

### Therapie - eine Pädagogik höherer Ordnung: zur wachsenden Bedeutung therapeutischer Techniken und Betrachtungsweisen in pädagogischen Kontexten

Schiedeck, Jürgen; Schäfer, Thomas

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schiedeck, J., & Schäfer, T. (1990). Therapie - eine Pädagogik höherer Ordnung: zur wachsenden Bedeutung therapeutischer Techniken und Betrachtungsweisen in pädagogischen Kontexten. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 14(2/3), 27-46. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-266081>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

## THERAPIE - EINE PÄDAGOGIK HÖHERER ORDNUNG. ZUR WACHSENDEN BEDEUTUNG THERAPEUTISCHER TECHNIKEN UND BETRACHTUNGSWEISEN IN PÄDAGO- GISCHEN KONTEXTEN

Jürgen Schiedeck, Thomas Schäfer

Die Macht, Dinge zu benennen,  
Handlungen und Handelnde zu  
klassifizieren, ist die größte  
Macht der Welt.

Th. S. SZASZ: Mythos der Psycho-  
therapie

Die Diskussion um den Psychoboom, die Therapie-Gesellschaft und die 'neue Innerlichkeit' ist in den letzten Jahren sehr breit geführt worden und hinlänglich bekannt. (KURSBUCH 82, NAGEL/SEIFERT 1979, BOPP 1979a, 1979b, BACH/MOLTER 1979).

Wir wollen den Veröffentlichungen zu dieser allgemeinen Thematik nicht noch eine weitere hinzufügen, sondern untersuchen aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft den Einfluß, den die zunehmende Verbreitung therapeutischer Verfahren speziell auf den pädagogischen Diskurs und die pädagogische Praxis gehabt hat. Hierbei gehen wir in drei Schritten vor:

Zum ersten bemühen wir uns darum, die historische Entwicklung der Berührungspunkte und Überschneidungen von Pädagogik und Therapie in groben Linien - wie es der begrenzte Umfang eines Artikels gebietet - nachzuzeichnen; zweitens diskutieren wir Probleme der Abgrenzung und inhaltlichen Bestimmung der beiden Handlungsfelder, und versuchen in einem letzten Abschnitt die Gründe für die enorme Attraktivität therapeutischer Verfahren in pädagogischen Kontexten herauszustellen und die daraus resultierenden Konsequenzen zu erörtern.

### 1. Interferenzen von Pädagogik und Psychotherapie

#### Psychoanalytische Pädagogik

Die Pädagogik war die erste Nachbardisziplin der Psychoanalyse, die sich intensiv mit deren Ergebnissen auseinandersetzte und versuchte, sie für sich nutzbar

zu machen. Die Gründe hierfür sind in der Psychoanalyse selbst angelegt. So betont FREUD (1940,1951,1969a,1969b) zum einen den entscheidenden Einfluß der Kindheit auf den gesamten weiteren Lebensverlauf und schreibt einer psychoanalytisch orientierten Kindererziehung die Funktion der Neurosenprophylaxe zu.

Zum anderen bezeichnet er die analytische Therapie selbst als eine Form der Nacherziehung, in der frühkindliche Konflikte aufzuarbeiten seien. Pädagogik erscheint der Psychoanalyse hierdurch als in besonderer Weise artverwandt.

Seit den Anfängen einer psychoanalytischen Erziehungslehre konzentrierte sich deren Interesse im wesentlichen auf die Umgestaltung der bestehenden Erziehungsinstitutionen und deren Erziehungspraxis. Man wollte so den Kindern optimale Entwicklungsbedingungen gewähren und die Entwicklung von Neurosen verhindern. Große Bedeutung maß man hierbei einer entsprechenden Aufklärung der Eltern und einer analytischen Ausbildung der Erzieher bei. Hiervon erhoffte man sich emanzipatorische Effekte, die einer Revolution auf dem Erziehungssektor gleichkämen und die 'neue Erziehung' ermöglichen sollten. Durch ZULLIGER (1958,1963) fand eine modifizierte analytische Methode Eingang in die Schulpädagogik und durch AICHHORN (1951,1972) in die Arbeit mit 'verwahrlosten' Jugendlichen. Seine Ansätze wurden in späteren Jahren von BETTELHEIM (1970) und REDL (1971) aufgegriffen und zum Konzept des 'therapeutischen Milieus' ausgebaut.<sup>1)</sup>

Betrachtet man nun die Art der Anwendung der Psychoanalyse auf dieser pragmatischen Ebene, so scheint sie uns wie folgt charakterisierbar zu sein: Die Psychoanalyse bietet eine 'disziplinäre Matrix' (KUHN 1976), ein Interpretationsraster, wodurch es möglich wird, dem jeweiligen pädagogischen Feld eine Struktur zu geben. Sie liefert das diagnostische und praktische Instrumentarium, sich über pädagogisches Handeln Klarheit zu verschaffen und es zu planen. Dieser Umstand gibt dem pädagogisch Handelnden eine Form von Sicherheit, und das Gefühl, es mit bestimmbar und kalkulierbar Größen zu tun zu haben.<sup>2)</sup> Exemplarisch

-----  
1) Bei den bedeutenden Kinderanalytikerinnen der frühen analytischen Bewegung - A. FREUD und H. HELLMUTH - verlief die Entwicklung genau in anderer Richtung. Sie integrierte pädagogische Elemente in ihre Kinderpsychotherapie. Hierin unterscheiden sie sich von M. KLEIN, die das kindliche Spiel mit bereitgestelltem Spielmaterial als der freien Assoziation in der Erwachsenenanalyse vergleichbar betrachtete, dieses dementsprechend nur deutete und sich jeglichen erzieherischen Eingriffs enthielt. (A. FREUD 1966, KLEIN 1972)

2) Ausnahmen bilden hierbei etwa: FOCHTNER 1978; KÜRNER 1980; GERSPACH 1982.

läßt sich dieses Denken bei AICHHORN aufzeigen. Er schreibt: "Und von der Fürsorgeerziehung gilt in erhöhtem Ausmaße, was von der Erziehung überhaupt gilt; je intensiver der Erzieher den Zögling erfaßt, desto Erfolgreicheres wird er leisten. Allerdings erhöht ein technisches Können, das aus dem Wissen des gesetzmäßigen Ablaufes im seelischen Geschehen hervorgeht, die Leistungsfähigkeit des Erziehers. Sind dem Erzieher die durch die Psychoanalyse aufgedeckten psychischen Mechanismen nicht mehr fremd, so wird sein intuitives Erfassen des Zöglings zum bewußten sicheren Erkennen werden." (AICHHORN 1951, S.15). Und an anderer Stelle schreibt er ergänzend hierzu: "Der durch die Psychoanalyse aufgedeckte Mechanismus der Übertragung erklärte mir später den Erfolg unserer Erziehungsarbeit..." (1951, S. 134).

