

Der folgende Artikel wurde von den Herausgebern (Michaela Greisbach, Udo Kullik, Elmar Souvignier) des Lehrbuches „Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis der schulischen Lernförderung“ als Buchbeitrag ([1998](#) erschienen) angenommen.

Geschrieben zum Jahreswechsel 1997/1998

Internet-Version am 22.12.2000

pdf-Version der Internet-Version am 13.05.2021 (sozusagen ein Himmelfahrtskommando)

„Das Kind wird solange
mit dem Bade ausgeschüttet,
bis es sich im Sande verläuft“

Carl L. Auer

Carl L. Auer
&
Ernst A. Dölle

Verständnisse und Missverständnisse über Grundannahmen sonderpädagogischer Theoriebildung

- Ein Briefwechsel -¹

rezensiert von

Karl-Ludwig Holtz und Hermann Schöler

Überblick. Im Briefwechsel zwischen *Ernst-August Dölle* und *Carl L. Auer*, der Ende der 20er Jahre begann, wird u. a. die sonderpädagogische Fragen-Trias diskutiert: (1) Wie hältst Du's mit den Gütekriterien, (2) Norm oder Nicht-Norm, das ist hier die Frage! und (3) Ganzheit, ich weiß nicht, was soll es bedeuten! Da sich zum einen die damals diskutierten Fragen heute noch großer Beliebtheit erfreuen und zum anderen die Reflexionen von *Auer* und *Dölle* leider bis heute nicht ausreichend zur Kenntnis genommen und gewürdigt worden sind, bietet der Rahmen dieses Lehrbuches die gute Gelegenheit, dieses Versäumnis gebührend nachzuholen.

Vorbemerkungen - statt eines Prologs

Der 1972 74jährig verstorbene große Psychologe *Ernst August Dölle*² und sein nicht minder bemittelter Kollege *Carl L. Auer*³, der hochbetagt immer wieder gern tiefgeistige Sentenzen in seinem Heidelberger Domizil zum besten gibt und die wissenschaftliche Diskussion durch Aphorismen⁴ auf den Punkt bringt, begannen Ende der 20er Jahre einen Briefwechsel, in dem

die beiden u. a. Fragen der psychologischen (empirisch-pädagogische Forschung war schon damals nicht zu beobachten) Erforschung von Erziehung und Sondererziehung - zum Teil sehr kontrovers - diskutierten. Dass viele der damaligen Diskussionen auch heute - ein Dreivierteljahrhundert später - immer noch besondere Aktualität genießen, liegt an einigen Missverständnissen, denen eine Reihe von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen derzeit unterliegen, wenn sie sich empirischen Strategien - allein die Beschäftigung mit dieser Thematik kann schon fast als Ausnahme gelten - und der Theoriebildung zuwenden.

Die Rezensenten konnten den Briefwechsel zwischen [Ernst August Dölle](#) und [Carl Auer](#) durch Zufall auffinden. Sie hatten in den letzten Jahren mehrfach Gelegenheit, bei und mit [Carl Auer](#) bei anregenden⁵ Gesprächen einen guten Tropfen Weins zu genießen. Bei der Suche nach einigen verschollen geglaubten Jahrgängen im Keller des Auerschen Wohnhauses fiel einem Rezensenten ein geschnürtes Bündel Briefe aus einem der spinnwebenbedeckten Regale vor die Füße, das sich als ein wertvoller Fund erwies: der auch von [Carl Auer](#) verloren bzw. verbrannt geglaubte Briefwechsel mit seinem Kollegen [Ernst August Dölle](#). Das Bündel enthielt insgesamt 137 Briefe, die die damaligen Diskussionen umfassend dokumentieren. Dieser gewaltige Umfang⁶ erlaubt daher keinen vollständigen Reprint, die Rezensenten sind jedoch bemüht, so getreu wie notwendig die Themen, von denen einige aufgrund der damals noch gründlichen methodischen Ausbildung eher am Rande, heute leider im Zentrum der Diskussion stehen, nachzuzeichnen. Erinnerungslücken, die im Alter auftreten und nach einer rheinhessischen Kleinstadt als Alzheimer oder neuerdings nach der Nord-Süd-Verschiebung nach einem kurpfälzischen Ort als Oggersheimer gekennzeichnet werden, versuchen die Rezensenten so geschickt wie möglich durch ihre eigenen Positionen zu kaschieren.

Verschiedene Themen wurden von [Dölle](#) und [Auer](#) diskutiert. Ein Thema des Briefwechsels war das Rechts-Links-Problem⁷, das sich - obwohl sich die Konturen der Ränder verwischen und das man heute eher als Vorne-Hinten- oder noch genauer als Oben-Unten-Problem reformulieren müsste - noch großer Aktualität erfreut. Des Weiteren wurde die wissenschaftstheoretische Frage nach einem anekdotischen⁸ oder nomothetischen Vorgehen kontrovers behandelt. Weitere Themen betrafen neben anderen die Frage nach dem Menschsein schlechthin⁹, die Fragen nach Konstrukten und radikalen Konstruktivisten, die Fragen der Ganzheitlichkeit, der Subjektorientierung, der menschlichen oder besser gesagt humanen Identität.

Wir können aufgrund des zur Verfügung gestellten Platzes hier nur einige aus der Vielzahl der angesprochenen und diskutierten Themen nachzeichnen.¹⁰ Aufgrund zahlreicher rezenter Veröffentlichungen im Kollegenkreis, die sich an methodologische Themen heranwagen, möchten wir einige der dort angesprochenen Themenbereiche im Lichte dieses Briefwechsels spiegeln, um einigen der Kolleginnen und Kollegen in ihrem Ringen nach wissenschaftstheoretischer Wahrheit (und dies scheint uns besonders in Bezug auf die Diagnostik nötig zu sein) Orientierungshilfe anzubieten. Und da wir bei Durchsicht neuerer Veröffentlichungen mit Freude feststellen konnten, dass auch wieder die Bibel zitiert wird (siehe [Jantzens](#) Verweis auf das Matthäus-Evangelium, 1995, S. 376), möchten wir allen Kollegen ein mutiges "*Nimm und lies!*"¹¹ zurufen, wobei wir neben dem Briefwechsel der genannten Autoren auch die einschlägige wissenschaftstheoretische Literatur der letzten 100 Jahre anempfehlen.

Wir wollen uns im wesentlichen auf die allseits bekannte *sonderpädagogische Trias* ("Gretchen", "Hamlet", "Loreley"¹²; zur näheren Erläuterung s. u.) beschränken und in dieser Beschränkung der Hoffnung Ausdruck geben, das uns dabei die Verknüpfung mit der aktuellen Diskussion gelungen ist. Eine kontinuierlich aktuelle Diskussion möchten wir allerdings

vorweg noch aufgreifen: die Frage nach der *sonder- oder heilpädagogischen Krise*, da sie uns zum Teil hausgemacht zu sein scheint (s. o. "*Nimm und lies!*").

Eine Krise jagt seit jeher die andere in der Heil- und Sonderpädagogik

Schlägt man die Zeitschrift für Heilpädagogik der letzten Jahre auf, gewinnt man den Eindruck, dass eine Krise die andere Krise ablöst und sich die Sonderpädagogik vor Rettungsversuchen kaum noch retten kann (siehe dazu [Holtz](#), 1997), so z. B.

Die Sonderpädagogik ist in einer Krise. Dies ist schwer zu übersehen, [...] Folgen wir [Speck](#) (1992), so hat sie mit Beginn der siebziger Jahre begonnen. Umstritten ist jedoch, wie tief der Charakter der Krise ist, ja ob sie überhaupt noch fortbesteht und ob nicht die gegenwärtig noch als krisenhaft gedeuteten Erscheinungen lediglich Ausdruck des bereits vollzogenen Paradigmenwechsels sind: vom Paradigma der Sonderpädagogik zum Paradigma der Integrationspädagogik. ([Jantzen](#), 1995, S. 368)

Ähnlich [Eberwein](#):

Das traditionelle sonderpädagogische Paradigma mit "Behinderung" als zentraler Begriffskategorie muss - wie auch [BLEIDICK](#) bestätigt - einer bestimmten historischen Epoche zugerechnet werden. Die Sonderpädagogik steht damit [wieder einmal; K.-L.H. & H.S.] an einem geschichtlichen Wendepunkt. ([Eberwein](#), 1995, S. 475)

"*Fragen über Fragen!*" möchte man am liebsten in das Krisengeräusch [Jantzens](#) einstimmen, wäre da nicht dieser Briefwechsel¹³ zwischen [Auer](#) und [Dölle](#) vom Ende der 20er Jahre aufgetaucht, der bei der Beantwortung der aufgeworfenen Fragen hilfreich zu sein scheint. Auch damals ist schon viel von Tiefe des Charakters die Rede, wenn auch auffällt, dass sie zu diesem Zeitpunkt mehr auf Personen verweist als auf schicksalsträchtige Ereignisse.

