

Wilfried Datler

Über die Unbesonnenheit der Heilpädagogen und die Notwendigkeit, allgemein-systematische Heilpädagogik in zweifacher Hinsicht zu betreiben

Das Betreiben systematischer Reflexionen und das damit verbundene Ringen um allgemein-pädagogische Theoriebildungen scheint zur Zeit alles andere als "gängig" zu sein. War es in den Siebzigerjahren der Sog des kritischen Rationalismus, in dem die Frage der Begriffserklärung und Normbegründung in den Bereich "jenseits der Wissenschaftlichkeit" abgeschoben und das Interesse primär auf die Suche nach "effektiven Interventionsstrategien" hingelenkt wurde, so scheint es nun die eingekehrte "Alltagswende" von Pädagogik zu sein, die die Aufmerksamkeit wieder hinführt auf das Verstehen und Besehen des pädagogischen Einzelfalles und seiner Probleme. Aber auch dabei fallen systematische Reflexionen immer wieder auffällig kurz aus (vgl. Ruhloff 1981). Und aus grundsätzlicher Sicht wurde die "Prävalenz" von allgemein pädagogischen und heilpädagogischen Theoriebildungen auch von Bleidick (1985, V) in Frage gestellt, als er erklärte, daß die sonderpädagogischen Fachrichtungen "im Hinblick auf die Bewältigung praktischer Probleme ... höhere Dignität" hätten, während eine umfassende behindertenpädagogische Theoriebildung dieser Dignität wohl nachgeordnet sei.

Im Folgenden soll es nun darum gehen, diese veranschlagte Zweitrangigkeit allgemein-systematischer Heilpädagogik in Frage zu stellen. Am Beispiel "Verhaltensgestörtenpädagogik" soll dabei umrissen werden, daß von einem allgemein-pädagogischen Grundkonzept samt entsprechenden Entfaltungen immer schon ausgegangen wird, wenn sonderpädagogische Praxis - im Namen welcher "Fachrichtung" auch immer - zum Vollzug gelangt. Dies impliziert, daß die Rechtmäßigkeitsansprüche solcher Praxisvollzüge immer von bestimmten Voraussetzungen abhängig sind, und verweist - so wird zu zeigen sein - auf die Sinnhaftigkeit eines doppelgliedrigen Betriebens allgemeiner und systematischer Pädagogik bzw. Heilpädagogik.

I. Obgleich die wissenschaftsgeschichtlichen Vorläufer der "Verhaltensgestörtenpädagogik" ebenso weit zurückreichen wie sie vielfaltsreich sind, stellt diese Fachrichtung die jüngste institutionalisierte Fachdisziplin der Sonderpädagogik dar. In schulischer Hinsicht wurzelt ihre Etablierung wohl in dem Umstand,

- daß sich Lehrer immer wieder mit Schülern konfrontiert finden, deren Verhaltenstendenzen mit gewisser Resistenz schulischen Erwartungs- und Ordnungsrahmen widersprechen,
- sodaß daran anknüpfend der Wunsch gehegt wird, es mögen von einer eigens dafür eingerichteten Fachrichtung besondere Methoden und besonders ausgebildete Fachkräfte bereitgestellt werden, die gegebenenfalls auch innerhalb eigens dafür eingerichteter institutioneller Rahmenbedingungen arbeiten sollen,
- damit diese Schüler, die verhaltensgestört sind, an diese Erwartungs- und Ordnungsrahmen wieder herangeführt werden.

Und wenngleich diese Vorstellung von "Verhaltensgestörtenpädagogik" nicht durchgängig vertreten wird, so scheint diese Auffassung doch weithin verbreitet und auch in die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (1977) eingegangen zu sein.