AICHHORN erklärt hier, daß die Fürsorgeerziehung durch die Kenntnisse der Psychoanalyse von einer intuitiven auf eine höhere, eine wissenschaftliche Stufe vorgedrungen sei, die sich dadurch auszeichne, daß sie mehr Sicherheit durch technisches Können erbringe. Das zweite Zitat relativiert die Aussage des ersten allerdings erheblich, denn hier betont er, daß die Anwendung der Psychoanalyse den Erfolg nicht erbrachte, sondern ihn erst nachträglich erklärte, indem sie ein geeignetes theoretisches Gebäude zur Verfügung stellte.

Auf die Bedeutung dieses Zusammenhangs werden wir weiter unten zurückkommen.

#### Von der Heilpädagogik zur Erziehungstherapie

Die Heil- bzw. Sonderpädagogik hat naturgemäß von jeher eine enge Beziehung zu Medizin, Psychiatrie und Psychotherapie gehabt, so daß sie unter den hier thematisierten pädagogischen Handlungsfeldern eine Sonderstellung einnimmt. Aber auch bei ihr läßt sich eine gewisse Therapeutisierung nachweisen.

In den 20er Jahren bediente sich die medizinisch verstandene Psychotherapie noch des öfteren einer pädagogischen Terminologie und reihte sich zuweilen sogar in pädagogisches Handeln ein. So schreibt etwa KRONFELD. "Und die Erziehungskunst ist auch für die Psychotherapie der übergeordnete Begriff: in sie geht die Psychotherapie als ärztliche Lehre von der Erziehung der Kranken ein." (KRONFELD 1925, S. 127).

Entsprechend selbstbewußt ist auch das Auftreten der heilpädagogischen Vertreter bis in die 40er und 50er Jahre hinein. Man betont die Eigenständigkeit der Heilpädagogik und den besonderen Charakter ihres Vorgehens. HANSELMANN (1941, S. 43) fordert sogar ein einjähriges pädagogisches Praktikum für angehende Kinderpsychiatern (eine Forderung, die in heutiger Zeit undenkbar wäre).

Zwar wird auch in den 50er Jahren bereits von 'pädagogischer Therapie' gesprochen (vgl. etwa: ASPERGER 1952, S. 272f), doch wird sie eindeutig als 'pädagogische Einwirkung' verstanden. Als ein Markstein im Wandel des sonderpädagogischen Selbstverständnisses ist das 1974 im Auftrag des Deutschen Bildungsrates erstellte Gutachten 'Sonderpädagogik 4' zu betrachten. Die oben beschriebene klare Grenzziehung zwischen Heilpädagogik und Psychotherapie wird hier zumindest für den Bereich der Verhaltensgestörten als nicht mehr haltbar beschrieben. "Ein prinzipieller Unterschied oder gar Gegensatz von Erziehung und Therapie bei Verhaltensgestörten, etwa unter Berufung auf einheimische pädagogische Begriffe und Verfahrensweisen, die es vor einer Überfremdung zu bewahren gelte, kann heute allenfalls noch in polemischer Absicht konstruiert werden." (BITTNER/ERTLE/SCHMID 1974, S. 84).

Die Autoren unterscheiden daher im folgenden auch nur noch zwischen Therapie im weiteren und engeren Sinne. Sonderpädagogik wird hier also bereits therapeutischen Kategorien untergeordnet. Den konsequenten Abschluß findet dieser Ansatz dann bei Autoren, die nur noch von 'Erziehungstherapie' oder 'erziehungstherapeutischen Verfahren' sprechen. (FORTMANN 1984, FITTING 1983, KLUGE/PATT 1982).

Sonderpädagogik hat sich nun dieser Auffassung zufolge vollständig in eine besondere Form von Therapie verwandelt.

#### Sozialarbeit als soziale Therapie

Der Anstoß zur Umdefinition von Fürsorge (Sozialarbeit) zu Sozialtherapie geht auf die Rezeption des amerikanischen social work durch A. SALOMON zurück (TUGGENER 1971; SALOMON 1983). In ihrer Schrift 'Soziale Diagnose' (SALOMON 1927), die auf M. RICHMONDs Buch gleichen Titels basiert, schafft sie die Grundlage für ein neues Verständnis von Fürsorge in Deutschland. In den folgenden Jahren wird dieser Ansatz von ihr und S. WRONSKY weiterverfolgt und differenziert. Die

Autorinnen sahen hierin eine Art Kultivierung der Fürsorge "von der primitiven Unterstützung zur Behandlung von notleidenden Menschen." (WRONSKY 1930, S. 12); vgl. auch: SALOMON 1926/27). Diese Höherentwicklung erklärt sich nach ihrer Auffassung aus der genaueren Erforschung der Entwicklungsgesetze des Individuums und seiner Umwelt. "Die Erkenntnis dieser Gesetze hat sich in den neueren Zeiten durch Forschungen auf den Gebieten der Naturwissenschaft, der Medizin, der Psychologie und der Soziologie erweitert; man beginnt, diese Forschungen auf das tiefere Verständnis des Wesens der Fürsorge anzuwenden und Wege zu ihrer Reform zu suchen, um so ihrem Wesen besser entsprechen zu können, als dies mit den bisher angewandten Methoden möglich war." (WRONSKY/SALOMON 1932, S. 11, vgl. auch: WRONSKY 1930, S. 10).

