

Allgemeine Pädagogik, Praxisrelevanz und Kasuistik: Einige Anmerkungen aus psychoanalytisch- pädagogischer Perspektive

Wilfried Datler

In: Bittner, G., Doerr, M., Fröhlich, V.,
Göppel, R. (Hrsg.): *Allgemeine
Pädagogik und Psychoanalytische
Pädagogik im Dialog* (Band 1 der
Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Psychoanalytische Pädagogik. Verlag
Barbara Budrich: Opladen, 217-236

1. Unterschiedliche Diskurstraditionen in der Allgemeinen und in der Psychoanalytischen Pädagogik

Untersucht man, welchen Anspruch auf Praxisrelevanz Vertreterinnen und Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik mit ihren Veröffentlichungen erheben, und verbindet man dies mit der Diskussion der Frage, welcher Stellenwert dabei der Auseinandersetzung mit dem Kasuistischen eingeräumt wird, so kann man zwischen den Repräsentantinnen und Repräsentanten der verschiedenen Teildisziplinen der wissenschaftlichen Pädagogik mitunter markante Differenzen ausmachen. In der Auseinandersetzung mit Vertreterinnen und Vertretern der Allgemeinen Pädagogik einerseits und der Psychoanalytischen Pädagogik andererseits werden diese Differenzen bereits an dem Punkt spürbar, an dem sich die Frage stellt, ob Autorinnen und Autoren beider Teildisziplinen überhaupt den Anspruch verfolgen, mit ihren Schriften praxisleitende Orientierung geben zu wollen, und ob im Aufbau ihrer Argumentationsgänge dem Aspekt des Kasuistisch-Beispielhaften überhaupt ein spezifischer Stellenwert eingeräumt wird; denn diese Frage scheint in Hinblick auf Psychoanalytische Pädagogik vergleichsweise einfach, in Hinblick auf Allgemeine Pädagogik hingegen etwas schwieriger zu beantworten sein.

1.1 *Der Anspruch der Praxisrelevanz und der Stellenwert des Kasuistischen in der Psychoanalytischen Pädagogik*

Wendet man sich in diesem Zusammenhang Veröffentlichungen der Psychoanalytischen Pädagogik zu, so drängen sich zwei Aussagen geradezu auf:

1.) Für einen Gutteil der Vertreterinnen und Vertreter der Psychoanalytischen Pädagogik steht seit jeher außer Zweifel, dass ihre Theorien und Konzepte nicht nur der Analyse pädagogischer Phänomene dienen, sondern auch Orientierung darüber geben sollten, wie pädagogische Praxis zu gestalten ist. Dass es aus psychoanalytischer Sicht – nicht zuletzt wegen der Annahme ubiquitärer unbewusster Prozesse – unmöglich ist, psychische Vorgänge und Entwicklungen unmittelbar zu steuern oder gar durch den Einsatz wohlüberlegter Interventionen planmäßig „herzustellen“, erwies sich dabei seit jeher als eine besondere Herausforderung, der bereits manche Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik durch die Ausarbeitung von praxisleitenden Konzepten gerecht zu werden versuchten (vgl. Kaufhold 1993, Fatke/Scarbath 1995): An diesen Konzepten sollten sich Pädagoginnen und Pädagogen orientieren, wenn sie in Praxisfeldern wie jenen der Sozialarbeit, der Beratung oder der Schule tätig sind und gerade im Wissen um die begrenzte Beeinflussbarkeit des Psychischen pädagogisch erfolgreich sein wollen.

2.) Wird über diese praxisleitenden Konzepte publiziert, so ist es seit der Frühzeit der Psychoanalytischen Pädagogik zumindest weit verbreitet (wenn nicht sogar selbstverständlich), dass in einschlägigen Veröffentlichungen allgemein gehaltene Überlegungen mit der Publikation von Kasuistischem in Gestalt von konkreten Fallbeispielen, Fallgeschichten oder Fallstudien verknüpft werden – wenngleich es einige Zeit dauerte, bis im Kontext von Psychoanalyse generell und im Kontext von Psychoanalytischer Pädagogik im Speziellen eine differenzierte Diskussion darüber einsetzte, welche spezifische Bedeutung welche Art der Darstellung und Diskussion von kasuistischem Material für psychoanalytische Theorieentwicklung und Praxisgestaltung hat (vgl. Bittner 1979: 2004, Fröhlich 1994: 215, Datler 1995b, 2004, Thomä/Kächele 2006).

Wendet man sich im Vergleich dazu Publikationen zu, die gemeinhin der „Allgemeinen Pädagogik“ zugerechnet werden, so stellt sich die Situation etwas komplexer dar.

1.2 Allgemeine Pädagogik und praxisleitende Orientierung

Zum einen gilt es nämlich erst zu klären, ob die Autorinnen und Autoren, die gemeinhin der „Allgemeinen Pädagogik“ zugeordnet werden, überhaupt die Auffassung vertreten, dass es Aufgabe von Allgemeiner Pädagogik sei, Aussagen mit präskriptivem Geltungsanspruch zu generieren.

Die eine – vermutlich größere – Gruppe von Vertreterinnen und Vertretern der Allgemeinen Pädagogik vertritt in diesem Zusammenhang die Überzeugung, dass sich Allgemeine Pädagogik um die Grundlegung von Pädagogik zu bemühen habe (vgl. Schirlbauer 1993, Breinbauer 1996). In diesem Sinn ist es Aufgabe von Allgemeiner Pädagogik, zentrale pädagogische Beg-

riffe zu bestimmen und so zueinander in Beziehung zu setzen, dass auf diese Weise der Gegenstand von Pädagogik als Wissenschaft definiert und strukturiert wird. Dieser Auffassung zufolge kommt Allgemeiner Pädagogik in mehrfacher Hinsicht eine regulative und somit präskriptive Funktion zu; denn von der Wahl der Begriffe und Kategorien, die den Gegenstand der Pädagogik konstituieren, von ihrer inhaltlichen Präzisierung und von der Ordnung, in der sie zueinander gebracht werden, hängt es aus dieser Perspektive ab,

- welche empirisch vorfindbaren Phänomene überhaupt als pädagogisch (oder als pädagogisch relevant) anzusehen sind – und welche nicht;
- welche Problem- und Fragestellungen als *pädagogische* Fragestellungen zu begreifen sind – und welche Problem- und Fragestellungen in den „Zuständigkeitsbereich“ anderer Disziplinen fallen;
- und welchen Kriterien einzelne Aktivitäten genügen müssen, damit sie im Kontext von Wissenschaft – oder auch im Bereich der tagtäglichen Praxisgestaltung – dem Anspruch von Pädagogik genügen und somit als „pädagogisch“ bezeichnet werden können.

Folgt man diesem Verständnis von Allgemeiner Pädagogik, so nimmt Allgemeine Pädagogik sowohl im Hinblick auf Forschungspraxis als auch im Hinblick auf den Vollzug von „pädagogischer Praxis“ für sich in Anspruch, Orientierung zu geben und somit von „praxisleitender Bedeutung“ zu sein.