Sieht man sich zum Beleg dieser These einschlägige Arbeiten und Befragungen an, so bemerkt man freilich bald, daß man diese skizzierte Vorstellung von "Verhaltensgestörtenpädagogik" nur dann teilen kann, wenn man auch bestimmte Voraussetzungen für richtig hält:

a) Denn wenn man bedenkt, daß die oben umrissenen Vorstellungen dahin gehen, daß "verhaltensauffällige" oder "-gestörte" Schüler durch den Einsatz "verhaltensgestörtenpädagogischer" Interventionen so beeinflusst werden sollen, daß es wieder möglich wird, so reibungslos wie möglich "Schule zu machen", dann impliziert dies zunächst die These, daß es die jeweiligen schulischen Erwartungshaltungen seien, an welche es das Verhalten von Schülern anzupassen gelte (vgl. dazu Strunk 1977, 81; sowie Befragungsergebnisse bei Bach 1984).

b) Das skizzierte Verlangen nach der Einrichtung einer speziellen heilpädagogischen Disziplin impliziert weiters die Überzeugung, daß auffallend-störende Schüler tatsächlich besonderer pädagogischer Beachtung sowie besonderer Führungshilfen bedürfen, die sich ganz

grundsätzlich von jenen Interventionen unterscheiden, die anderen Kindern entgegenzubringen sind (vgl. Strunk 1977, 83; Kultusministerkonferenz 1977, 4f.), wobei

c) die weitere Rede von den spezifisch ausgebildeten Fachkräften und speziellen Einrichtungen überdies die These mitschleppt, daß die pädagogische Arbeit mit "Verhaltensgestörten" auch wirklich bestimmter schulischer Spezialisten und Institutionen bedarf (vgl. Tornow 1978, 126ff; Kultusministerkonferenz 1977).

d) Wenn die Kultusministerkonferenz (1977,1) in diesem Zusammenhang empfiehlt, daß in "Schulen für Verhaltensgestörte" solche Kinder zu überweisen seien, die "in der allgemeinen Schule nicht entsprechend gefördert werden können", so impliziert das überdies die Überzeugung, daß die normalschulische Förderung von Kindern auch tatsächlich pädagogisch "entspricht".

e) Und wenn in denselben Empfehlungen ähnlich wie in vergleichbaren Publikationen immer wieder von "Störungen", "Fehlhaltungen" oder "blockierten und unterentwickelten Antriebs- und Steuerungskräften" die Rede ist, die es verhaltensgestörtenpädagogisch zu überwinden gelte, dann verweist dies schließlich auch auf die Überzeugung, daß die unmittelbare Ursache für das Deutlichwerden von Verhaltensstörungen - primär - in weitgehend stabilen Persönlichkeitsstrukturmomenten des jeweiligen Kindes zu suchen ist (vgl. Tornow 1978, 12f., 126ff.; Holtappels 1983, 238f.)

II. Mit der eben erfolgten Heraushebung der Implikate a) bis e) wollte nicht nur darauf aufmerksam gemacht werden, daß es solcherart "Überzeugungshaltungen" sind, die dem Sinnhaftigkeitsanspruch einer speziell konzipierten Fachdisziplin voraussetzungshaft zugrunde liegen. Denn darüber hinaus sollte erstens angedeutet werden, daß der Grundkonzeption einer solchen Fachdisziplin immer auch eine bestimmte Idee vom allgemeinen Sinn von Pädagogik inhärent ist:

Denn wenn Verhaltensgestörtenpädagogik - Implikat a) zufolge - Schüler an vorfindbare schulische Erwartungshaltungen anpassen soll, dann schleppt dies etwa die voraussetzungshafte und allgemein-pädagogische Idee mit,
- daß es überhaupt Sinn von Pädagogik sein kann, Heranwachsende in ihrem Verhalten an vorgegebene Normierungen anzugleichen,
- und daß es insbesondere die Angleichung an schulische (!) Normvorgaben sei, mit dem der Auftrag von Pädagogik erfüllt werden kann, ja erfüllt werden soll.

Zweitens soll festgehalten werden, daß aber auch diese Vorstellung vom "allgemeinen Sinn von Pädagogik" nicht

bedingungslos gilt; so wie auch die übrigen Implikate b) bis e) alles andere denn unbestreitbar-selbstverständlich sind. Schon bei der flüchtigen Durchsicht einschlägiger Literatur stößt man nämlich bald auf Passagen, die Zweifel an der Haltbarkeit dieser (voraussetzungshaften) Implikate geradewegs nahelegen:

Denn wenn man die Argumentationsfiguren jener Autoren heranzieht, die als Aufgabe von Pädagogik die Entfaltung von Mündigkeit und Selbstständigkeit ausweisen, dann findet man schon dort konsequent vorgetragene Argumente gegen die eben herausgestellte Vorstellung von Pädagogik als "Anpassung an vorgegebene Verhaltenserwartungen schulischer (oder auch anderer) Art" (vgl. Datler 1986). Soll Heranwachsenden zur kritischen Selbstständigkeit in Denken und Handeln verholfen werden, dann verlange dies nämlich die stete (gemeinsame) Prüfung und Befragung normativer Ansprüche, damit Heranwachsende lernen, sich bloß eigenen Überlegungen und Urteilen zu beugen. Gerade dies werde mit jedem Akt der "Anpassung" oder "Normierung" aber unterlaufen; und das Statthaben von Pädagogik werde dann nicht bloß nicht verfolgt, sondern geradezu verfehlt und verhindert.

Überlegungen dieser Art führen weiters nicht nur zur naheliegenden Frage, ob und inwiefern im Begriff der "Verhaltensstörung" bzw. "Verhaltensauffälligkeit" dann überhaupt noch eine pädagogische Kategorie zu sehen ist (vgl. Datler 1986), sondern auch zum Zweifel an der These, daß es tatsächlich auffallend-störende Schüler sind, denen besondere Hilfestellung und Beachtung gezollt werden soll: Denn wenn Heranwachsende im Rahmen der Hinführung zu kritischer Selbstständigkeit die Kompetenz entfalten sollen, auch eigene Handlungsmotive - ganz grundsätzlich und möglichst differenziert - ausmachen, bedenken und hintergehen zu können, dann bedürfen "auffällige" Schüler dazu wohl ebenso "besonderer" Hilfestellungen wie "unauffällige". Berichten von psychoanalytischen Erfahrungen mit "alltagspathologischen" Patienten und Lehranalysanden ist der Hinweis zu entnehmen, daß es dann sogar die Arbeit mit "unauffälligen" ist, die mitunter größere Schwierigkeiten bereitet und weit außergewöhnlicherer Interventionsformen bedarf, als sie bei so manchen "auffälligen" Personen nötig zu sein scheinen (vgl. Horn 1974; Simenauer 1984). Und wenn dies in deutlichem Gegensatz zur oben markierten Voraussetzung b) steht, so kann in diesem Zusammenhang auch an Bach u.a. (1984) erinnert werden, die angeben, daß "schulisch unauffällige" Heranwachsende oft weit besorgniserregendere Symptome und Probleme haben als jene, die wegen störenden Verhaltens "auffallen"; sodaß an einer Kontamination zwischen "schulisch auffälligem Verhalten" und "besonderer pädagogischer Hilfsbedürftigkeit" auch aus dieser Sicht gezweifelt werden kann.

Gegen Voraussetzung d), derzufolge Kinder in Normalschulen pädagogisch "entsprechend" gefördert würden, ließe sich mit Vogel (1977) oder Fischer (1978) einwenden, daß Schule zu einer solch "entsprechenden" Förderung schon alleine wegen ihrer hierarchisch-bürokratischen Organisiertheit gar nicht in der Lage ist (von weiteren Hinweisen auf schulkritische Literatur einmal ganz abgesehen);

so wie sich gegen die Forderung nach spezifischen Institutionalisierungen und schulischen Spezialisten (Voraussetzung c) das Argument der Stigmatisierung und (schullaufbahnabhängigen) lebenslangen Benachteiligung vorbringen läßt (Keupp 1976, 135 ff.; Forstner 1981) samt dem Hinweis, daß die Existenz entsprechender Institutionen und Spezialisten auch allzu schnell dazu führen dürfte, daß Lehrer Aufgaben delegieren, die in weit angemessener Form von ihnen selbst erfüllt gehörten (Tornow 1978, 128ff.; Klieber 1984).

Und wenn in Voraussetzung e) gemeint wird, daß die "Ursachen" von Verhaltensstörungen in stabilen Persönlichkeitsstrukturen lägen, die es deshalb zu verändern gelte, so kann auch dagegen Zweifel angemeldet werden; kann man doch bei Bach u.a. (1984, 210ff.) sowie bei Holtappels (1983, 232) nachlesen, daß "Verhaltensauffälligkeiten" meist als durchaus instabile und inkonstante Schülermerkmale beobachtet werden, die sich in ihrer Art und Häufigkeit schon alleine mit dem Anwesenheitswechsel der einzelnen Lehrer maßgeblich ändern.