"*Aber immer, wenn die Krise am größten, sind auch die Retter am nächsten*" (auch dies einer der gelungenen Aphorismen [Auers](#) anlässlich des 25. Heilpädagogischen Kongresses in Leipzig, 1929), und so nimmt es nicht Wunder, dass im Artikel von [Jantzen](#) eine Rangfolge der "Persönlichkeiten, die entweder in der Vergangenheit maßgeblich zur Theoriebildung der Sonderpädagogik beigetragen haben oder dies in der Gegenwart tun oder aber in der näheren Zukunft tun werden" ([Jantzen](#), 1995, S. 369) aufgelistet wird, in dem er sich auf eine noch unpublizierte Untersuchung von [Hoyningen-Süess](#)¹⁴ (1994, zitiert nach [Jantzen](#), 1995) bezieht. Es fällt nicht nur auf, dass sowohl [Dölle](#) als auch [Auer](#) unerwähnt bleiben, sondern dass nicht erwähnt wird, dass bereits diese Autoren in den 20er und Anfang 30er Jahren eine Rangfolge der beliebtesten und gefeiertsten Sonderpädagogen vorgestellt haben, ja dass sie dieses Verfahren als Methode zur Bestimmung der Bedeutung und Tragfähigkeiten von Theorien einführten, das dann später auch in anderen Branchen aufgegriffen wurde, wie z. B. bei der ARD-Sportschau zur Wahl des "Galoppers des Jahres"¹⁵. Von daher verwundert es nicht, wenn in der Rangfolge auch die Autoren ("[Jantzen](#), [Haeberlin](#), [Speck](#), [Eberwein](#)"¹⁶; [Jantzen](#), 1995, S. 369) auf den vorderen Einlaufplätzen liegen, die sich dezidiert und "mit Denkansätzen" bzw. "umfassenden eigenen Theorien" zu Krisen und Paradigmenwechseln geäußert haben.¹⁷

Das besondere an den Theorien von [Dölle](#) und auch [Auer](#) ist - und daher ist das bisherige Ignorieren auch zutiefst bedauerlich für die sonderpädagogische Theoriebildung -, dass beide

Autoren nicht bei "Denkansätzen" stehen geblieben sind, sondern auch weiter gedacht haben, ja man kann beinahe im Vergleich zu rezenten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen schon sagen: durchdacht haben. Auch hier antizipieren sie bereits [Jantzen](#), der offensichtlich nicht ohne eine Spur von Selbstkritik resümiert: "Mit oberflächlichen Analysen ist der Krise der Sonderpädagogik nicht beizukommen, die nach wie vor existiert" ([Jantzen](#), 1995, S. 369).

"Es gibt keinen Sonderpädagogen", wie [Dölle](#) im 72. Brief schrieb, "der nicht, selbst wenn er an 23. Stelle der Beliebtheitsrangfolge der Sonderpädagogen steht, nicht irgendwo noch als ein Beispiel verwandt werden könnte." "Und sei es als Beispiel, wieder einmal eine Krise ausgemacht zu haben und die Rettungsversuche als eigene Erfindung gleich mitzuliefern, wenn der geneigte Leser", wie [Auer](#) wiederholt schrieb, "weiß, was ich meine."

Zum erkenntnistheoretischen Vorverständnis in der Sonderpädagogik

Vergleicht man dieses mit demjenigen von [Auer](#) und [Dölle](#), so fällt auf, dass bei ersterem Probleme in den Vordergrund rücken, von denen letztere noch nicht einmal zu träumen gewagt hätten. Zentrale Fragen der Sonderpädagogik waren bei [Auer](#) und [Dölle](#): Ist die Sonderpädagogik eigenständig oder nicht, existiert ein eigenes Paradigma und wenn überhaupt welches? Heute dagegen sind - folgt man [Eberwein](#) (1997, S. 227) - zunächst zwei Punkte zentral für die (Sonder-)Schulpädagogik, nämlich der "Hof-Effekt und die self-fulfilling prophecy". Aber es kommt noch schlimmer:

Zu der Fehlerhaftigkeit von Beobachtungsergebnissen kommt als weiteres Problem hinzu, dass wir alle dazu neigen, unsere Mitmenschen, also auch die Schüler, sofort zu beurteilen, d. h. sie zu bewerten, statt sie in ihrem Verhalten erst einmal neutral zu beschreiben, was viel schwieriger ist, aber für eine förderdiagnostische Schülerbeurteilung unabdingbar ist. Diese Form der Verhaltensbeobachtung stützt sich im Sinne ganzheitlichen Verstehens vor allem auf das Wie und Warum des Schülerverhaltens (vgl. [Eberwein](#) 1987). ([Eberwein](#), 1997, S. 227)

Wenn [Eberwein](#) schreibt, dass eine neutrale Beschreibung des Verhaltens für eine förderdiagnostische Schülerbeurteilung "unabdingbar" ist, stellt sich hier allerdings die Frage, ob damit "förderdiagnostische Schülerbeurteilung" nicht von Anfang an ("*ab ovo*" und "*in nuce*", wie [Dölle](#) häufig zu sagen pflegte) verunmöglicht ist. Hier sei auf das Zitat von [Auer](#) verwiesen, das er bereits vor 50 Jahren am 30.2.1928 an [Dölle](#) schrieb: "*Es gibt keine unbefleckte Erkenntnis, Ernst-August, wie dies Nietzsche so treffend formuliert hat.*"

Wie allerdings durch "diese Form der Verhaltensbeobachtung (...) vor allem (...) das Wie und Warum des Schülerverhaltens" erfasst werden kann, bleibt uns [K.-L.H. & H.S.] ein Rätsel wie so manches, was "im Sinne ganzheitlichen Verstehens" der geneigten Leserschaft zugemutet wird. Wir werden unter Verweis auf [Auer](#) und [Dölle](#) darauf zurückkommen.

Ähnliche Probleme sieht sich [Feuser](#): "Es gibt keine Theorie, nicht einmal ein einzelnes Wort, das in sich garantieren könnte, nicht gegen das, was es meint und bedeutet, verwendet, d. h. missbraucht werden zu können und kein Wort wird sich so sagen oder schreiben lassen, dass es nicht möglich wäre" ([Feuser](#), 1992, S. 130). Der geneigte Leser, wirds - wie [Feuser](#) in seiner Replik auf [Holtz](#) (1992) antwortete - schon wissen. Zur Unterstreichung dieses Wissens sei folgende Passage zitiert, in der nach Auffassung der Rezensenten von [Tent](#), einem Schüler von

Kleine-Moritz, der wiederum bei Auer und Dölle gehört hat, alles klar (vgl. dagegen Feuser, s. o.) formuliert ist:

Als heuristisch einsetzbare Hilfsmittel zur dialektischen Lösung wissenschaftlicher Probleme (Herrmann, 1979) müssen unsere Objekttheorien begrifflich normiert, syntaktisch einwandfrei, logisch konsistent, gegenüber dem "gesicherten" Theoriebestand nicht-redundant und vor allem empirisch überprüfbar sein [...].

Wissenschaftliche Methoden sind konkrete Handlungsanweisungen, d. h. von den Wissenschaftlern erfundene Operationen, die der Erkenntnisgewinnung dienen. Es muss sich selbstverständlich um jeweils eindeutig bestimmbare, replizierbare Prozeduren handeln und nicht um irgendwelche diffusen Abläufe wie Intuitionen oder Erleuchtung (so sehr uns diese mitunter auf die Sprünge helfen). Abgesehen von festen, teils metadisziplinären Grundbeständen, gibt es kein abgeschlossenes Methodenarsenal, dem jeweils die von vornherein "richtige" oder die "am besten passende" Methode entnommen werden könnte. (Tent, 1992, S. 220)

Doch nun zur angesprochenen "sonderpädagogischen Trias".

Wie hältst du's mit den Gütekriterien?

Die Gretchen-Frage der (sonder-)pädagogischen Diagnostik und Theoriebildung

Im Gegensatz zu Eberwein sind wir der Auffassung, dass eine wesentliche Frage der Sonderpädagogik bereits von Dölle an Auer in seinem ersten Brief gestellt wurde: Die Gretchen-Frage der sonderpädagogischen Trias, welche sich im Rahmen des von uns hier dargestellten Briefwechsels entwickelte: *"Wie hältst Du's mit den Gütekriterien?"*. Zum besseren Verständnis für diese Frage und wie es dazu kam, ist es allerdings erforderlich, dass wir die geneigte Leserschaft ein Stück weit des Wegs dazu führen.

Wie die kundige Leserin, vielleicht sogar der kundige Leser sicher weiß, war die Sonderpädagogik zum damaligen Zeitpunkt noch sehr medizinischen Modellvorstellungen verhaftet, und es geisterten noch einige phrenologische Theorien über den Zusammenhang zwischen Kopfform und -größe einerseits und Lern- und Verhaltensstörungen andererseits durch die sonderpädagogische Welt. Auch die damals heftig geführte Diskussion statt von "Störungen" von "Auffälligkeiten" zu sprechen, um damit die durch das medizinische Modell (heute sagt man bisweilen auch gerne "Paradigma" dazu) nahegelegte Defizit-Orientierung zu überwinden, erwies sich - wie Dölle es in seiner offenen Art ausdrückte - als *"Schuss in den Kanonenofen"*. Blieben doch die Methoden, worauf er hinwies, Auffälligkeiten der genannten Art und Auffälligkeiten der Kopfform zu messen, gleich. Allerdings wies er darauf hin, dass die Versuche einiger dieser Vertreter (siehe dazu paradigmatisch Ynn, Red & Orer, 1927, darunter übrigens auch Auer¹⁸), empirische Strategien an und für sich in Frage zu stellen und als "Erbsenzählerei" zu diskriminieren, da es einige widersprüchliche Befunde gäbe, nicht als Versagen der Methode, sondern der unzureichenden Kenntnis über die Qualität und die Einsatzmöglichkeiten von Messinstrumenten zu attribuieren.