Wendet man sich hingegen jener zweiten und deutlich kleineren Gruppe von Autorinnen und Autoren zu, die im Kontext der „Allgemeinen Pädagogik“ in der Tradition der „Skeptischen Pädagogik“ steht (vgl. Dangl 2001), so könnte man zunächst den Eindruck gewinnen, dass diese Autorinnen und Autoren keineswegs den Anspruch erheben, mit ihren Schriften „praxisleitende Orientierung“ geben zu wollen. Denn Vertreterinnen und Vertreter der „Skeptischen Pädagogik“ sehen es nicht als ihre Aufgabe an, für ein bestimmtes Verständnis von Pädagogik einzutreten und dieses zu begründen, sondern sich vielmehr darum zu bemühen, vorfindbare Vorstellungen von Pädagogik daraufhin zu untersuchen, welche impliziten Annahmen und – oft unbefragten – Überzeugungen diesen Vorstellungen zu Grunde liegen (vgl. Fischer 1989, Breinbauer 1992, Schirlbauer 1993).

Bei genauerem Hinsehen ist allerdings festzuhalten, dass auch den Schriften dieser Autorinnen und Autoren der Anspruch auf „praxisleitende Orientierung“ inhärent ist. Denn die Vertreterinnen und Vertreter der „Skeptischen Pädagogik“ plädieren mit ihren Veröffentlichungen zumindest implizit dafür, dass im Kontext von wissenschaftlicher Pädagogik nach solchen voraussetzungshaften Annahmen und Überzeugungen verschiedener publizierter Aussagen mit pädagogischem Geltungsanspruch gefragt und in diesem Sinn „Aufklärung“ geleistet werden *soll*, während sich manche Autorinnen und Autoren sogar darum bemühen, dieses Verständnis von „Aufklärung“ als zentralen Aspekt von Bildung auszuweisen und in Verbindung damit zu ver-

deutlichen, was aus dieser Perspektive als Bildung und somit Aufgabe von „pädagogische Praxis“ anzusehen ist (vgl. Ruhloff 1980: 179, Breinbauer 1992: 230).

1.2 Allgemeine Pädagogik und das Kasuistische

Fragt man nun nach dem Stellenwert, den kasuistischen Darstellungen in Gestalt von Fallbeispielen, Fallgeschichten oder Fallstudien in Veröffentlichungen der „Allgemeinen Pädagogik“ haben, so ist festzustellen, dass sich kasuistische Darstellungen dieser Art in Veröffentlichungen der Skeptischen Pädagogik kaum finden.

Dies dürfte damit zusammenhängen, dass sich Vertreterinnen und Vertreter der Skeptischen Pädagogik vornehmlich darum bemühen, Aussagen zu analysieren, die mit explizit geäußertem pädagogischem Geltungsanspruch bereits in nachlesbarer Form vorliegen. Den Gegenstand ihrer Untersuchungen stellen demnach primär systematisch entfaltete Theorien, affirmative Darstellungen aktueller pädagogischer Entwicklungen oder verstreut auffindbare Auslegungen dessen dar, was unter Bildung, Erziehung, angemessenem Unterricht oder „der Sache der Pädagogik generell“ zu verstehen sei. Findet man bei Ines Breinbauer, einer Repräsentantin der Skeptischen Pädagogik, dann Kasuistisches wiedergegeben, so interessiert auch weniger das Fallbeispiel selbst, sondern vielmehr die damit verbundene Frage, wie es denn um die Begründung der vielerorts publizierte These steht, dass Einführungen in das Fach „Pädagogik“ vornehmlich unter Bezugnahme auf solche Fallbeispiele vorgenommen werden sollen (Breinbauer 1983: 210). Keinesfalls dient in diesem Kontext die Veröffentlichung solcher Fallbeispiele der Absicht, Leserinnen und Lesern Orientierung für die Gestaltung pädagogischer Praxis zu geben.

Letzteres zeichnet hingegen die Veröffentlichung von Fallbeispielen aus, die in manchen Publikationen anderer Vertreterinnen und Vertreter der Allgemeinen Pädagogik zu finden sind. Zu diesen Publikationen zählt auch Dietrich Benners (2005) vielzitierte Grundlegung von Pädagogik, die unter dem Titel „Allgemeine Pädagogik“ inzwischen in einer fünften, überarbeiteten Auflage vorliegt und konkrete Fallbeispiele (im Sinne der Wiedergabe und Kommentierung von einmalig Vorgefallenem) ebenso enthält wie Beispiele, in denen in verdichteter Form bestimmte Typen von Problemstellungen beschrieben werden, die offensichtlich aus der Analyse wiederkehrender Problemsituationen gewonnen wurden.

Angeregt durch eine kürzlich erschienene Arbeit von Volker Fröhlich (2008) möchte ich meine bislang geführte Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Falldarstellungen im Kontext psychoanalytisch-pädagogischer Veröffentlichungen ausweiten (vgl. Datler 1995b, 2004) und der Frage nach-

gehen, welcher Stellenwert der Einbindung dieser beiden Formen von Fallbeispielen in Benners Standardwerk beizumessen ist. Dabei werde ich im folgenden (2.) Kapitel die These vertreten, dass die von Benner angeführten Beispiele nicht bloß jene Gedanken illustrieren, die Benner unabhängig von diesen Beispielen entwickelt und begründet. Vielmehr haben sie eine spezifische Position in Benners Argumentationsgang selbst auszufüllen und überdies dazu beizutragen, dass die zentralen Aussagen Benners auch tatsächlich praxisleitende Bedeutung erhalten. Nachdem ich im (3.) Kapitel zwei Beispiele, die sich in Benners Schrift finden, kritisch diskutiere, werde ich im abschließenden (4.) Kapitel erläutern, weshalb es angebracht ist, in Hinblick auf die Veröffentlichung solcher Beispiele den Dialog mit der Psychoanalytischen Pädagogik zu suchen.

2. Fallbeispiele in Benners „Allgemeiner Pädagogik“

2.1 Konstitutive Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns

Innerhalb des hier gegebenen Rahmens ist es unmöglich, Benners Argumentationsgänge, die er in seiner beeindruckenden Monographie entfaltet, umfassend nachzuzeichnen. In knapper Form soll lediglich festgehalten werden, dass Benner in seiner Schrift das Vorhaben verfolgt, die „Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns“ im Rahmen eines Vorgehens auszuweisen, das er im Untertitel seines Bandes mit dem doppelgliedrigen Attribut „systematisch-problemgeschichtlich“ bezeichnet. In diesem Zusammenhang expliziert er sechs Grundphänomene menschlicher Koexistenz, nämlich: Politik, Kunst, Religion, Arbeit, Ethik und Pädagogik (Benner 2005: 44), um sich in weiterer Folge unter Bezugnahme auf Klassiker der Bildungstheorie der Frage nach der Besonderheit pädagogischer Praxis zuzuwenden. In diesem Zusammenhang bestimmt er zunächst den Begriff der Praxis und führt aus, dass pädagogische Tätigkeit deshalb zu Recht als Praxis bezeichnet werden kann, weil sie

- erstens dem Umstand Rechnung trägt, dass der Mensch als unfertiges, imperfektes Wesen geboren wird und pädagogischer Praxis bedürfe, um die mit seiner Imperfektheit gegebene Not zu lindern;
- und weil der Mensch zweitens auf pädagogische Praxis angewiesen ist, um zu seiner Bestimmung zu kommen (ebd.: 33, 56).

