zugleich aber immer wieder zerfallen, wenn die Beziehungen zwischen den Knaben „von unbeherrschbarem Neid und hilfloser Wut überschwemmt" werden (*Parin* 1993, 181).

Diese Art der Sozialisation und Aufzucht von Kindern mag Europäer unangenehm berühren. Dies darf aber nicht darüber hinweg täuschen, dass Heranwachsende auf diese Weise auf ein Leben und Überleben in ihrer Kultur durchaus funktional vorbereitet werden. Denn nach einer etwas turbulenten Jugendzeit finden sie sich später in einer Welt der Erwachsenen wieder, die sich unter anderem durch dreierlei auszeichnet:

(a) durch die Neigung, wenig befriedigende Beziehungen und Bindungen immer wieder abzubrechen (*Parin* 1993, 191);
(b) durch das drängende Verlangen, mächtige Autoritäten zu finden, die für einen sorgen, die einem Orientierung geben, die im Konfliktfall schlichten und mit deren aktiv-aggressiven Eigenschaften man sich identifizieren kann, damit es einem als Erwachsenem möglich wird, auch selbst initiativ und aktiv zu werden (*Parin* 1993, 180);
(c) sowie durch die Usance, besonders heftige aversive und aggressive Gefühle und damit verbundene Handlungen nicht unmittelbar gegeneinander zu richten, sondern auf Hexen oder Geister zu projizieren, gegen deren Macht dann Magierinnen oder andere Erlösergestalten angerufen werden können (*Parin* 1993, 181f.).

In der frühen Kindheit scheinen nun bedeutsame psychischen Strukturen ausgebildet zu werden, die einerseits der Aufrechterhaltung dieser sozialen Ordnung dienen, die es den Einzelnen zugleich aber auch ermöglichen, sich in dieser sozialen Ordnung erfolgreich zu bewegen und zu bewähren. Halten wir uns dazu dreierlei vor Augen:

Erstens: Der plötzliche und ersatzlose Verlust der mütterlichen Fürsorge scheint den Agnis bereits im Kleinkindalter zu verdeutlichen, dass das jähe Verlustigwerden von engen Beziehungen zum Leben gehört und dass es wenig Sinn macht, sich an einzelne Personen allzu eng zu binden.

Zweitens: Dieses Verlustigwerden von engen Beziehungen weckt von Beginn an heftige Gefühle der Unsicherheit, der Aversion und der Aggression. Da die Kleinkinder nach der Trennung von ihrer Mutter überwiegend mit sich alleine sind und von den Erwachsenen äußerst rüde behandelt werden, wird ihnen keineswegs geholfen, sich mit solchen Gefühlen differenziert und allmählich auch bewusst auseinander zu setzen. Dazu kommt, dass Kinder dieses Alters auch kaum ermutigt werden, in irgendeiner Weise aktiv zu werden, und sie können auch kaum die Erfahrung machen, dass Aktivitäten und Initiativen auf Wertschätzung und Anerkennung

stoßen oder zu einer nachhaltigen anderen Verbesserung ihrer Lebenssituation führen. Deshalb ist es umso bedeutsamer, dass Agnis in ihrer allerfrühesten Zeit die Erfahrung des nahezu grenzenlosen Umsorgt- und Umhegtwerdens machen konnten; denn diese frühen Erfahrungen dürften gemeinsam mit den späteren emotionalen Belastungen eine tiefe Sehnsucht nach dem Wiedererlangen einer Situation wecken, in der Mächtige für das Wohlergehen des Einzelnen Sorge tragen: Dieser Sehnsucht scheint die kollektive Suche nach jenen Autoritäten zu entspringen, denen fürsorglich-entlastende, ordnende und überdies auch aktivitätsstiftende Aufgaben und Funktionen übertragen werden.

Drittens: Dass sich die Agnis diesen Autoritäten unterwerfen und fügen (was für das Funktionieren ihrer Kultur so bedeutsam ist), scheint mit den skizzierten inneren Nöten zusammenzuhängen. Diese ihre Neigung dürfte aber auch eine Wiederholung jener frühen Erfahrungen darstellen, in denen die Agni-Kinder ihren Einläufe gebenden Müttern hilflos ausgeliefert waren – mit dem Unterschied freilich, dass sich die Agni den neuen Autoritäten nun aktiv ausliefern in der Zuversicht, Unterstützung zu erhalten und Hilfreiches zu erfahren. Freilich können auf diese Weise nicht alle aversiven und aggressiven Gefühle massiver Art gebunden werden; doch ist es diesbezüglich entlastend, dass die Agni in kollektiver Weise die Tendenz verfolgen, besonders massive Aversionen und Aggressionen nicht gegeneinander zu richten, sondern (unbewusst) auf Hexen und Geister zu verschieben und zu projizieren, gegen die man sich – aus der Sicht der Agni – wiederum mit der Hilfe von Magierinnen oder anderen Autoritäten zu schützen vermag.