Dieses neuerkannte 'Wesen' der Fürsorge läßt sie als 'sozialen Behandlungsprozeß' (WRONSKY) erscheinen, der im sozialen Sektor Parallelen zum Arzt-Patient-Verhältnis der Medizin aufweist. Wie diese über spezifische Methoden und Techniken verfügt, so gelte es auch in der Wohlfahrtspflege, eine eigene "psychologische Technik" zu entwickeln, die es ihr ermögliche, "verschiedenartige, ungleiche Wesen zu verstehen und ungleich zu behandeln." (SALOMON 1928, S. 30; vgl. auch: DIES 1927, S. 8).

Es geht also darum, die nach dem damals vorherrschenden Verständnis von Fürsorge als 'persönlicher Hilfe' (vgl. etwa: POLIGKEIT u. a. 1929; WEX 1929) noch als 'wesensmäßig' anerkannte Irrationalität in der helfenden Beziehung auszuschalten und den Hilfsbedürftigen einer 'gewollten Beeinflussung' (SALOMON 1926/27, S. 106) auszusetzen. Diese Möglichkeit betrachtete man in der 'sozialen Diagnose' als gegeben. Sie gebe dem Fürsorger eine 'Technik der Ermittlung' (SALOMON 1928, S. 27) an die Hand, die es ihm ermögliche, sich ein umfassendes Bild von der Situation des Hilfsbedürftigen zu machen und daraus adäquate Maßnahmen abzuleiten. Als vorbildlich wird hierbei die Entwicklung bei der Reparatur technischer Mängel im Produktionsprozeß betrachtet, wo man "jede Ursache einer Störung oder Hemmung sofort zu erkennen und zu beheben bestrebt ist." (WRONSKY/KRONFELD 1932, S. 15).

Derartige Versuche, Sozialarbeit durch Verwissenschaftlichung und Integration neuer Methoden eine neue Wertigkeit zu verleihen und dadurch auf ein höheres 'quasi-therapeutisches Niveau' (Sozialtherapie) zu heben, sind auch in der jüngsten Vergangenheit wiederholt nachzuweisen. (MELZER 1979a, 1979b, NELLESSEN 1982).

### Humanistische Pädagogik

Der Terminus 'Humanistische Pädagogik' (FATZER 1983, 1987) wird hier als Sammelbegriff für all jene pädagogische Ansätze gebraucht, die sich an Menschenbild und Methoden humanistischer Therapieverfahren orientieren.

Insbesondere drei Therapieansätze haben entscheidenden Einfluß auf die Pädagogik genommen: die Gesprächspsychotherapie (ROGERS 1973, 1976), die Gestalttherapie (PERLS 1980) und die Themenzentrierte Interaktion (COHN 1975), die sich explizit als Pädagogik versteht.

Diese Ansätze wenden sich gegen einen rein klinischen Anspruch. Sie sehen ihre Aufgabe nicht primär in der Behandlung von Störungen, sondern helfen, nach eigenem Verständnis, Entwicklungsdefizite zu beseitigen (Vgl. u. a. QUITTMANN 1985). Hieraus wird ein pädagogischer Anspruch abgeleitet. Therapie und Erziehung werden synonym verstanden und unter dem Begriff 'wachstumsförderndes Handeln' subsumiert. Die hier vorgenommene Verknüpfung von Pädagogik und Therapie mündet in die Begrifflichkeit einer 'Pädagogischen Therapie' (BORGERMANN/REINERT 1984), eines 'pädagogisch-therapeutischen Vorgehens' (COHN 1975, PALLASCH 1987, KARMANN 1987, GWG (Hg.) 1987), einer 'Gestaltpädagogik' (PETZOLD/BROWN 1977, BUROW/SCHERPP 1981, PRENGEL (Hg.) 1983) und eines 'therapeutischen Unterrichts' (GRUNDKE 1975, SEISS 1977, TAUSCH/TAUSCH 1979), in dem Lehrer und Pädagogen als Therapeuten gesehen werden (ENGELMANN 1984, LASSAHN 1982).

Diese Verschmelzung von Pädagogik und Therapie, ihre gegenseitige Durchdringung bzw. Gleichsetzung wird sowohl von Seiten der Psychologie als auch von Seiten der Pädagogik her betrieben. Definieren die Humanistischen Therapeuten ihr Handeln als pädagogisch, so versuchen wiederum einige Pädagogen verschiedene Stränge der pädagogischen Tradition mit Hilfe humanistisch-psychologischer Kategorien zu reinterpretieren.<sup>3)</sup> So schreibt etwa GRODDECK: "Die Bewegung der Humanistischen Psychologie läßt sich - besonders, wenn man ihre Anwendungsfelder betrachtet (...) - als eine Fortsetzung der europäischen Reformbewegung der 20er und 30er Jahre auffassen." (1987, S. 109). Und weiter unten: "Interessant ist ...

-----  
<sup>3)</sup> Es ist somit KUPFFER zuzustimmen, wenn er in Bezug auf die Humanistische Psychologie schreibt: "Während die Psychologie schon wieder 'Pädagogik' werden will, hat die Pädagogik noch immer den Ehrgeiz 'Psychologie' zu werden und deren (scheinbare) Exaktheit zu erreichen; sie eifert einem Wissenschaftsideal nach, das von einigen Sparten der Psychologie schon wieder verlassen wird." (KUPFFER 1978b, S. 28).

die Tatsache, daß sich in den Ansätzen der Lebensreformbewegung und der neuen Pädagogik der 20er und 30er Jahre, ebenso wie heute in der Wachstums-Bewegung der humanistischen Psychologie in der Zielsetzung (der 'neue' Mensch), wie in der praktischen Arbeit, pädagogische und therapeutische Dimensionen unlösbar miteinander vermischen. Auch für den Erzieher der 'Neuen Zeit' galt damals - und gilt heute wieder - eine Orientierung an selbsterzieherischen und persönlichkeitsentfaltenden Zielsetzungen, eine bewußte Lebensführung usw." (1987, S. 109). In der Tat gibt es einige frappierende Übereinstimmungen zwischen Humanistischer Psychologie und Reformpädagogik, jedoch sind diese u. E. in anderer Weise zu interpretieren, als dies von Vertretern der Humanistischen Pädagogik geschieht. Als Ausgangspunkt ist fast allen Vertretern der Humanistischen Psychologie eine in kulturkritischer Manier vorgetragene Gesellschaftskritik gemeinsam. So wird verwiesen auf: Ökonomische und ökologische Katastrophen, soziale Ungerechtigkeit, die atomare Bedrohung, Unfähigkeit von Politik und Politikern, eine allgemeine Sinn- und Wertkrise, ein weit verbreitetes Gefühl der Einsamkeit, psychische Gestörtheit weiter Bevölkerungskreise etc. Auffällig ist indes, daß gesellschaftliche Mißstände fast ausnahmslos in linearer Abhängigkeit zu individueller 'Gestörtheit' gesetzt werden. Das Hauptanliegen der Humanistischen Psychologie besteht nun darin, "durch wissenschaftliches und praktisches Handeln ihren Beitrag zu einer Entwicklung einer menschengerechten und menschenwürdigen Umwelt zu leisten und Lebensverhältnisse zu schaffen, welche sowohl die persönliche Entfaltung des einzelnen als auch seine Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft fördern." (BOHLER/ALLEN 1974, S. 29.)