In weiterer Folge nennt Benner vier Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, von denen er zwei als konstitutiv ausweist:

- das Prinzip der Bildsamkeit und
- das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit.

Das *Prinzip der Bildsamkeit* bestimmt Benner zunächst negativ, in dem er in Anknüpfung an Herbart festhält, dass diesem Prinzip zufolge die Bestimmtheit des Menschen weder genetisch noch sozial vorherbestimmt ist. Positiv gewendet bedeute die Annahme von Bildsamkeit, dass es auf Erziehungsbedürftige so einzuwirken gilt, dass diese an der Erlangung ihrer Bestimmtheit mitwirken (ebd.: 72). In Anlehnung an Rousseau folgert Benner, dass damit von pädagogischer Praxis zu fordern sei, „diese solle die Bildsamkeit der Zu-Erziehenden interaktiv anerkennen und sie zur Mitwirkung an ihrer Erziehung und Bildung provozieren“ (ebd.: 74).

Das Prinzip der Bildsamkeit wird damit als eine „Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion selbst“ (ebd.: 79) ausgewiesen und verweist auf das *zweite Prinzip pädagogischen Denkens und Handelns*. Denn wenn der Zu-Erziehende an seiner Erziehung und Bildung mitwirken soll, reiche es nicht aus, „Meinungs- und Handlungsfreiheit“ zu gewähren (ebd.: 79) oder ihn sich selbst zu überlassen (ebd.: 92). Nötig sei vielmehr die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (ebd.: 80ff).

2.2 Ein kritischer Kommentar von Volker Fröhlich

In dem bereits oben erwähnten Kommentar hält Volker Fröhlich fest, dass Benner mit dem Ausweis solcher Prinzipien eine Theorie pädagogischer Praxis vorlegt, die nicht zuletzt dazu dient, zu entscheiden und somit zu bewerten, ob es legitim sei, bestimmte Handlungen als „pädagogische Praxis“ zu bezeichnen. Denn Handeln sei aus Benners Perspektive „„richtiges‘ pädagogisches Handeln, wenn es den benannten konstitutiven und regulativen Kriterien genügt“ (Fröhlich 2008: 165). In kritischer Absicht, sowie mit Oelkers (1982) im Rücken, fügt Volker Fröhlich hinzu, dass es offensichtlich nicht Benners Intention sei, eine Theorie zu entwerfen, in der pädagogisches Handeln „jenseits der von ihm entfalteten Systematik“ beschrieben und in der überdies dargestellt wird, von welcher vielgestaltigen Aspekten es abhängt, in welcher Weise in einzelnen Situationen pädagogisch gehandelt wird und welche Folgen pädagogische Handlungen dann nach sich ziehen. Sollen pädagogische Handlungstheorien entwickelt werden, die differenzierte Einblicke in diese Zusammenhänge eröffnen, so bedürfe es anderer forschungsmethodischer Zugänge, als Benner sie wählt, in denen insbesondere „Handlungsbeschreibungen und -erzählungen im Sinne einer ‚pädagogischen Kasuistik‘“ und der damit verbundenen differenzierten „Interpretation pädagogischen Handelns“ ein zentraler Stellenwert einzuräumen wäre (Fröhlich 2008: 169). All dies ist nicht die Intention Benners und kann in seiner Monographie folglich auch nicht nachgelesen werden, wengleich auch Fröhlich konstatiert, dass Benner immer wieder Beispiele anführt, die für die Konkretisierung seiner allgemein gehaltenen Überlegungen stehen (Fröhlich 2008: 164f.).

Welche Funktion kommt diesen Beispielen in Benners Ausführungen nun aber zu, wenn man an dem Gedanken fest hält, dass Benner Prinzipien pädagogischen Handelns ausweist, die dem Anspruch nach für all jene verbindlich sind, die beabsichtigen, pädagogisch zu handeln?

2.3 Beispiel I: Vom pädagogischen Umgang mit Säuglingen

Um dieser Frage nachgehen zu können, wende ich mich jenen Textpassagen zu, in denen Benner (2005: 73ff) in beispielhafter Form eine bestimmte Problemkonstellation referiert, die Rousseau (1762) in seiner Schrift „Emile oder Von der Erziehung“ beschreibt. Im Zentrum dieser Problemkonstellation steht die Frage des rechten erzieherischen Umgangs mit Säuglingen insbesondere in jenen Situationen, in denen ein Säugling schreit, um auf diese Weise Erwachsene dazu zu bewegen, den Wünschen und dem Verlangen des Säuglings zu entsprechen. Aus dieser Perspektive ist das Verhältnis zwischen Kleinkind und Erwachsenen als eine Beziehung zu beschreiben, welche in die eine oder andere Variante einer Beziehung von Knechtschaft und Herrschaft einzumünden droht (vgl. Rousseau 1762: 25): Entweder gelingt es dem Kind durch Schreien und Weinen, die Erwachsenen fügsam zu machen und somit zu beherrschen, oder es gelingt den Erwachsenen, den kindlichen Willen unter den der Erwachsenen zu stellen und somit das Kind zu knechten.

Ein Verbleiben in diesen Formen von Beziehung, so folgert Benner in Anlehnung an Rousseau, würde freilich gegen beide erwähnten konstitutiven Prinzipien von pädagogischer Praxis verstoßen:

- Weder würde auf diese Weise dem Kind geholfen, zu seiner Bestimmung zu gelangen, da sich diese ja nicht darin erschöpfe, darauf fixiert zu bleiben, entweder in die Position des Herrschenden oder in die Position des Knechts zu gelangen,
- noch würde das Kind angehalten, selbsttätig an seiner Erziehung und Bildung mitzuwirken.

Benner (2005: 74) hält daher Ausschau nach einer Form von pädagogischer Praxis, welche „die Bildsamkeit des Zu-Erziehenden interaktiv anerkennen und sie zur Mitwirkung an ihrer Erziehung und Bildung provozieren“ solle. Und er wird bei Rousseau fündig, der – nach Benner – beschreibt, „wie eine solche Handlungsstrategie im Einzelfall aussehen kann“ (ebd.), wenn es um die Frage geht, wie auf einen Säugling reagiert werden soll, der deutlich zu erkennen gibt, dass er einen Gegenstand in seine Hände bekommen will, der außerhalb seiner Reichweite liegt und den er deshalb ohne fremde Hilfe nicht erreichen kann. Entscheidend sei dabei nach Rousseau, dass es den Erwachsenen gelinge, die „geheime Absicht“ zu erkennen, die zur kindlichen Gebärde oder zum kindlichen Geschrei führe (Rousseau 1762: 52):

- „Wenn das Kind die Hand mit Macht ausstreckt, ohne etwas zu sagen, so glaubt es, den Gegenstand zu erreichen“ – und irrt sich, da der Gegenstand ja zu weit entfernt ist, als dass er vom Kind erreicht werden könnte.
- Wenn sich das Kind „aber beklagt und schreit, indem es die Hand ausstreckt, so irrt es sich wegen des Abstandes nicht mehr“, da ihm offensichtlich klar ist, dass es den Gegenstand aus eigener Kraft nicht erreichen kann, und durch Klagen oder Schreien „dem Gegenstand (befiehlt), sich zu nähern, oder uns, ihm diesen zu bringen“ (Rousseau 1762: 52).