So schrieb Dölle sehr treffend in einem seiner ersten Briefe an Auer: *"Es ist die Fragestellung, lieber Carl, die darüber entscheidet, welche Messinstrumente und welches methodische Vorgehen angemessen ist. Ich kann mir nicht vorstellen, dass es - wie bei Deiner Studie -*

angemessen ist, mit einem Gummiband den Kopfumfang zu messen, wohingegen ich mir durchaus vorstellen kann, dass ein Gummiband an anderen Körperpartien durchaus nützlich sein kann, wenn Du weißt, was ich meine, lieber Carl". Diesen Brief kann man getrost als einen Beginn der wissenschaftlichen Diskussion über Gütekriterien kennzeichnen; die darin enthaltenen Grundgedanken wurden später im angloamerikanischen Raum unter anderem von [Cronbach](#) (1964), der - wie wir wissen - bei [Dölle](#) zu promovieren versuchte, aufgegriffen. Der geneigte Leser, vielleicht auch die geneigte Leserin werden sofort feststellen, dass es sich hierbei um Fragen der Reliabilität handelte. Allerdings dauerte es einige Zeit, bis man sich auf den Terminus Gütekriterien einigen konnte, weil es - wie in dem Briefwechsel sehr schön dokumentiert ist - zunächst einige Missverständnisse über den Begriff "Güte" gab. Dies mag daran liegen, dass Auer doch noch mehr in der romantischen Tradition der Heil- und Sonderpädagogik verhaftet war, und er durchaus, als er vorübergehend den Begriff der Förderpädagogik (übrigens in der Nachfolge des "Handelnden Unterrichts"¹⁹) favorisierte, den Begriff der "Gütepädagogik" zur Diskussion stellte, der vor allem bei den sog. Verstehenspädagogen auf lebhaftes Interesse stieß. So verstand [Auer](#) zunächst unter Güte die ebenso bezeichnete Persönlichkeitseigenschaft und meinte, [Dölle](#) hätte nach der Güte bzw. Gutheit von ihm und allen anderen guten Pädagogen gefragt. [Dölles](#) spontaner Ausdruck: "*Ach du meine Güte!*" "*Güte ist der Feind des Besseren*", so [Dölle](#), was einige eidgenössische Heilpädagogen auf den Plan brachte und zu einer Umkehrung veranlasste: "*Es gibt nichts besseres als die Güte!*"²⁰.

[Auer](#) hatte darauf hin ein Erlebnis, das [Bühler](#) (1907) ein wenig früher mit "Aha" benannt hatte. Ihm ging auf, wie er in seiner offenen und selbstkritischen Art bekannte, dass Güte ja etwas mit Qualität zu tun haben müsse. "*Jeder verantwortungsbewusste Diagnostiker*", so [Dölle](#) an [Auer](#), "*muss bestrebt sein, Aussagen über die Güte ableiten zu können, die es ihm ermöglichen, sich über den Wert der angestrebten Beobachtung ein reliables und valides Urteil zu bilden (ansonsten könnte man ja gleich würfeln). Denn - wie wir uns ja einig sind, lieber Carl - hat jede Beobachtung im pädagogischen oder sonderpädagogischen Feld Konsequenzen für die beobachtete Person*".²¹ [Auer](#) entschuldigte sich und bedauerte, dass er bei seinen phrenologisch-diagnostischen Studien, wegen des ganzheitlich-humanistischen und subjektorientierten Anspruches (siehe dazu die Fälle rezenter Autorinnen und Autoren, die sich bei einem ganzheitlich-systemisch-humanistisch-subjektorientierten Ansatz verschrieben haben), [Aristoteles](#), Normen und Gütekriterien hintan gestellt habe. [Auers](#) Einsicht gab nun [Dölle](#) wiederum die Möglichkeit, sich mit [Auer](#) der zweiten Trias-Frage zuzuwenden.

Norm oder Nicht-Norm das ist hier die Frage!

Die Hamlet-Frage der (sonder-)pädagogischen Diagnostik und Theoriebildung

"*Lieber Ernst-August*", so - wie zumeist - beginnt auch ein Brief, den wir als auslösend für die Hamlet-Frage und deren Diskussion einschätzen. "*Lieber Ernst-August*", so heißt es da im 54. Brief, "*sollten wir nicht aufhören, unsere heilpädagogisch zu betreuenden Kinder in irgendwelche Schubladen zu stecken, und sollten wir nicht aufhören, ihre Leistungen immer mit normalen Kindern zu vergleichen? Wer bestimmt überhaupt, was `normal' ist? Ist es nicht normal, nicht der Norm zu entsprechen, auch wenn Du mir damals entgegenhieltest, dass dies ja gerade die Norm sei? Kann man nicht geradezu von einem Norm-Terror*²²*sprechen, der sich immer weiter ausbreitet, alles wird immer auf irgendeiner Leiste gemessen, wozu eigentlich? Müssten wir uns nicht vehement gegen diese aberwitzigen normorientierten Verfahren wenden, die neuerdings vom Katheder aus die Schulstuben zu überschwemmen drohen? Wäre es nicht*

weitaus besser, wir würden unsere Kinder einfach als das begreifen, was sie sind: menschliche, oder besser ganzheitlich-humane Subjekte und sie nicht mit inhumanen Methoden oder sonstigen normorientierten Aufgaben belästigen [vgl. dazu aber das oben angesprochene Neutralitätsverständnis Eberweins; K.-L.H & H.S.]. Verzichten wir doch auf jegliche Betrachtung einzelner Merkmale, wir können den Menschen ja doch nur ganzheitlich erfassen als 'Subjekt in seiner Unverfügbarkeit' [vgl. hierzu auch Fornefeld, 1995, S. 39]²³. Wäre es nicht endlich an der Zeit, Aristoteles zu überwinden und jegliches Klassifizieren und Diagnostizieren²⁴ aufzugeben, kann man denn einem anderen überhaupt gerecht werden, wenn man ihn sozusagen immer nur in einzelnen Ausschnitten betrachtet. Das ist zutiefst inhuman, lieber Ernst-August, ich wiederhole mich an diesem Punkte gerne!" Und weiter heißt es: "Sollten wir nicht unseren gesunden Menschenverstand einsetzen, uns auf unsere Urteilskraft verlassen, die uns gegeben ist. Sollten wir uns nicht statt auf überprüfbar seiende Urteile auf unser Gespür verlassen?"²⁵

Dass Auer nicht völlig daneben liegt, wie man eigentlich denken müsste, zeigt die Weihnachtsbotschaft eines an zweiter Stelle der Beliebtheitsfolge liegenden eidgenössischen Heilpädagogen von 1993, in der ebenfalls auf den "gesunden Menschenverstand" Bezug genommen wird: Der "gesunde Menschenverstand" soll dabei Selektions- und Normierungs-Probleme lösen, die der methodischen Reflexion verwehrt werden, so beispielsweise bei der "Selektionierung" von Studierenden:²⁶

Der 'gesunde Menschenverstand' erlaubt mir die folgende Annahme: Ob ein Kandidat oder eine Kandidatin eine Anmeldung für ein akademisches Studium gemäss Anleitung einreichen kann, testet in einfacher und valabler Weise sowohl grundlegende Fähigkeiten zur Lebens- und Studiumsbewährung als auch die Motivation zum ernsthaften Studieren und zum regelten zwischenmenschlichen Umgang. Damit muss jemand nicht *mehr* gelernt haben, als ein Formular durchzulesen und auszufüllen sowie eine Wegleitung bezüglich der erforderlichen Beilagen und Voraussetzungen zu studieren und zu befolgen. Hat jemand, der dies nicht auf Anhieb kann, wirklich die Reife, die das Wort 'maturus' mitmeint? Wenn wir wieder bereit dazu werden, die einfachsten und alltäglichsten Zeichen für 'Reife' wahrzunehmen, kann der Schritt zu wenig valablen und vielleicht für das Menschenbild der zukünftigen 'Elite' verhängnisvollen Selektions- und Eliminationsmethoden vermieden werden. (Haebelin, Weihnachtsbrief 1993)²⁷

Die Antwort von Dölle auf Auers bohrende Fragen zur Normorientierung und deren Aufgabe bzw. Selektionierung ließ nicht lange auf sich warten: "*Lieber Carl*", so beginnt Dölle den 55. Brief und er fährt fort: "*unterliegst Du nicht einer gefährlichen Illusion, wenn Du meinst, Du könntest ohne irgendwelche Maßstäbe, ohne Bezugsnormen wissenschaftlich geschweige denn helfend und heilpädagogisch tätig sein? Setzt nicht die Frage nach der Normalität der Abweichung von der Norm, die Du ja so trefflich ins Feld führst, auch ein tiefes Verständnis des Normbegriffs, oder sagen wir doch besser der unterschiedlichen Normbegriffe [Hervorhebung K.-L.H. & H.S.], voraus? Ist es nicht viel eher so, dass Du überhaupt keine diagnostische, ja überhaupt keine Aussage machen könntest, wolltest auf Normen oder Vergleichsmaßstäbe verzichten oder verzichten können!? Lügst Du Dir nicht in die Tasche*", wie Dölle in seiner unnachahmlich offenen Art formulierte, "*wenn Du meinst, Du würdest auf Normen verzichten? Gibt es überhaupt ein Gegenteil von "normorientiert"? Denk mal darüber nach!*" Diese Aufforderung kann jedoch sofort als rhetorisch entlarvt werden, denn Dölle - so war er halt - fuhr noch in der gleichen Zeile fort: "*Mit Sicherheit nicht, lieber Carl! Soziale Bezüge musst Du bei jedem Urteil, bei jeder Wertung herstellen. Wie solltest Du wissen, daß Du eine Schülerin nach ihrer eigenen Leistungsentwicklung (individuelle Bezugsnorm), einen*

anderen Schüler danach zu beurteilen hast, ob er die von Dir geforderte Leistung erbracht hat oder nicht?"

