

PR (Frankfurt)
42, S. 629-653 (1988)

Wilfried Datler

Pädagogik, Dialog und Selbstbestimmung.

Kritische Anmerkungen zum Problem von Selbst- und Fremdbestimmung (nebst einigen Bemerkungen zum Verhältnis der Psychoanalyse zur Pädagogik) *

Herbert Zdarzil zum 60. Geburtstag

1. Der Gegensatz zwischen Dialog und Fremdbestimmung wird postuliert

In manchen Phasen der Wissenschaftsentwicklung kann man ein bemerkenswertes Konvergieren zwischen mehreren, weitgehend klar unterscheidbaren (bzw. unterscheidbar gewesenen) Theorietraditionen bemerken. Exponenten dieser Theorietraditionen vertreten dann bestimmte Grundauffassungen in bemerkenswert ähnlicher Weise; und bisweilen kommt dies sogar in der Verwendung einer ähnlich *gewählten* wie ähnlich *verstandenen* Begrifflichkeit zum Ausdruck.

Seit einiger Zeit dürfte die Rede vom *Dialogischen* auf solch eine (zumindest partielle) Konvergenz zwischen verschiedenen Theorieansätzen verweisen. Zwar zeigt ein Blick in die Literatur, daß der Begriff des Dialoges heute in sehr vielfältiger Weise verstanden wird und seine Verwendung schon beinahe inflationär geworden ist. Doch findet sich unter all diesen verschiedenen Begriffsauslegungen auch eine, die für die Grundlegungsproblematik von Pädagogik höchst relevant ist und zumindest hinsichtlich *einer* Kernüberlegung von Vertretern der neukantianischen, personalistischen und psychoanalytischen Theorietradition geteilt wird. Dieser Begriffsauslegung zufolge bezeichnet der Begriff des Dialogischen legitime Aktivitäten

* Vorüberlegungen zu den ersten zwei Kapiteln wurden 1987 auf der "24. Arbeitstagung für Dozenten der Sonderpädagogik" in Frankfurt am Main vorgetragen. Dort konnten allerdings nur verkürzte Bezugnahmen auf Psychoanalyse referiert und publiziert werden (vgl. W. Datler, Vom Scheingegensatz zwischen Dialog und Fremdbestimmung, in: G. Iben (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik, Mainz 1988, 142-147.)

der "Persönlichkeitsentwicklungsförderung" bzw. den Inbegriff von Pädagogik schlechthin; wobei *Dialogisches* - so die Grundauffassung - im Gegensatz zu Momenten der manipulativen oder strategisch verfolgten Fremdbestimmung von Schülern, Zöglingen, Klienten ... zu begreifen sei.

- In Wien wird diese Position von *Marian Heitger* vertreten, der als Schüler Alfred Petzelts von der Theorietradition des Neukantianismus her argumentiert. Dabei knüpft Heitger an ein Verständnis von Subjekt- bzw. Personsein an, demzufolge sich Personalität durch das Moment der Selbstverantwortlichkeit auszeichnet. Dies bedeutet, daß Menschen einerseits in grundsätzlicher Freiheit und Autonomie leben¹, wobei es aber gleichzeitig fraglich ist, ob ein jeder das, was er in grundsätzlicher Freiheit und Autonomie denkt, meint, handelt, spricht ..., auch vor dem "Richterstuhl" seiner kritischen Vernunft als haltbar und verantwortbar ausweisen kann². Aufgabe von Pädagogik ist es deshalb, Heranwachsenden zu helfen, dem Anspruch ihrer kritischen Vernunft möglichst gerecht zu werden, auf daß es ihnen zusehends gelinge, ihr Leben in vernünftiger Selbstbestimmung zu führen³. "Vernünftige Selbstbestimmung" kann nach Heitger aber nur dadurch entfaltet werden, daß sich pädagogische Führung von Beginn an an die Vernunft des Heranwachsenden wendet und ihn anregt und anhält zu erwägen, welche Argumente dafür oder dagegen sprechen, dies oder jenes für verbindlich zu halten und im Handeln zu verfolgen. In diesem Sinn ist die Grundstruktur und das Regulativ von Pädagogik der Dialog, in dem Lehrer und Schüler, Erzieher und Zögling einander gegenüberstehen, um gemeinsam Argumente zu prüfen und sich dabei "bloß" an die kritische Einsicht des Einen wie des Anderen zu wenden: "Die Dialogpartner müssen einander wechselseitig als voneinander unabhängig anerkennen. Die Gemeinsamkeit zwischen ihnen wird ausschließlich durch die gemeinsame Logosbindung konstituiert, nicht aber dadurch, daß der Führende den Geführten zu überreden, zu manipulieren oder gar zu zwingen trachtet"⁴. Eine so verstandene "dialogische Pädagogik" zielt daher auf die Entfaltung der selbstständigen, kritischen Urteilskraft ab und unterscheidet sich "grundsätzlich von allen Formen der Gängelung, Manipulation oder Fremdbestimmung"⁵. Denn dort, wo Norm- und Geltungsansprüche nicht argumentativ "vermittelt" werden, wird das Moment der Anpassung, der Feigheit, des Opportunismus, des Kadavergehorsams ... angesprochen und damit das dialogische Prinzip der freien, vernünftigen Selbstbestimmung geradewegs unterlaufen⁶. Die Auffassung, daß Fremdbestimmung in pädagogische Programme passe, muß deshalb als "zynisch" zurückgewiesen werden⁷, so wie auch jeder strategisch-objektivierende Umgang mit Heranwachsenden als pädagogisch illegitim einzuschätzen sei⁸.

- Wie oben angedeutet, findet sich eine solche Polarisierung zwischen Dialog einerseits und Fremdbestimmung andererseits aber nicht nur im neukantianischen Argumentationszusammenhang Heitger'scher Provenienz. Sie klingt auch in *Emil E. Kobi's* Grundkonzeption von "Heilpädagogik als Dialog" an⁹. Denn nach Kobi geht es im "dialogischen Verhältnis" um eine "befragende Begegnung zwischen Subjekten", in welcher versucht wird, der Subjektivität des anderen "gerecht (zu)

werden und ihm das Recht ein(zu)räumen, *sich* darzustellen und mitzuteilen"¹⁰. Und eben dieses dialogische Moment wird nach Kobi geradewegs unterlaufen, wenn "das Subjekt unter der Zielsetzung der durchgehenden Berechenbarkeit und Steuerbarkeit der Freiheit und Wandelbarkeit" und damit auch "des ihm eigenen Deutungshorizontes (beraubt)" wird¹¹.

- Eine solche Gegenüberstellung von Dialog und Fremdbestimmung ist schließlich auch in bestimmten Darstellungen von Psychoanalyse beheimatet; wobei hier insbesondere an den Band "*Information über Psychoanalyse*" zu denken ist, der von Mitarbeitern des Frankfurter Sigmund-Freud-Institutes und des Frankfurter Universitätsinstituts für Psychoanalyse verfaßt wurde. Vor allem von Schröter¹² wird psychoanalytisch-therapeutische Kommunikation ausdrücklich als "Dialog" begriffen, der - so kann unter Beiziehung der Arbeiten von Muck¹³, Klüwer¹³ und Eberenz¹³ nachgelesen werden - von den manipulativen Momenten anderer psychotherapeutischer Prozesse fundamental zu unterscheiden sei: Während Patienten in Verhaltens- oder Hypnosetherapien in Abhängigkeitsverhältnisse gebracht und an nicht weiter reflektierte Normvorgaben angepaßt werden, folgt der psychoanalytische Dialog dank des Deutungsmomentes einem aufklärend-emanzipatorischen Erkenntnisinteresse, in dem Individuen aus Abhängigkeiten geradezu gelöst werden und ihnen zu "mehr Verfügbarkeit über die eigenen kreativen Fähigkeiten", zur Ausweitung des "Herrschaftsbereiches ... des Bewußtseins" und damit zu einem "höheren Grad von Freiheit" verholfen wird¹⁴.

2. Die skizzierte Polarisierung zwischen Dialog und Fremdbestimmung ist problematisch

Literaturverweise wie die eben erwähnten zeigen, daß die These vom Gegensatz zwischen Dialog und Fremdbestimmung (heute) tatsächlich ein zentrales Theoriestück abgibt, das sich bei Vertretern verschiedener Theorieansätze innerhalb verschiedener Theorietraditionen auffinden läßt.

Dessen ungeachtet stößt man aber auf Schwierigkeiten, wenn man diese Versuche der Ausgrenzung von Fremdbestimmung aus dem Bereich des Dialogischen (und damit aus dem Bereich des Pädagogischen) weiteruntersucht. Denn die skizzierten Polarisierungen zwischen Dialog und Fremdbestimmung erweisen sich schon dann als kaum haltbar, wenn man sie mit jenen Überlegungen vergleicht, die zur konkreteren Ausgestaltung dialogischer Prozesse *im Rahmen der erwähnten Theorietraditionen selbst* angestellt werden. Dies soll im folgenden in drei Durchgängen aufgezeigt werden, wobei sich die Untersuchung vor allem auf das Dialogverständnis von Marian Heitger sowie auf die Position der erwähnten Frankfurter Psychoanalytiker beziehen wird. Psychoanalyse, wie sie im Rahmen eines "klassischen" Sessel-Couch-Settings praktiziert wird, bleibt dabei zunächst und ohne weitere

Diskussion dem Bereich des Pädagogischen zugeordnet, worauf dann im Kapitel 3.1 nochmals argumentativ zurückgekommen werden wird.

2.1 *Das Problem der Reduktion des Dialogischen auf den Bereich des sprachlich geführten Diskurses*

Auf erste Schwierigkeiten stößt man, wenn man die Bedeutung des sprachlich gefaßten Reflektierens für eine Theorie des Dialogs bedenkt. Setzt man - so wie Heitger oder wie die erwähnten Frankfurter Analytiker - auf das Moment der Einsichtsgewinnung, dann legt dies die Vermutung nahe, daß hier der Begriff des Dialogs auf den Bereich des sprachlich geführten Diskurses eingeschränkt wird. Denn wenn man - wie Heitger - betont, daß im Vorbringen, Verhandeln und reflektierten Prüfen von Argumenten das Grundprinzip von dialogischer Pädagogik zu sehen sei, so scheint dies - zumindest aufs erste - tatsächlich die These nahezu legen, daß der "Dialog ... auf die Kraft des Wortes vertraut"¹⁵. Und eine ähnliche Einschränkung auf das bloß Sprachliche bringt auch der Psychoanalytiker Schröter¹⁶ zum Ausdruck, wenn er den psychoanalytischen Dialog unter Rückgriff auf Freud und unter Hervorkehrung der "Deutung ... als Kern der analytischen Technik" als "Gespräch" ausweist, "in dem nichts anderes vor (sich geht) als ein Austausch von Worten zwischen dem Analysierten und dem Arzt"¹⁷.

Nun, die Pointe dieser *psychoanalytischen Position* besteht in der Annahme, daß unbewußte Einstellungen, Wahrnehmungen, Wünsche ... im inneren Erlebnis- oder "Wahrnehmungsraum"¹⁸ einer Person gleichsam vorlägen, um im Zuge von Deutungsprozessen lediglich entdeckt und in Sprache gefaßt zu werden. Eben deshalb kann im Deuten auch die Essenz einer Psychoanalyse gesehen werden,

- die dem Analysanden - über das Entdecken von "vorhandenem" Unbewußten - somit "bloß" zu mehr Selbstaufklärung verhilft,
- die ihm dadurch auch "bloß" Autonomie und Freiheit eröffnet,
- und die - da sie ja sonst keine Ziele verfolgt - somit in krassem Gegensatz zu jedweden Momenten der Fremdbestimmung steht.