Wie sich Erwachsene dem Kind gegenüber verhalten sollten, hängt nach Rousseau nun davon ab, welche dieser beiden Situationen gegeben ist:

- „In dem ersten Fall bringe man es langsam und mit kleinen Schritten zu dem Gegenstand“ (Rousseau 1762: 52): Dadurch lerne das Kind, die Distanz zu einem entfernt liegenden Gegenstand richtig einzuschätzen; beginne zu erfassen, dass man sich zum Gegenstand hinbewegen müsse; und werde so darauf vorbereitet, sich später durch krabbeln an einen Gegenstand anzunähern (Benner 2005: 75).
- Liegt aber der andere Fall vor, so dürfe auf das Klagen und Weinen des Kindes nicht reagiert werden, damit es nicht den Eindruck gewinne, Erwachsene oder Gegenstände befehligen und beherrschen zu können. Am besten wäre es in solch einer Situation, wenn man sich dem Kind gegenüber so verhält, als würde man es gar nicht verstehen: „Je mehr es schreit, desto weniger darf man es hören. Es ist viel daran gelegen, dass man es beizeiten gewöhne, weder den Menschen zu befehlen, denn es ist nicht ihr Herr, noch den Sachen, denn sie verstehen es nicht“ (Rousseau 1762: 52).

2.4 Der Stellenwert des Fallbeispiels in Benners Gang der Argumentation

Wenn Benner am Beispiel von Rousseaus Fall des weinenden Kindes zu verdeutlichen versucht, wie den Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit entsprochen werden kann, so illustriert er damit seine allgemein gehaltenen Überlegungen, übersteigt den Anspruch des bloßen Illustrierens aber zugleich in zweifacher Hinsicht.

(a) Indem Benner die eben referierten Ausführungen über den pädagogischen Umgang mit Säuglingen publiziert, macht er Aussagen über einen speziellen Bereich des empirisch Vorfindbaren. Und indem diese Aussagen im Dienst der Veranschaulichung allgemein gehaltener Überlegungen stehen, die zuvor mit dem Anspruch praxisleitender Bedeutung entwickelt wurden, werden auch diese Aussagen über den Bereich des empirisch Vorfindbaren mit dem Anspruch vorgetragen, von praxisleitender Relevanz zu sein, was noch-

mals dadurch unterstrichen wird, dass Rousseaus Ausführungen über den rechten pädagogischen Umgang mit Säuglingen ohne jedes Anzeichen von kritischer oder historisch relativierender Distanz referiert werden. *In Benners Text kommt somit zum Ausdruck, dass es angebracht ist, bestimmte Verhaltensweisen von Säuglingen sowie Beziehungsprozesse zwischen Säuglingen und Erwachsenen so zu beobachten, zu interpretieren, zu bewerten und zu gestalten, wie man es bei Benner in Anlehnung an Rousseau dargestellt findet.*

(b) Benner führt überdies aus, welchen Einfluss ein bestimmter Umgang mit Säuglingen auf deren weitere Entwicklung nehmen wird, und stellt dies in den Dienst seiner Bemühungen, *überzeugend zu begründen, weshalb sich pädagogische Praxis an den Prinzipien der „Bildsamkeit“ und der „Aufforderung zu Selbsttätigkeit“ orientieren sollte*, indem er ein Junktum zwischen beiden Kategorien von Aussagen und dem Versuch herstellt, ihnen Geltung zu verschaffen. Vier Aspekte dürften in diesem Zusammenhang von Bedeutung sein:

Erstens: Benner beschreibt zwei Formen des Umgangs mit Säuglingen und damit korrespondierend zwei Kategorien von Folgen, die so gewählt sind, dass sie in hohem Ausmaß zustimmungsfähig sein dürften: Kaum jemand sehnt sich nach einem Kleinkind, das dazu neigt, Erwachsene durch den Einsatz von Schreien zu tyrannisieren, während es im Allgemeinen gut geheißt wird, wenn Säuglinge darauf vorbereitet werden, durch Krabbeln – und somit ohne fremde Hilfe – Gegenstände zu erreichen.

Ist es für Leserinnen und Lesern evident, dass die eine Form von Folgen zu vermeiden und die andere Form von Folgen anzustreben ist, so kann auch damit gerechnet werden, dass jene Form von Praxis als angebracht angesehen wird, die – im Sinn der Ausführungen Benners – die erwünschten Folgen in der Entwicklung von Säuglingen nach sich zieht.

Zweitens: Diese Form von Praxis wird von Benner als eine Form des Handelns dargestellt, die dem Bemühen entspricht, den Prinzipien „Bildsamkeit“ und „Aufforderung zu Selbsttätigkeit“ zu genügen. Benners Text bringt damit am Beispiel „Umgang mit Säuglingen“ zum Ausdruck, dass – und in welcher Weise – ein Handeln im Sinne dieser Prinzipien zu wünschenswerten Folgen, ein Missachten dieser Prinzipien hingegen zu fatalen Folgen zu führen droht.

Drittens: Die Beschreibung der Folgen bestimmter Formen von Handeln ist daher dazu angetan, Leserinnen und Leser anzuregen, zweierlei für sinnvoll zu erachten:

- den von Benner in Anlehnung an Rousseau beschriebenen Umgang mit Säuglingen
- sowie in Verbindung damit das Plädoyer dafür, in den Prinzipien „Bildsamkeit“ und „Aufforderung zu Selbsttätigkeit“ Prinzipien zu sehen, an denen sich pädagogisches Handeln zu orientieren hat.

Viertens: Da Benner die praxisleitende Relevanz der genannten Prinzipien nicht nur auf bestimmte Ausschnitte des erzieherischen Umgangs mit Säuglingen bezieht, gleichwohl aber mit Rousseau in Aussicht stellt, dass ein entsprechendes Handeln im Umgang mit Säuglingen fatale Entwicklungen verhindert und wünschenswerte Entwicklungen zeitigt, legt Benner die Erwartung nahe, dass ein Handeln, das sich an den genannten Prinzipien orientiert, auch in anderen Feldern Folgen nach sich zieht, die als wünschenswert anzusehen sind. *Damit liefert Benner neben den systematisch entwickelten Überlegungen ein weiteres – wenngleich in dieser Form nicht explizit ausgewiesenes – Argument, das dafür spricht, die praxisleitende Relevanz der von ihm vorgestellten Prinzipien generell als gewichtig anzuerkennen.*

2.5 Beispiel II: Über das Wünschen

Als wollte Benner im eben erwähnten Sinn auch unter Bezugnahme auf ein anderes Praxisfeld zeigen, welche Folgen es hat, wenn man pädagogisches Handeln an den genannten Prinzipien orientiert (oder dies unterlässt), nimmt er in seinem Buch in unmittelbarer Nähe zu dem eben diskutierten Typus von Praxisproblem auf ein weiteres Beispiel Bezug, das einem anderen Arbeitsfeld entstammt und die Gestalt eines Fallbeispiels im engeren Sinn hat. Benner entnimmt dieses Beispiel dem Buch „Dummheit ist lernbar“ von Jürg Jegge (1976), in dem unter anderem vom Schüler Heini berichtet wird, „der nicht wünschen konnte“ (Benner 2005: 76):