Diese Fragen über Fragen lösten einen lebhaft geführten Briefwechsel (über 20 Briefe widmeten sich allein diesem Thema, nicht hinzugerechnet die zahlreichen Passagen in anderen Briefen, in denen immer wieder die Normproblematik und die Problematik von Diagnostik²⁸ schlechthin angesprochen wurden). Dölle sprach dann auch einmal direkt an, was ihm wohl schon länger unter der Feder gebrannt hatte. Im 73. Brief heißt es: *"Lieber Carl, ich will hier keine Diskussion über die Gestaltung diagnostischer Situationen und die Kompetenzen der von uns doch ausgebildeten Diagnostikerinnen und Diagnostiker führen. Es muss aber einmal klar ausgedrückt werden, dass eine angemessene und verantwortliche Diagnostik fundierte inhaltliche und methodische Kenntnisse auf Seiten des Diagnostikers und auch der Diagnostikerin erfordert, ich betone Kenntnisse [Unterstreichung E.A.D.]. Dem Diagnostiker und der Diagnostikerin bleibt es dabei unbenommen, Situationen für das Kind zu gestalten, in denen sich das Kind als "gleichwertiger Kommunikationspartner" in "symmetrischer Interaktion" erlebt (einmal abgesehen davon, wie dies in diagnostischen Situationen realisiert werden kann, bei denen bestimmte Fragestellungen vorliegen, und das Kind in der Regel auch weiß, dass es um ihm bekannte Probleme geht). Ich will das mal an einem Beispiel aus der Diagnostik bei sprachentwicklungsauffälligen Kindern verdeutlichen: So erfordert die Aufgabe "Nachsprechen von Sätzen" Kompetenzen seitens des Diagnostikers und der Diagnostikerin, die eine qualitative Analyse der Reproduktionen bzw. Rekonstruktionen der Kinder erlauben. Sehr häufig scheint mir eine Korrespondenz zwischen methodologischer, methodischer und inhaltlicher Inkompetenz der Diagnostikerin oder des Diagnostikers und der Präferenzierung solcher Ansätze "ganzheitlich-humanistischer" und "verstehender" Diagnostik zu bestehen.²⁹ Wenn diese "ganzheitlich-humanistischen" Ansätze nicht jeder Beliebigkeit Tür und Tor öffnen oder eine Geheimwissenschaft bleiben wollen, dann genügt es meiner Ansicht nach nicht, nur die 'richtige Einstellung' (allzuoft mit einem unseligen Wahrheitsanspruch einhergehend; ist überhaupt durch den Anspruch auf Wahrheit nicht alles Übel in die Welt gekommen, lieber Carl?) zu besitzen (ein 'guter Lehrer' zu sein), sondern die Diagnostikerin muss genauso wie der Diagnostiker auch konkrete Hinweise erhalten, wie er im Sinne der Fragestellung angemessen vorgehen muss, wie er zu einem 'Verstehen' kommt.³⁰ Appelle an die Mitmenschlichkeit, das Menschsein, den 'gesunden Menschenverstand' usf. reichen bei weitem nicht aus, um verantwortungsvoll und verantwortbare Diagnosen zu stellen."*

Die geneigte Leserschaft, zumindest wenn sie bis hierher den Aussagen der beiden Geistesgrößen folgen konnte, wird schon ahnen, dass sich Auer und Dölle mit den letztzitierten Äußerungen nun dem Gipfel sonderpädagogischer Argumentation nähern: der Frage nach einer ganzheitlich (systemisch-human-etc.) ausgerichteten Sichtweise.

Ganzheit, ich weiß nicht, was soll es bedeuten?

Die Loreley-Frage der (sonder-)pädagogischen Diagnostik und Theoriebildung

Der Loreley-Frage näherten sich die beiden Vordenker zeitgenössischen sonderpädagogischen Wirkens durch einen Hinweis Auers, der in der Quellensuche zu seiner Abhandlung über den 'Ganzheitsbegriff in Geschichte und Gegenwart' auf ein Zitat der Liselotte von der Pfalz stieß, mit dem diese die Zustände am Hofe des Sonnenkönigs charakterisierte. „Ach“, schrieb sie an ihre Schwester in der Heimat, „der ganzheytbegriff kömmt bey uns hier so in mode, dasz er,

vor allem von den feynen damen, zuvörderst, und dann noch in der Verbindung mit humanistisch, als totschlaginstrument gegen alle aufkommende rationalität verwendet wird. Faszt möchte man meynen, dasz hierbey jedwed eygenständig denken hintangestellt werden soll." Hier sei ihm aufgefallen, so Auer an Dölle, dass Forderungen nach Ganzheit („Du weißt, lieber Ernst August, dass Ganzheit im lateinischen als 'totum' bezeichnet wird, welcher Begriff ja auch den Wurzeln nach im Totalitarismus wiederzufinden ist“) in der bildungspolitischen Diskussion („und nicht nur hier, wie Du sicher weißt, lieber Ernst August“) vor allem dann auftaucht, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse es den Individuen nicht mehr erlauben, im Sinne eines Gesamtzusammenhangs (eines Ganzen) erkennend und handelnd tätig zu sein. „Und so haben wir, meines Erachtens, die beiden Strömungen in Pädagogik und Psychologie, die auf der einen Seite mit dem Begriff des 'ganzheitlich-humanistischen' als hinreichender Erklärung für eine zunehmend komplexere und unbestimmbarere Welt Volksverdummung betreiben und all ihre Schäfchen wieder in den Schoß totalitärer Ideologien, wie den Absolutismus am Hofe des Sonnenkönigs zurückdrehen möchten. Wir haben aber auch die andere Seite, die gerade in den Zeiten der Verunsicherung, wie wir sie jetzt wieder erleben, Ganzheit als eine Perspektive (um nicht zu sagen, ein Strukturelement) versteht. Als eine Perspektive, Erkennen und Handeln in allen Lebensbereichen (im Unterricht, in der Erziehung, in der Bildung, ja in der gesamten politischen Diskussion) unter dem Kriterium der Rationalität so zu gestalten, dass fortgesetzt unter Beibringung von Gründen 'ideologische' Behauptungen entschleiert werden können und ihr tatsächlicher Belang für die Humanisierung menschlichen Zusammenlebens von den Einzelnen ermessen werden kann. Kommt es Dir, lieber Ernst August, nicht sonderbar vor, dass gerade die Vertreter dieser ganzheitlich-humanistischen Auffassung in der ersteren Tradition so häufig den 'gesunden Menschenverstand' als Mittel ihrer Erkenntnisgewinnung bemühen? Ich fürchte, es wird nicht lange dauern, bis an das gesunde Volksempfinden appelliert wird“ (Brief vom 30.2.1930). Und auf den Einwand Dölles, er würde hier doch ein wenig zu braun für die Zukunft sehen, antwortet er in der ihm eigenen feinsinnigen Art: „Warten wir doch einmal ab, wer der Ganzheitsverfechter unseres Standes sich in den kommenden Jahren totalitären Ideologien anschließen wird. Wir werden uns wieder sprechen, lieber Ernst-August.“

Da in der ersteren Perspektive Ganzheit selten als einigende 'Perspektive' zwischen Erkenntnis und Handeln aufgefasst wird, gelingt unter einer solchen Sichtweise auch selten die dialektische Einheit von Theorie und Praxis, wie es noch bis in unsere Zeit bei Autoren des Ganzheitsgedankens feststellbar ist. So stellt etwa Dreher in seiner unnachahmlich aphoristischen Darstellungsweise, die ihn bei einigen Wissenschaftstheoretikern in die Nachfolge Auers aufsteigen lässt (*"we do it auer way"*), fest: "Auch diese Pädagogen ('die in gestaltpsychologischer Orientierung, also unter Betonung der Leib-Seele-Geist-Einheit, 'die Dimension des Körperlichen' (Dreher 1991, 63) in das Zentrum ihrer Überlegungen rücken, [...] Sie fassen den Körper als 'Basis der Kontaktaufnahme, des Zugangs zur Welt bzw. dessen Vermeidung' (ebd.) auf" (Fornefeld, 1995, S. 29). Also [K.-L.H. & H.S.] "auch diese Pädagogen nehmen ihren Ausgang von der gestörten Erziehungs- und Beziehungssituation mit schwerstbehinderten Menschen, es sind Praktiker, die in die Lebenssituation hinein und aus der Lebenssituation heraus fragen"³¹(Dreher 1991, 63; all das und das folgende zitiert nach Fornefeld, 1995, S. 29ff.). Es verwundert von daher nicht, dass anderen Wissenschaftlern, die andere Ausgänge nehmen und auch woanders hinein und hinaus fragen, eine "ungenügende theoretische bzw. metatheoretische Reflexion der verwendeten Ansätze selbst" unterstellt wird, "oder, um es noch einmal mit den Worten Dienelts zu sagen, in der 'gegenwärtigen Tendenz (eine) zu überstürzte und vereinfachende pädagogische Theoriebildung' (1989, 1)" (ebd., S. 32). Oder aber es "führte bei vielen Pädagogen zur Abkehr von der Theorie, zu einer gewissen Theoriemüdigkeit" (ebd., S. 33).