3.2 Verstehen und Empfehlen

Überlegungen und Interpretationen dieser Art werden von *Parin* (1983, 1978) weitgehend kritiklos vorgetragen, wenngleich die Autoren auch nicht verschweigen, dass viele Agni aufgrund veränderter wirtschaftlicher Vorgaben auch mit erheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben. *Parin* scheut deshalb auch nicht davor zurück, einige Empfehlungen auszusprechen. Doch stellen diese Empfehlungen keine radikale Infragestellung des Sozialisations- und Erziehungssystems der Agni dar, zumal *Parin* (1983, 183) betont, dass auch mit den neuen Gegebenheiten vor allem jene Agni besser zurecht kommen dürften, die an ihren traditionellen Lebensformen festhalten konnten.
Parins (1983, 183) Empfehlungen zielen beispielsweise darauf ab, die Kleinkinder nach dem Abstillen in Gruppen zusammenzufassen und zu betreuen, damit ihnen manche Frustrationen erspart bleiben und damit sie eine stärkere „Gesamtidentifikation" ausbilden können, die sie von der unmittelbaren Präsenz spezieller Autoritäten etwas unabhängiger macht – eine Empfehlung, der aus *Parins* Sicht „weder die Wertesysteme der Agni noch ihre Einstellung zu den Kindern" entgegen stünde. An einer anderen Stelle kommt er darauf zu sprechen, wie schwer es den Agni fällt, Geldangelegenheiten längerfristig zu verfolgen oder stabile Kooperativen einzugehen, wie sie für die neuen Formen der Bewirtschaftung von Plantagen nötig sind. Auf die psychischen Strukturen und Lebensgewohnheiten der Agni Bedacht nehmend erwägt *Parin* (1983, 209), ob diesen „Schwächen" mit der Einführung einer „elastisch organisierte(n) zentralistische(n) Wirtschaftsorganisation" begegnet werden sollte, die den sozialen und psychischen Strukturen der Agni entspricht, weil sie – sozio-psychologisch gesprochen – „mütterlich-bewahrende und aggressiv-beherrschende Modalitäten in sich vereinigt" und gerade deshalb den Agni helfen könnte, in wirtschaftlichen Belangen kooperative und zugleich zweckdienliche Strukturen aufzubauen.

In diesem Sinn bemüht sich *Parin*, Empfehlungen mit Bedacht auszusprechen, indem er sich zumindest drei Fragen in verstehender Absicht zuwendet:

- Welche Bedeutung hat die Art und Weise, in der die Angehörigen einer Kultur einander begegnen, für die Ausbildung ihrer psychischen Strukturen? Und welche Bedeutung kommt dabei insbesondere dem Erziehungsverhalten der Erwachsenen zu?
- Welche Bedeutung haben diese psychischen Strukturen für die Art, in der Angehörige einer Kultur ihr Zusammenleben gestalten?
- Und was mögen dann bestimmte Empfehlungen (oder gar Interventionen) für die Menschen bedeuten, die in dieser Kultur leben?

Mit anderen Worten: *Parin* versucht zunächst möglichst differenziert zu verstehen, welche Be-

deutung bestimmte Formen des Zusammenlebens für die Mitglieder einer Kultur haben. Und erst in Anknüpfung daran formuliert er Empfehlungen, dabei erst recht darauf Bedacht nehmend, was diese Empfehlungen oder deren Realisierung für die Mitglieder dieser Kultur (vermutlich) bedeuten würden.

3.3 Das Verstehen des weit Entfernten und des allzu Nahen

Nun dürfte es mitunter leichter fallen, Fremdes zu verstehen (oder vorliegenden Versuchen des Verstehens von Fremdem zu folgen), wenn dieses Fremde tausende Kilometer weit entfernt ist. Oft ist es schwieriger, sich jenem Fremden verstehend zu nähern, das uns näher liegt oder gar unserem Alltag angehört. Denn dann droht Distanz verloren zu gehen; und das Fremde droht jenes Moment des Exotisch-Faszinierenden zu verlieren, das uns veranlasst, über dieses Fremde in intellektuell angeregter Weise nachzudenken.
Sind wir gar mit Problemlagen und belastenden Beziehungen konfrontiert, die innerhalb unseres eigenen Kulturraumes auszumachen sind, so fühlen wir uns den involvierten und betroffenen Menschen oft näher. Doch dies erleichtert ein Verstehen nicht immer; denn unsere Aufmerksamkeit wird dann auf Probleme, Erlebnis- und Handlungsweisen gelenkt, die uns oft Unbehagen und Angst bereiten,

- weil wir solche Probleme, Erlebnis- und Handlungsweisen bewusst oder unbewusst bei uns selbst wahrnehmen, obgleich wir uns wünschen, davon frei zu sein;
- weil wir nie ganz sicher sein können, nicht selbst einmal Opfer solcher Problemlagen und damit verbundener Beziehungserfahrungen zu werden;
- oder weil wir solchen Problemen und damit verbundenen Beziehungserfahrungen vielleicht auch tatsächlich schon ausgeliefert waren.

Stehen diese Probleme, Erlebnis- und Handlungsweisen überdies in einem pädagogisch relevanten Kontext, so fühlen wir uns als Pädagoginnen und Pädagogen überdies häufig aufgerufen, schnell und sicher zu wissen, wie zu handeln wäre, obgleich wir Unsicherheit und Hilflosigkeit verspüren. Wir neigen dann dazu, Gefühle der Unsicherheit und Hilflosigkeit abzuwehren und uns im Dienste dieser Abwehr zügig Urteile zu bilden, um uns – vordergründig – einer doppelten Illusion hingeben zu können: der Illusion, zu verstehen; und der Illusion, mit großer Sicherheit zu wissen, was (pädagogisch) zu tun sei.