Gerade an dieser letztgenannten Annahme ist aus der Sicht jüngerer psychoanalytischer Theoriebildungen aber aus guten Gründen zu zweifeln; und zwar selbst dann, wenn man die Idee des Unbewußten als verborgen vorliegenden und deshalb bloß aufdeckungsbedürftigen "Gegenstand" vorerst unangetastet läßt.

Erstens ist nämlich zu bedenken, daß zunächst der Analytiker über den Zeitpunkt, den Inhalt, die Intention und die Intonation einer Deutung entscheidet. Zu konzederen ist deshalb, daß der Psychoanalytiker schon alleine in diesem Deuten verfügend Einfluß nimmt auf die Richtung, die Intensität und die Qualität der Selbstkonfrontation und Selbstaufklärung des Analysanden, ohne daß es dem Analysanden möglich wäre, sich diesem Einfluß im Dialog zu entziehen.

Zweitens ist es aber fraglich, ob man im Deuten überhaupt *den* psychoanalytisch relevanten Parameter¹⁹ *schlechthin* sehen darf; denn gerade in jüngerer Zeit

haben viele Autoren betont, daß - neben Deutungen - viele weitere Interventionsmomente unabdingbar sein dürften, damit analytische Prozesse erfolgreich statthaben können:

- In diesem Zusammenhang wird etwa darauf verwiesen, daß es einiger nicht-deutender Interventionen bedarf, ehe der Analysand in ein Arbeitsbündnis eintreten kann, das erst die Voraussetzung für eine taugliche Einhaltung der Assoziationsregel sowie für ein taugliches Vorantreiben von diffizileren Deutungsprozessen darstellt. Dabei hat der Analytiker Aktivitäten zu setzen, die den Analysanden etwa veranlassen, dem Analytiker zu vertrauen oder seiner Aufforderung zum freien Assoziieren zu folgen²⁰.

- Aber selbst dann, wenn diese Arbeitsvoraussetzungen einmal geschaffen sind, bleibt der weitere Prozeß der analytischen Einsichtsgewinnung von mehr Momenten beeinflußt als bloß von Deutungen. Denn immerhin dürfte das Aussehen und Verhalten des Analytikers maßgeblich mitbestimmen, wie sich das Beziehungsgefüge zwischen Analytiker und Analysand entfaltet; und davon wird es wiederum abhängen, welche Momente des Wünschens, Befürchtens, Erwartens ... innerhalb der Analytiker-Analysand-Beziehung deutlich werden und auf Unbewußtes hin untersucht werden können²¹. Im Analytikerverhalten ist daher ein steter Stimulus für die Assoziationen des Analysanden zu sehen; und welche Bedeutung diesem Analytikerverhalten seit jeher beigemessen wird, kann vielen technischen Schriften entnommen werden, in denen darauf hingewiesen wird, daß der Analytiker in bestimmten Situationen der Therapie spezielle Aktivitäten setzen soll, damit für wichtig gehaltene Reaktionen des Analysanden stimuliert und im Anschluß daran deutend bearbeitet werden können. Zu denken ist dabei freilich nicht nur an spektakuläre Interventionen jener Art, in der etwa Theodor Reik (auf einen Rat Freuds hin) einmal versuchte, eifersüchtige Übertragungsgefühle einer Analysandin durch das überschwengliche Begrüßen einer zweiten gleichzeitig anwesenden Patientin zu intensivieren²²; denn "alltäglich" in diesem Sinn sind vielmehr Versuche, spezielle Übertragungstendenzen des Analysanden durch Schweigen oder einen "Spannung erhöhenden ... Redemodus" deutlicher erlebbar werden zu lassen²³ oder bestimmte Größenphantasien "narzißtischer" Analysanden wohlwollend zu "spiegeln", damit diese Analysanden jene Gefühle der Sicherheit verspüren können, die es ihnen in der Folge erst möglich machen, "an der schmerzlichen Aufgabe, das Größen-Selbst einer Konfrontation mit der Realität auszusetzen, ... festzuhalten"²⁴.

- Daß neben Deutungen auch andere Interventionsweisen für den analytischen Prozeß bedeutsam sind, zeigt weiters die Rede davon, daß selbst gelungene Sequenzen der Einsichtsgewinnung nicht immer die erwünschten Veränderungen auf seiten des Analysanden nach sich ziehen. Verwiesen wird deshalb darauf, daß zum Aufdecken auch das Durcharbeiten treten müsse. Dieses umfasse nicht nur wiederholte Deutungsarbeit, sondern auch Momente des Provozierens, Belehrens, Ermutigens oder des Stimulierens von "korrigierenden" Erfahrungen, wodurch der Analysand veranlaßt werden soll, neuartige Aktivitäten innerhalb und außerhalb der

analytischen Situation zu riskieren, zu wiederholen und einzuüben, auf daß er dadurch neue psychische Strukturen ausbilde und stabilisiere²⁵.

- Und wenn damit die Aufmerksamkeit auf das Problem der korrigierenden Erfahrung und der Ausbildung neuer psychischer Strukturen gelenkt wird, so ist schließlich an die zahlreichen Arbeiten über die psychoanalytische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und "schwer gestörten" Erwachsenen zu erinnern:

Diese Arbeiten streichen hervor, daß sich viele dieser Analysanden gar nicht auf eine psychoanalytisch aufdeckende Arbeit einlassen können, da sie in einer konventionell gehaltenen psychoanalytischen Situation zu viel Angst verspüren oder aus anderen Gründen noch nicht jene Fähigkeit der Selbstreflexion entfaltet haben, die nötig ist, um eine orthodox analytische Arbeitsbeziehung eingehen zu können. Gefordert wird dann ein Analytikerverhalten, das dem Analysanden wesentliche Erfahrungen eröffnet und ihn dadurch anhält, jene psychischen Strukturen und "Funktionen" auszubilden, die ein aufdeckendes Arbeiten im engeren Sinn überhaupt erst möglich machen (wobei ein solches Stadium des Arbeitens dann oft gar nicht erreicht wird)²⁶.

Solche Hinweise zur Theorie des psychoanalytischen Prozesses machen somit darauf aufmerksam, daß der Analytiker in vielerlei Hinsicht Einfluß auf den Analysanden nimmt. Er lenkt, stimuliert, provoziert ...; er lädt den Analysanden ein, auf bestimmte Beziehungsangebote in durchaus unbewußt-unreflektierter Weise zu reagieren; und er setzt damit Aktivitäten, die bei Fürstenau²⁷, Thomä²⁷, Cremerius²⁷ oder Leupold-Löwenthal²⁷ als durchaus "manipulativ" und "strategisch" bezeichnet werden.

All dieser erwähnten Aktivitäten bedarf es aber, damit Prozesse des Deutens und der Einsichtsgewinnung anheben, fortgeführt und in den Gewinn von neuen Freiheitsmöglichkeiten einmünden können. Und wegen eben dieser Vernetztheit ist es wohl problematisch, Psychoanalyse "bloß" wegen der Prozesse des Deutens und der Einsichtsgewinnung als dialogisch zu bezeichnen und polarisierend zu meinen. Psychoanalyse charakterisiere die Abwesenheit jeglicher fremdbestimmender Einflußnahmen und unterscheide sich deshalb von allen anderen Formen psychotherapeutischer (oder gar zwischenmenschlicher) Begegnung und Beeinflussung. Statt dessen ist - um es nochmals zu pointieren - vielmehr festzuhalten, daß auch Analytiker eine Vielzahl lenkender und normierender Einflußnahmen zu setzen haben und daß es von diesen Einflußnahmen erst abhängt, ob und inwiefern Deutungen sprachlich vorgebracht bzw. Möglichkeiten der Einsichts- und Freiheitsgewinnung eröffnet werden können. Konsequenterweise bedeutet dies, daß die These vom dialogischen Charakter der Psychoanalyse als eine Methode, die frei sei von Fremdbestimmung, nicht aufrecht zu erhalten ist, und "fremdbestimmende" Akte daher auch nicht als grundsätzlich illegitime Akte ausgewiesen werden können, welche Prozesse des Dialogs verfehlen, verhindern oder unterlaufen.

Daß es in diesem Sinn schwierig ist, den Begriff des Dialogs als pädagogisches Regulativ auf den Bereich des sprachlich geführten Diskurses einzugrenzen, um so sämtliche anderen Akte der Einflußnahme als nicht-dialoghaft (und damit als illegi-

tim) abstempeln zu können, zeigt auch ein Rekurs auf den Ansatz Marian Heitgers. Denn auch Heitgers²⁸ Bezugnahmen auf Petzelts²⁹ entwicklungspsychologische Studien implizieren, daß Heranwachsende erst dann sprachlich gefaßte Argumentationsgänge formulieren, prüfen und als verbindlich anerkennen können, wenn diese Heranwachsenden zuvor eine Vielzahl an "phasengerechten" und damit auch nicht-sprachlich vorgebrachten Anregungen und Hilfestellungen erfahren haben (was im übrigen auch schon Kant³⁰ nahelegte, als er die pädagogische Aufgabe in Warten, Disziplinieren, Kultivieren, Zivilisieren und Moralisieren gliederte). Wenn oben weiters darauf aufmerksam gemacht wurde, daß Analytiker auch im Zuge einmal eingetretener Deutungsprozesse Einfluß nehmen auf das weitere Fragen, Erwägen, Analysieren ... (und damit fremdbestimmend Einfluß nehmen auf den weiteren Verlauf des sprachlich geführten Dialogs mit all seinen Möglichkeiten der Einsichtsgewinnung), so nimmt das Heitger auch für den Vollzug von dialogischer Pädagogik in seinem Sinn in Anspruch, wenn er die "in der Forderung des Taktes (auferlegte) ... Zurückhaltung" des Pädagogen mit der praktizierten Abstinenz des Psychoanalytikers vergleicht³¹. Und welch bedeutsamer Stellenwert solchen, dem gemeinsamen Argumentieren und Begründen vorauslaufenden Pädagogenentscheiden beizumessen ist, illustriert noch eindrucksvoller der ehemalige Heitger-Dissertant Jörg Ruhloff³², wenn er etwa herausstellt, daß Heranwachsende in pädagogischer Absicht immer wieder mit dem Wagnis selbständigen Entscheidens und Handelns konfrontiert werden müßten, damit dieses ihr Handeln in all seiner Ernsthaftigkeit nachläufig zum Gegenstand des pädagogischen Dialogs gemacht werden kann: Das Ermessen "der Art und des Umfangs der Wagnisse, die der Erzieher dem jungen Menschen zumutet", ist nämlich unabänderliche Aufgabe des Erziehers³³; und damit - so kann ergänzt werden - trifft der Erzieher auch maßgebliche Mitentscheide darüber, was zum Gegenstand des "gemeinschaftlichen Durchdenkens" von Handlungsmotiven und -gründen erhoben werden kann und was nicht.