Die Humanistische Psychologie versteht sich hierbei als Teil einer umfassenden, bei der Veränderung des Individuums ansetzende Gegenkultur. Die Hoffnung auf einen mittels Therapie zu erreichenden Kulturfortschritt basiert auf einem Menschenbild, das jedem Individuum entsprechend der organismischen Theorie, ein inhärentes Wachstumspotential zuschreibt, ihn ganzheitlich betrachtet und mit einer Neigung bzw. Fähigkeit zur Selbstverwirklichung ausgestattet sieht. Eine einseitige intellektuelle Ausrichtung wird abgelehnt und eine gleichgewichtige Ausbildung emotionaler, kognitiver und physischer Kräfte propagiert.

Im Glauben an eine prinzipiell mögliche Beseitigung von Entwicklungsdefiziten und Freilegung von brachliegenden Kräften mittels Therapie liegt nun eine entscheidende Parallele zur Reformpädagogik.

Auch andere zentrale Kategorien von Humanistischer Psychologie und Reformpädagogik überschneiden sich: die Betonung der Therapeut-Klient-Beziehung (entsprechend dem 'pädagogischen Bezug'), das verpflichtende Menschenbild, das diesen als autonom von sozialen und gesellschaftlichen Interdependenzen sieht, das Primat des 'Wachsenlassens' und die Betonung der Eigenverantwortlichkeit. Parallelen zeigen sich auch in der entsprechend der organismischen Theorie an die Biologie angelehnten Rhetorik.

Humanistische Psychologie und Reformpädagogik haben beide die Neigung, auf konkrete und sachliche Fragen nicht auf der jeweiligen Ebene zu antworten, sondern durchweg auf ein Menschenbild zu verweisen, das durch Subjektivierung und Individualisierung geprägt ist.

Hierbei wird ein doppelter Mechanismus wirksam: zum einen herrscht die Tendenz, Einzelfragen durch den Verweis auf ein Menschenbild zu überhöhen, zum anderen sind pädagogische Aussagen vorherrschend, die eine scheinbar pragmatische Problemlösung anbieten. Pädagogik/Therapie und 'Politik' treten hier als Chiffre füreinander ein. (KUPFFER 1984). Beide Begriffsfelder bleiben jedoch unklar und beziehen sich nur allgemein aufeinander. Das Spannungsfeld der Kräfte bleibt unklar.

Folgende zusammenfassende Charakterisierung der Reformpädagogik ließe sich somit mühelos auf die Humanistische Psychologie übertragen.

"Die Tatsache, daß die Dringlichkeit der Reformen in mehreren Ländern und Kulturen etwa gleichzeitig empfunden wurde, sicherte dieser Bewegung eine breite internationale Basis und mehr als nur sporadische Wirksamkeit. Starke Durchschlagkraft erhielt sie nicht zuletzt durch ihre Beschränkung auf einen spezifisch pädagogischen Ansatz. Sie blieb dadurch zwar erziehungsimmanent, vertrat aber mit Erfolg den Anspruch, von hier aus das 'Ganze' der Kultur verändern und das bedrohte Menschentum gegen die herrschenden Mächte behaupten zu können. (...)

Grundlage der reformpädagogischen Konzeption bildet nicht der gesellschaftliche Bezug von Erziehung, sondern das autonome Bild vom Menschen. Es kam darauf an, diesen Menschen in allen seinen Möglichkeiten zu entfalten, damit er befähigt werde, sich als verantwortlich handelnde Person in der Welt zu verwirklichen. Der dann erwartete Kulturforschritt wurde weniger politisch-sozial als moralisch-humanitär aufgefaßt." (KUPFFER 1978a, S. 651).

Auch bei anderen namhaften Pädagogen (Rousseau, Key, Neill, Montessori, Freinet) sieht GRODDECK eine person-zentrierte Haltung als Grundlage ihres Handelns, (vgl. auch: PETZOLD/BROWN 1977) doch komme sie hier noch in quasi naiver Weise zur Anwendung, denn erst ROGERS habe "mit der konsequenten Erforschung der interaktiven und kommunikativen Prozesse im Beratungsgeschehen die Voraussetzungen dafür geschaffen, daß die 'neue' Beziehungsform präzise definiert, in ihren personalen Einstellungs- und Verhaltensorientierungen konzeptionell benannt und wissenschaftlich überprüft werden konnte. (...) Er verhilft damit einer klassisch-pädagogischen anthropologischen Grundorientierung zum Durchbruch, (...), indem er sie als effektive und hilfreiche personale Haltung in zwischenmenschlichen Beziehungen nachweist und überprüft." (GRODDECK 1987, S. 119).

Als Substrat bleibt eine Reduktion auf ein technisch-lineares Vorgehen: der mit therapeutischem Know-how ausgestattete Pädagoge wähnt sich in der Handhabung eines sicher wirkenden Instrumentariums, das ihn als erfolgreich ausweist, indem es ihm ein probates und wissenschaftlich überprüftes Verfahren an die Hand gibt.

Als Beleg für diese 'Effektivität' werden Untersuchungen angeführt, die zu dem Ergebnis kommen, daß die Schüler solcher Pädagogen, die entsprechend der Methoden der Humanistischen Psychologie agieren

- \* weniger Disziplinprobleme bereiten
- \* bessere Lernerfolge vorweisen können
- \* weniger Schulverweigerung zeigen
- \* intelligenter und kreativer sind
- \* spontaner sind und höhere kognitive Denkstrukturen aufweisen
- \* durchschnittlich weniger Tage im Jahr fehlen.