Es dürfte mitunter leichter fallen, Fremdes zu verstehen, wenn dieses Fremde tausende Kilometer weit entfernt ist. Oft ist es schwieriger, sich jenem Fremden verstehend zu nähern, das uns näher liegt oder gar unserem Alltag angehört.

Unsere Urteile und vermeintlichen Verstehensleistungen zeichnen sich dann häufig dadurch aus, dass wir – in unreflektierter Weise – Interpretationsmustern und Normvorstellungen folgen, die der *eigenen* Sozialisation und Tradition entsprechen. Und genau damit drohen wir unsere „Klienten"[3] zu verfehlen. Denn wir laufen in solchen Situationen Gefahr, an Orientierungsmustern naiv und unreflektiert festzuhalten, die auf Lebenszusammenhänge bezogen sind, in denen *wir* stehen und aufgewachsen sind, während sich die Lebenszusammenhänge unserer „Klienten" von den unseren oft erheblich unterscheiden.

4. Die Frage nach Konsequenzen

Will man die eben entfalteten kritischen Bemerkungen konstruktiv wenden, so ist dreierlei festzuhalten:

1. In der Arbeit mit „Klienten" ist es angezeigt, zunächst zu fragen, in welchen Lebenszusammenhängen jene Menschen stehen, mit denen wir arbeiten. Diese Lebenszusammenhänge gilt es in ihrer Bedeutung für diese Menschen zu verstehen; denn nur vor dem Hintergrund eines solchen Verstehens ist es möglich,
2. zu fragen, was bestimmte pädagogische Bemühungen für Klienten und für ihr Leben in ihren Lebenszusammenhängen bedeuten. In diesem Zusammenhang ist dann zu klären, wie bestimmte Bemühungen von ihnen und von den Menschen ihres beruflichen oder

privaten Umfeldes erlebt werden; ob vor diesem Hintergrund bestimmte Hilfen überhaupt als Hilfen begriffen werden können; und was es für Klientinnen und ihr Leben bedeuten mag, wenn solche Hilfestellungen „greifen".

3. ist zu realisieren, dass uns auch die Klärung solcher Fragen nicht davon befreit, möglichst differenziert und besonnen zu entscheiden, welche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse wir in unserer Arbeit mit Klienten anregen, unterstützen oder auch nur offen halten wollen. Solchen Entscheidungen können wir uns auch dann nicht entziehen, wenn wir versuchen, „subjektorientiert zu arbeiten" oder „Mündigkeit und Selbstbestimmung zu fördern" *(Datler* 1995). Und deshalb sind wir aufgerufen, nicht nur unsere Deutungsmuster, sondern auch unsere handlungsleitenden normativen Vorstellungen kritisch zu reflektieren, die unser heilpädagogisches Denken und Handeln bestimmen.

4.1 Aus der Arbeit mit einer Wohngemeinschaft

Welch großer Stellenwert diesen Überlegungen beizumessen ist, wurde mir erstmals bewusst, als ich als Heilpädagoge eingeladen wurde, gemeinsam mit einer Kollegin die Arbeit einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft zu begleiten (vgl. *Sageder* u.a. 1993). In Zusammenarbeit mit Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erstellten wir damals förderdiagnostische Profile, die zugleich eine Basis für das gemeinsame Nachdenken über Probleme des sozialpädagogischen Alltags abgaben.

Dabei berichteten Erzieher immer wieder mit Ärger oder Enttäuschung davon, dass sie sich sehr darum bemühten, den Kindern und Jugendlichen dieser Wohngemeinschaft gewisse basale politische Grundhaltungen und kulturelle Interessen nahe zu bringen, dass aber an den Kindern und Jugendlichen gerade diese Bemühungen oft spurlos vorübergingen. Dies begannen wir zu verstehen, als uns bestimmte Lebenszusammenhänge deutlich wurden, in denen sich diese Kinder und Jugendlichen befanden. Wir realisierten nämlich, dass die besagten Bemühungen der Erzieher von „bürgerlichen" Norm- und Wertvorstellungen getragen waren, die sich erheblich von jenen unterschieden, die in ihrem familiären Umfeld, also bei ihren Eltern und Verwandten anzutreffen waren. Und genau dieser Umstand schien den Kindern und Jugendlichen große innere Probleme zu machen: Denn obwohl sie nicht mehr bei ihren Eltern und Verwandten wohnten, waren sie sehr darum bemüht, ihre inneren und äußeren Beziehungen zu Eltern und Verwandten am Leben zu erhalten. Und jedes Drängen auf die „Übernahme" von Wert- und Normvorstellungen, die so markant von den Norm- und Wertvorstellungen ihrer Eltern und Verwandten abwichen, schienen sie als eine massive Gefährdung dieser Beziehungen zu erleben.