2.2 Das Problem der Ausweitung des Dialogischen auf Bereiche des Vor- und Außersprachlichen

Nun könnte man freilich meinen, daß sich zumindest ein Teil dieser eben aufgezeigten Schwierigkeiten schnell beseitigen ließe, wenn man den Begriff des Dialoges ausweite und auch all jene vor- und außersprachlichen Momente als dialogisch bezeichne, in die der sprachlich geführte Diskurs in der eben skizzierten Weise eingebettet sei. Der erwähnte Frankfurter Band über Psychoanalyse, so könnte betont werden, legt eine solche Begriffsauffassung ohnehin nahe; denn immerhin wird zwar nicht zentral, so aber doch am Rande darauf hingewiesen, daß psychoanalytische Dialoge auch durch die realistischen Eigenschaften des Analytikers stimuliert werden und überdies - ähnlich wie Diskurse im Sinne von Habermas - in Interaktionen eingelassen sind, in denen vorübergehend andere Bedingungen möglicher Kommunikation gelten³⁴. - Und auch bei Marian Heitger lassen sich Passagen finden, in denen

unter Verweis auf entwicklungspsychologische Erwägungen³⁵ oder unter Bezugnahme auf sonderpädagogische Fragestellungen darauf hingewiesen wird, daß das Regulativ des Dialogischen keineswegs auf bloß sprachlich-diskursive Auseinandersetzungen zu begrenzen ist: Im Zusammenhang mit der Rede von der "Würde der Person"³⁶ wird betont, daß die Forderung nach Dialog auch dort aufrechtzuhalten sei, wo "die Sprachfähigkeit häufig sehr eingeschränkt" oder die "konkreten Bedingungen des Denkens ... reduziert (sind)"; und als dialogisch werden dann auch die "Gesten des Verstehens" begriffen, "die Sprache der Kinder, der dankbare Blick dessen, dem Hilfe zuteil wurde, oder auch der flehende Blick, der um Hilfe bittet"³⁷.

In welche neuerlichen Schwierigkeiten man mit dieser Ausweitung des Dialogbegriffs gerät, wird freilich deutlich, wenn man der Dissertation von Helmuth Figdor³⁸ folgt, die an psychoanalytische Argumentationsfiguren ebenso anschließt wie an Grundüberlegungen neukantianischer Pädagogik. In ihr wird zunächst deutlich, daß die Ausweitung des Dialogbegriffs auf nicht-sprachliche Weisen der Begegnung und Auseinandersetzung keine Mechanisierung des Dialogpartners bedeuten muß. Stattdessen kann angenommen werden, daß Aktivitäten auch im vor- und außersprachlichen Bereich aus *guten* (d.h. aus grundsätzlich verstehbaren, für die Person maßgeblichen) *Gründen* vollzogen werden. Das hieße, daß auch solche Aktivitäten nicht über die technizistische Anwendung linearkausaler Gesetzeszusammenhänge zwingend "herstellbar" wären, sondern über die Konfrontation mit entsprechenden Anlässen "bloß" provoziert, stimuliert, evoziert ... werden könnten. Was solch einen "guten Grund" bzw. "entsprechenden Anlaß" darstellt, kann vom Zögling im außersprachlichen Bereich nun aber weder sprachlich formuliert noch in sprachlich gefaßter Form selbstreflexiv überdacht werden. Deshalb, so Figdor weiter, müsse sich der Pädagoge angestrengt bemühen, (auch) die jeweils vor- und außersprachliche Logik des Gegenübers möglichst gut zu verstehen und pädagogische Interventionen darauf abzustimmen; denn nur dann könnten solche Interventionen für den Heranwachsenden vorsprachlichen Sinn ergeben und ihn veranlassen, für wünschenswert anzusehende Aktivitäten und Entwicklungsschritte zu setzen. - Was als *wünschenswert* anzusehen ist und welche Aktivitäten bzw. Entwicklungsschritte speziell zu stimulieren und zu provozieren sind, entscheidet im pädagogisch-dialogischen Zusammenhang dann aber nicht der Zögling durch das bewußte und kritische Abwägen von Argumenten - denn das setzte ja voraus, daß er die anstehenden Problemzusammenhänge bewußt und damit auch sprachlich fassen könnte. Welche speziellen Aktivitäten stimuliert, provoziert, unterstützt ... werden sollen, entscheidet im überlegt ausgestalteten pädagogischen Dialog, welcher "der Zufälligkeit und Willkür ent-rinnen (soll)"³⁹, somit über weite Strecken - der Pädagoge. Ein Dialogbegriff, der solche Versuche der vor- und außersprachlichen Einflußnahme mitumfaßt, schließt damit Momente der Fremdbestimmung aber geradewegs mit ein - was ein zweites Mal auf die Schwierigkeit verweist, eine Polarisierung zwischen Dialog und Fremdbestimmung zu proklamieren.

2.3 Das Problem des Vorpädagogischen

Will man angesichts dieser Schwierigkeiten die Idee einer Gegenüberstellung zwischen Dialog und Fremdbestimmung noch nicht ganz verwerfen, so scheint es nötig zu sein, die Rede vom Dialogischen (bzw. die Rede von dem aus dialogischer Sicht als legitim anzusehenden Handeln) nochmals subtiler zu führen. Bei Heitger stehen solche Versuche in engstem Zusammenhang mit dem Begriff des "vorpädagogischen Raumes" und lassen sich etwa so darstellen⁴⁰: Die Ausweitung des Dialogbegriffs auf Weisen der *vor-* und *außersprachlichen* Begegnung impliziert zwar Momente der Verfügung, Stimulierung, Provokation ... des einen Dialogpartners durch den anderen; und ähnliche Momente des Verfügens, Lenkens, Provozierens ... findet man - wie oben (Kapitel 2.3) gezeigt wurde - auch in vielen Versuchen der *sprachlichen* Einflußnahmen, die jedweden Diskurs notwendigerweise vorauslaufen bzw. diesen begleiten. Das ist aber bloß Ausdruck der Tatsache, daß Heranwachsende stets der Anleitung, Einschränkung, Führung ... bedürfen, ehe sie ihre kritische Urteilskraft und damit Selbständigkeit und Mündigkeit differenziert genug entfaltet haben. Solche Momente der "vorausspringenden Fürsorge" und Hilfestellung sind deshalb unverzichtbar und als solche darauf angelegt, die künftige Freiheit und Unabhängigkeit des Dialogpartners sicherzustellen und damit selbst unterlaufen und aufgehoben zu werden. Diese Akte des Vorpädagogischen⁴¹ sind deshalb auch nicht als illegitime, a-dialogische Manipulation im engeren Sinn anzusehen, sondern unter dem Gesichtspunkt der intendierten Freigabe des Dialogpartners von all jenen Momenten der Fremdbestimmung zu unterscheiden, die nicht auf eine Aufhebung der vorgängigen Einflußnahmen abgestellt sind.

Und Verweise auf solch gerechtfertigte bzw. notwendige Akte der Lenkung, Manipulation, Stimulierung ... finden sich auch im Frankfurter Band "Information über Psychoanalyse": So wird etwa im Rückgriff auf Habermas⁴² ganz allgemein betont, daß Analytiker durchaus "Techniken" einsetzen dürfen, "um die Anfangsbedingungen für mögliche Diskurse erst einmal herzustellen"⁴³. Konkret werden solchen legitimen Psychoanalytikeraktivitäten etwa jene zugezählt, die auf die Förderung von "Übertragungsreaktionen" abzielen; denn letztere seien ja "wesentliche Bedingungen gelingender psychoanalytischer Interaktion im Sinne einer Erweiterung von Selbstreflexion und Autonomie"⁴⁴. Und in ähnlichem Sinnzusammenhang wird darauf verwiesen, daß in Analysen einerseits die "Tendenz zu einer regressiven Dependenz des Patienten" gefördert wird, wobei diese - über den Einsatz von Deutungen - aber gleichzeitig so handzuhaben sei, daß sie die künftige Ausweitung von Autonomie und Vernünftigkeit nicht verhindert, sondern dieser Ausweitung geradezu dient.

Diese erwähnten Passagen legen somit eine Polarisierung nahe zwischen - *illegitimer* Fremdbestimmung einerseits (die deshalb illegitim ist, weil sie den anderen normiert und damit die Gewinnung von Aufklärung, Einsicht und Freiheit verhindert); und

- Momenten *legitimer* Verfügung, Lenkung, Fremdbestimmung ... andererseits: Diese entsprechen zwar ebenfalls nicht den Ansprüchen eines diskursiv gehaltenen Dialoges, sind aber aus dialogischer Sicht deshalb legitim, weil sie die Aufnahme eines solchen Dialogs vorbereiten und zum Gewinn von Aufklärung, Einsicht, Freiheit ... hinführen, ohne den einzelnen auf bestimmte Überzeugungen, Ansichten, Werthaltungen ... vorauslaufend zu fixieren.

Gegen eine solche Polarisierung sind aber zumindest drei Bündel von Rückfragen zu richten:

Erstens ist zu fragen, ob aus dieser Polarisierung tatsächlich handlungsleitende Konsequenzen gezogen werden können; denn selbst dann, wenn man die Grundidee dieser Polarisierung teilt und demgemäß versucht, neben diskurshaften Akten bloß "vorpädagogische" zu setzen, um diese dann später einmal zu überholen und Dialogpartner in das Reich der Freiheit und Autonomie zu führen -, selbst dann ist es fraglich, ob dies handlungsregulierend sein kann:

- Über die Gewißheit, bloß vorpädagogisch, nicht aber illegitim-manipulativ zu handeln, kann ein Pädagoge nur dann verfügen, wenn er genau weiß, welche Konsequenzen sein Tun für den anderen zeitigt. Bedenkt man psychoanalytische Hinweise zur Vielschichtigkeit, in der Interaktionen von allen Beteiligten bewußt wie unbewußt gestaltet und "verarbeitet" werden, so ist es allerdings fraglich, ob Pädagogen im Moment ihres Tuns all ihre Äußerungen bewußt-kontrolliert ausgestalten und dabei überdies wissen können, welche Konsequenzen all dies für das bewußte wie unbewußte Erleben, Denken, Einschätzen ... ihrer Partner haben werde. Und selbst wenn die aktuellen Folgen jedweden Pädagogenhandelns präzise wißbar wären, würde man im Moment der Verfügung über den (künftigen) Dialogpartner futurologisch kaum abschätzen können, ob und inwiefern es diesem (künftigen) Dialogpartner einmal gelingen wird, sich von diesen oder anderen vorauslaufenden Verfügungen und deren normierenden Folgen zu befreien.

- Darüber hinaus ist damit zu rechnen, daß Pädagogen selbst im Zuge aufgenommener diskursiver Verhandlungen immer wieder "vorpädagogische" Akte setzen müssen, die der Aufrechterhaltung, Anregung, Begrenzung ... diskursiver Prozesse dienen. Versucht man nun im Zuge solcher Prozesse, vergangene vorpädagogische Einflußnahmen - etwa psychoanalytisch-diskursiv - aufarbeiten zu wollen, so wird man auch im Zuge solcher Aufarbeitungen wiederum bewußt wie unbewußt ausgestaltete Einflußnahmen setzen. Aufarbeitende Dialoge dürften auch aus diesem Grund den jeweiligen Stand bislang erfolgter Fremdbestimmung niemals aufholen können, sodaß "die Menschen" auch deshalb "einfach nicht genug Zeit" haben dürften, "das, was sie - zufälligerweise - schon sind, absolut ... abzuwählen"⁴⁵, um stattdessen absolut frei und selbstbestimmt zu leben.