(WAGNER 1976, ASPY 1976, TAUSCH/TAUSCH 1979, TAUSCH 1983). Hierbei wird jedoch nicht reflektiert, daß eine solche 'Effektivität' immer der Gefahr unterliegt, der Logik der Institution zu folgen und lediglich einer besseren Anpassung an diese zu dienen.

Der wachsende Einfluß der Humanistischen Psychologie allgemein und auf die Pädagogik im besonderen scheint uns in dreifacher Weise problematisch zu sein:

- \* Die Propagierung eines wachstumsorientierten Therapiebegriffs leistet einer Universalisierung von Psychotherapie Vorschub - einer Gefahr, vor der schon JASPERS (1973, S. 684) und in neuerer Zeit RICHTER (1982, S. 31) warnten - die es erlaubt, jeden Lebensmodus als defizitär zu diagnostizieren und somit zu einer tendenziellen Pathologisierung von Normalität führt.
- \* Die therapeutische Beziehung wird zur eigentlich menschlichen erklärt und ver- stellt den Blick für die kritische Frage, ob nicht Kommunikation und Beziehung überhaupt erst dort beginnen können, wo Therapie aufhört (JASPERS 1958) und sich somit direktem Zugriff sowie Herstellbarkeit entziehen. (BOLLNOW 1977, BUBER 1979).
- \* Trotz propagierter Ganzheitlichkeit liegt den Humanistischen Psychotherapien ein heimlicher Technizismus zugrunde. Dies zeigt sich zum einen daran, daß qualitative Kategorien (z. B. Echtheit, Beziehung) in quantitative transformiert werden (z. B. die Variable VEE - Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte - in der Gesprächspsychotherapie) und zum anderen an der Adaption der Humanistischen Psychologie in der Humanistischen Pädagogik, die im wesentlichen die Übernahme ihrer therapeutischen Techniken bedeutet.

## 2. Abgrenzungsprobleme von Pädagogik und Psychotherapie

Der grobe Abriß der Beziehung verschiedener pädagogischer Bereiche zu Therapie ließ eine fortschreitende Verschmelzung von Pädagogik und Therapie deutlich werden.

Es kann festgehalten werden, daß von verschiedenen Vertretern der Psychoanalyse zwar der besondere Charakter der Pädagogik betont wird, sie Psychoanalyse aber dennoch als 'Nacherziehung' bezeichnen und sie somit als eigene Form von Pädagogik ausweisen. Die Verhaltenstherapie löst die Unterschiede zwischen Unterricht, Erziehung und Therapie von vornherein in technologischer Weise auf, indem sie alle drei unter dem Begriff der Verhaltensmodifikation subsumiert. Die humanistischen Psychotherapien grenzen sich gegen ein klinisches Therapieverständnis ab und wollen sich explizit als erzieherisch verstanden wissen, was ebenfalls eine Unterscheidung hinfällig werden läßt. Auch der therapeutische Charakter der Sozialtherapie kann nicht schlüssig nachgewiesen werden, sondern erweist sich als in vielen Bereichen deckungsgleich mit Psychotherapie oder gemeinwesenorientierten Ansätzen der Sozialarbeit. (SCHIEDECK 1985). Unsere Kritik an diesem unklaren Sprachgebrauch unterstellt keine Klarheit der Bezeichnungen, sondern ist sich der prinzipiellen Unklarheit der Begriffe durchaus

bewußt. Kritisiert wird jedoch der betriebene Wechsel vom pädagogischen zum therapeutischen Sprachspiel und die damit verbundenen Konsequenzen. Konnten in den 20er Jahren erste Tendenzen einer Therapeutisierung von Pädagogik und sozialer Arbeit nachgewiesen werden, die sich im Laufe der historischen Entwicklung in allen Bereichen der Pädagogik verstärken, so kommt später die komplementäre Tendenz einer Pädagogisierung von Therapie hinzu, die in der Humanistischen Psychologie ihren vorläufigen Höhepunkt erreicht.

Diese Tendenz resultiert aus einem Wandel des zugrundeliegenden Krankheitsmodells, denn wo der Denkansatz eines medizinischen Krankheitsverständnisses durch einen interpretativen und psychosozialen ersetzt wird, (KEUPP 1972, 1979, KARDORFF 1978) hat dies einen Wandel des Therapieziels zur Folge (Wachstum statt Heilung).

Mit der Möglichkeit einer klaren Grenzziehung zwischen normal-anormal, gesund-krank, verschwindet auch die einer ehemals scheinbar klaren Unterscheidung von Therapie und Pädagogik. Vor diesem Hintergrund stellt sich dann die grundsätzliche Frage, ob bei Therapie und Pädagogik überhaupt von zwei genuin verschiedenen Handlungstypen gesprochen werden kann oder ob es sich nicht vielmehr um zwei unterschiedliche 'Lesarten' sozialer Beziehungen handelt.

Es zeigt sich, daß Therapie nicht länger substantiell, sondern nur noch operational über ihre Methoden definiert werden kann (Therapie ist Arbeit mit therapeutischen Methoden). Die Abgrenzung therapeutischen und pädagogischen Handelns sowie beider gegenüber Alltagshandeln erfolgt hierbei durch Therapie und Pädagogik selbst. Sie selbst definieren die Maßstäbe und Ziele, die zur Beurteilung und Qualifizierung ihre Handelns als eines besonderen Handlungstyps gültig sind.

Nach unserer Auffassung handelt es sich bei Pädagogik und Therapie nicht um Sachbegriffe, die inhaltlich (substantiell) zu bestimmen wären, sondern um interpretative Begriffe, die den Rahmen liefern, innerhalb dessen Phänomene als therapeutisch bzw. pädagogisch konstituiert und definiert werden. Es handelt sich also lediglich um unterschiedliche 'Sprachspiele' (WITTGENSTEIN 1980), die gleiche Erscheinungen in unterschiedlicher Terminologie beschrei-

ben. 4)

M.a.W.: Sie beschreiben keine 'Tatsachen', sondern bringen das, wovon sie sprechen, durch die Art und Weise, wie sie es bezeichnen, erst hervor.