„Kam er zu Besuch“, so berichtet Jegge (1976, 62), „und frage ich ihn beispielsweise: ‚Was möchtest du trinken, Tee oder Sirup?‘ antwortete er regelmäßig: ‚Ich weiß es nicht‘ oder ‚Es ist mir gleichgültig‘. Das sagte er nicht etwa, weil ihm der Unterschied zwischen Tee und Sirup unbekannt gewesen wäre. Er konnte seine eigenen Bedürfnisse, Wünsche usw. weder erkennen noch artikulieren.“

In Anlehnung an Jeggés Ausführungen ist bei Benner zu lesen, dass Heini „fremder Willkür hörig sein möchte“ und „nur wollen kann, was andere für ihn wollen“ (Benner 2005: 77). Die Ursachen dafür, so wird referiert, liegen in vergangenen Beziehungs- und Interaktionserfahrungen: „Ein Grund könnte sein, dass Heini nur solche Welterfahrungen erlaubt wurden, die den Weltnormierungen seiner erwachsenen Bezugspersonen entsprachen, ein anderer, dass er nicht als selbständige Person anerkannt, sondern des Öfteren abgewiesen oder bestraft wurde, wenn er erste Spuren einer von den Erwartungen seiner Bezugspersonen abweichenden Spontaneität zeigte, und nur dann angenommen und gelobt wurde, wenn er sich in seinem Verhalten den Erwartungen der anderen unterordnete“ (ebd.).

Benner (ebd.) betont, dass in all diese Formen des Umgangs mit Heini keineswegs die Prinzipien der Bildsamkeit und Aufforderung zur Selbsttätigkeit zum Tragen gekommen sein dürften, die für pädagogisches Handeln

konstitutiv sind. Damit bringt er indirekt zum Ausdruck, dass auch am Fall Heini abgelesen werden kann, welche problematische Folgen solch ein pädagogisches Handeln zu zeitigen droht, und stellt zugleich in Anlehnung an Jegge außer Diskussion, dass es aus pädagogischer Sicht nun aufgegeben ist, Heini dabei zu unterstützen, sich Wahlfreiheit zu erschließen und sich davon zu befreien, dass er „stets jemanden (braucht), der ihm das jeweils zu Tuende vorschreibt“ (ebd.). Dies hat durch Handlungen zu erfolgen, in denen die Prinzipien der Bildsamkeit und der Aufforderung zur Selbsttätigkeit Beachtung finden.

In diesem Zusammenhang präzisiert und konkretisiert Benner in Anlehnung an Jegge, dass dessen Aufgabe darin besteht, Heini zu helfen, „einen eigenen Wunsch zu artikulieren (...) diesen zu äußern (...) und (...) die Erfahrung zu machen, dass er nicht wünschen muss, was andere wollen, dass er wolle“ (ebd.: 87). Dabei dürfe Jegge „auf das, was Heini wünscht“, in seinem Bemühen, ihm „bei der Artikulation eines eigenen Wunsches zu helfen, keinerlei direkten Einfluss nehmen“ (ebd.); denn das würde sowohl dem Prinzip der Bildsamkeit widersprechen, demzufolge der Ausgang von Bildungsprozessen ergebnisoffen zu halten ist (ebd.: 77), als auch dem Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit. Stattdessen referiert Benner verschiedene Bemühungen Jegges, Heini zunächst in Hinblick auf das Verspüren eines Wunsches zu unterstützen, indem er etwa an Heini appelliert, sich verschiedene Getränke wie Tee oder Sirup vorzustellen, in der Hoffnung, dass dies unterschiedliche Erinnerungen weckt und Heini in die Lage versetzt, zu verspüren und vielleicht auch zu artikulieren, ob er Tee, Sirup oder weder das eine noch das andere zu sich nehmen möchte (ebd.: 76). Pädagogische Praxis würde in diesem Sinn darauf abzielen, immer wieder Denkprozesse in Gang zu bringen, die zu Handlungen und somit zu Erfahrungen führen, die allesamt mit Reflexionsprozessen verwoben sind, welche im Fall gelingender Bildungsprozesse zur kontinuierlichen Neuformierung des Selbst-Selbst- sowie Selbst-Welt-Verhältnisses führen (ebd.: 86ff.).

3. Diskussion der Beispiele

Es wäre nun naheliegend, in allgemein gehaltener Weise den Zusammenhang zwischen der Veröffentlichung von Beispielen und dem Bemühen auszu-leuchten, die Besonderheit pädagogischen Handelns zu bestimmen. Dabei wären einige Grundsatzfragen zu untersuchen, die insbesondere die Relation zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen sowie das Verhältnis zwischen Aussagen mit empirischem und Aussagen mit normativem Geltungsanspruch betreffen. In diesem Zusammenhang wäre etwa in Anlehnung an die Studie von Achim Hahn (1994) zu diskutieren, ob sich die argumentative

Kraft von überzeugenden Ausführungen, mit denen der Anspruch auf die Geltung allgemein gehaltener Aussagen (etwa über die konstitutiven Prinzipien pädagogischen Handelns) begründet wird, über weite Strecken nicht dadurch speist, dass zumindest im Prozess der Rezeption solcher Ausführungen stets Bezüge zu empirisch fassbaren Sachverhalten in Gestalt von Beispielen hergestellt werden: Diese Bezüge, so der Grundgedanke, sind zwar nur in seltenen Fällen Gegenstand ausdifferenzierter oder gar systematisch durchdachter Vorstellungen und Gedanken, führen aber jedenfalls dazu, dass die Bezüge, die zwischen Beispielen und allgemein gehaltenen Ausführungen hergestellt werden, im Regelfall neue Perspektiven in Hinblick auf beide Aspekte eröffnen:

- Wird der Blick durch die Brille allgemein gehaltener Ausführungen auf Beispiele gerichtet, die für bestimmte Ausschnitte von Empirie stehen, so verändert dies im Allgemeinen die Wahrnehmung dieser Ausschnitte von Empirie, das Nachdenken darüber sowie die Art und Weise, in der im Bereich des empirisch Vorfindbaren gehandelt werden will, wenn man sich mit Situationen konfrontiert findet, die diesen Beispielen entsprechen.
- Wird dabei am Beispiel erfahren, welche Potenz den allgemein gehaltenen Ausführungen in Hinblick auf das Wahrnehmen von Empirie sowie in Hinblick auf den Umgang mit Empirie innewohnt, nimmt dies zugleich Einfluss darauf, in welchem Ausmaß die allgemein gehaltenen Ausführungen als sinnhaft angesehen werden und welches Gewicht ihnen in Hinblick auf ihre praxisleitende Bedeutung eingeräumt wird.