Freilich will hier nicht bestritten werden, daß auch den angeführten Zweifeln mit wiederum weiteren Argumenten entgegnet werden kann. Aber als wie gewichtig diese Argumente auch erscheinen mögen - auch mit ihrer Hilfe könnte die angerissene Diskussion zu keinem engültigen Ende geführt werden. Denn

- so, wie der eingangs skizzierten Vorstellung von "Verhaltenspädagogik" zumindest die genannten Implikate a) bis e) voraussetzungshaft zugrunde liegen, die sich sowohl auf Einzelaspekte als auch auf einen allgemeinen Sinn von Pädagogik beziehen und
- selbst wiederum nur unter der weiteren Voraussetzung gelten, daß z.B. die eben angeführten Zweifel unberechtigt sind;
- und so, wie freilich auch diese Zweifel an der Haltbarkeit der herausgestellten Implikate nur dann als wirklich stichhaltige Kritik an der skizzierten Vorstellung von Verhaltensgestörtenpädagogik begriffen werden können, wenn u.a. nachgewiesen ist, daß die angeführten Untersuchungen (a) methodisch und inhaltlich einwandfrei sind, (b) die angedeuteten Aussagen tatsächlich erlauben, und (c) auch von ihrer zitierten Anzahl her ausreichen, um jedweden weiteren Zweifel auszuschließen; -

so dürfte jedenfalls auch die Geltung jedes weiteren Arguments von der Geltung wiederum weiterer voraussetzungshafter Meinungen, Annahmen und Fürwahrhaltungen abhängig sein, die als solche freilich auch selbst wieder voraussetzungsträchtig sind ...

III. Die bisher gemachten Andeutungen markieren grundsätzlich und zunächst "bloß" das Problem des unendlichen Regresses in Begründungsfragen. Im Hinblick auf das angezogene Thema verweisen sie allerdings auch auf folgende Punkte:

Erstens legen sie den Schluß nahe, daß wohl jede Vorstellung vom Begriff oder von der Aufgabe einer bestimmten "Fachrichtung" oder "Fachdisziplin" voraussetzungshaft ist. Das bedeutet nicht nur, daß der Konzeption einer speziellen heilpädagogischen Fachdisziplin immer auch eine bestimmte Vorstellung vom allgemeinen Sinn von Pädagogik inhärent ist (vgl. auch Heitger 1984), sondern impliziert überdies die These, daß die Sinnhaftigkeit solcher Konzeptionen samt entsprechenden Praxisvollzügen nie voraussetzungslos behauptbar und deshalb auch nie letztbegründbar ist.

Zweitens: Wenn solche Letztbegründungen nicht möglich zu sein scheinen, dann, so könnte man meinen, ist es wohl ohnehin beliebig, welchen Konzepten man folgt und welche Praxis man setzt; so wie dann wohl auch jedes Fragen nach Voraussetzungen selbst als konsequenzenlos und damit als hinfällig angesehen werden muß. Doch ist auch dieser Schluß keineswegs zwingend:

- Denn aus dem Umstand, daß letztgültige Urteile wohl kaum gefällt werden können, folgt ja keineswegs zwingend, daß Heilpädagogen im Einzelfall und bei genauerem Bedenken nicht zur Auffassung gelangen können, daß sie ganz bestimmte Praxiskonzepte für "mehr" vernünftig, "besser" vertretbar und somit "eher" verantwortbar halten als andere.

- Und wenn die damit in Zusammenhang stehende und hier nicht näher entfaltbare Vermutung zutrifft, daß jedes angestrengte Fragen nach Voraussetzungen hilft, vermeintliche Selbstverständlichkeiten zu entlarven, unbesonnen-naive Selbstgewißheit zu destruieren und damit Zweifel aufkommen zu lassen, ob man bestimmte Konzepte und Tendenzen wohl auch weiterhin mit gutem Gewissen verfolgen kann oder nicht -, dann ist dieses Fragen nach Voraussetzungen auch nicht konsequenzenlos und hinfällig; zumal der einzelne ja dadurch angehalten wird, "aus der undistanzierten, end- und bedenkenlosen Eingelassenheit in Leben und (wissenschaftliche) Welt herauszufinden" (Ruhloff 1980a, 180), kaum Verantwortbares zu erkennen und kommenden Aufgaben mit größerer Umsicht, Vorsicht und Besonnenheit zu begegnen (vgl. Fischer 1983, 1984).