Ähnlich theoretische Auseinandersetzungen, zumindest, was ihre Differenziertheit und Gedankentiefe betraf, deuteten sich, folgt man dem Briefwechsel [Auers](#) und [Dölles](#), auch zwischen den beiden Geistesgrößen an, und es ist das Verdienst [Dölles](#), seinen kongenialen Briefpartner zur Klärung ähnlich weltbewegender Fragen und zur Glättung der sich abzeichnenden Wogen, zu einem Waldspaziergang eingeladen zu haben.

"Wollen wir nicht, mein lieber Carl, um den sich abzeichnenden Streit unter Männern in aller Form auszutragen", so schreibt [Dölle](#) im 111. Brief an [Auer](#), "im Walde den Fragen nachgehen, ob die einen den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sehen und die anderen die Bäume nicht mehr vor lauter Wald?" Auch hier können wir [Dölle](#) und [Auer](#) wieder einmal als Pioniere eines Diskussionsforums ansehen, das zwar in den antiken Ritualen der Peripatetiker gründete, aber erst später von Politikern zur Befriedigung wachsender Spannungen eingesetzt wurde (Kohl/Strauß, Schmidt/Honecker, Kohl/Gorbatschow, Kohl/Jelzin, Schröder/Lafontaine; siehe dazu zusammenfassend [Weia](#), 1998).

Die Ergebnisse dieses Waldspazierganges sind, wie wir den Gedächtnisprotokollen der Briefwechsel entnehmen können, für die uns interessierenden Fragen von weitreichender Bedeutung. *"Wenn auch nicht alles hinkt, was ein Vergleich ist", beginnt [Carl Auer](#) in seiner unnachahmlichen Art (vgl. jedoch oben [Dreher](#)), "so möchte ich doch betonen, dass mir der Wald, um es einmal ganzheitlich auszudrücken, die Sinne geöffnet hat für die Dialektik zwischen Ganzem und Teilen bzw. Teilganzen. Gerade als wir über die Bedeutung einzelner Gehölzgruppen in ihrer (verzeih mir) Funktion für die Ökologie des Waldes sprachen, wurde mir deutlich, dass es neben den spezifischen Eigenschaften vom Ganzen (das mehr oder anders sein kann als die Summe seiner Teile) auch spezifische Eigenschaften von Teilen geben kann, die einen Sachverhalt als 'Teil' eines Ganzen von seiner Gegebenheitsweise als 'Einzelinhalt' unterscheiden: die Funktion oder 'Rolle' des Teils im Ganzen. Darauf haben ja bereits [Köhler 1918](#) und jüngst [Wertheimer](#) hingewiesen und für unsere Fragestellung möchte ich feststellen, dass es mir nun plausibel und legitim zu sein scheint, Teilfunktionen in ihrer Beziehung zum Ganzen oder in ihrer Beziehung untereinander oder gar nur in ihrer jeweiligen Ausprägung zu erfassen, wenn Du weißt, was ich meine, mein lieber Ernst August."* Und [Dölle](#) antwortete: *"Ich weiß schon, was Du meinst, aber ich habe den Eindruck, dass die Heilpädagogen, die diesen ganzheitlichen Ansatz zur Richtschnur ihres Handelns machen, unterschiedliche Bezugsebenen miteinander vermischen. Die ganzheitliche Förderung (durch eine Bezugsperson), der ganzheitliche Unterricht (unter Einbezug aller Sinne), die ganzheitliche Betrachtungsweise als molarer Ansatz gegenüber molekularen Zugängen, der psychologische Ganzheitsaspekt, wie wir ihn gerade für die Diagnostik herausgearbeitet haben, all dies sind unterschiedliche Ebenen, die für die genannte Personengruppe jedoch den einen gemeinsamen Schluss zulassen: Je mehr jemand auf dem Ganzheitsgedanken beharrt, desto molekular-chaotischer argumentiert er. Mehr noch: der Ganzheitsgedanke wird oft als Vorwand benutzt, die Unkenntnis über Zusammenhänge und Wechselwirkungen zu kaschieren. (Und hierbei lasse ich, mein lieber Carl, die Intentionen "totalitärer" Rattenfänger noch außen vor.) Wie wichtig wäre es, wie wir ja auf unserem letzten Waldspaziergang nach unserem Gespräch mit dem Förster über Prävention und Schadensbegrenzung feststellten, wenn diese ganzheitliche Betrachtungsweise, die das mystische Raunen des Waldes zum Erkenntnisgewinn hochstilisiert, einer strukturellen, besser noch ökosystemischen Sichtweise Platz machen würde."*

Man wird dieser Analyse unschwer zustimmen können und man kann ohne Übertreibung sagen, dass ohne diesen Waldspaziergang der Ganzheitsgedanke heute noch auf dem Niveau geführt würde, welches ihm einige (Sonder-)Pädagoginnen und Pädagogen zubilligen (an dieser Stelle kann die geneigte Leserschaft all die Autorinnen und Autoren einsetzen, die den

Begriff "ganzheitlich-humanistisch" gerne und häufig verwenden). Würde [Maturana und Varela](#) (1987; siehe auch [Maturana](#), 1990) hinreichend genau gelesen, würde man feststellen, dass die von [Auer](#) und [Dölle](#) im Walde entwickelte strukturelle Sichtweise als Kennzeichen von Systemen, in denen die Teilganzen (bei der menschlichen Ganzheit etwa Denken und Fühlen) in ihrer reziproken Koppelung das gesamte System modifizieren, Hinweise darauf gibt, wie notwendig die Analyse der Wechselwirkungen der Teile ist (vgl. hierzu die für die Pädagogik relevante Analyse von [Huschke-Rhein](#), 1997, der sich auf [Ciompi](#), 1993, und [Maturana & Varela](#), 1987, bezieht). Es bleibt erneut einem Sonderpädagogen überlassen, möglicherweise auf der Suche nach (schon wieder) einem neuen Paradigma, mit seiner Konzeption einer "systemisch-ganzheitlichen Diagnostik" ([Eberwein](#), 1996b, 1997), die Fachwelt wiederum in Erstaunen zu versetzen, bringt er doch inhaltlich unter diesem Begriff nichts, was sich nicht schon mit dem [Auer-Dölleschen](#) Waldspaziergang erledigt hätte.

Kehren wir lieber zu dem von [Dölle](#) angeregten Waldspaziergang zurück: Er zeitigte noch andere Folgen, wie dem weiteren Briefwechsel zu entnehmen ist. [Auer](#) schreibt: *"Eindrucksvoll blieb mir, lieber Ernst August, wie wir mit dem Förster die Frage diskutierten, ob ein fallender Baum auch ein Geräusch macht, wenn keiner anwesend ist, der es hören kann. Du erinnerst Dich, wie der junge Förster, sich voller Tatendrang vornahm, dieser Frage nachzugehen. Ich glaube ohne Übertreibung vorhersagen zu können, dass dieses Zusammentreffen die Geburtsstunde des Konstruktivismus war und dass der junge Förster, durch unser Zusammentreffen geadelt, in den 70er Jahren als von Foerster [siehe u. a. [von Foerster](#), 1997; K.-L.H & H.S.; siehe aber auch [von Foerster](#), 1990] dieser Denkrichtung zur Popularität verhelfen wird. Hoffen wir nur, dass diese Diskussion bei Sonderpädagogen³² nicht zu einem weiteren Chaos führen wird."*

Wie recht [Dölle](#) mit dieser Vermutung behalten sollte, wird in der neueren sonderpädagogischen Literatur deutlich, wenn etwa [Jantzen](#) nicht nur auf seine herausragende Beliebtheit unter ausgesuchten Kollegen zu sprechen kommt, sondern auch auf den Sachverhalt, dass er ja schon als einer der ersten, und - man kann vermuten - heimlich, da er ja noch dem dialektischen Materialismus verhaftet war, ein - nicht unbedingt radikaler, aber doch "striker" - Konstruktivist³³ gewesen sei. Und als solcher legt er dann (weil ein Konstruktivist weiß, was richtig ist und was falsch; vgl. hierzu die Aussage [Carl Auer](#) anlässlich des Kongresses 'die wirklichkeit des konstruktivismus' in Heidelberg 1992: *"So isses!"*) z. B. fest, wie viele Paradigmen existieren (!)³⁴ und er zieht die Bilanz seines wissenschaftlichen Wirkens, indem er resümiert, wer ihn und einen anderen berühmten Kollegen missverstanden hat. Dies muss um so schmerzhafter sein, als [Maturana](#) und [Varelas](#) Postulat der Strukturkoppelung als Voraussetzung für Entwicklung und Intelligenz, Missverständnisse als hinderlich, wenn nicht gar unmöglich für die (gemeinsam verantwortete) Weiterentwicklung (hier: wissenschaftlicher) Systeme erscheinen lassen (d. h. auch der ist verantwortlich, der sich unverständlich ausdrückt). Also: So hat einer der Rezensenten [Feusers](#) Position 1991 "völlig" missverstanden, auch "in der marxistischen Diskussion, der wir uns verpflichtet fühlten und fühlen" wurde "unser Ansatz ... meist gänzlich missverstanden". Aber es kommt auch von irgendwo ein Lichtlein her: "[Kanter](#) hat uns zumindest in dieser Beziehung niemals missverstanden" ([Jantzen](#), 1995, S. 371).