Das intensivere Nachdenken über die Lebenssituation, in der sich die Kinder und Jugendlichen dieser sozialpädagogischen Wohngemeinschaft befanden, eröffnete uns beispielsweise auch einen differenzierteren Zugang zu manch gierigen, zwänglich-sparsamen, diebischen oder hortenden Verhaltensweisen vieler Kinder:

Wir erfassten zusehends, in welchem Ausmaß diese Kinder in familiären Strukturen aufgewachsen waren, in denen sie weder in materieller noch in psychischer Hinsicht Versorgung, Stabilität und Sicherheit erleben hatten können; und wir begriffen immer besser, dass die traumatischen Erfahrungen des Mangels, der Trennung und des Verlustes, denen sie bis zur Überstellung in die Wohngemeinschaft so häufig ausgesetzt waren, beständig wiederbelebt wurden, wenn sie sich mit der Anforderung des Teilens (etwa von Essen), den regelmäßigen Dienstwechseln der Erzieher, dem Ausscheiden von Erziehern oder anderen Kindern aus der Wohngemeinschaft oder mit ihren Eltern konfrontiert sahen, die mit ihren Kindern ja Kontakt zu halten versuchten und sich dabei erst recht wieder als (häufig) unzuverlässig erwiesen. In diesem Zusammenhang schienen viele Kinder mit so manch gierigem, zwänglich-sparsamem, diebischem oder hortendem Verhalten unbewusst zum Ausdruck zu bringen, dass sie sich nie darauf verlassen könnten, von anderen in ausreichender Weise versorgt zu werden; und zugleich schien dieses Verhalten im Dienst des unbewussten Verlangens zu stehen, zumindest vordergründig das Gefühl zu haben, aus eigener Kraft versorgt und abgesichert zu sein (*Sageder* u.a. 1993, 328f.).

Unbeschadet der individuellen Unterschiede, die zwischen den einzelnen Kindern und Jugendlichen auszumachen waren, gewannen wir

den Eindruck, dass sich die Lebenssituationen und Lebenszusammenhänge dieser Kinder und Jugendlichen in vielerlei Hinsicht ähnlich waren: Sie lebten zunächst in äußerst schwierigen familiären Verhältnissen, die sich erheblich von den familiären Verhältnissen unterschieden, in denen die Sozialpädagogen und Projektmitarbeiter groß geworden waren; sie wiesen Persönlichkeitszüge auf, die oft jenen ähnlich waren, die *Rauchfleisch* (1981) als „dissozial" bezeichnet; sie lebten von den leiblichen Eltern getrennt, weil diese nicht in der Lage waren, ihren elterlichen Aufgaben in zufriedenstellender Weise nachzukommen, hatten im Regelfall mit ihren (unzuverlässigen) Eltern aber nach wie vor punktuellen Kontakt; und sie lebten mit anderen Kindern und Erziehern in Strukturen zusammen, die weder den Strukturen eines Heimes noch den Strukturen einer Familie zur Gänze entsprachen (*Datler* u.a. 1989).

In diesem Sinn kam es uns so vor, als wären wir in unserer Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen einer partiell fremden „Kultur" begegnet, die allerdings nicht fern und außerhalb, sondern vielmehr innerhalb unseres Kulturraumes angesiedelt ist. Und aus dieser Perspektive scheint man auch davon sprechen zu können, dass wir über weite Strecken wie Ethnologen arbeiteten, die nicht außerhalb, sondern innerhalb der eigenen Kultur tätig waren.

4.2 Heilpädagogen als Ethnologen

Nun ist es ja gang und gäbe, dass es Pädagogen in unseren „multikulturell geprägten Gesellschaften" mit Angehörigen verschiedener Ethnien zu tun haben; und es liegt geradezu nahe, Pädagogen dann als „Ethnologen in der eigenen Kultur" zu bezeichnen, wenn sie in gezielter Weise versuchen, zu den Angehörigen dieser Ethnien in verstehender Absicht Zugang zu finden. Ähnlich verhält es sich mit den Bemühungen von Pädagogen auch dann, wenn sie die Beziehungen und Beziehungsproblemen zu verstehen versuchen, die entstehen, wenn Angehörige verschiedener Ethnien einander begegnen (vgl. *Büttner* u.a. 1998).

Ich möchte die Rede vom „Heilpädagogen als Ethnologen in der eigenen Kultur" aber weiter fassen. *Denn ich möchte die Metapher der „Heilpädagogen als Ethnologen in der eigenen Kultur" auf all jene Personen beziehen, die in pädagogischer Absicht mit Menschen arbeiten, die eines verbindet: der Umstand, dass sie sich innerhalb unserer Kultur mit identifizierbaren und strukturell vergleichbaren Problemsituationen konfrontiert sehen, die ihren weiteren Entwicklungsprozess in bedenklicher Weise belasten oder behindern (bzw. zu belasten oder zu behindern drohen).* Auch in der Arbeit mit solchen Personen und Personengruppen haben sich Heilpädagogen nämlich zu fragen:

1. In welchen Lebenszusammenhängen, die durch solche Problemsituationen wesentlich mitbestimmten sind, stehen diese Menschen? Und welche bewusste und unbewusste Bedeutung haben diese Problemsituationen für diese Menschen?
2. Welche bewusste und unbewusste Bedeutung mögen bestimmte pädagogische Bemühungen für diese Menschen haben?
3. Und wie sind in diesem Zusammenhang die Wert- und Normvorstellungen zu sehen, denen Heilpädagogen in ihrer Arbeit zu folgen neigen?