Teilt man diese Überlegungen, so stärkt dies nochmals die These, dass die Bezugnahme auf Beispiele ein bedeutsames Element in Benners Argumentation darstellt. Vor diesem Hintergrund ist es angebracht, in einem weiteren Schritt unter exemplarischer Bezugnahme auf die bereits angesprochenen Beispiele der Frage nachzugehen, welche Überzeugungskraft den beiden Beispielen in Benners Argumentationsgang innewohnt, wenn man sich diesen Beispielen nicht bloß aus der Perspektive der Allgemeinen Pädagogik, sondern auch aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik als einer Sub-Disziplin der Bildungswissenschaft zuwendet, welche sich seit geraumer Zeit mit den Problembereiche befasst, die in beiden Beispielen angesprochen sind.

3.1 Zum Beispiel II: Über das Wünschen

Wendet man sich Benners Bezugnahme auf jenes Fallbeispiel zu, das er Jürg Jegg's Buch „Dummheit ist lernbar“ entnimmt, so bedarf es zunächst keiner Bezugnahme auf Psychoanalytische Pädagogik, um registrieren zu können,

dass Benner das Problem des Schülers Heini zwar darstellt, letztlich aber nicht berichtet, in welcher Weise pädagogisches Handeln, das sich an den Prinzipien „Bildsamkeit“ und „Aufforderung zu Selbständigkeit“ orientiert, dazu beigetragen hat, das geschilderte Problem zu lindern oder gar aufzulösen. Das schwächt den Beitrag, den das Beispiel in Hinblick auf die Verdeutlichung und Anerkennung der praxisleitenden Relevanz der allgemein gehaltenen Ausführungen Benners leisten kann, da es der Phantasie und Einbildungskraft der Leserinnen und Leser überlassen bleibt, sich auszumalen, wie pädagogisches Handeln, das den Ansprüchen Benners genügt, einem Schüler wie Heini helfen könnte, Wünsche verspüren und ausdrücken zu lernen.

Führt man sich in einem weiteren Schritt die Ausführungen zum „Fall Heini“ unter Berücksichtigung gängiger Standards psychoanalytisch-pädagogischer Falldarstellungen vor Augen, so geraten weitere Punkte in den Blick, die einer kritischen Würdigung bedürfen. Auf drei Punkte möchte ich zu sprechen kommen:

a) Sucht man nach einer Antwort auf die Frage, warum es Heini unmöglich sein dürfte, Wünsche zu verspüren und zu artikulieren, so findet man in Benners Buch eine Textpassage, in der Benner (ebd.: 77) in Anlehnung an Jürg Jegge in knapper Form zwar einige Vermutungen darüber anstellt, in welchen früheren Interaktionserfahrungen Heinis Unfähigkeit zu wünschen gründen dürfte. Gänzlich ausgespart bleibt allerdings die davon zu unterscheidende Frage (vgl. Datler/Wininger 2010), was in Heini in jenen Situationen vor sich gehen mag, in denen er aufgefordert oder eingeladen ist, Wünsche zu artikulieren und damit verbundene Entscheidungen zu treffen. Die kurze Anmerkung, dass Heini „fremder Willkür hörig sein möchte“ und deshalb „nur wollen kann, was andere für ihn wollen“ (Benner 2005: 77), erweist sich diesbezüglich als wenig erhellend, da offen bleibt, weshalb sich der „hörige“ Heini dann dem Wunsch anderer nicht fügt, Wünsche zumindest zu artikulieren.

b) Da ein entsprechend differenzierteres Eingehen auf Heinis innerpsychische Vorgänge, die ihm ein Wünschen unmöglich machen, ausgespart bleibt, ist es weiters nur folgerichtig, wenn Benners Text auch keine Ansatzpunkte für die Entfaltung von spezifischen Überlegungen enthält, die eine Antwort auf die Frage geben, welche interaktiven Erfahrungen welche Veränderungen in Heinis „innerer Welt“ provozieren könnten, die – im Sinne Benners (ebd.: 89) – dazu führen, dass Heini in die Lage kommt, Wünsche zu verspüren, durch Denktätigkeit Vorstellungen vom Artikulieren dieser Wünsche zu entwerfen und Entscheidungen bezüglich des Realisierens der einen oder anderen Vorstellung zu treffen. Auch Benners (ebd.: 87) Bemerkung „Auf das, was Heini wünscht, darf Jegge bei seinen Versuchen, diesen bei der Artikulation eines eigenen Wunsches zu helfen, keinerlei direkten Einfluss nehmen“, führt diesbezüglich zu keiner Antwort, da Benner damit bloß seine Überzeugung zum Ausdruck bringt, dass Heini etwaige Entscheidungen nicht

abgenommen werden dürfen und ihm auch nicht mitgeteilt werden soll, was er doch endlich wünschen möge.

c) Angesichts des Aussparens differenzierter Überlegungen über Heinis „innere Welt“ ist es nur konsequent, wenn man bei Benner keine Gedanken darüber nachlesen kann, dass es auch einen Akt der Unterwerfung darstellen könnte, wenn der „hörige“ Heini im Anschluss an einige pädagogische Bemühungen begäbe, Wünsche zu äußern, da Heini gerade dann den Erwartungen oder gar Forderungen entspricht, die an ihn herangetragen werden. Ebenso wenig überrascht es, dass Benners Ausführungen auch keine Überlegungen darüber enthalten, ob dieser Problematik entkommen werden kann, wenn man mit Heini unter Einbeziehung deutungsähnlicher Äußerungen der Frage nachgeht, welche Gefühle, Erwartungen oder Befürchtungen Heini in bestimmten Situationen daran hindern, Wünsche zu spüren und zu artikulieren: Gerade eine solche Auseinandersetzung mit dem Innerpsychischen des Jungen könnte diesen dazu anregen, differenzierter wahrnehmen und verstehen zu lernen, was in ihm seinem Innerpsychischen vor sich geht, ihn in Hinblick auf das Verspüren und Artikulieren von Wünschen behindert und sich vielleicht deshalb als so stabil und schwer veränderbar erweist, weil es (bislang) den Bereichen des Reflektierens im Sinne Benners (ebd.: 89) und des Nachdenkens im Sinne der Theorie der unbewussten Abwehr (Mentzos 1982), der Theorie des Mentalisierens (Fonagy u.a. 2002) oder der Theorie des Containments (Lazar 1993) entzogen war.