Nun könnte man der Beweihräucherung, wer denn nun der erste Konstruktivist der Sonderpädagogik gewesen ist, mit einer nachsichtigen Distanz gegenüberreten, wenn nicht die selbsternannten Konstruktivisten sich auch der wissenschaftlichen "Konstruktbildung" annehmen würden, indem nun der Scheingegensatz zwischen Konstrukt und Realität (so z. B. [Eberweins](#) nicht zu überbietende Artikelüberschrift: "Lernbehinderung - Faktum oder Konstrukt?", 1996a) auf die Ebene einer ernsthaften wissenschaftlichen Auseinandersetzung

transportiert werden, bzw. die Begriffe der Sonderpädagogik (die ja allesamt Konstrukte sind) nun noch einmal durch den Fleischwolf des radikalen Konstruktivismus gedreht werden (z. B. [Palmowski](#), 1997). *"Wie viele Behinderungsbegriffe³⁵ und damit, wie einige vorschnell meinen, Paradigmen es gibt, ist ja wohl"*, wie [Auer](#) an [Dölle](#) schrieb, *"dem Einvernehmen des Teilganzen des wissenschaftlichen Systems [heute würde man ‚scientific community‘ sagen; K.-L.H. & H.S.] überlassen, jedes Mitglied kann Vorschläge aus seinem theoretischen Verständnis heraus entwickeln, und das System kann sich je nach Fragestellung und Nützlichkeit auf Begriffe (Konstrukte) einigen."*

Und [Dölle](#) antwortete, wie es so seine Art war, postwendend: *"Auch wenn es meinem Wissenschaftsverständnis zunächst nicht entspricht, muss ich Dir doch wieder einmal sagen, wie recht du hast. Wann wird sich denn die Einsicht unter Fachkollegen durchsetzen, dass unsere Wissenschaften in ihrer Orientierungsfunktion weder einer unmittelbaren Handlungsanleitung noch einer umfassenden theoretischen Wirklichkeitserklärung dienen können. Wissenschaftliches Verstehen ist nur ein mittelbarer Prozess. So wie testdiagnostische Daten (nur) brauchbare Indikatoren für zugrundeliegende Prozesse sind (welche Autofahrerin würde wohl den Tachoausschlag für die Geschwindigkeit halten, lieber Carl), so lassen sich theoretische Modelle mit der Leistung von Landkarten vergleichen: Jede Wissenschaft, jede Theorie, bedeutet einen Blick auf die Welt, eine 'Landkarte', die sich beispielsweise nach Maßstab, Ausschnitt, Fragestellung von anderen unterscheidet. Wer möchte denn eigentlich eine 'Einheitslandkarte' haben, und welchen Sinn sollte es haben, eine zu erstellen, so frage ich. Und so wird es auch immer konkurrierende wissenschaftliche Perspektiven geben, mag dies auch dem sogenannten gesunden Menschenverstand einiger widersprechen. Und um den Briefwechsel über diese Selbstverständlichkeiten endlich abzuschließen, möchte ich noch zwei Anregungen geben: Hören wir doch auf, uns mit immer neuen Paradigmen wichtig zu tun. Neue Landkarten sind bestenfalls quasi-paradigmatische Forschungsprogramme³⁶, den Paradigmenbegriff möchte ich auf revolutionäre Erkenntnisse - um im Bilde zu bleiben, die Erkenntnis etwa, dass die Erde keine Scheibe ist - beschränkt wissen. Und noch etwas anderes muss in aller Deutlichkeit gesagt werden: Die Landkarte ist nicht die Landschaft, und ich wiederhole dies gerne für unsere anglo-amerikanischen Kollegen, um ihnen Diskussionsstoff bis weit ins nächste Jahrtausend anzubieten: 'The map is not the territory!'."*

Diesem von [Dölle](#) in wissenschaftlichem Engagement vorgetragenen Schlusswort mochte [Auer](#) nun nichts mehr hinzufügen. Da er jedoch, auch hier seine Herkunft als Pädagoge nicht verleugnend, gerne das letzte Wort gehabt hätte, bedachte er [Dölle](#) noch mit einer Postkarte, die nichts weiter als das letzte Wort dieses Briefwechsels enthielt: *"So isses"*.³⁷

Epilog - anstelle eines Schlusswortes

So schließt also dieser bedeutende Briefwechsel, der in die Wissenschaftsgeschichte Eingang finden sollte. Wir - K.-L.H. und H.S. - hoffen, mit den genannten Beispielen und Wertungen die Bedeutung des von uns rezensierten Briefwechsels deutlich gemacht zu haben. Nahezu alle Fragen, die heutzutage als Grundfragen einer Sonderpädagogik apostrophiert werden, sind von den genannten Geistesgrößen nicht nur im Ansatz einer Beantwortung zugeführt worden. Von daher können wir nur empfehlen, diesen Briefwechsel in den Bestand jeden sonderpädagogischen Haushaltes einzustellen. Wieviel unschuldiges Papier bliebe dann ungeschrieben, wie wohlthuend prägnant stellten sich die Artikel in den Fachzeitschriften dar und nicht zuletzt wieviele unschuldige Bäume würden nicht der Papierverarbeitung zugeführt, sondern könnten - wie dies [Dölle](#) und [Auer](#) vorgelebt haben - an fruchtbaren und

erkenntnisbringenden Waldspaziergängen noch ihren Teil haben. Den Herausgebern und dem Verlag ist auch an dieser Stelle für diese Tat zu danken.

**"Scheue Dich ja nicht davor,
Unsinn zu reden!
Nur musst Du
auf Deinen Unsinn lauschen."**

Ludwig Wittgenstein

Anmerkungen

¹ Wir möchten an dieser Stelle nicht versäumen, dem Institut für Angewandte Zweckforschung in Bad Soltro zu danken, das uns als Drittideengeber tatkräftig unterstützte und die vorliegende Rezension ermöglichen half.

Eine schärfere Fassung dieser Rezension kann unter Angabe des Alters und der Ausbildungsstätte bei den Rezensenten angefordert werden. Denn wie sagt es der Volksmund so treffend: Anus Anum Lavat (zu dieser und anderen Latein-Übersetzungen siehe auch [Holtz & Schöler](#), 1994).

² Zur Würdigung seines wissenschaftlichen Werkes siehe den von [Theo Herrmann](#) (1974) herausgegebenen Band "Dichotomie und Duplizität".

³ Wenn wir im Folgenden nur von [Carl Auer](#) sprechen, dann muss auf den bekannten Sachverhalt hingewiesen werden, dass dieser mit Erfindung des Konstrukts der "Multiplen Persönlichkeit" die Konsequenz zog, einen Teil seiner Identität (als Pädagoge) dem Ludwig Auer-, den anderen Teil (als Systemiker und Konstruktivist) dem Carl Auer-Verlag zur Mitarbeit anzubieten.

⁴ Hier einige Beispiele seiner Denk-Kunst (als Kartengrüße publiziert im Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg): "*Ein reines Gewissen bewahrt man am leichtesten, wenn man es nicht benutzt*" (C.A. im Gespräch mit Kardinal Ratzinger zum Thema "Ökologisches Waschen", Rom 1990), "*Wer nicht vergessen kann, aus dem wird auch nicht viel werden!*" (C.A. im Gespräch mit Georg W. Alßheimer, Saigon 1967), "*Nur wer radikal denkt, kann gemäßigt handeln!*" (C.A. zur Ethik des Konstruktivismus, Salzburg 1953), "*Wer nur einen Schraubenschlüssel hat, sucht überall nach Muttern*" (Abstract zu C.A.s Arbeit "Der psychische Apparat und das Phänomen der Übertragung", Wien 1951). Zu einem Überblick über das wissenschaftliche Werk siehe auch [Auer](#) (1990).

⁵ Da es Wissenschaftlerinnen in der Sonderpädagogik gibt - auch wenn es nach der Lektüre von [Jantzen](#) (1995) nicht so aussieht -, bemühen wir uns aus Gründen des besseren Verständnisses und aus "masen-macho-dorfschen" Gründen immer die weibliche und die männliche Form, wenn es denn unumgänglich ist, auch zu differenzieren und entsprechend dieser Differenzierung zu gewichten (siehe dazu auch [Peterfrau & Peterfrau](#), 2000).

⁶ Die Briefe waren zum Teil viele Seiten lang, obschon die Schreiber genügend Zeit für deren Abfassung gehabt hatten. Die Themenvielfalt erlaubte aber keine stärkere Verdichtung.

⁷ Siehe dazu auch die ausgezeichnete Abhandlung von Gottlob [Kleine-Moritz](#) (1985).

⁸ Siehe dazu die vergnügliche Schrift "Friedrich der Große und die Bahnwärters-Tochter" von Gottlob [Kleine-Moritz](#) (1992).