Drittens: Dieses voraussetzungsaufsuchende Betreiben von systematischer Heilpädagogik (vgl. Fischer 1984b) als

'pädagogisch' (und 'heilpädagogisch', Anm.) sich ausgebenden ... Meinungen, Praktiken, Auffassungen, Systemen und Systematiken" (Ruhloff 1980a, 173) scheint daher (a) insofern sinnvoll zu sein, als es im Stiften von besonnener Vor- und Umsicht hilft, dogmatische Fürwahrhaltungen aufzubrechen, "begriffliche und argumentative Schwächen, gar Inkonsistenzen bloßzulegen" und damit "konstruktive Wendungen" in Hinblick auf die Ausarbeitung "besserer" und "verantwortbarer" praxisleitender Konzepte einzuleiten (Fischer 1983, 674; 1984, 242). Insofern so verstandene systematische Heilpädagogik also auch ein Suchen nach "positiven" Theorie- und Konzeptentwürfen provoziert, verlangt sie - unter Rückbezug auf den eben erstgenannten Punkt - daher auch (b) das Betreiben von allgemeiner Heilpädagogik als stetes Ringen um einen möglichst haltbaren Grundbegriff von Pädagogik bzw. Heilpädagogik schlechthin (der, "will man nicht sich und andere täuschen", freilich nur "vorgeschlagen", "zu Bedenken gegeben" und "erwogen", nie aber letztbegründet werden kann) (vgl. Fischer 1984b, 423).

Viertens: Daß kein heilpädagogisch gemeinter Praxis- und Forschungsvollzug ohne die - zumindest gleichzeitige - Auffindung bzw. Annahme eines "maßgeblichen" allgemeinen Begriffs von Pädagogik bzw. Heilpädagogik denkbar ist, wurde mit den Hinweisen auf die ubiquitäre (und voraussetzungshafte) Inhärenz von solch allgemeinen Pädagogikvorstellungen schon wiederholt angedeutet; und aus demselben Grund sowie in derselben Hinsicht darf behauptet werden, daß wohl auch die Dignität einer allgemeinen heilpädagogischen Theoriebildung der praxisrelevanten Dignität einer spezifischen Fachrichtung keineswegs nachgeordnet ist. "Nachgeordnet" werden systematische sowie allgemeine heilpädagogische Reflexionen konkreten Praxisvollzügen allerdings dann sein, wenn es gilt, solche Praxistendenzen aus deren unbedachten "Naturwüchsigkeit" (Zdarzil 1979, 25) und/oder Handelnde aus ihrer (gänzlich ohnehin nie hintergehbaren) "Unbesonnenheit" zu befreien (vgl. Ruhloff 1980b). Aber selbst dann bezieht sich das Moment der "Nachgeordnetheit" bloß auf das zeitlich sequenzierte Einsetzen des Reflektierens von Praxis, das im hier verstandenen Sinn aber gleich wieder vorauslaufender Anlaß und Anstoß sein soll für eine gefästere und besonnenere Auffindung und "Bewältigung praktischer Probleme".

Daß ein solches doppelgliedriges Betreiben von systematisch-skeptischer sowie allgemeiner Heilpädagogik nur dann fruchtbar sein kann, wenn man gleichzeitig auch auf erhebliche fachspezifische Einzelkompetenzen zurückgreifen und solche auch mitzubedenken vermag, darf zumindest vermutet werden (vgl. Bleidick 1985, IX). Ob und inwiefern es sinnvoll ist, allgemeine und systematische Heilpädagogik nicht bloß als durchgängiges Reflexionsprinzip allen Spezialrichtungen