Zweitens: Freilich ließe sich einwenden, daß das Problem der völligen Realisierbarkeit umfassender Mündigkeit, Freiheit, Selbstbestimmung ... kein Argument abgibt gegen die grundsätzliche Sinnhaftigkeit einer regulativen Unterscheidung zwischen illegitimer Fremdbestimmung einerseits und Dialog samt "vorpädagogischer"

Fremdbestimmung andererseits: Auch dann, wenn umfassende Mündigkeit, Freiheit, Selbstbestimmung ... nie realisierbar wäre, könnte es dennoch Aufgabe von Pädagogik sein, Heranwachsende an die Idee vernünftiger Selbstbestimmung zumindest möglichst nahe heranzuführen. Im Hinblick auf eine Theorie des Vorpädagogischen wird dann allerdings angenommen, daß Menschen aus einmal erfolgten Einflußnahmen zumindest grundsätzlich heraustreten und im Zuge eines solchen Prozesses kontinuierlich Freiheitsräume entfalten können, innerhalb welcher sie dann - von vorauslaufenden Verfügungen unabhängig (!) - ihre kritische Urteilskraft bemühen und nach selbständiger Einsichtsgewinnung leben können.

Doch ist auch an einer so formulierten Annahme zu zweifeln; denn zu vermuten ist vielmehr, daß "vorpädagogische" Hilfestellungen, die diskursiv-dialogischen Verhandlungen notwendigerweise vorauslaufen, grundsätzlich Konsequenzen zeitigen bezüglich der Art und des Ausgangs von (späteren) dialogisch-pädagogischen Prozessen und deren Folgen:

- Zunächst ist daran zu erinnern, daß entsprechende Zusammenhänge schon im Kapitel 2.1 aufgezeigt wurden: Schon dort wurde betont, daß diskursiv gehaltene Dialoge auf einer Vielzahl von vorauslaufenden Interaktionsprozessen aufsitzen, in denen notwendige bis unverzichtbare Einflußnahmen auf Schüler, Zöglinge, Analysanden ... ausgeübt werden. Von diesen hängt es maßgeblich mit ab, welchen Aspekten von Selbst und Welt wieviel Aufmerksamkeit geschenkt wird bzw. geschenkt werden kann. Und wenn sprachlich geführte Diskurse anheben, so ist es von diesen vorauslaufenden Einflußnahmen mit abhängig, was zum Gegenstand des sprachlichen Begreifens, des argumentativen Diskurses oder der angestrebten Selbstaufklärung erhoben wird und welche diesbezüglichen Interessen, Normentscheidungen oder Argumentationszüge im Zuge des Diskurses verfolgt werden.

- Wenn damit der Eindruck erweckt wird, als würden solche "vorauslaufenden Einflußnahmen" (bloß) die Richtung und Intensität lenken, mit der dann ein bestimmter, zuvor schon "vorhandener" Gegenstand erblickt, erspürt, untersucht, verhandelt ... wird, so gilt es den damit aufgegriffenen Gedanken aber noch ein Stück weiter zu verfolgen. Vor allem Wolfgang Lochs⁴⁶ Studien zur Theorie des psychoanalytischen Dialogs erinnern nämlich an die These, daß psychoanalytische Diskurse zwischen Analytiker und Analysand erst auf der Basis spezieller Interaktionsspiele statthaben können, in denen zumindest zweierlei gründet: *erstens* die "Produktion" von psychoanalytisch unabdingbaren Phänomenen wie Übertragung, Gegenübertragung, Widerstand ...; sowie *zweitens* die Schaffung eines gemeinsamen Verständigungshorizontes, von dem aus diese Phänomene überhaupt erst *als* Übertragung, Gegenübertragung, Widerstand ... begriffen, interpretierbar und methodisch diszipliniert verhandelbar werden. Im Anschluß daran ist daher zu fragen, ob der psychoanalytische "Gegenstand", der psychoanalytisch diskursiv verhandelt wird, innerhalb der Analytiker-Analysand-Beziehung nicht erst konstituiert wird: Die dem Diskurs "vorauslaufenden Einflußnahmen", die der Analytiker auf den Analysanden ausübt, würden dann maßgeblich das mitschaffen, worüber der Analysand (später) "Aufklä-

rung" erhalten kann. Und dabei, so gelte es zu bemerken, könnten auch erst jene Vorannahmen eingeführt werden, die im weiteren Diskurs die gemeinsam anerkannte Basis methodisch geleiteter Argumentation abgeben, ohne selbst argumentiert werden zu können: Denn die Frage nach unbewußten Sinnzusammenhängen in hintereinander vorgebrachten Assoziationen etwa kann psychoanalytisch-diszipliniert nur dann verfolgt werden, wenn zuvor die Annahme solcher Sinnzusammenhänge, die Angemessenheit des freien Assoziierens oder die Angebrachtheit analytischer Abstinenz nicht nur vom Analytiker, sondern auch vom Analysanden vorausspringend geteilt wird.

Daß - zumindest bestimmte - "vorpädagogische" Prozesse eine solche konstituierende Bedeutung für den Gegenstand sprachlich geführter Dialoge haben, kann darüber hinaus aber auch einigen transzendental-kritisch-pädagogischen Beiträgen von Ruhloff und Schirlbauer entnommen werden: So betont etwa Schirlbauer in Auseinandersetzung mit Alfred Petzelt sowie in Anknüpfung an Ruhloffs⁴⁷ These von der Unverzichtbarkeit pädagogisch-propädeutischer Aufgabenerfüllungen, daß mit der jeweiligen Art, wie Heranwachsende in Gegenstände wie Sprache, Physik, Geschichte, Biologie ... eingeführt werden, immer auch vorentschieden wird, welchen "Begriff" Heranwachsende von solchen Gegenständen entfalten, welche Art von Fragen sie an diese Gegenstände heranzutragen lernen und welche Art des Argumentierens sie im Weiteren verfolgen⁴⁸. Und was das Problem des diskursiven Argumentierens in moralischen Belangen betrifft, so legt Ruhloff⁴⁹ in seiner Diskussion des Letztbegründungsproblems sowie in Erinnerung an Kant⁵⁰ die Auffassung nahe, daß zunächst ("vorauslaufend") eine entsprechende moralische Gesinnung gestiftet sein muß, ehe mit jemandem in moralischen Fragen logisch-argumentativ verhandelt werden kann. Denn wenn jemand, so sei Kant zu verstehen, "bereits moralisch gesonnen ist, dann werden zur Stärkung und Verteidigung seines moralischen Vernunftglaubens auch noch zusätzlich gute und starke Argumente angeführt werden können. Wenn aber jemand nicht schon selber moralische Gesinnung zeigt, sondern an ihrer Rechtmäßigkeit zweifelt, dann ist kein mögliches vernünftiges Argument gut und stark genug, ihn von seinem Zweifel durch 'objektive' Gründe abzubringen und zur moralischen Gesinnung gleichsam logisch zu zwingen.

Drittens: Die eben skizzierten Anmerkungen sollten deutlich machen, daß im Zuge gelungener vorpädagogischer Prozesse nicht nur die (künftige) Befreiung aus vorurteilshafter Befangenheit angebahnt und sichergestellt wird. Im Zuge solcher Prozesse muß vielmehr auch auf die vor-urteilshafte Übernahme bestimmter Auffassungen, Annahmen ... seitens Heranwachsender selbst abgezielt werden, damit im Anschluß daran sprachlich-argumentativ geführte Diskurse überhaupt erst aufgenommen werden können. Und diese Überlegungen gilt es weiters auf die Diskussion des Freiheitsproblems auszuweiten. Denn wenn behauptet wird, daß vorpädagogische Einflußnahmen nach Tunlichkeit das künftige Überholen von vorauslaufenden Momenten der Fremdbestimmung vorbereiten bzw. ermöglichen sollen, damit Dialogpartner dann schrittweise in das Reich der Freiheit und Selbstbestimmung

geführt werden können -, dann unterstellt dies weiters die Möglichkeit eines *kontinuierlichen Anwachsens* von Freiheits- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten im Zuge voranschreitender Bildungsprozesse. Dabei wird aber übersehen, daß im Bereich der psychischen Entwicklung mit jedem Fortschreiten auch ein Verlust von bislang möglich gewesenen Weisen des Erlebens, Denkens, Handelns, Verspürens ... einhergeht, weshalb jede "vorpädagogische" (und vielleicht auch "pädagogische") Hilfestellung immer auch einen taktischen Fremdentcheid darüber darstellt, welche bestimmten, bislang gelebten Weisen des In-der-Welt-Seins vom Dialogpartner aufgegeben werden sollen.

- Anhaltspunkte für diese Überlegung finden sich schon bei Alfred Petzelt, der davon spricht, daß "psychische Entwicklung" ein nicht bloß additives Anwachsen, sondern v.a. auch ein ständiges Neu- und Umordnen des "psychischen Besitzes" eines Menschen bedeutet. Mit jedem Aktivitätsvollzug ändert sich sein "psychischer Besitz"; und indem es damit stets zu einer neuen Gesamtordnung im Psychischen kommt, gehen - so wäre konsequent fortzusetzen - mit jeder Änderung des "Possessivverhältnisses" einer Person auch jene Aktivitätsmöglichkeiten verloren, welche an die Ordnung des "psychischen Besitzes" in seinen vorhergehenden Gestaltungen gebunden waren⁵¹.

- In diesem Sinn zielen auch analytisch-therapeutische Prozesse auf psychische Strukturveränderungen ab. Dies wird schon dann deutlich, wenn man bedenkt, daß das "Verschwinden" von Symptomen damit zusammenhängt, daß Analysanden aus bestimmten "pathologischen" Erlebniszuständen herausgeführt werden: Nach gelungener Analyse sollten Analysanden in bestimmten Erlebniszusammenhängen zumindest nicht mehr in jener unmittelbar "pathologischen" Weise aufgehen können wie zuvor; sodaß schon daran deutlich wird, wie unhaltbar die Behauptung ist, psychoanalytische Prozesse würden im denkbar günstigsten Fall bloß Freiheit eröffnen, in keiner Hinsicht aber verschließen.

- Und jenseits des Pathologischen und abseits von neukantianischen oder psychoanalytischen Erwägungen verdeutlicht dieses Problem des Verlustig-Werdens bestimmter Weisen des In-der-Welt-Seins im Zuge voranschreitender Bildungsprozesse Meyer-Drawe⁵² aus phänomenologischer Sicht, wenn sie in ihrem Exkurs über "kindliche Sozialität" im Anschluß an Merleau-Ponty darauf verweist, daß "Lernen" eben "nicht nur Fortschreiten, sondern auch 'Ent-seelen' bedeutet ... Die Überwindung einer 'animistischen, finalistischen und artifzialistischen Weltsicht' (Piaget) bedeutet nicht nur progressive Desubjektivierung, sondern auch Verlust primordialer Ubiquität, synkretischer Sozialität, gelebter Zeitlichkeit ... Objektivierung der Dingwelt bedeutet nicht nur den Gewinn einer Objektpermanenz, sondern auch den Verlust der Aufdringlichkeit, des Appellcharakters der Dinge."

2.4 Zwischenresümee

Die eben angestellten Überlegungen sollten deutlich machen, wie schwierig es ist, im pädagogischen Zusammenhang vom Dialog als einem Prinzip oder Prozeß zu sprechen, dem Intentionen oder Akte der Fremdbestimmung als a-dialogisch gegenüberzustellen sind: Selbst dann, wenn die Ausgestaltung von Dialogen im Sinne sprachlich-argumentativ geführter Diskurse angebahnt und ermöglicht wird, können Momente der Fremdbestimmung weder (völlig) abgestreift, noch (völlig) verlassen werden. Prozesse der Fremdbestimmung und Fremdverfügung "tönen" in ihren Konsequenzen in diese Dialoge vielmehr stets hinein⁵³, sind für diese Dialoge konstitutiv und werden im Moment des dialogisch-diskursiven Verhandels gleichzeitig gesetzt. Auch über die Einführung der Rede vom "Vorpädagogischen", so war zuletzt gezeigt worden, kann daher die diskutierte Polarisierung zwischen Dialog und Selbstbestimmung einerseits und Fremdbestimmung andererseits nicht aufrechterhalten bleiben.