So findet man beispielsweise bei Erziehern so unterschiedlicher theoretischer Herkunft wie BETTELHEIM (1970) und MAKARENKO (1963-1972) durchaus Übereinstimmungen in der pädagogischen Praxis, die allerdings nicht unmittelbar evident werden, da die jeweilige Praxis in unterschiedliche Theoriesprachen übersetzt und entsprechend dieser Rahmen interpretiert wird. Beide Autoren legen großen Wert auf die Gestaltung des Tagesablaufs und die Organisation alltäglicher Tätigkeiten. MAKARENKO spricht hierbei allerdings nicht von 'therapeutischem Milieu', sondern vom Aufbau äußerer Ordnung, von Tradition und von der Entwicklung des Kollektivs. Ihm ist das Denken in therapeutischen Kategorien völlig fremd, denn er denkt in den Begriffen einer politischen Erziehung, die ihr letztes Ziel im Aufbau des Sozialismus sieht und nicht in einer individualistischen Entwicklung des einzelnen Zöglings. Entwicklung des Kollektivs und des einzelnen fallen für ihn zusammen, wobei erstere die Voraussetzung für letztere ist. Sowohl MAKARENKO als auch BETTELHEIM erwarten gewisse Wirkungen vom Gesamt des Lebens in der Kolonie bzw. im Heim, gehen also von gemeinsamen Grundannahmen aus, bedienen sich aber völlig anderer Erklärungsmuster und Sprachformen, so daß eine gewisse grundsätzliche Übereinstimmung kaum noch sichtbar ist. Nun ist es jedoch nicht beliebig, welches Sprachspiel angewandt wird, da es zum einen ein Raster zur Kategorisierung von Erscheinungen sozialer Wirklichkeit liefert, d. h. bestimmte Annahmen und Interpretationsmuster impliziert, die Betrachtungsweise und Beziehung zum Gegenstand prägen (WHORF 1984), und zum anderen der Selbstdarstellung des Sprechenden dient.

-----  
4) Diese Charakterisierung trifft jedoch dann in nur eingeschränktem Maße zu, wenn Therapie in einem mehr engen Sinne gemeint ist, wie etwa in der Behandlung von Psychosen, in denen Menschen sich öffentlicher Kommunikation entziehen und in Privatsprachen Zuflucht suchen. Eine Anerkennung von Therapie im engeren Sinne bedeutet nicht zwangsläufig eine Rückkehr zum medizinischen Paradigma, sondern ist auch innerhalb eines sozialwissenschaftlichen Denkmodells vorstellbar. Das Verständnis von Therapie als einem speziellen Handlungstyp scheint uns in solchen besonderen Fällen gerechtfertigt zu sein, da hier spezifische Konstrukte und Erklärungsmuster handlungsleitend werden müssen. Auch hier ist eine klare Grenzziehung jedoch nicht möglich. Festzuhalten ist nur, daß sie prinzipiell nicht ausschließbar ist. Auch unter diesen Voraussetzungen gilt weiter, daß es sich bei Pädagogik und Therapie um "Pole auf einem Kontinuum" (THIERSCH 1978, S. 20) handelt, zwischen denen die Übergänge fließend sind.

Diese Feststellung leitet über zu unserem letzten Punkt, der die Frage stellt, weshalb die Pädagogik in zunehmendem Maße das 'therapeutische Sprachspiel' bevorzugt.

### 3. Die Affinität der Pädagogik zur Psychotherapie

Die oben beschriebene Therapeutisierung der Pädagogik, die sich in wesentlichem Maße als Übernahme therapeutischer Techniken erwies, kann als der Versuch einer klinisch-technischen Professionalisierung betrachtet werden, durch die man hofft, am Nimbus der Therapeuten partizipieren zu können.

Die zunehmende Substituierung des Begriffs Pädagogik durch den der Therapie und die voluntaristische Verknüpfung der beiden Termini im pädagogischen Diskurs sind in diesem Zusammenhang als Versuch zu verstehen, den Beginn einer neuen ('post-pädagogischen') Ära zu suggerieren. Der Begriff Therapie fungiert hierbei als Chiffre für einen vermeintlichen 'Handlungstyp höherer Ordnung' und will den 'Erziehungstherapeuten' zum 'Experten neuen Typs' stilisieren.

Hierhinter verbirgt sich ein Denken, das Therapie als ausgereifter und differenzierter als die eigene Disziplin auszuweisen versucht. Es herrscht der Glaube vor, Therapie habe bereits etwas erreicht, was im pädagogischen Bereich ausstehe und durch Übernahme des probaten Instrumentariums nun auch für das eigene Handeln gesichert werden könne. Damit einher geht die Überzeugung, daß mit dem wachsenden Methodenarsenal ein immer direkterer und gezielterer Zugriff auf den Menschen möglich wird und die Zahl der 'unlösbaren Probleme' tendenziell gegen Null strebt. Es ist der Wunsch nach Sicherheit in einer prinzipiell 'unsicheren' (offenen) Situation.<sup>5)</sup>

Ein solches als technizistisch zu bezeichnendes Pädagogikverständnis zeichnet sich dadurch aus, daß es sich nicht hauptsächlich als spezifische Betrachtungsweise sozialer oder individueller Probleme darstellt, sondern als Verfügungswissen über bestimmte Techniken und somit als spezifische Handlungs- und Problemlösungskompetenz. Dieser technizistischen Ausrichtung liegt ein zweckrationales Verständnis von therapeutisch-pädagogischem Handeln zugrunde. Es zeichnet sich dadurch aus, daß praktische Fragen wie technische behandelt werden,

5) Sicherheit ist -wenn überhaupt- nur in einer Situation totaler Kontrolle, also einer Zwangssituation möglich. (vgl. KUPFFER 1980a, 1980b sowie die Diskussion um die 'Unplanbarkeit der Erziehung' vgl. etwa: BOLLNOW 1977, SCHLOZ 1966, OELKERS 1982)

d. h. kommunikatives durch strategisch-zweckrationales Handeln ersetzt wird. (HABERMAS 1971, HORKHEIMER 1985). Pädagogik erscheint dann nicht mehr als kommunikativer Prozeß, sondern als ein technischer Vorgang, in dem Zweck-Mittel-Relationen vorherrschen, d. h. vom Einsatz bestimmter Techniken bestimmte vorhersehbare Resultate erwartet werden. Pädagogik wird somit als linearer Vorgang gedacht, in dem ein Handelnder (Subjekt) in einer anderen Person (Objekt) Veränderungen initiiert.