3.2 Zum Beispiel I: Vom pädagogischen Umgang mit Säuglingen

In jenen Textpassagen, in denen sich Benner im Anschluss an Rousseau dem Thema des angemessenen pädagogischen Umgangs mit Säuglingen widmet, finden sich präzise Aussagen über die Folgen, die zwei Formen des Umgangs mit Säuglingen für deren weitere Entwicklung zeitigen. Auch diese Ausführungen sind aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive in manchen Punkten kritisch zu diskutieren. Auf drei solche Punkte möchte ich hinweisen:

a) Benner (2005: 74) unterscheidet im Anschluss an Rousseau zwischen Situationen, in denen Säuglinge in ruhiger Stimmung respektive schreiend und weinend die Hand nach einem unerreichbar weit entfernten Gegenstand ausstrecken. Diesen Verhaltensweisen von Säuglingen, so wurde oben bereits referiert, werden zugleich in unterschiedlicher Weise interpretiert: Das eine Mal würden sich Säuglinge bezüglich der Distanz zwischen Hand und Gegenstand bloß irren, während im anderen Fall kein Irrtum vorliege, da dem weinenden und schreienden Säugling die Unerreichbarkeit des Gegenstandes bereits klar sei und dieser das Weinen und Schreien einsetze, um Menschen oder auch den Gegenstand dazu zu bewegen, auf des Säuglings Geheiß hin

die gegebene Distanz zwischen Säugling und Gegenstand zu verringern. Hält man sich jüngere Studien über das breite Spektrum von Emotionen vor Augen, die bereits Säuglinge situationsabhängig zum Ausdruck bringen (vgl. Dornes 2000), und vergegenwärtigt man sich die diffizilen Bemühungen, die aus heutiger Sicht nötig sind, wenn man etwa im Rahmen von Infant-Observation-Seminaren von der dokumentierten Beobachtung des Verhaltens von Säuglingen auf deren innere Welt zu schließen versucht (Miller u.a. 1989; Diem-Wille/Turner 2009), so ist Kritik an der Eindeutigkeit zu üben, mit der hier im Anschluss an Rousseau beobachtbare Verhaltensweisen von Säuglingen interpretiert werden. In Abweichung von den Interpretationsmustern, die man bei Benner nachlesen kann, wäre es nämlich denkbar, dass beispielsweise ein Säugling, der seine Hand in ruhiger Stimmung einem Gegenstand entgegenstreckt, ein bloß mäßig starkes Interesse dem Erreichen des Gegenstandes und somit dem Erfassen der Distanz zwischen Säugling und Gegenstand entgegenbringt, während der Säugling, der in solch einer Situation weint und schreit, vielleicht gerade erst in vollem Umfang bemerkt, dass er die Distanz zum ersehnten Gegenstand selbst durch ein energisches Strecken des Armes nicht zu überbrücken vermag. Es wäre nicht verwunderlich, wenn das Schreien und Weinen des Säuglings dann als Ausdruck der Tatsache verstanden werden müsste, dass dieser Säugling schmerzliche Gefühle der Hilflosigkeit, der Enttäuschung und des Zorns verspürt, die er durch Schreien und Weinen zum Ausdruck bringt und loszuwerden versucht (vgl. Lazar 1993).

b) Hat man es mit solch einer Situation zu tun, wäre es vor dem Hintergrund einschlägiger Theorien geradezu als problematisch einzuschätzen, wenn die Bezugspersonen eines solchen Säuglings dessen Weinen und Schreien unbeachtet ließen und meinten, sie könnten sein Interesse an der Welt und seine künftige Bereitschaft zum krabbelnden Erreichen von Gegenständen dann besonders fördern, wenn sie zunächst einmal darauf warten, bis der Säugling in ruhiger Stimmung nach einem Gegenstand greift, um ihn erst dann in die Nähe des Gegenstandes zu bringen. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass solch ein Verhalten die Gefühle der Hilflosigkeit und Ohnmacht nochmals intensivieren und das Weinen und Schreien des Säuglings verstärken würde, bis ein Gefühl der Resignation einsetzt, welches das Interesse an der erkundenden Auseinandersetzung mit Welt eher dämpfen denn anzuregen droht und dem Säugling den Eindruck vermittelt, dass er in Hinblick auf die Regulation seiner innerpsychischen Zustände im Allgemeinen und seiner Affekte im Besonderen von seinen Bezugspersonen selbst dann kaum Unterstützung erhält, wenn er seinen Bedarf an Unterstützung durch Weinen und Schreien eindringlich artikuliert (Papousek u.a. 2004).

c) In diesem Zusammenhang mutet es geradezu befremdlich an, wenn Benner (2005: 74) diskussionslos die Empfehlung zitiert, dass man Säuglingen, die in einer Situation wie der eben geschilderten weinen, nicht einmal

zeigen möge, dass man sie versteht: Bions Theorie des Containments (vgl. Lazar 1993) oder Studien, die sich mit der Entwicklung der Fähigkeit des Mentalisierens befassen (Fonagy u.a. 2002), deuten vielmehr darauf hin, dass die Entwicklung der Fähigkeit, über innerpsychische Zustände nachdenken und auch im Sinne Benners (2005:89) reflektieren zu können, über weite Strecken darauf angewiesen ist, dass Kleinkinder von Lebensbeginn an die Erfahrung machen können, von vertrauten Bezugspersonen gerade auch in solchen Situation verstanden zu werden, in denen sie sich mit schmerzlichen Gefühlen konfrontiert finden. All dies drohen Bezugspersonen aber zu behindern, wenn sie den Empfehlungen Rousseaus folgen, die Benner (ebd.: 86 ff.) referiert.

4. Resümee und Empfehlung

Es dürfte nicht zuletzt den eben gemachten Anmerkungen zu entnehmen sein, dass meine Ausführungen keineswegs darauf abstellen, jene allgemein gehaltenen Aussagen Benners kritisch zu diskutieren, in denen die Prinzipien „Bildsamkeit“ und „Aufforderung zu Selbsttätigkeit“ grundsätzlich als konstitutive Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns vorgestellt werden. Es geht vielmehr um die Frage, welche Bedeutung Beispiele im Argumentationsgang eines Autors haben, der eine Grundlegung von Pädagogik in Gestalt einer Monografie vorgelegt hat, die seit geraumer Zeit ein Standardwerk der Allgemeinen Pädagogik darstellt. In diesem Zusammenhang wurde die These entfaltet, dass Benner mit der Publikation der Beispiele und der Art, in der sie Leserinnen und Lesern nahegebracht werden, empirische Aussagen mit Geltungsanspruch veröffentlicht, in denen dargestellt wird, welche wünschenswerten respektive fatalen Folgen Handlungen in Abhängigkeit davon nach sich ziehen, ob sie den genannten Prinzipien entsprechen oder nicht. Zugleich, so wurde behauptet, vermittelt Benner bestimmte Vorstellungen davon, wie bedeutsam es ist, pädagogisches Handeln an den Prinzipien „Bildsamkeit“ und „Aufforderung zu Selbsttätigkeit“ zu orientieren, und verdeutlicht überdies, wie pädagogische Praxis in bestimmten Handlungsfeldern zu gestalten ist, damit sie den konstitutiven Prinzipien von Pädagogik entspricht und somit als pädagogisch rechtens angesehen werden kann. Schließlich wurde die These vertreten, dass die Qualität, in der solche Zusammenhänge behauptet und begründet werden, das Ausmaß beeinflusst, in dem Benners allgemein gehaltenen Ausführungen – zumindest im Bereich der Vorstellungen der Rezipientinnen und Rezipienten – praxisleitende Bedeutung erhalten.

Es wäre wohl wert, diese These einer sorgfältigen empirischen Untersuchung zu unterziehen. Bezüglich der Qualität der Aussagen über Empirisches

einschließlich der damit verbundenen Zusammenhangsbehauptungen kann aber auch ohne eine solche empirische Untersuchung festgehalten werden, dass die Fundiertheit dieser Aussagen hinter der Differenziertheit der allgemein gehaltenen Ausführungen Benners deutlich zurückfällt: Das Gewicht, das der praxisleitenden Bedeutung seiner allgemein gehaltenen Ausführungen auf Grund der systematischen Entwicklung und Begründung dieser Ausführungen beizumessen ist, korrespondiert nur bedingt mit der Art und Weise, in der Beispiele und somit Aspekte von Empirie ausgewählt und kommentiert werden.