In diesem Zusammenhang scheint es nun sinnvoll zu sein, auch einen Rückbezug auf die eingangs erwähnte heilpädagogische Position Emil E. Kobis zu versuchen. Ein Gutteil der bislang angestellten Überlegungen tangiert seine Position ja nur am Rande; denn Kobi, der die Diskussion unter Bemühung der Kategorien der "Objektbezogenheit" und "Subjektbezogenheit" verhandelt, postuliert bezüglich dieser Kategorien *wiederholter Maßen* kein Verhältnis wechselseitiger Ausschließlichkeit. Stattdessen betont er, daß "reine Subjektivität ... freilich ebensowenig erreicht werden (kann) wie absolute Objektivität"⁵⁴ und hält fest: "Der Mensch erlebt und präsentiert sich als Einheit von Subjekt (Person) und Objekt (Gegenstand). Dementsprechend kann er sich sowohl als Objekt, d.h. in seinen Dingeigenschaften (als Erscheinungsform und Organismus) und Objektivationen (seinen Produkten und Hinterlassenschaften) wahrnehmen, beobachten und erforschen -, wie auch als Subjekt, d.h. auf sein Erleben, seine Befindlichkeit und seine Handlungsweisen hin befragen und erkunden"⁵⁵. - *Im Gegenzug* betont er jedoch: "Je weniger es ... gelingt, ein Subjekt (z.B. ein geistig behindertes Kind) zu einer uns verständlichen Vernehmlassung zu bewegen, um so mehr sehen wir uns gezwungen, auf Objektivationen auszuweichen ..."⁵⁶. Und er ergänzt: "Je nachdem, ob wir einen Menschen als Objekt oder Subjekt studieren, werden diametral verschiedene Beziehungen zu ihm aufgebaut, die ihrerseits unterschiedliche Wirkungen und Resultate nach sich ziehen"⁵⁷. Dies erweckt den Eindruck, als würd die Momente der Objekt- und Subjektorientiertheit bei Kobi (auch) die Endpunkte eines Kontinuums abgeben, demgemäß man Begegnungen einmal mehr objektivierend-verfügend, das andere mal mehr subjektivierend, mitunter aber auch bloß subjektbezogen und im a-dialogischen Fall bloß objektbezogen ausgestalten kann. Im Anschluß an die oben geführte Diskussion um das Problem von Selbst- und Fremdbestimmung wäre aber zu fragen, ob diese Auffassung nicht mißverständlich ist, da vielmehr von der durchgängig unabhängigen Präsenz fremdbestimmender bzw. objektivierender Momente gesprochen

und auf deren unhintergehbare Vernetztheit mit subjektivierenden bzw. auf Selbstbestimmung abzielenden Hilfestellungen im identischen Prozeß verwiesen werden müßte.

3. Ausblick

Wenn soeben von der Vernetztheit zwischen den auf Selbst- und den auf Fremdbestimmung hinzielenden Momenten gesprochen wurde, so verdeutlicht dies, daß hier die Unterscheidung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung in pädagogischer Hinsicht keineswegs als völlig hinfällig begriffen wird. In Fortführung der Diskussion mit H. Figdor⁵⁸ ist nämlich zu fragen, ob es auf diese Unterscheidung nicht zurückzugreifen gilt, wenn man (a) Prozesse, die auf die Verfestigung infantiler Abhängigkeit, Kritiklosigkeit und Hilflosigkeit abzielen, von jenen Hilfestellungen abheben will, in denen es (b) um die Entfaltung skeptischer Besonnenheit⁵⁹ oder um die Förderung jener "sittlichen Bildung" geht, die nach Zdarzil⁶⁰ "in einer suspendierenden Reflexion die vom Zögling bisher angeeignete Form der Sittlichkeit in Frage stellt, sie mit anderen Gestalten der Sittlichkeit vergleicht und so die Voraussetzung (dafür schafft", daß sich der Heranwachsende "aus der Abwägung der Motive für verschiedene Formen der Sittlichkeit" heraus an eine bewußt zu binden vermag. Angesichts der oben entfalteten Überlegungen müßte eine allfällige bildungstheoretische Fundierung dieser Unterscheidung dann aber damit anheben, daß die Begriffe der Selbstbestimmung, Freiheit, Autonomie, Mündigkeit ... sowie die Begriffe der Fremdbestimmung, Manipulation, Objektivierung ... differenzierter bestimmt werden, als dies zumeist der Fall ist.

Dabei könnte man etwa daran denken, die Begriffe der Selbstbestimmung, Freiheit, Mündigkeit ... weniger mit der Idee beliebig ausnützbarer Handlungsspielräume in Zusammenhang zu bringen. Im Anschluß an Zdarzil⁶¹ könnte man die Begriffe der Selbstbestimmung, Freiheit, Mündigkeit ... stattdessen als Ausdruck der überlegten Bindung an bestimmte Grundsätze oder Erwägungen begreifen (eine Begriffsauslegung, die im übrigen auch dem Dialogverständnis Marian Heitgers nahekommt). Im hier reflektierten Zusammenhang ist aber darauf hinzuweisen, daß mit dieser Begriffsauslegung das Problem von Selbst- und Fremdbestimmung bestenfalls eingegrenzt, keineswegs aber gelöst wäre, denn in Anknüpfung an die oben angestellten Überlegungen müßte angenommen werden, daß auch die konkret auszugestaltende Bindung an bestimmte Grundsätze oder Erwägungen nicht unabhängig von dem Insgesamt jener Verfügungen, Einflußnahmen, Provokationen ... erfolgen kann, die ein Mensch bislang erfahren hat, (sodaß) auch in dieser Hinsicht die Annahme einer möglichen "reine(n) Selbsttransparenz und eine(r) vollständige(n) Selbstverfügung ... nichts anderes (wäre) als ein 'luzider Traum'"⁶².

Wenn die Verwendung der Kategorien der Selbst- und Fremdbestimmung mit all ihren Implikaten und verwandten Begriffen somit an die Bedingung einer präziseren

Begriffsfassung zu binden ist, so gilt Ähnliches für die weitere Bemühung der Kategorie des Dialogs. Vielleicht könnte eine positive Beantwortung dieser Frage im Anschluß an eine befriedigendere Klärung des Selbst- und Fremdbestimmungsbegriffs erfolgen; vielleicht bedarf es zur Klärung der bildungstheoretischen Relevanz des Dialogbegriffs aber auch einer differenzierteren Rückbesinnung auf "klassische" personalistische Auslegungen des Dialogischen wie sie uns erst jüngst von Randolph⁶³, Möckel⁶³ und Zdarzil⁶³ in Erinnerung gerufen wurden, oder weiterer Rückgriffe auf jene Aspekte des Dialogbegriffs, wie sie vor kurzem Iben⁶⁴ zusammengestellt und referiert hat.

Die kritisch geführte Diskussion um den Selbstbestimmungs-, Fremdbestimmungs- und Dialogbegriff kann hier in keinen schnellen, argumentativ gut abgestützten "positiven" Begriffsklärungsvorschlag übergeführt werden (der wohl nur über die Einbeziehung weit ausgreifender begriffs- und philosophiegeschichtlicher Untersuchungen gewonnen werden kann). Stattdessen sollen abschließend drei weitere Konsequenzen der geführten Diskussion umrissen werden:

3.1 Zum Verhältnis der Psychoanalyse zur Pädagogik

Die Diskussion um das Problem von Selbst- und Fremdbestimmung erinnert nicht nur an die Frage nach dem Dialogbegriff in der Pädagogik, sondern auch an das Problem des Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnisses. Ausgehend von der (impliziten) Annahme, daß eine Polarisierung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung in der Weise möglich ist, wie sie oben skeptisch untersucht wurde, behaupteten nämlich Pädagogen wie Heitger⁶⁵, daß zwischen Pädagogik und psychoanalytischer Therapie insofern zu unterscheiden sei, als *Psychoanalytiker* - im Unterschied zu Pädagogen - ein manipulierendes, strategisch geleitetes, fremdverfügendes ... Handeln verfolgten. Bemerkenswerter Weise wurde dieser Unterschied aus psychoanalytischer Sicht aber geradewegs umgekehrt gesehen: So wird bei Körner⁶⁶ *pädagogisches* Handeln als zielgerichtet-instrumentell begriffen, während Psychoanalyse aufgrund ihres Selbstverständnisses "bloß" Aufklärung und Selbstreflexion intendiere und deshalb nicht einmal zur Konzeption einer "psychoanalytischen Pädagogik" taue.

Teilt man die diesen Positionen inhärente Dichotomisierung zwischen Selbst- und Fremdbestimmung mit all ihren Implikaten nicht, so ist es freilich schwierig, dieser Gegenüberstellung zwischen Psychoanalyse und Pädagogik zu folgen. Aus den in Kapitel 2 angeführten Gründen wird man nämlich erstens psychoanalytischen wie pädagogischen Prozessen solche Momente der Fremdbestimmung zuzurechnen haben; und wenn damit die von Heitger⁶⁷ oder Körner⁶⁷ angeführte Unterscheidung fällt, wird man weiters fragen müssen, ob es nicht sinnvoll wäre, psychoanalytische Hilfestellungen grundsätzlich als solche zu begreifen, die als beabsichtigte Hilfen zu wünschenswerten Schritten der Persönlichkeitsentfaltung immer schon mit (zumindest impliziter) pädagogischer Absicht gesetzt werden⁶⁸. Psychoanalyse würde

damit dem Gesamtbereich des Pädagogischen zugerechnet werden, wobei Pädagogik den umfassenderen Gegenstand und übergeordneten Begriff abgäbe:

Psychoanalytisch orientierte Hilfestellungen, die z.B. Lehrer, Erzieher, Kindergärtner ... bereitstellen, wären dann als Spezialfälle pädagogischer Praxis zu begreifen, die

- unter Bedachtnahme auf psychoanalytische Theorien
- im Rahmen von Schule, Heim, Kindergarten ...
- in der Begegnung mit Schülern, Zöglingen, Vorschulkindern ..., Kollegen, Eltern ...

zu realisieren versucht werden. - Und in diesem Sinn wären auch "klassische" psychoanalytische Kuren als Spezialfälle pädagogischer Praxis zu begreifen, die

- unter Bedachtnahme auf psychoanalytische Theorien
- in der Begegnung mit *Analysanden*
- im Rahmen eines *Sessel-Couch-Settings* ausgestaltet werden.

Ließe sich diese Auffassung über das Psychoanalyse-Pädagogik-Verhältnis halten, so hätte dies *erstens* die Konsequenz, daß man sich in der Rede über "psychoanalytische Pädagogik" nicht mehr länger von einem psychoanalytischen Praxisbereich abgrenzen müßte, der unter der Bezeichnung "Therapie" zwar ebenfalls mit dem Anspruch legitimer Persönlichkeitsförderung auftritt, gleichzeitig aber außerhalb des pädagogischen Gesamtbereiches angesiedelt sein möchte⁶⁹. Stattdessen würde der erst kürzlich vorgetragenen Überlegung Rechnung getragen, welche besagt, daß psychoanalytische Therapie dem methodischen Selbstverständnis neuzeitlicher Medizin alles andere als entspricht und deshalb auch nicht als medizinisches Heilverfahren zu begreifen sei⁷⁰; und gleichzeitig würde verhindert werden, daß Psychoanalyse dem Bereich der klinischen Psychologie zugerechnet wird (was z.B. die Eskamotierung der - letztlich bloß bildungstheoretisch verhandelbaren - Normproblematik therapeutischen Handelns zur Folge hätte).