4.3 Zur Szene mit Jannine

Ein Beispiel für diese Art des Arbeitens stellt Selma *Fraiberg* (1980) in ihrem Buch über „Clinical Studies in Infant Mental Health" dar. Und eben diesem Buch ist auch die erste Szene mit der fünfeinhalb Monate alten Jannine entnommen, die ich eingangs (geringfügig verfremdet) wiedergegeben habe (vgl. *Fraiberg* u.a. 1990, 145 f.).

Fraiberg berichtet in diesem Buch von einem Projekt, das zwischen 1972 und 1979 in Ann *Arbor* (USA) durchgeführt wurde und das im weitesten Sinn dem Bereich der Frühförderung zugerechnet werden kann (*Gstach* 1996). In diesem Projekt ging es um die Arbeit mit jungen Familien, deren Babys massive Entwicklungsprobleme aufwiesen. Diese Entwicklungsprobleme äußerten sich in unterschiedlicher Form, waren aber durchwegs als Ausdruck massiver Beziehungsprobleme zu begreifen.

Für Fraibergs Projektteam, das über einschlägige Vorerfahrungen verfügte, war bald klar, dass die Eltern dieser Familien von Belehrungen, Ermahnungen und Unterweisungen im landläufigen Sinn nicht profitieren konnten; denn solche Interventionen schienen an den Bedeutungen vorbeizugehen, welche die jeweils gegebenen

Beziehungs- und Entwicklungsprobleme für diese Familien hatten. Diese Bedeutungen galt es aber erst zu erschließen; und Jannines Familie zählte zu den ersten Fällen, mit denen sich *Fraibergs* Team befasste, um erste Zugänge zum Verstehen dieser Beziehungs- und Entwicklungsprobleme und somit auch erste Zugänge zur Entwicklung einer Form des Arbeitens zu finden, das im Grenzbereich zwischen Psychotherapie und Frühförderung angesiedelt war.

Kehren wir an dieser Stelle nochmals zur eingangs referierten Szene zurück, die – so kann ich ergänzen – in *Fraibergs* Beratungszentrum beobachtet wurde: Jannines Familie war in dieses Beratungszentrum überwiesen worden, weil Jannine äußerst beunruhigende Entwicklungsrückstände aufwies. Und beunruhigend war auch das Beziehungsgeschehen, das zwischen Jannine und ihrer Mutter beobachtet werden konnte:

Jannine saß teilnahmslos am Schoß ihrer Mutter und wandte sich ihrer Mutter auch dann nicht zu, als sie mit höchst unangenehmen Gefühlen zu kämpfen hatte und herzzerreißend weinte. Zugleich waren aber auch bei ihrer Mutter keine Versuche zu bemerken, Jannine nahe zu sein. Sie saß in sich zurückgezogen, wie mit sich selbst beschäftigt, ohne auch nur ansatzweise zu versuchen, Jannine einfühlsam zu beruhigen oder zu trösten.

Jannines Mutter kam dem Beratungsteam wie abwesend vor, von Jannine weit entfernt und deshalb auch gar nicht in der Lage, Jannines Weinen zu hören. Dies veranlasste das Beratungsteam, eine „Schlüsselfrage" zu formulieren, die da lautete: „Warum hört diese Mutter das Schreien ihrer Kinder nicht?"

Von Schlüsselfragen dieser Art ausgehend erschlossen sich *Fraibergs* Arbeitsgruppe in jahrelanger Arbeit zahlreiche Lebenszusammenhänge von Familien, die in vielfacher Weise unterprivilegiert waren und von denen sich viele durch folgende Momente auszeichneten:

- Die Eltern dieser Familien waren in ihrer Kindheit selbst Vernachlässigungen höchsten Grades ausgesetzt gewesen.
- Nun schienen sie unbewusst die Tendenz zu verfolgen, diese Vernachlässigungen an ihre eigenen Kinder weiterzugeben.
- Zugleich hatten sie aber auch das unbewusste Verlangen, sich weder an den Schmerz zu erinnern, den sie in ihrer Kindheit selbst verspürt hatten, noch das Leid zu vernehmen, das sie nun ihren eigenen Kindern zufügten: Sie verdrängten ihre Fähigkeiten, das Weinen ihrer Kinder wahrzunehmen, um nicht das eigene Weinen spüren zu müssen.
- Die elterlichen Fähigkeiten, die psychischen Zustände von Kindern empathisch wahrzunehmen, waren allerdings auf Grund der Bedingungen, unter denen die Eltern aufgewachsen waren, zumeist auch nur in geringem Ausmaß ausgebildet gewesen.