aufzugeben, sondern darüber hinaus auch als eine eigenständige Disziplin zu begreifen, die es mit allen entsprechenden institutionellen Verankerungen und Entfaltungen einzurichten und auszuweiten gilt, das bedürfte freilich weiterer Diskussionen. Für die letztgenannte Variante könnte aber vielleicht ins Treffen geführt werden, daß es (a) soetwas wie eine Rechtfertigungs- und Grundlegungsproblematik in der Heilpädagogik nicht nur "gibt", sondern daß deren Verhandlung heute "angesichts der ins Spezielle driftenden ... Forschung, der fachlichen Zersplitterung, der untereinander im Wettbewerb stehenden Ansätze, Modelle, Schulen und weiterer Merkmale mehr dringlicher denn je sein könnte" (Fischer 1984b,422); zumal (b) gerade die so große Verbreitung gefunden habenden Fachdisziplinen "unbeschadet des Aufwandes, dem sie ihre" Einrichtung "verdanken, immer noch weiterer analytisch-kritischer Untersuchungen bedürftig sind", da sie immer wieder Gefahr laufen, daß sie mit ihren voraussetzungshaften "Doktrinen, Modellen, Theorien ... zu Gefangenen ihres Anfangs' werden", ohne selbst zu sehen, was sie dabei an Unentdecktem, Unbewiesenem und nur scheinbar Selbstverständlichem unbedacht, fraglos und damit unbesonnen zum Zug kommen lassen (Fischer 1983,667,674).

Literatur: BACH, H.u.a.: Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Mainz, 1984. - BLEIDICK, U.: Einleitung zu: ders. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin, 1985, V-X. - DATLER, W.: Ist die "Verhaltensstörung" eine schulpädagogische Kategorie? Einige systematische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule, Verhaltensauffälligkeit und Pädagogik, in: ders. (Hrsg.): Schule und Verhaltensstörung, Frankfurt, voraussichtl. 1986. - FISCHER, W.: Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun, 1978. - Ders.: Über das Kritische in einer "transzendental-kritischen Pädagogik", in: Pädag. Rundschau 38, 1983, 661-677. - Ders.: Die transzendental-kritische Pädagogik, in: Westermanns Pädag. Beitr. 1984a, Heft 5, 240-243. - Ders.: Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik, in: Vierteljahresschr. f. wiss. Pädag. 60, 1984b, 411-424. - FORSTNER, R.: Normalisierung oder Ausschließung? Über die Berufsfindung und das Lebensschicksal von Sonder- schulabgängern, Wien, 1981. - HEITGER, M.: Über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer systematischen Pädagogik, in: Vierteljahresschr. f. wiss. Pädag. 60, 1984, 396-410. -

- HOLTAPPELS, H.-G.: Pädagogisches Handeln ohne präventive Orientierung? In: Kury, H. & Lerchenmüller, H. (Hrsg.): Schule, psychische Probleme und sozial-abweichendes Verhalten. Köln, 1983, 222-267. - HORN, K.: Der überraschte Analytiker, in: Psyche 28, 1974, 395-430. - KEUPP, H.: Abweichung und Alltagsroutine. Hamburg, 1976. - KLEBER, E.W.: "Sonderschullehrer in der Grundschule" oder "Ein neuer Primarschullehrer"? In: Kobi, E.E., Bürli, A. & Broch, E. (Hrsg.): Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik. Luzern, 1984, 118-124. - KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Verhaltensgestörte (Sonderschule), beschlossen am 17.11.1977. - RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normenproblem in der Pädagogik. Heidelberg, 1980a. - Ders.: Über den Wagnischarakter der Erziehung, in: Löwisch, D.-J. u.a. (Hrsg.): Die Angst des Lehrers vor der Erziehung. Duisburg, 1980b, 99-113. - Ders.: Die Wendung zur Alltäglichkeit, in: Vierteljahresschr. f. wiss. Pädag. 57, 1981, 191-201. - SIMENAUER, E.: Aktuelle Probleme der Lehranalyse, in: Psyche 38, 1982, 289-306. - STRUNK, P.: Verhaltensauffällig oder verhaltensgestört? In: Sonderpädagogik 7, 1977, 80-84. - TORNOW, H.: Verhaltensauffällige Schüler aus der Sicht des Lehrers. Weinheim, 1978. - VOGEL, P.: Die bürokratische Schule. Kastellaun, 1977. - ZDARZIL, H.: Das Praktischwerden der Pädagogik, in: ders. u.a.: Pädagogik und Lehrerbildung. Wien, 1979, 25-41.