In diesem Sinn gelte es weiters jene (z.B. bundesrepublikanische) Regelung zu problematisieren, die bloß Medizinern und Psychologen, nicht aber Pädagogen den Zugang zur psychoanalytischen Therapieausbildung und -ausübung erlaubt. Darüber hinaus müßte *zweitens* aber auch die angedeutete bildungstheoretische Reflexion bzw. Fundierung von Psychoanalyse vehement eingefordert werden. Entsprechende Reflexions- und Fundierungsversuche dürften dabei der psychoanalytischen Theorieentwicklung ebenso dienlich sein wie der Diskussion von Pädagogik insgesamt: Konventionelle psychoanalytische Theoriebildungen würden dann etwa mit Normproblemen oder mit solchen Fragen der Beziehung zwischen psychoanalytisch geleiteten und anderen Bildungsprozessen konfrontiert werden, wie sie im Rahmen von Psychoanalyse bislang nur randständig zur Verhandlung gelangen. Und in umgekehrter Weise wären Pädagogen ganz allgemein genötigt, den Komplex psychoanalytischer Grundannahmen, Fallbeschreibungen, Interpretationslinien, Methodenfragen ... als originär pädagogischen Problemkomplex anzuerkennen, den es in päd-

agogischen Reflexionen grundsätzlich miteinzubeziehen gilt (d.h.: Pädagogen könnten dann den Gesamtbereich von Psychoanalyse nicht mehr länger mit dem Hinweis außer Acht lassen, hier handle es sich doch um einen außerpädagogischen "therapeutischen" Problembereich, dem bestenfalls unter dem Aspekt der "Interdisziplinarität" oder dem Motto "Pädagogik und ihre Nachbardisziplinen" Beachtung zu schenken sei)⁷¹.

Drittens: Mit dem Hinfälligwerden einer polarisierenden Grenzziehung zwischen pädagogischer und psychoanalytisch-therapeutischer Praxis dürfte schließlich die unter Pädagogen weithin verbreitete Auffassung erschüttert werden, "schwierige" Heranwachsende seien in Therapie zu schicken, wo etwas von Pädagogik völlig Verschiedenes geschähe, worauf der einzelne Lehrer, Erzieher, Kindergärtner ... dann selbst kaum Bedacht zu nehmen habe. Stattdessen würde darauf aufmerksam gemacht werden, daß Therapeuten, Lehrer, Erzieher ... am selben (pädagogischen) "Gegenstand" arbeiten, was zweierlei zur Folge haben sollte:

- einerseits ein Geringerwerden des Abschiebens von "schwierigen" pädagogischen Problemsituationen aus den Bereichen von Schule, Elternhaus, Hort ... in den Bereich des bloß Therapeutischen (was somit auf die Wiedergewinnung umfassenderer pädagogischer Verantwortung hinausliefe);
- und andererseits die differenziertere Bearbeitung der Frage nach den Möglichkeiten und Aufgaben der Kooperation zwischen psychoanalytischen Therapeuten und anderen Pädagogen.

Die Frage nach Kooperationsmöglichkeiten und -aufgaben ist freilich nur diskutierbar, wenn im Anschluß an Bittner⁷² und Trescher⁷² gleichzeitig die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen psychoanalytisch-pädagogischen Handelns unter unterschiedlichen Bedingungen bearbeitet wird. Gezielter zu diskutieren wäre damit,

- unter Rückgriff auf welche Theorien und Vorentscheidungen
- ein Pädagoge mit welchen Kompetenzen
- in der Begegnung mit welchen "Klienten"
- unter Bedachtnahme auf welche methodischen Überlegungen
- unter welchen Rahmenbedingungen (wie Setting, institutionelle Vorgaben ...)
- welche psychoanalytisch-pädagogischen Intentionen

verfolgen kann bzw. soll. Die Bearbeitung dieser Fragen würde dazu führen, daß in der Psychoanalyse-Forschung nicht nur Probleme der psychoanalytischen Therapie verhandelt würden; doch könnte davon auch die psychoanalytische Therapieforschung selbst profitieren: Von Anfragen, die anlässlich der psychoanalytisch-pädagogischen Diskussion von schulischen, familialen, sozialpädagogischen ... Problemsituationen an psychoanalytische Therapietheorien zurückzurichten wären, dürften wohl auch einige Anregungen zur Behandlung von offenen bzw. noch gar nicht (ausreichend) thematisierten Fragen des analytisch-therapeutischen Prozeßgeschehens selbst zu erwarten sein; und auch Versuche, psychoanalytisch-therapeutische Prozeßtheorien von anderen psychoanalytisch-pädagogischen Prozeßtheorien diffizil abzuheben, dürfte der weiteren Präzisierung psychoanalytischer Therapietheorien förderlich sein.

3.2. Zum Problem der Normentscheidung und pädagogischen Verantwortung

Die eben erfolgte Aufschlüsselung der Frage nach den "Grenzen und Möglichkeiten psychoanalytisch-pädagogischen Handelns unter unterschiedlichen Bedingungen" ließ die (Sub-)Frage nach den psychoanalytisch-pädagogischen Intentionen offen. Dies verweist auf eine weitere Konsequenz der hier angestellten Überlegungen, die das Problem der pädagogischen Verantwortung und Normentscheidung betrifft, und ist so gemeint:

Die Auseinandersetzung mit dem Problem des Dialogischen in der Pädagogik führte oben zu mehreren Hinweisen, die besagen, daß Heranwachsende in pädagogischen Prozessen in vielerlei Weisen stimuliert, provoziert, angeleitet ... werden. Der psychische Entwicklungsprozeß Heranwachsender wird dabei in vielfacher Hinsicht gelenkt; und damit stellt sich die doppelte Frage,

- nach welchen Normentscheidungen diese Entwicklungsprozesse zu lenken sind
- und wie es um die Verantwortung bestellt ist, die Pädagogen dabei "stellvertretend" für Heranwachsende zu tragen haben.

Nun ist im Anschluß an Kapitel 2 festzuhalten, daß manche publizierten Überlegungen den Eindruck erwecken, als könnten diese Normentscheidungen so getroffen werden, daß in pädagogischen Prozessen keine *einschränkenden* Vorentscheidungen fallen, welche die Ausgestaltung späterer Lebensvollzüge Heranwachsender betreffen: Dies wäre dann der Fall, wenn Pädagogen auf die Entfaltung von Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung ... abzielen; denn dann würde Heranwachsenden ja dazu verholfen, vorweg erfolgte Einflußnahmen und Normierungen zu überholen, um unabhängig und frei von ihnen darüber zu befinden, wie und nach welchen Grundsätzen das eigene Leben geführt werden möchte. - Insbesondere die Bemerkungen zum Problem des "Vorpädagogischen" haben aber auch darauf hingewiesen, daß solchen Erwägungen ein problematischer Begriff von Freiheit und Selbstbestimmung innewohnt:

- Zu erinnern ist etwa an die These, daß ein Pädagoge selbst dann, wenn einmal gesetzte Führungshilfen *grundsätzlich* überholbar wären, kaum wissen kann, wie er seine Führungshilfen nun konkret gestalten soll, damit sich der Heranwachsende von deren Konsequenzen auch sicher einmal wird befreien können.
- Zu erinnern ist weiters an die Überlegung, daß mit der Einleitung neuer Entwicklungsschritte oder mit der Überwindung persönlichkeitsnormierender Folgen etwaiger Führungshilfen bestimmte Möglichkeiten des Lebensvollzugs nicht nur eröffnet, sondern immer auch verschlossen werden (und zwar auch dann, wenn Kompetenzen der Selbstreflexion oder des überlegten Handlungsvollzugs angebahnt werden).
- Und zu erinnern ist schließlich daran, daß die Ausgestaltung solcher Selbstreflexionsvollzüge oder das Ausmachen und Abwägen von Handlungsmotiven in einen Begriffs-, Sprach- und "Sinnbildungszusammenhang eingelassen (ist), für dessen Organisation wir" erst recht wiederum "nicht allein aufkommen" können⁷³.

Konsequenter Weise ist festzuhalten, daß die intendierte Entfaltung von Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung ... deshalb keineswegs als eine Förderung begriffen werden kann, die Heranwachsenden dazu verhilft, zunächst erfahrene Einflußnahmen abzustreifen, um davon freigesetzt und unbedarft erwägen und handeln zu können. Und deshalb dürfte die rechtfertigungsproblematische Frage, welchen Normvorstellungen Pädagogen folgen sollen, auch nicht mit dem Hinweis auf eine zu entfaltende und alles überholen könnende "Mündigkeit", "Emanzipation" oder "Selbstbestimmung" lösbar sein.

Will man die Diffizilität pädagogischer Verantwortung ausloten, so wird man - angesichts der oben angestellten Überlegungen - als Pädagoge daher nicht umhin können, sich dezidiert zu fragen,

- aus welchen Gründen man im pädagogischen Prozeß beabsichtigt,
- welche Aktivitäten von Heranwachsenden wie zu stimulieren, zu provozieren, zu hemmen ...,
- um dadurch welche späteren Weisen des Lebensvollzugs "präjudizierend" möglichst anzubahnen (oder nicht).

Und bedenkt man mit Zdarzil⁷⁴, Ruhloff⁷⁴ oder Fischer⁷⁴ weiters, daß Pädagogen diesen Normentscheidungen weder von allgemein gültigen sittlichen Prinzipien, noch von einem überzeitlich gültigen Begriff von Pädagogik, Bildung oder "rechtem Leben" deduzieren können, so wird deutlich, daß diese normativen Entscheidungen - letztlich in denkbar radikaler Weise - dem einzelnen Pädagogen selbst nicht abgenommen werden können. Selbst wenn er unter gesetzlichen oder institutionellen Bedingungen arbeitet, die viele dieser Normprobleme vorwegzuentscheiden drohen - letztendlich ist es seiner Verantwortung anheimgestellt zu entscheiden, ob und inwiefern er sich diesen Vorgaben beugt und in welcher konkreten Weisen er die Handlungsspielräume nützt, die es innerhalb jedweder Vorgaben immer erst auszufüllen gilt.