⁹ Neuerdings wurde dies wieder aufgegriffen durch die Feststellung von [Bühler und Allen](#) (1974, zitiert nach [Fornefeld](#), 1995), dass Humanistische Psychologen zuallererst einmal Menschen sind: "Das Revolutionäre der Humanistischen Psychologie besteht darin, daß sie erstens ein positives Modell vom Menschen aufstellt, und dass zweitens ihre Vertreter, eingedenk ihrer eigenen Seinshaftigkeit, glauben, daß man sein Leben subjektiv leben muss, so wie es sich gibt. Humanistische Psychologen sind in erster Linie Menschen und erst in zweiter Linie Wissenschaftler" (1974, 28), was letztlich das Theorie-Defizit erklärt. In der Humanistischen Psychologie sind Begriffe wie 'Person', 'Selbstverwirklichung', 'Sinnhaftigkeit' oder 'Selbsttransparenz' von zentraler Bedeutung; Begriffe, die wegen ihrer geringen Fundierung und unterschiedlichen Interpretation nur schwer zu fassen sind und deshalb eher Schlagwortcharakter haben. Begriffe, von denen aber eine faszinierende Wirkung auch auf Nichtpsychologen auszugehen scheint. "Das Wort 'Selbstverwirklichung', sagt [BRAUN](#), "ist wie ein Zauberwort, das gerade die Menschen unserer Zeit fasziniert ..." ([Fornefeld](#), 1995; S. 112).

¹⁰ Das "Null-Problem" können wir hier leider auch nicht streifen, obwohl es zwischenzeitlich einer Lösung zugeführt wurde, denn durch [Haferfrau](#) (1999) kann das Problem der Null nunmehr als anspruchsvoll gelungen und gelöst betrachtet werden: Tausend mal Null = 419. Das Gesetz der großen Zahl verändert - wie der geneigte Leser und die geneigte Leserin sowieso unschwer aus der Gleichung ablesen können - auch bei der Null einiges (siehe aber dagegen [Peterfrau et al.](#), 1999): So können viele anekdotische Arbeiten (siehe auch [Kleine-Moritz](#), 1992), die - vor allem bei Gutachten im Fach Diagnostik die Perspektive des prüfenden Gutachters vor Augen - jeweils treffend und trefflich formuliert wurden, unerwartet zu einem neuen Ganzen, zu "valablen" (s. u.) Belegen für die Perspektive des Gutachters werden.

¹¹ Siehe dazu auch [Auer](#) auf dem Weltkongress der Analphabeten 1994 in Reading, Massachusetts: "*There is always a right Auer for reading!*"

¹² Um Missverständnissen vorzubeugen: *Gretchen, Hamlet* und *Loreley* sind keine Sonderpädagogen oder Sonderpädagoginnen, geschweige denn Pseudonyme, sondern Gestalten der Weltliteratur.

¹³ Briefwechsel sind in der Sonderpädagogik übrigens nicht ungewöhnlich, sondern ein probates Mittel, aktuelle Probleme zu sehen, zu diskutieren und einer Lösung zuzuführen. Dass solche Briefwechsel nicht immer symmetrisch erfolgen (siehe [Watzlawick](#), 1990), liegt zum Teil daran, welche Intention mit den Sendungen verfolgt werden soll. So kann man seit einigen Jahren einen in der aktuellen Beliebtheitsrangfolge weit vorne zu findenden eidgenössischen Sonderpädagogen (siehe [Jantzen](#), 1995, S. 369) in der Vorweihnachtszeit in asymmetrischer Form segensreich wirken sehen. Hier wird von Jahr zu Jahr der sonderpädagogischen Welt ihr Bild wieder zurechtgerückt.

¹⁴ In Klammern: (Im Übrigen darf die Untersuchung von [Hoyningen-Suess](#) als ein für viele empirische sonderpädagogische Arbeiten typisches Beispiel für gute Kenntnisse in Methodik, wie hier Stichprobentechnik und Repräsentativität gelten.) Siehe dazu auch [Bleidick](#) (1996, S. 274).

¹⁵ In Anlehnung an die ARD-Sportschau wäre auch überlegenswert, ob nicht allmonatlich ein "Tor des Monats" in der Sonderpädagogik gewählt werden sollte.

¹⁶ Was ist übrigens mit Frauen in der Sonderpädagogik: gab es, gibt es und wird es sie nicht geben? Wir wagen die Prognose, dass wir schon jetzt "Denkansätze" zukünftig großer Sonderpädagoginnen wahrzunehmen glauben. Das nachfolgende Zitat von [Hollenweger](#), die einen Sprachentwicklungstest kritisch würdigt, belegt dies eindrucksvoll: "Kann der Heidelberger Sprachentwicklungstest etwa Aussagen darüber geben, ob Kinder fähig sind, am Gespräch teilzunehmen oder eine kritische Haltung gegenüber dem Gehörten einzunehmen? Nein, viel eher misst er gerade das Gegenteil!" ([Hollenweger](#), 1994, S. 159).

¹⁷ Alle zwei Monate wird ein neues sogenanntes Paradigma durch das wissenschaftliche Dorf getrieben. Dabei vergessen die Treiber nur allzu gern, dass sie kein neues Paradigma, sondern mit der gleichen Methodik allenfalls ein altes, verkleidetes Paradigma, zumeist aber - wie weiland der Rattenfänger von Hameln - stolz des Kaisers neue Kleider präsentieren. Man glaubt sich in die Lage eines Profilbildners versetzt, der vergeblich versucht, durch Aufblasen und das Einblasen von heißer Luft in den Reifen ein neues Profil zu gewinnen. Zur Definition und Diskussion von wissenschaftlichen Paradigmen und Paradigmenwechseln siehe u. a. [Aristoteles](#); [Bischof](#), 1981; [Dölle](#), 1929; [Dölle & Herrmann](#), 1971; [Galilei](#); [Kopernikus](#); [Kuhn](#), 1967).

¹⁸ [Auer](#) war an allen intelligenten Fragen interessiert und bearbeitete in Abhängigkeit von phrenologischen Perspektiven - heute würde man vom phrenologischen Paradigma sprechen - die Frage, ob der Kopfumfang in unmittelbarer Beziehung zur Intelligenz oder zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen stehen würde (siehe u. a. [Auer](#), [1927](#), [1928](#), [1929](#)).

¹⁹ Beim Konzept des "Handelnden Unterrichtes" wird sich allerdings die Lehrerarbeitslosigkeit dramatisch erhöhen. Insofern haben die Rezensenten einige Zweifel an der berufspolitischen Tauglichkeit eines Konzeptes, das den Lehrer überflüssig macht.

²⁰ Siehe aber auch [R.K. Haferfrau](#) ([1996a](#), [1996b](#), [1996c](#)), der wiederholt Kriterien für gute und gütige Lehrerinnen und Lehrer herauszuarbeiten suchte, das vor allem nicht immer, aber immer häufiger in dem Ausspruch gipfelte: "*Ein guter Lehrer weiß das!*".²¹ Siehe dazu [Wieczerkowski und Quintanilla](#) (1982, S. 288f.); ähnlich auch [Langfeldt](#) (1988).

²² Sie dazu auch die heute immer noch/wieder heute/schon heute wieder warnende Stimme des an zweiter Stelle der Beliebtheitsfolge liegenden eidgenössischen Heilpädagogen in seiner Weihnachtsbotschaft 1993: "Auch in den Köpfen von uns Hochschullehrern nisten sich unmerklich Gedanken von Selektionierung, Eliminierung und Normierung ein."

²³ Siehe dazu rezent auch [Eberwein](#): "Eine ganzheitliche Sicht des Menschen verbietet Kategorisierungen, Einstufungen und Ausgrenzung" (1996b, S. 70).

Empfehlenswert ist hierzu auch die Abhandlung von [Rodenwaldt](#), wie die nachfolgenden Passagen belegen: "In diesem theoretischen Zusammenhang sind die naturwissenschaftlichen Bemühungen zu kritisieren, von außen her die Genese der Sprache und ihre Unzulänglichkeiten zu erklären. Die Erkenntnisse müssen an der Oberfläche bzw. an der Außenseite bleiben, weil es die Sprache im Menschen als eigenständiges Funktionssystem nicht gibt. Die sprachlichen Unzulänglichkeiten von Kindern sind weder Defekte eines eigenen Funktionssystems noch Krankheitsbilder der Sprache und bedürfen daher auch keiner Sprachbehandlung. Folglich darf das sprachbeeinträchtigte Kind nicht auf die Funktion eines Symptomträgers reduziert werden, denn "der besondere Gegenstand in einer besonderen Sicht, der behinderte Mensch in seiner Lebenswelt" ([IBEN](#) 1985, S.55f) hat im Mittelpunkt einer sich vom positivistischen Dogma losgesagten und phänomenologischen Gedanken zugewendeten umfassenderen Sichtweise zu stehen" ([Rodenwaldt](#), 1990, S. 68). Und an anderer Stelle: "Ein Interesse an den sprachlichen Unzulänglichkeiten erfordert das Überschreiten der naturwissenschaftlichen Prämissen, um dem teilnehmenden Erkennen zum Verständnis des Menschlichen und seiner Auffälligkeiten mehr Platz einzuräumen und mittels einer hermeneutischen Analyse die sinnkonstitutiven Entwürfe menschlicher Subjektivität zu erschließen" ([Rodenwaldt](#), 1990, S. 70). Ob dies sprachentwicklungsstörungen Kindern wohl helfen kann?