Einer kritischen Erziehungswissenschaft muß eine derartige Strategie in mehrfacher Hinsicht problematisch erscheinen:

1. Bemüht sich Pädagogik darum, sich ihrer eigenen Voraussetzungen und Funktionen zu vergewissern, so kann sie sich die gesellschaftlich vertretene Forderung nach erhöhter Effektivität pädagogischen Handelns nicht unkritisch zu eigen machen, sondern hätte diese Forderung zu hinterfragen, da die Entscheidung zu Anerkennung oder Ablehnung dieses Anspruchs die basale Beziehung zu ihrer Klientel und damit ihren Handlungsrahmen bereits präformiert.
2. Indem die therapeutisierte Pädagogik versucht, ihr 'neues' Wissen als Sonderwissen gegenüber anderen Wissensbeständen abzugrenzen und einen höheren Status beansprucht, betreibt sie gleichzeitig eine Entwertung 'nur-pädagogischen' und alltäglichen Wissens. Für 'Nur-Pädagogen' und 'Laien' hat das zur Folge, daß sie ihre eigenen Kompetenzen geringer einzuschätzen lernen und sich immer weniger in der Lage sehen, mit bestimmten Schwierigkeiten selbst umzugehen, da sie die Betroffenen verstärkt als 'Fälle' für Experten einstufen. So werden pädagogische und alltägliche Schwierigkeiten zu therapiebedürftigen Problemen umdefiniert, was verschärfte Ausgrenzung und eine zunehmende Denormalisierung bedeutet, d. h. die Toleranz auffälligen Personen gegenüber nimmt ab.
3. Der verstärkte instrumentelle Zugriff auf alltägliche oder pädagogische Schwierigkeiten mit Hilfe therapeutisch-technischer Interventionen geht einher mit verkürzten Problemdefinitionen und reduktionistischen Erklärungsmustern. Individuelle oder soziale Probleme werden nicht mehr als unangemessene Bewältigungsstrategien aufgefaßt, die nur vor dem Hintergrund komplexer Lebenslagen und Situationen verständlich sind, sondern werden auf Probleme individuellen Erlebens reduziert. Lebensweltliche Deutungsmuster und Relevanzstrukturen der Betroffenen werden dabei zugunsten therapieimmanenter Interpretationen ausgeblendet.

Will kritische Erziehungswissenschaft diesen Verkürzungen der 'therapeutischen Lesart' sozialer Wirklichkeit entgehen, so hat sie sich verstärkt um eine alltagsorientierte 'alternative Professionalität' (OLK 1986) und weniger um eine instrumentell-technische zu bemühen.

LITERATUR:

- AICHHORN, A., 1972: Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Reinbek
- AICHHORN, A., 1951: Verwaarloste Jugend. Bern
- ASPERGER, H., 1952: Heilpädagogik. Wien
- ASPY, D.N., 1976: Der klientenzentrierte Ansatz in der Lehrerausbildung. In: P. JANKOWSKI u. a. (Hg.): Klientenzentrierte Psychotherapie heute. Göttingen/Toronto/Zürich
- BACH, G.R. / MOLTER, H., 1979: Psychoboom. Wege und Abwege moderner Therapie. Reinbek
- BETTELHEIM, B., 1970: Liebe allein genügt nicht. Stuttgart
- BITTNER, G. / ERTLE, Chr. / SCHMID, V., 1974: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 35. Sonderpädagogik 4. Stuttgart, S. 13-102
- BOLLNOW, O.F., 1977: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz
- BOPP, J., 1979a: Der linke Psychodrom. In: Kursbuch 55. Berlin, S. 73-94
- BOPP, J., 1979b: Psychoboom. Therapie in der sozialen Arbeit. In: Sozialmagazin 3, S. 12-22
- BUBER, M., 1979: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg, 4. Aufl.
- BOHLER, C. / ALLEN, M., 1983: Einführung in die humanistische Psychologie. Frankfurt/Berlin/Wien
- BÜRGERMANN, S. / REINERT, G.-B., 1984: Einführung in die pädagogische Therapie. Düsseldorf
- BUROW, O.-A. / SCHERPP, K., 1981: Lernziel Menschlichkeit. Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung. München
- COHN, R., 1975: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart
- FATZER, G., 1983: Humanistische Pädagogik. In: Integrative Therapie 2-3, S. 262-283
- FATZER, G., 1987: Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Paderborn

- FITTING, K., 1983: Sonderschullehrer zwischen Pädagogik und Therapie? München
- FORTMANN, Th., 1984: Jetzt auch noch Therapie an der Schule für Erziehungshilfe (Sonderschule)? Chancen und Bedingungen aus der Sicht der Humanistischen Psychologie. In: JANUSZEWSKI, B. / KLUGE, K.-J.: Ursprünge und Anfänge der Erziehungstherapie in Deutschland. Menschenbild, Hypothesen und Erfahrungen in der Anwendung der Humanistischen Psychologie. München
- FREUD, A., 1966: Einführung in die Technik der Kinderanalyse. München/Basel, 4. durchges. Aufl.
- FREUD, S., 1951: Geleitwort zur 1. Aufl. v. A. AICHHORNS 'Verwaiste Jugend', Berlin
- FREUD, S., 1969a: Das Interesse an der Psychoanalyse. In: DERS.: Gesammelte Werke, Bd. 8. Frankfurt, S. 389-420
- FREUD, S., 1969b: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: DERS.: Gesammelte Werke, Bd. 15. Frankfurt
- FREUD, S., 1940: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In: DERS.: Gesammelte Werke, Bd. 11. London (Reprint 1948)
- FOCHTNER, H., 1980: Psychoanalytische Pädagogik. In: Psyche 9/80, S. 769-789
- GERSPACH, M., 1981: Rettungsarbeit für die Phantasie. Kann Psychoanalyse in der Sozialarbeit helfen? In: Sozialmagazin 1/81, S. 16-23
- GRODDECK, N., 1987: Personenzentrierte Konzepte im Bereich Schule und Lehrerbildung. In: GWG (Hg.), S. 79-140
- GWG (Hg.), 1987: Rogers und die Pädagogik. Weinheim/München
- GRUNDKE, P., 1975: Interaktionserziehung in der Schule. Modell eines therapeutischen Unterrichts. München
- HABERMAS, J., 1971: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt, 5. Aufl.
- HANSELMANN, H., 1941: Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik). Erlenbach-Zürich
- HORKHEIMER, M., 1985: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt
- JASPERS, K., 1973: Allgemeine Psychopathologie. Berlin/Heidelberg/New York, 9. Aufl.
- JASPERS, K., 1958: Wesen und Kritik der Psychotherapie. München
- KARDORFF, E. v. 1978: Modellvorstellungen über psychische Störungen: Gesellschaftliche Entstehung, Auswirkungen, Probleme. In: KEUPP, H. / ZAUMSEIL, M. (Hg.): Die gesellschaftliche Organisation psychischen Leidens. Frankfurt, S. 539-589
- KARMANN, G., 1987: Humanistische Psychologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn

- KEUPP, H. (Hg.), 1972: Der Krankheitsmythos in der Psychopathologie. München/Berlin/Wien
- KEUPP, H. (Hg.), 1979: Normalität und Abweichung. München/Wien/Baltimore
- KLEIN, M., 1972: Die psychoanalytische Spieltechnik: Ihre Geschichte und Bedeutung. In: DIES.: Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Reinbek, S. 13-30
- KLUGE, K.-J. / PATT, R., 1982: Kreativierender Unterricht. Eine Lernchance für Problemschüler in allen Schulstufen. Basisbefunde für erziehungstherapeutisches Lernen. München
- KÖRNER, J., 1980: Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik. In: Psyche 9/80, S. 769-789
- KRONFELD, A., 1925: Psychotherapie. Berlin
- KUHN, Th., 1976: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt
- KUPFFER, H., 1978a: Reformpädagogik. In: HIERDEIS, H. (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Baltensweiler, Bd. 2, S. 648-654
- KUPFFER, H., 1978b: Erziehung verhaltensgestörter Kinder. Heidelberg
- KUPFFER, H., 1980a: Erziehung - Angriff auf die Freiheit. Heenheim/Baseel
- KUPFFER, H. (Hg.), 1980: Öffentliche Erziehung als Aufgabe der Gesellschaft. Heidelberg
- KUPFFER, H., 1984: Der Fachismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt
- KURSBUCH 82, 1985: The Therapie-Gesellschaft. Berlin
- LASSAHN, R., 1982: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg, 4. Aufl.
- MAKARENKO, A.S., 1963-1972: Gesammelte Werke. Berlin
- MELZER, G., 1979a: Familientherapie und klientenzentrierte Gesprächsführung in der Sozialarbeit. München
- MELZER, G., 1979b: Sozialtherapie als Handlungskonzept in der Sozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, S. 211-219
- NAGEL, H. / SEIFERT, M. (Hg.), 1979: Inflation der Therapieform. Reinbek
- NELLESSEN, L., 1982: Soziale Therapie als Kritik der institutionellen Therapieform. In: A. GAERTNER (Hg.): Sozialtherapie. Neuwied/Darmstadt, S. 170-191
- OELKERS, J., 1982: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N. / SCHORR, K.E. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt, S. 139-194
- OLK, Th., 1986: Abschied vom Experten. München

- PALLASCH, W., 1987: Pädagogisches Gesprächstraining (PGT). Einheim
- PERLS, F., 1980: Grundlagen der Gestalttherapie. München, 4. Aufl.
- PETZOLD, H.G. / BROWN, G.I., 1977: Gestaltpädagogik. München
- POLLIGKEIT, W. / SCHERPNER, H. / EBLER, H. (Hg.), 1929: Fürsorge als persönliche Hilfe. Berlin
- PRENGEL, A. (Hg.), 1983: Gestalt-Pädagogik. Weinheim/Basel
- QUITMANN, H., 1985: Humanistische Psychologie. Göttingen/Toronto/Zürich
- REDL, F., 1971: Erziehung schwieriger Kinder. München
- ROGERS, C.R., 1973: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart
- ROGERS, C.R., 1976: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München
- RICHTER, H.E., 1982: Sich der Krise stellen. Hamburg
- SALOMON, A., 1983: Charakter ist Schicksal. Weinheim/Basel
- SALOMON, A., 1928: Leitfaden der Wohlfahrtspflege. Leipzig/Berlin
- SALOMON, A., 1927: Soziale Diagnose. Berlin
- SAUTER, F.C. (Hg.) 1983: Psychotherapie der Schule. München
- SCHIEDECK, J., 1985: Von der Fürsorge zur Sozialtherapie. Diss. Kiel
- SCHLOZ, W., 1966: Über die Nichtplanbarkeit der Erziehung. Wiesbaden-Dotzheim
- SEISS, R., 1976: Beratung und Therapie im Raum der Schule. Bad Heibrunn
- TAUSCH, R., 1983: Personenzentriertes Zusammenleben in Schulen. In: SAUTER, F. C. (Hg.), S. 82-115
- TAUSCH, A. / TAUSCH, R., 1979: Erziehungspsychologie. Göttingen/Toronto/Zürich, 9. Aufl.
- THIERSCH, H., 1978: Zum Verhältnis von Sozialarbeit und Therapie. In: Neue Praxis, Sonderheft, S. 6-23
- TUGGENER, H., 1971: Social Work. Versuch einer Darstellung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim/Berlin/Basel
- WAGNER, A., 1976: Schülerzentrierter Unterricht. München
- WEX, E., 1929: Vom Wesen der sozialen Fürsorge. Berlin
- WHORF, B.L., 1984: Sprache-Denken-Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Reinbek
- WITTGENSTEIN, L., 1980: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt

WRONSKY, S., 1930: Methoden der Fürsorge. Berlin

WRONSKY, S. / KRONFELD, 1932: Sozialtherapie und Psychotherapie in den Methoden der Fürsorge. Berlin

ZULLIGER, H., 1963: Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Stuttgart

Dr. Jürgen Schiedeck  
Gartenkamp 13  
2300 Stampe

Dipl.Päd. Thomas Schäfer  
Hohelandstr. 60  
2400 Lübeck