Nun ist es aber für einen Autor kaum möglich, im Bereich der Bildungsphilosophie ähnlich versiert zu sein wie in jenen Diskursen, die in den vielen anderen Sub-Disziplinen der Bildungswissenschaft zu diversen Themen und Fragestellungen geführt werden. Unter der Voraussetzung, dass auch in Schriften der Allgemeinen Pädagogik etwaige Diskrepanzen zwischen den Qualitätsniveaus verschiedener Textpassagen möglichst gering gehalten werden sollen, ist – nicht zuletzt in Hinblick auf die gesteigerte Verdeutlichung der praxisleitenden Relevanz und der damit verbundenen Geltungsansprüche mancher allgemein pädagogischer Ausführungen – daher Vertreterinnen und Vertretern der Allgemeinen Pädagogik zu empfehlen, verstärkt den Dialog mit Vertretern anderer Sub-Disziplinen der Bildungswissenschaft zu suchen (wobei Vertretern der Sub-Disziplinen aus Gründen, die eine gesonderte Diskussion benötigten, gleichermaßen nahe zu legen ist, den Dialog mit Vertretern der Allgemeinen Pädagogik zu pflegen).

Aus der Sicht der Psychoanalytischen Pädagogik empfiehlt sich dabei die Intensivierung des Dialogs mit der Psychoanalytischen Pädagogik nicht zuletzt deshalb, weil

- das Interesse an der Diskussion allgemein pädagogischer Themen bei Vertreterinnen und Vertretern der – zumindest deutschsprachigen – Psychoanalytischen Pädagogik besonders groß ist (vgl. etwa Datler 1995; Bittner 1996; Hierdeis/Walter 2007),
- die Psychoanalytische Pädagogik in theoriegeleiteter Weise Problemstellungen von pädagogischer Relevanz behandelt, welche die gesamte Lebensspanne von Menschen sowie sämtliche Forschungs- und Arbeitsfelder der Bildungswissenschaft betreffen,
- und nicht zuletzt innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik an Theorien gearbeitet wird, die in Hinblick auf Bildungstheorie, pädagogische Anthropologie und die Entwicklung pädagogischer Handlungstheorien von hoher Relevanz sind. Gemeint sind hier insbesondere jene Theorien, die von der Annahme unbewusster Prozesse, dem engen Zusammenhang zwischen emotionalen, kognitiven und sinnlichen Prozessen oder der Ausbildung psychischer Strukturen im Zusammenspiel zwischen dem permanenten Sammeln von Erfahrungen und dem innerpsychischen Verarbeiten derselben handeln.

Dies näher auszuführen kann im Rahmen des vorliegenden Beitrages freilich nicht geleistet werden; zumal ein intensivierter Dialog zwischen Allgemeiner Pädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik vielleicht ohnehin den besten Ort für die Prüfung der Haltbarkeit dieser Aussagen abgeben würde.

Literatur

- Benner, Dietrich (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München: Juventa, 5., korrigierte Auflage.
- Bittner, Günther (1979): Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: Baake, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim: Juventa, 1993 (2. Aufl.), S. 229-238.
- Bittner, G. (1996): Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bittner, Günther (2004): Was kann man „aus Geschichten lernen“? In: Datler, Wilfried/Müller, Burkhard/Finger-Trescher, Urte (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen ...: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 42-53.
- Breinbauer, Ines Maria (1983): Fallstudien – eröffnen oder verstellen sie methodisches Fragen im Pädagogikunterricht? In: Pädagogische Rundschau 37, S. 209-221.
- Breinbauer, Ines Maria (1992): Transzendental-kritisch orientierte Pädagogik. In: Petersen, Jörg, Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Donauwörth: Auer, S. 222-236.
- Breinbauer, Ines Maria (1996): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Dangl, Oskar (2001): Entwicklung und Selbstverständnis skeptischer Pädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Datler, Wilfried (1995a): Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion um das Verhältnis zwischen Psychotherapie und Pädagogik. Mainz: Matthias Grünewald Verlag (Wien: Empirie Verlag, 2005, 3. Aufl.).
- Datler, Wilfried (1995b): Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozess. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 719-728.
- Datler, Wilfried (2004): Wie Novellen zu lesen ...: Historisches und Methodologisches zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Datler, Wilfried/Müller, Burkhard/Finger-Trescher, Urte (Hrsg.): Sie sind wie Novellen zu lesen ...: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14). Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 9-41.

- Datler, Wilfried/Wininger, Michael (2010): Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In: Ahrbeck, Bernd/Willmann, Marc (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 226-235.
- Diem-Wille, Gertraud/Turner, Agnes (Hrsg.) (2009): Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dornes, Martin (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt/M.: Fischer.
- Fatke, Reinhard/Scarpath, Horst (Hrsg.) (1995): Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Fischer, Wolfgang (1989): Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz.
- Fonagy, Peter/Gergely, György/Jurist, Elliot L./Target, Mary (2002): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fröhlich, Volker (1994): Psychoanalyse und Behindertenpädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Fröhlich, Volker (2008): Pädagogisches Handeln als Wagnis. Zur Kritik pädagogischer und psychoanalytisch-pädagogischer Handlungskonzeptionen. In: Bittner, Günther, Fröhlich, Volker (Hrsg.): Ich handelte wie ein Mensch, nicht wie ein Formalist. Pädagogisches Handeln im Kontext aktueller Handlungsdisurse. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 161-177.
- Hahn, Achim (1994): Erfahrung und Begriff. Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispielhermeneutik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hierdeis, Helmut/Walter, Hans Jörg (Hrsg.) (2007): Bildung – Beziehung – Psychoanalyse. Beiträge zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jegge, Jürg (1976): Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit Schulversagern. Bern: Zytglogge.
- Kaufhold, Roland (Hrsg.) (1993): Pioniere der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Lazar, Ross A. (1993): „Container - Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, Michael (Hrsg.): Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 68-91.
- Mentzos, Stavros (1982): Neurotische Konfliktverarbeitung. München: Kindler.
- Miller, Lisa/Rustin, Margret/Rustin, Michael/Shuttleworth, Judith (Ed.) (1989): Closely observed infants. London: Duckworth.
- Oelkers, Jürgen (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp, S. 139-194.
- Papousek, Mechthild/Schieche, Michael/Wurmser, Harald (Hrsg.) (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. Bern u.a.: Verlag Hans Huber.
- Rousseau, Jean-Jaques (1762): Emile oder Von der Erziehung. In der deutschen Erstübertragung von 1762. München: Artemis und Winkler, 1979 (Hier zit. nach Benner, Dietrich 2005)

- Ruhloff, Jörg (1980): Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schirlbauer, Alfred (1993): Von der normativen zur skeptischen Pädagogik. Ein Bericht. In: Schirlbauer, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien: Sonderzahl, 1996, S. 189-206.
- Thomä, Hans/Kächele, Horst (2006): Psychoanalytische Therapie: Forschung. Berlin u.a.: Springer.