Als es *Fraibergs* Team gelang, auf diese Weise zu verstehen, weshalb viele Eltern dieser Familien nicht in der Lage waren, förderliche Beziehungen zu ihren Kindern aufzunehmen, setzte das Team erste Schritte in der Entwicklung von Hilfestellungen, die auf die Lebenssituationen dieser Familien abgestimmt waren. Das Team verzichtete über weite Strecken darauf, ein konventionell klinisches Beratungsangebot zu machen, das den Eltern abverlangt hätte, zu bestimmten Zeitpunkten regelmäßig in eine Beratungsstelle zu kommen; denn diese Eltern konnten zunächst ja kaum erkennen, in welchen Notlagen sich ihre Kinder befanden, und waren schon alleine deshalb kaum in der Lage, entsprechende Termin- und Beratungsvereinbarungen verlässlich einzugehen. Da es sich auch als wenig hilfreich erwiesen hatte, mit den Eltern alleine therapeutisch zu arbeiten, beschloss das Team, in die Wohnungen der Familie zu gehen, um dort eine Form von Unterstützung zu praktizieren, die *Fraiberg* (1980, 171) „psychotherapy in the kitchen" nannte: Mitarbeiter des Teams waren in Alltagssituationen zugegen und richteten ihre Aufmerksamkeit auf alle Äußerungen der Eltern und Kinder, die zu beobachten waren. Mit vorsichtigen Bemerkungen versuchten sie die Eltern anzuregen und ihnen zu helfen, Zugang zu ihren Gefühlen, Gedanken und Erinnerungen zu finden. Und gleichzeitig waren sie bestrebt, die elterliche Aufmerksamkeit in solch einer Weise auf das Erleben und Verhalten ihrer Kinder zu lenken, dass es den Eltern allmählich möglich wurde, die Gefühle und Bedürfnisse ihrer Kinder zu vernehmen, zu diesen förderlich-einfühlsame Beziehungen aufzunehmen und zu erfassen, wie wichtig sie als Mütter oder Väter für ihre Kinder waren. Dabei nahmen die Mitarbeiter des Teams freilich darauf Bedacht, gewis-

se geschlechtsspezifische Rollenteilungen, die in vielen dieser Familien gegeben waren, nicht in einer Weise in Frage zu stellen, die für die Mütter und Väter allzu bedrohlich gewesen wäre.

Über die Sammlung und systematische Einbettung dieser Erfahrungen in psychoanalytische Theorieansätze gelang es *Fraiberg* und ihrem Team, eine bahnbrechende Theorie des Verstehens solcher Problemfamilien und eine Theorie des heilpädagogischen Arbeitens mit solchen Familien zu entwickeln. Dies kann detailliert in *Fraibergs* (1980) Buch nachgelesen werden, das in eine Welt der frühen Beziehungs- und Entwicklungsprobleme einführt, die in unserer westlichen Welt existieren und vielen Angehörigen unserer Kultur dennoch fremd sind.

Solche Bemühungen um einen verstehenden Zugang zu anderen Personen und Personengruppe, die sich innerhalb unserer Kultur mit identifizierbaren und strukturell vergleichbaren Problemsituationen konfrontiert sehen, die ihren weiteren Entwicklungsprozess in bedenklicher Weise belasten oder behindern (bzw. zu belasten oder zu behindern drohen), können auch in anderen Publikationen der letzten Jahre nachgelesen werden. Ich denke dabei nicht nur an jene Arbeiten von *Eberwein* (1987, 1994), in denen der Einsatz von ethnographischen Methoden in der Heil- und Sozialpädagogik programmatisch gefordert und exemplarisch erläutert wurde, sondern beispielsweise auch

- an die Würzburger Studie zum Selbsterleben und Selbstwerden körperbehinderter Kinder von *Bittner* und *Thalhammer* (1989);
- an *Figdors* (1991, 1997) Studien zur Situation von Scheidungsfamilien;
- an Untersuchungen wie jener von Jonas (1991), in denen der Frage nachgegangen wurde, wie Eltern die Geburt eines behinderten Kindes erleben und wie sie in der Zeit danach unterstützt werden können;
- an Arbeiten, die verstehende Zugänge zur Biographie, zum Selbsterleben und zu den Entwicklungsmöglichkeiten Geistigbehinderter eröffnen (*Gaedt* 1987, *Hofmann* 1993, *Reuther-Dommer, Dommer* 1997);
- oder an Studien, in denen der Frage nach der Bedeutung von emotionalen Beziehungserfahrungen für die Ausbildung von Sprachentwicklungsstörungen und für die Entfaltung sprachlicher Fähigkeiten nachgegangen wurde (*Kurz* 1993).

5. Abschließendes zum professionellen Selbstverständnis von Heilpädagogen und ihren Kompetenzen

Diese eben angeführten Publikationen dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass Studien, in denen ethnologische oder ethnographische Grundhaltungen im hier verstandenen Sinn zum Tragen kommen, nicht allzu häufig angestellt werden und in bestimmten Bereichen nahezu gänzlich fehlen (man denke etwa an den Bereich der schulischen Integration; vgl. *Datler, Steinhardt* 1999). Darüber hinaus zählt die Vorstellung, als Heilpädagoge innerhalb der eigenen Kultur ethnologisch tätig zu werden, auch keineswegs zum weithin verbreiteten professionellen Selbstverständnis von Heilpädagogen. Deshalb möchte ich mit folgenden Bemerkungen schließen:

1. Wenn Heilpädagogen als Ethnologen im hier entfalteten Sinn tätig werden sollen (oder tätig werden möchten), dann bedürfen sie bestimmter Kompetenzen, die es ihnen erlauben, sich dem Fremden in verstehender Weise zu nähern. Zu diesen Kompetenzen gehört die Fähigkeit, Beobachtbares aufzunehmen, deskriptiv zu erfassen und differenziert zu interpretieren. Solche Fähigkeiten gelte es dann in heilpädagogischen Aus- und Weiterbildungsgängen verstärkt zu lehren. Dies könnte etwa dadurch geschehen, dass in einschlägigen Curricula die Möglichkeit geschaffen wird, bestimmte Beziehungsprozesse über längere Zeiträume hinweg zu beobachten, in Protokollen zu beschreiben und in Kleingruppen regelmäßig zu besprechen. Ermutigende Erfahrungen mit solchen Methoden, die zunächst am Londoner Tavistock Center für die Ausbildung von Kindertherapeuten entwickelt wurden, liegen in der Zwischenzeit (auch aus Wien) in vielgestaltiger Form vor und entstammen Aktivitäten, in denen es u.a.um die Aus- und Weiterbildung von Lehrern, Erziehungsberaterinnen oder von Sozialarbeitern ging, die mit behinderten Kindern arbeiten (vgl. *Lazar* u.a. 1986, *Diem-Wille* 1998, *Figdor* 1998, *Bridge* 1999). Den vorliegenden Erfahrungen zufolge unterstützt die Arbeit mit dieser Methode überdies

die Ausbildung einer Grundhaltung, die sich nicht durch das Verlangen auszeichnet, in der Begegnung mit dem Fremden und schwer Verständlichen schnell in eine Position des (scheinbaren) Wissens und Urteilens zu gelangen. Sie fördert weiters die Bereitschaft, auf das Aufkommen eigener Gefühle und Gedanken zu achten und das Nachdenken über die Bedeutung dieser Gefühle und Gedanken als eine Möglichkeit zu begreifen, zum Fremden in verstehender Weise Zugang zu finden.

2. Wenn Heilpädagogen als Ethnologen im hier entfalteten Sinn tätig werden sollen (oder tätig werden möchten), dann bedürfen sie bestimmter Kompetenzen, die es ihnen erlauben, in differenzierter Weise darüber nachzudenken, welche bewusste und unbewusste Bedeutung bestimmte pädagogische Bemühungen für Klienten haben dürften. Nur dann, wenn diese Kompetenzen ausgebildet sind, kann es Heilpädagogen gelingen, ihr Denken und Handeln auf die Besonderheit der jeweils gegebenen Lebenssituationen und Problemlagen von Klienten abzustimmen. Nur dann wird es ihnen im Übrigen auch möglich sein, zu ihren Klienten Beziehungen aufzunehmen, die differenzierte Formen der Verständigung fördern und letztlich darauf abzielen, gemeinsam mit Klientinnen zu einem differenzierteren Verständnis des je Gegebenen zu gelangen.

3. Wenn Heilpädagogen als Ethnologen im hier entfalteten Sinn tätig werden, dann erhalten sie differenzierte Einblicke in strukturell vergleichbare Problemsituationen, mit denen sich viele Menschen, die in unserem Kulturraum leben, konfrontiert sehen, von denen weite Bereiche der Öffentlichkeit aber kaum wissen. Es könnte demnach zu den Aufgaben von Heilpädagogen zählen, in Vorträgen, Publikationen oder politischen Aktionen solche Problemsituationen öffentlich zu machen und dabei aufzuzeigen, inwiefern solche Problemsituationen zahlreiche Entwicklungsprozesse von Menschen in bedenklicher Weise belasten oder behindern. Wenn Heilpädagogen solche Aufgaben wahrnehmen möchten, dann bedürfen sie wiederum spezifischer Kompetenzen, die es ihnen beispielsweise erlauben, strukturell vergleichbare Problemsituationen der beschriebenen Art zu identifizieren und öffentlich darzustellen.

Auch dieser Aspekt wäre dann zu bedenken, wenn man daran geht, heilpädagogische Aus- und Weiterbildungsgänge zu konzipieren.

Literatur

Bittner, G., Thalhammer, M. (1989) (Hrsg.): „Das Ich ist vor allem ein körperliches ..." Zum Selbstwerden des körperbehinderten Kindes. edition bentheim: Würzburg

Bridge, G. (1999): Child observation as a training strategy: social work with disabled children and their families. In: Infant Observation 1999, 51–66

Bürli A. (1997): International vergleichende Sonderpädagogik. Luzern: Edition SZH/SPC

Büttner, Ch., Finger-Trescher, U., Grebe, H., Krebs, H. (1998) (Hrsg.): Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem. Psychosozial-Verlag: Gießen

Datler, W. (1991): „Ubiquitäre Heilpädagogik" und die Entfaltung psychoanalytisch-pädagogischer Basiskompetenzen an der Universität. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbardisziplinen 60, 237–247

Datler, W. (1995): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Grünewald: Mainz

Datler, W., Bogyi, G. (1989): Zwischen Heim und Familie. Über Arbeitsmöglichkeiten und Arbeitsprobleme in heilpädagogischen und sozialpädagogischen Wohngemeinschaften. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 1. Grünewald: Mainz, 10–31

Datler, W., Steinhardt, K. (1999): Schulische Integration und Interaktionsforschung: Ein Plädoyer für differenzierte Einzelfalldarstellungen und Einzelfallanalysen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68, 365–376

Diem-Wille, G. (1998): Lehrveranstaltung: Persönlichkeitsentwicklung und Lernen in zwischenmenschlichen Beziehungen I. In: Diem-Wille, G., Tonhauser, J. (Hrsg.): Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Studien-Verlag: Innsbruck, 65–74

Eberwein, H. (1987) (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele. Marhold: Berlin, 1987

Eberwein, H. (1994): Zur Bedeutung qualitativ-ethnographischer Methoden für die integrationspädagogische Forschung. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz: Weinheim, 369–376