3.3 Zur Frage der weiteren Arbeit an pädagogischen Theorien

Wenn Pädagogen angesichts dieser Überlegungen verstärkt dazu verholfen werden soll, pädagogische Verantwortung im skizzierten Sinn nicht blind und naiv, sondern möglichst überlegt und besonnen wahrzunehmen, dann bedarf es dazu einer Vielzahl weiterer theoretischer Anstrengungen. Auf einige dabei zu bearbeitende Aspekte sei abschließend hingewiesen:

Erstens dürfte es angemessen sein, im Rahmen einschlägiger Publikationen und Diskussionsbemerkungen von der allgemeinen Forderung abzurücken, Pädagogen sollten bei der Erfüllung ihrer Aufgaben von der Verfolgung "fremdbestimmender" Intentionen Abstand nehmen, damit sie der Idee einer bloß auf "Selbstbestimmung" abzielenden (dialogischen) Pädagogik möglichst nahe kommen: Da die "Einlösung" dieser Forderung, wie sie gängiger Weise verstanden wird, "gänzlich unvorstellbar" sein dürfte, stellt sie "ihrem Inhalt nach ... ein bloßes Spiel der Einbildungskraft"

dar, an das wohl kaum ein sinnhafter "Rechtsanspruch ... auf Zustimmung und Befolgung" geknüpft werden kann⁷⁵. Sie in diversen Varianten in *der* Form aufrechtzuerhalten, wie sie oben skizziert wurde, dürfte daher der Stiftung eines differenzierteren pädagogischen Problembewußtseins wenig dienen und der Entfaltung besonnen wahrgenommener pädagogischer Verantwortung geradezu entgegenstehen; denn das globale Propagieren der - grundsätzlich uneinlösbaren - Idee, pädagogische Praxis solle mit "Fremdbestimmung" nichts zu tun haben, dürfte Pädagogen ja geradewegs dazu drängen, die Augen vor tatsächlich verfolgten Intentionen und Prozessen der Fremdbestimmung zu verschließen, um von dem als verbindlich propagierten Ideal nur ja nicht abzuweichen⁷⁶: Etwaige Intentionen des Leitens, Lenkens, Stimulierens ..., des Gängelns oder permanenten Infantilisierens könnten dann unbedacht umso schneller, glatter und unbesonnener realisiert werden als es der kritischen Wahrnehmung und Selbstreflexion immer schwerer fallen dürfte, diese "ausgeblendeten" Aspekte der eigenen Praxis zu fassen.

Die Stiftung eines differenzierten Problembewußtseins müßte *zweitens* über die bloß grundsätzliche Verdeutlichung der Problematik einer polarisierenden Grenzziehung zwischen Pädagogik und Selbstbestimmung einerseits und Fremdbestimmung andererseits hinausgehen. Soll im Detail differenzierter gesehen und eingeschätzt werden können, in welchem Ausmaß und mit welcher Tragweite pädagogische Einzelentscheidungen (für sich oder im Verbund mit anderen Entscheidungen) den künftigen Lebensvollzug Heranwachsender präjudizieren, dann gelte es die in Kapitel 3.1 entfaltete Frage nach den "Grenzen und Möglichkeiten psychoanalytisch-pädagogischen Handelns unter unterschiedlichen Bedingungen" auf den Bereich pädagogischen Handelns schlechthin auszuweiten und unter Einbeziehung empirischer bzw. empirisch-phänomenologischer Methoden zu untersuchen. Die Diskussion wissenschaftstheoretischer Problemstellungen, die solchen Untersuchungen voranzustellen wäre, könnte dabei an die Ausführungen von Ruhloff⁷⁷ und Vogel⁷⁷ anknüpfen.

Will man Pädagogen nicht nur mit wissenschaftsliterarisch subtil entfalteten Problemlagen und Problemsichten konfrontieren, sondern ihnen überdies dergestalt helfen, daß sie angesichts solcher Problemzusammenhänge auch möglichst überlegt und besonnen zu *handeln* vermögen, dann bedarf es *drittens* einiger theoretischer Anstrengungen zur Frage, wie und nach welchen Grundsätzen pädagogische Praxis im Zuge einer angemessenen Pädagogen(aus)bildung "aus ihrer Naturwüchsigkeit herauszuführen" ist⁷⁸. Im Zusammenhang mit der hier geführten Diskussion dürfte dann etwa zu fragen sein;

- welcher Kompetenzen ein Pädagoge bedarf, um eigene, gemeinhin unbewußt bzw. unbedacht verfolgte Intentionen pädagogischen Handelns möglichst subtil wahrzunehmen;
- welche Kompetenzen gezielt auszubilden sind, damit ein Pädagoge die Reich- und Tragweite pädagogischer Prozeßgestaltungen für den künftigen Lebensweg und Lebensvollzug Heranwachsender möglichst differenziert abzuschätzen lernt;

- über welche Kompetenzen er bezüglich der Ausgestaltung pädagogischer Prozesse verfügen sollte, damit die zu vermutenden Konsequenzen, die bestimmten Praxisgestaltungen für die künftigen Lebensvollzüge Heranwachsender inhärent sein könnten, gegebenenfalls modifiziert werden können;
- wie bestimmte Vorhaben im Zuge von Pädagogen(aus)bildungsprozessen methodisch so zu verfolgen sind, daß die Aneignung "positiver" Theorien, Konzepte und Handlungskompetenzen gleichzeitig durchdrungen wird von der Entfaltung umsichtiger Skepsis, die sich gegen "außerhalb des Pädagogen liegende" Theorien ebenso richtet wie gegen die eigenen praxisleitenden Meinungen, Überzeugungen, Werthaltungen;
- oder ob bzw. wie im Zuge der Entfaltung solcher Skepsis und der Förderung bestimmter, für bedeutsam erachteter Kompetenzen auch die Bereitschaft geweckt werden kann, sich der pädagogischen Verantwortung im hier verstandenen Sinn auch gewissenhaft bzw. wahrhaftig zu stellen.

Im Lichte der hier geführten Diskussion um das Problem von Selbst- und Fremdbestimmung ist freilich anzunehmen, daß Pädagogen auch von ihren Lehrern und damit auch im Zuge von Prozessen der Pädagogen(aus)bildung "fremdbestimmt" werden. Wenn hier aber gleichzeitig von weitreichender pädagogischer Verantwortung gesprochen und die These vertreten wird, diese gelte es nicht nur - unvermeidlicher Weise - denkbar radikal, sondern nach Tunlichkeit auch kompetent, besonnen und gewissenhaft wahrzunehmen, dann erinnert dies freilich abermals an die Frage, wie die Rede von der *Fremdbestimmtheit* mit der Rede von der *Verantwortung* kompatibel sein kann, da von Verantwortung doch nur dort sinnvoll gesprochen werden können dürfte, wo "Selbstbestimmung" vorausgesetzt wird. *Viertens* und abschließend möchte deshalb nochmals auf die Aufgabe einer differenzierteren Fassung der Begriffe "Selbst- und Fremdbestimmung" und ihrer Relation zueinander verwiesen werden. Es scheint, daß die Beschäftigung mit dieser Aufgabe die Arbeit an all den anderen damit verwobenen Problemen begleiten dürfte.

Anmerkungen

1. M. Heitger, Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs, Wien 1983, S.142.
2. M. Heitger, Manipulative Tendenzen gegenwärtiger Pädagogik, in: H. Konrad (Hrsg.), Pädagogik und Wissenschaft, Kippenheim 1981, 116-127, 119; M. Heitger, Pädagogische Führung oder Verhaltenssteuerung? Vom Verlust des Subjekts in der modernen Erziehung und Erziehungswissenschaft, in: M. Heitger (Hrsg.), Vom Verlust des Subjekts in Wissenschaft und Bildung der Gegenwart, Münster 1987, 20-40, 24.
3. M. Heitger, Manipulative Tendenzen gegenwärtiger Pädagogik, a.a.O., S.117ff.; M. Heitger, Pädagogik, Darmstadt o.J., S.54ff.
4. M. Heitger, Erziehen - Lehren - Lernen, Wien 1970, S.89f.; vgl. auch M. Heitger, Was heißt normative Pädagogik?, in: H. Konrad (Hrsg.), Pädagogik und Wissenschaft, a.a.O., S.40f.; M. Heitger, Pädagogik, a.a.O., S.71ff.

5. M. Heitger, Freiheit: Verantwortung und Entscheidung, in: Akten des 14. Kongresses für Philosophie, Bd.I, Wien 1968, 218-225, 220.
6. M. Heitger, Die Zerstörung der pädagogischen Absicht durch den Einsatz von Erziehungs-"mitteln", in: M. Heitger (Hrsg.), *Erziehung oder Manipulation. Die Problematik der Erziehungsmittel*, München 1969, 62-77, 71f.; Ders., Was heißt normative Pädagogik?, in: H. Konrad (Hrsg.), *Pädagogik und Wissenschaft*, Kippenheim 1981, 116-127, 40; Ders., *Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs*, Wien 1983, S.99.
7. M. Heitger, Die Zerstörung der pädagogischen Absicht durch den Einsatz von Erziehungs-"mitteln", a.a.O., S.70.
8. Vgl. auch M. Heitger, *Manipulative Tendenzen gegenwärtiger Pädagogik*, a.a.O.; Ders., *Pädagogische Führung oder Verhaltenssteuerung? Vom Verlust des Subjekts in der modernen Erziehung und Erziehungswissenschaft*, a.a.O.
9. E.E. Kobi, *Heilpädagogik als Dialog*, in: A. Leber (Hrsg.), *Heilpädagogik*, Darmstadt 1980, 61-94.
10. Ebd., S.83, 90.
11. E.E. Kobi, *Grundfragen der Heilpädagogik*, Bern 1983, S.42f.
12. K. Schröter, *Psychoanalytischer Dialog und alltägliche Kommunikation*, in: M. Muck u.a., *Information über Psychoanalyse*, Frankfurt 1974, 45-63.
13. M. Muck, Die psychoanalytische Behandlung und ihre Wirkung, in: M. Muck u.a., *Information über Psychoanalyse*, a.a.O., 37-44; R. Klüwer, *Agieren und Mitagieren*, in: S.O. Hoffmann (Hrsg.), *Deutung und Beziehung*, Frankfurt 1983, 132-145; U. Eberenz, *Psychoanalyse und Verhaltenstherapie*, in: M. Muck u.a., *Information über Psychoanalyse*, a.a.O., 78-107.
14. M. Muck, *Die psychoanalytische Behandlung und ihre Wirkung*, a.a.O., S.37; K. Schröter, *Psychoanalytischer Dialog und alltägliche Kommunikation*, a.a.O., S.45; R. Klüwer, *Die Zielsetzung der Psychoanalyse und einiger anderer psychotherapeutischer Verfahren*, in: M. Muck u.a., *Information über Psychoanalyse*, a.a.O., 64-77, 72; U. Eberenz, *Psychoanalyse und Verhaltenstherapie*, a.a.O., 78-107, 103.
15. M. Heitger, *Die Idee des Friedens als regulatives Prinzip einer jeden zukünftigen Erziehung*, Köln 1983, S.31.
16. K. Schröter, *Psychoanalytischer Dialog und alltägliche Kommunikation*, a.a.O., S.45, 51.
17. S. Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*, in: G.W. XI, S.9.
18. R. Fetscher, *Das Selbst, das Es und das Unbewußte*, in: *Psyche* 39, 1985, 241-275.
19. K.R. Eissler, *Variationen der psychoanalytischen Technik*, in: *Psyche* 13, 1960, 609-625.
20. Vgl. W. Bräutigam, *Zur Frage der wirksamen Faktoren des psychotherapeutischen Prozesses*, in: A.M. Becker & L. Reiter (Hrsg.), *Psychotherapie als Denken und Handeln*, München 1977, 9-26, 10ff.; D. Flader, W.-D. Grodzicki & K. Schröter (Hrsg.), *Psychoanalyse als Gespräch*, Frankfurt 1982, S.560.
21. R. Klüwer, *Agieren und Mitagieren*, a.a.O.; W. Loch, *Über Begriffe und Methoden der Psychoanalyse*, Bern 1985, S.10.
22. J. Cremerius, *Vom Handwerk des Psychoanalytikers: Das Werkzeug der psychoanalytischen Technik*, Stuttgart 1984, S.348.
23. U. Streeck & B. Weidenhammer, *Zum Redeverhalten des Analytikers im Übertragungsgeschehen*, in: *Psyche* 41, 1987, 60-75.
24. H. Kohut, *Narzißmus*, Frankfurt 1973, S.221f.
25. H. Thomä, *Erleben und Einsicht im Stammbaum psychoanalytischer Techniken und der "Neubeginn" als Synthese im "Hier und Jetzt"*, in: S.O. Hoffmann (Hrsg.), *Deutung und Beziehung*, a.a.O., 17-43; J. Cremerius, *Vom Handwerk des Psychoanalytikers: Das Werkzeug der psychoanalytischen Technik*, a.a.O., S.154ff.; W. Datler & T. Reinelt, *Das Konzept der tendenziösen Apperzeption und seine Relevanz für das Verständnis von Deutung und Beziehung im psychotherapeutischen Prozeß*, in: T. Reinelt & W. Datler (Hrsg.), *Beziehung und Deutung aus der Sicht verschiedener psychotherapeutischer Schulen*, Berlin 1988¹, 73-88.
26. Vgl. H.G. Schlieffen, *Die Grundregel - eine "heilige" Regel?*, in: S.O. Hoffmann (Hrsg.), *Deutung und Beziehung*, a.a.O., 109-118; W. Spiel & W. Datler, *Deutung und Deutungsfreiheit in der Kinderpsychotherapie*, in: W. Datler & T. Reinelt (Hrsg.), *Psychotherapie als Hilfe für das Kind*, München 1984, 82-93; H. Leupold-

Löwenthal, Beziehung und Deutung in der Psychoanalyse, in: T. Reinelt & W. Datler (Hrsg.), Beziehung und Deutung aus der Sicht verschiedener psychotherapeutischer Schulen, Berlin 1988² a.a.O., 5-17.

27. P. Fürstenau, Zur Theorie psychoanalytischer Praxis, Stuttgart 1879, S.54. H. Thomä, Die Aktivität des Psychoanalytikers als Determinante des therapeutischen Prozesses, in: Jahrbuch der Psychoanalyse/Beiheft 6, 1981, 1-80, 72ff.; J. Cremerius, Vom Handwerk des Psychoanalytikers: Das Werkzeug der psychoanalytischen Technik, a.a.O., S.170; H. Leupold-Löwenthal, Beziehung und Deutung in der Psychoanalyse, a.a.O., S.11.

28. M. Heitger, Erziehen - Lehren - Lernen, Wien 1970, S.157ff.

29. A. Petzelt, Kindheit - Jugend - Reifezeit, Freiburg 1965.

30. I. Kant, Über Pädagogik (1803), in: Die Werke Immanuel Kants in der Ausgabe von Wilhelm Weischedel, Bd.XII, Frankfurt 1980, S.693-761.

31. M. Heitger, Zum Verhältnis von Pädagogik und Therapie aus der Sicht der Pädagogik, in: M. Heitger & W. Spiel (Hrsg.), Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik, München 1984, 64-80, 75.

32. J. Ruhloff, Über den Wagnischarakter der Erziehung. Systematische Überlegungen in Anknüpfung an Herbart, in: D.-J. Löwisch, W. Fischer, J. Ruhloff (Hrsg.): Die Angst des Lehrers vor der Erziehung, Duisburg 1980, 99-113.

33. Ebd., S.110.

34. K. Schröter, Psychoanalytischer Dialog und alltägliche Kommunikation, in: M. Muck u.a., Information über Psychoanalyse, a.a.O., S.45, 56ff.

35. M. Heitger, Erziehen - Lehren - Lernen, Wien 1970, S.162.

36. M. Heitger, Über den Bildungsauftrag gegenüber dem behinderten Menschen, in: M. Heitger & W. Spiel (Hrsg.), Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik, a.a.O., 18-28, 23.

37. M. Heitger, Die Anwendung des Bildungsbegriffes auf das behinderte Kind, in: Heilpädagogik - Gegenwart und Zukunft, Berlin 1976, 45-56, 50f.

38. H. Figdor, Der Beitrag der Psychoanalyse für die Pädagogik der ersten fünfzehn Lebensmonate, Wien 1983.

39. M. Heitger, Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs, Wien 1983, S.85.

40. Vgl. M. Heitger, Die Anwendung des Bildungsbegriffes auf das behinderte Kind, a.a.O., S.52; Ders., Pädagogik, a.a.O., S.75.

41. Ders., Pädagogik, a.a.O., S.75.

42. J. Habermas, Kultur und Kritik, Frankfurt 1973, S.387.

43. K. Schröter, Psychoanalytischer Dialog und alltägliche Kommunikation, a.a.O., S.59.

44. Ebd., S.49f., 57.

45. O. Marquard, Apologie des Zufälligen, Stuttgart 1986, S.121.

46. W. Loch, Über Begriffe und Methoden der Psychoanalyse, a.a.O.; Ders., Perspektiven der Psychoanalyse, Stuttgart 1986.

47. J. Ruhloff, Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik, Heidelberg 1980, S.182ff.

48. A. Schirlbauer, Gegenstandsbegriff und Lehrer-Schüler-Relation: Ein Plädoyer für eine fachlich-genetische Lehrerbildung, in: Vierteljahrsschr.f.wiss.Päd. 57, 1981, 65-78; Ders., Der Unterricht - Gegenstand und Prozeß, Wien 1983; vgl. auch J. Ruhloff, "Auch das Apriori muß gefragt werden." Zu Alfred Petzelts Konzept der Fachstruktur des Unterrichts, in: I.M. Breinbauer & M. Langer (Hrsg.), Gefährdung der Bildung - Gefährdung des Menschen, Wien 1987, 73-82, 73ff.

49. J. Ruhloff, Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik, a.a.O., S.157f.

50. I. Kant, Kritik der reinen Vernunft (1781), in: Die Werke Immanuel Kants in der Ausgabe von Wilhelm Weischedel, Bd.III u. IV, B 857, Frankfurt 1980.

51. A. Petzelt, Grundzüge systematischer Pädagogik, Freiburg 1964, S.51ff.; Ders., Kindheit - Jugend - Reifezeit, a.a.O.; Ders., Tatsache und Prinzip (hrsg. von Jörg Ruhloff), Frankfurt 1982.

52. K. Meyer-Drawe, Die Beziehungen zum Anderen beim Kind. Merleau-Pontys Konzeption kindlicher Sozialität, in: Bildung und Erziehung 37, 1984, 157-168, 162.

53. Vgl. K. Schaller, Wie weit reicht die pädagogische Verantwortung?, in: Vierteljahrsschr.f.wiss. Pädagogik 62, 1986, 449-471, 464.

54. E.E. Kobi, Heilpädagogik als Dialog, a.a.O., S.84.

55. E.E. Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik, a.a.O., S.31.

56. E.E. Kobi, Heilpädagogik als Dialog, a.a.O., S.84.

57. Ebd., S.86.
58. H. Figdor, Was heißt "Fremdbestimmung"; ergänzende Anmerkungen zu W. Datler: Vom Scheingegensatz zwischen Dialog und Fremdbestimmung, in: G. Iben (Hrsg.), Das Dialogische in der Heilpädagogik, Mainz 1988, 148-152.
59. J. Ruhloff, Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik, a.a.O., S.166f.
60. H. Zdarzil, Pädagogische Anthropologie, Graz 1978, S.244.
61. H. Zdarzil, Pädagogische Anthropologie, Graz 1978.
62. K. Meyer-Drawe, Die Beziehungen zum Anderen beim Kind. Merleau-Pontys Konzeption kindlicher Sozialität, a.a.O., S.159.
63. R. Randolph, Psychotherapie - Heilung oder Bildung? Pädagogische Aspekte psychoanalytischer Praxis, Frankfurt a.M. 1986; A. Möckel, Die Ursprünge des dialogischen Prinzips bei Martin Buber, Franz Rosenzweig und Eugen Rosenstock-Huussy, in: G. Iben (Hrsg.), Das Dialogische in der Heilpädagogik, a.a.O., 7-22. H. Zdarzil, Der Personalismus und die Würde der Person, in: Akten der Weltenburger Akademie, erscheint 1988.
64. G. Iben (Hrsg.), Das Dialogische in der Heilpädagogik, a.a.O.; Ders., Momente des Dialogischen und kommunikative Kompetenz. Versuch einer Zusammenfassung, ebd., 356-369.
65. M. Heitger, Über den Bildungsauftrag gegenüber dem behinderten Menschen, a.a.O.
66. J. Körner, Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik, in: Psyche 34, 1980, 759-789.
67. M. Heitger, Zum Verhältnis von Pädagogik und Therapie aus der Sicht der Pädagogik, a.a.O. J. Körner, Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik, a.a.O.
68. Vgl. W. Spiel & W. Datler, Zum Verhältnis von Therapie und Pädagogik aus der Sicht der Psychotherapie und Medizin, in: M. Heitger & W. Spiel (Hrsg.), Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik, a.a.O., 81-107; R. Randolph, Psychotherapie - Heilung oder Bildung? Pädagogische Aspekte psychoanalytischer Praxis, a.a.O.
69. Vgl. H.-G. Trescher, Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik, Frankfurt 1985, S.145ff.; Ders., Das psychoanalytische Paradigma: Ein Weg zur Entfaltung einer psychoanalytischen Handlungstheorie in der Pädagogik. - Vortrag bei der Gründung der Arbeitsgemeinschaft "Pädagogik und Psychoanalyse" im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Göttingen 1987.
70. R. Randolph, Psychotherapie - Heilung oder Bildung? Pädagogische Aspekte psychoanalytischer Praxis, a.a.O.
71. R. Fatke, "Krümel vom Tisch der Reichen?" Über das Verhältnis von Pädagogik und Psychoanalyse aus pädagogischer Sicht, in: G. Bittner & Ch. Ertle (Hrsg.), Pädagogik und Psychoanalyse, Würzburg 1985, 47-60.
72. G. Bittner, Psychoanalyse und das Handeln des Erziehers, in: Zeitschrift für Pädagogik 19, 1973, 77-89; H.-G. Trescher, Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik, a.a.O., S.156ff.; Ders., Das psychoanalytische Paradigma, a.a.O.
73. K. Meyer-Drawe, Die Beziehungen zum Anderen beim Kind. Merleau-Pontys Konzeption kindlicher Sozialität, a.a.O., S.159.
74. H. Zdarzil, Pädagogische Anthropologie, Graz 1978; Ders., Das Problem der Normenbegründung in der Pädagogik, in: Perspektiven der Philosophie, Neues Jahrbuch, Bd.11, 1985, 409-435; J. Ruhloff, Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik, a.a.O. W. Fischer, Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von "Bildung", in: Z. f. Päd. 28, 1982, 1-9.
75. Vgl. J. Ruhloff, Erfahrung und pädagogischer Legitimitätsanspruch, in: Vierteljahresschrift f. wiss. Pädagogik 59, 1983, 419-435, S.428.
76. H. Thomä, Die Aktivität des Psychoanalytikers als Determinante des therapeutischen Prozesses, in: Jahrbuch der Psychoanalyse/Beiheft 6, 1981, 1-80, 73.
77. P. Vogel, Zum Zusammenhang pädagogischer Wissensformen, in: Vierteljahresschr.f.wiss.Pädagogik 62, 1986, 472-486.
78. H. Zdarzil, Das Praktischwerden der Pädagogik, in: M. Heitger u.a. (Hrsg.): Pädagogik und Lehrerbildung, Wien 1979, 25-41, 25.