Figdor, H. (1991): Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. M. Grünewald: Mainz, 1991

Figdor, H. (1997): Scheidungskinder – Wege der Hilfe. Psychosozial-Verlag: Gießen

Figdor, H. (1998): Der Ausbildungslehrgang zum Psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberater. Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik: Wien (Maria Hilferstraße 53/15, A-1060)

Fraiberg, S. (1980) (Hrsg.): Clinical Studies in Infant Mental Health. The First Year of Life. Tavistock Publications: London u.a. 1980Maria Hilferstraße 53/15, A-1060)

Fraiberg, S., Adelson, E., Shapiro, V. (1980): Schatten der Vergangenheit im Kinderzimmer. In: arbeitshefte kinderpsychoanalyse 11/12, 1990, 139–160 (hierbei handelt es sich um eine gekürzte Fassung des 7. Kapitels aus Fraiberg 1980, 164–196, übersetzt von Hilde Kipp)
Gaedt, Ch. (1987) (Hrsg.): Psychotherapie bei geistig Behinderten. Beiträge der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Neueckeröde 1987
Gstach, J. (1996): Die innere Welt der Eltern und die Lebenswelt des Säuglings. Über heilpädagogische Frühförderung im Grenzbereich zwischen Psychotherapie und Beratung: Ein Blick in den angelsächsischen Raum. In: Frühförderung interdisziplinär 15, 116–123
Heinemann, E. (1990): Mama Afrika – Das Trauma der Versklavung. Eine ethnopsychoanalytiche Studie über Persönlichkeit, Magie und Heilerinnen in Jamaika. Nexus: Frankfurt a.M.
Hofmann, Ch. (1993): Gruppenanalytisch orientierte Arbeit mit geistig behinderten Männern und Frauen. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5. M. Grünewald: Mainz, 146–174
Jonas, M. (1991): Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. M. Grünewald: Mainz
Klauer, K.J., Mitter, W. (1987): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 11: Vergleichende Sonderpädagogik. Marhold: Berlin
Kurz, F. (1993): Zur Sprache kommen. Psychoanalytisch orientierte Sprachtherapie mit Kindern. Reinhardt: München, 1993
Lazar, R.A., Lehmann, N., Häußinger, G. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings – neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. Frommann und Holzboog: Stuttgart u.a., 185–211
Parin, P. (1983): Der Widerspruch im Subjekt. Ethnopsychoanalytische Studien. Syndikat: Frankfurt a.M.
Parin, P., Morgenthaler, F., Parin-Matthèy, G. (1978): Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst. Psychoanalyse und Gesellschaft am Modell der Agni in Westafrika. Suhrkamp: Frankfurt/M., 1978
Rauchfleisch, U. (1981): Dissozial. Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen
Reuther-Dommer, Ch., Dommer, E. (1997): „Ich will Dir erzählen ..." Geistig behinderte Menschen zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Psychosozial-Verlag: Gießen
Sageder, M., Tischina, R., Datler, W. (1993): Verstehen allein genügt nicht. Über Möglichkeiten und Grenzen psychoanalytisch-pädagogischen Handelns im Rahmen einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft. In: Muck, M., Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Grünewald: Mainz, 321–337
Schmidtke, H.-P. (1997): Frauen und Behinderung – Lebensentwürfe und Lebensalltag in Mittelamerika. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Behindertenpädagogik – Subjekt/Objekt-Verhältnisse in Wissenschaft und Praxis. Luzern: Edition SZH/SPC, 284–295

Fußnoten

1 Der Artikel stellt die überarbeitete Fassung eines Vortrages dar, der am 13. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Heilpädagogik zum Thema „Über die Grenzen schauen" im Juni 2000 in Feldkirch gehalten wurde. Erste Überlegungen zu diesem Thema konnte ich 1998 mit Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Sonderpädagogik der Universität München diskutieren, denen ich an dieser Stelle herzlich danken möchte.

2 Aus Gründen der Kürze und besseren Lesbarkeit werde ich im Folgenden darauf verzichten, stets geschlechtsneutrale Formulierungen zu verwenden.

3 Der Begriff „Klienten" bezieht sich auf alle „Adressaten" von Heilpädagogen, auf Erwachsene ebenso wie auf Kinder oder Jugendliche.

Der Autor

Wilfried Datler, Ao Univ.-Prof., Dr. phil. Wurde 1957 in Hollabrunn geboren. Begann 1975 an der Universität Wien das Studium der Pädagogik, Psychologie und Kunstgeschichte und schloss das Studium 1980 mit einer Dissertation zum Thema ‚Überlegungen zur Legitimation wie Systematik psychoanalytischer Pädagogik' ab. 1995 wurde er mit der Leitung der Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien betraut, seit 1997 ist er an diesem Institut außerordentlicher Universitätsprofessor. Er ist Psychotherapeut (Individualpsychologie), Klinischer Psychologe und Mitglied diverser wissenschaftlicher Vereinigungen. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Grenz- und Überschneidungsbereich von Psychoanalytischer Pädagogik, Sonder- und Heilpädagogik und Psychotherapie.

Ao Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler
Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik des
Instituts für Erziehungswissenschaft
Universitätsstraße 7 (6. Stock, Stiege II)
A-1010 Wien