²⁴ Diese Frage wurde kürzlich erneut im Rahmen einer Ringvorlesung "Das Ende der Erziehung?" (Pädagogische Hochschule Heidelberg, WS 96/97) als Vortragsthema von einem bekannten Förderdiagnostiker gestellt: "Ist die pädagogische Diagnostik noch mit modernene Konzepten von Erziehung vereinbar?" Der Fairness halber sei erwähnt, dass nicht zuletzt aufgrund der Irritationen der Rezensenten [K.-L.H & H.S.] das Thema nach erfolgter erster Drucklegung nochmals abgewandelt wurde: "Aktuelle Konzeptionen von Erziehung und Bildung und ihre Implikationen für die pädagogische Diagnostik".

²⁵ Zur Unterstützung dieser Auerschen Position siehe u. a. [Baumgartner und Füssenich](#), die die Entwicklungsangemessenheit "erspüren": "Wir registrieren in einem kontinuierlichen Erkenntnisprozess, was das Kind schon kann und erspüren prospektiv die nächsten Entwicklungsschritte" (1992, S. 6).

²⁶ Auch wir [K.L.-H. & H.S.] stellen fest, dass beispielsweise an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg Studierende wie Lehrende, die ansonsten ähnliche Positionen vertreten wie einige Förderdiagnostiker und -diagnostikerinnen, sich für Zugangskriterien zum Studium (hier kann im Übrigen einmal korrekt von "Selektion" und "Selektionsdiagnostik" gesprochen werden) stark machen.

²⁷ Mit diesen weihnachtlichen Überlegungen hat [Haeblerlin](#) im Übrigen einen valablen Beitrag in Richtung auf das nun von den Hochschulen geforderte Eignungsfeststellungsverfahren (EFV) für künftige Lehrerstudentinnen geliefert. Nirgendwo sonst ist Selektion im Gegensatz zur Plazierung im sonderpädagogischen Bereich so offenkundig, und es ist interessant, wie viele sonderpädagogische Diagnostikerinnen und Diagnostiker, ansonsten jedweden Festschreibungen abhold, schon mit durchdachten Selektionskriterien bereitstehen.

²⁸ "Diagnostik ist ein theoretisch begründetes System von Regeln und Verfahren zur Gewinnung und Analyse von Kennwerten für inter- und intraindividuelle Merkmalsunterschiede, ..." ([Tent](#), 1985, S. 146) und der Klarheit halber fügen die Rezensenten wie [Langfeldt](#) (1988) noch hinzu: "und sonst nichts". Pädagogische Diagnostik ist auch nicht, wie dies von Förderdiagnostikerinnen und Förderdiagnostikern versucht wird, auf Förder(ungs)diagnostik zu reduzieren. "Mit der Förderdiagnostik betreten wir ausgesprochen heilpädagogisches Gebiet. Ihre Aufgabe besteht darin, *im Anschluss und in Ergänzung* [Hervorhebung K.-L.H. & H.S.] zu den vorgenannten Diagnoseverfahren, sich Klarheit zu verschaffen über die Bildungsmöglichkeiten und die damit korrespondierenden erzieherischen und unterrichtlichen Notwendigkeiten und Zielsetzungen" ([Kobi](#), 1983, S. 13).

²⁹ [Schlee](#) hat dies in der Diskussion um die Förderdiagnostik wie folgt umschrieben: "Letztlich handelt es sich auch bei der Förder(ungs)diagnostik nur um magische Rituale, mit deren Hilfe sich Personen, die nicht über ausreichendes Handlungswissen verfügen, über ihre Kränkung helfen, in dem sie sich mit der Welt wieder arrangieren und versöhnen" (1983, S. 49).

³⁰ „Auch die Förder(ungs)diagnostik gewinnt ihre Daten dadurch, dass sie gleichzeitig andere Daten selegiert und unterdrückt. Wie soll dieser Prozeß kontrolliert und legitimiert werden? Die so gewonnenen Daten können dann nur vor dem Hintergrund einer nicht mehr kontrollierbaren Vergangenheit gewichtet und interpretiert werden" ([Schlee](#), 1983, S. 49).

³¹ Meint [Dreher](#) (1991, S. 61) damit etwa auch Fröhlich, den er wie folgt zitiert: "Die erste Hinwendung zum Problem des anthropologischen Fragens angesichts schwerster Behinderung erfolgte durch [Fröhlich](#) bereits 1972 in theoretischer Absicht. (...) Damals verwies er auf zwei, seine zukünftige Forschungstätigkeit entscheidend bestimmenden Feststellungen (wenngleich noch konjunktivisch gefasst):

1. "Es könnte notwendig sein, den Menschen ... zu begreifen ... 'von unten her, von dem, was *allen* gemeinsam ist" (1978, 148).

2. Jede Differenzierung müsste von Pädagogik nicht als ein Schritt zum Mensch sein, sondern als Schritt auf dem Weg *durch* (Verf.) humane Existenz begriffen werden (1978, 148)."

³² *"Ich möchte im folgenden in unserem Briefwechsel - auch aus Gründen der Lesbarkeit - nicht mehr jeweils weibliche und männliche Formen aufführen. Um es in meiner verschmitzt humanistischen Art zu sagen: Genus ist nicht gleich Sexus, jedenfalls nicht in dem Sinne, wenn Du weißt, was ich meine, lieber Ernst-August."*

³³ [Auer](#) und [Dölle](#) beschreiben Ende der 20er Jahre ähnliche Probleme. So [Auer](#) im 77. Brief:

"Erinnerst Du Dich noch, lieber Ernst-August, als wir mit einigen Vertretern der kulturhistorischen Schule in Auerbachs Keller saßen. Sie argumentierten gleichzeitig streng ganzheitlich, strikt konstruktivistisch und radikal dialektisch-materialistisch. Ein Phänomen, wie wir fanden."

³⁴ "Dies ebenso wie die ständige Rede **Bleidicks** (ab 1976 in immer neuen Auflagen) von vier Paradigmen, die in dieser Form nie existiert haben [...]" (Jantzen, 1995, S. 371).

³⁵ So hat die WHO ("World Health Organization"; der in der Beliebtheitsrangfolge führende Sonderpädagoge spricht interessanterweise von "Weltgesundheitsamt"- !! -) nach langen Diskussionen unter Fachleuten die drei Konstrukte *impairment* (Schädigung/Störung), *disability* (Beeinträchtigung) und *handicap* (Behinderung) vorgeschlagen, um die unterschiedlichen Aspekte und berufsbezogenen Fragestellungen des Behinderungsbegriffs deutlich zu machen. Jedes dieser Konstrukte ist bei unterschiedlichen Fragestellungen nützlich, aber nicht beliebig austauschbar und schon gar nicht nach richtig oder falsch zu bewerten.

³⁶ Empfehlenswert hierzu Herrmann (1979).

³⁷ Diese Postkarte wird heute noch als Meilenstein konstruktivistischen Denkens im Carl-Auer-Verlag ehrfürchtig staunenden Besuchern vorgeführt und kann, neben anderen Aussagen des Autors (s. o.), als Reprint im Postkartenformat angefordert werden.

Literatur

Auer, C. L. (1927). Der Kopf, sein Umfang und menschliche Größe. *Phrenologisch-philosophisches Forum*, 75, 7-17.

Auer, C. L. (1928). Sind Pferde die intelligenteren humanen Wesen? Kopfgröße und Intelligenzausprägung. *Vergleichende Intelligenzforschung*, 70, 222-111.

Auer, C. L. (1929). Hypercephalus und Intelligenz. Widersprüche zwischen Größe und Geist. *Acta intelligentia*, 2, 37-53.

Auer, C. (Hrsg.). (1990). *Geist or Ghost. Merkwürdige Begegnungen - Strange Encounters*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.). (1992). *Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren*. München: Reinhardt.

Bischof, N. (1981). Aristoteles, Galilei, Kurt Lewin - und die Folgen. In W. Michaelis (Hrsg.), *Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980, Bd. 1* (S. 17-39). Göttingen: Hogrefe.

Bleidick, U. (1996). Wissenschaftliches Zitieren. Versuch einer Konversationsanalyse am Beispiel behindertenpädagogischen Wissens. In I. Beck, W. Düe & H. Wieland (Hrsg.), *Normalisierung: Behindertenpädagogische und sozialpolitische Perspektiven eines Reformkonzeptes* (S. 271-293). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, Edition Schindele.

Bühler, K. (1907). Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. I. über Gedanken. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 9, 297-365.

Ciampi, L. (1993). Die Hypothese der Affektlogik. *Spektrum der Wissenschaft*, 2, 76-87.

Cronbach, L.J. (1964). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.

Dölle, E. A. (1929). Zum Problem der Beliebigkeit und ideologischen Immunisierung von Theorien. *Acta theoretica*, 27, 9-45.

Dölle, E. A. & Herrmann, Th. (1971). *Theo-Logie in Mono- und Dialogen*. Rauschholzhausen: Schloßquelle.

Dreher, W. (1991). Anthropologische Fragen angesichts schwerster Behinderung. In A. Fröhlich (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 12, Pädagogik bei schwerster Behinderung* (S. 60-69). Berlin: Marhold.

Eberwein, H. (1995). Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffes. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 468-476.

Eberwein, H. (1996a). Lernbehinderung - Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lernbehinderung. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen* (S. 33-55). Weinheim: Beltz.

Eberwein, H. (1996b). Konsequenzen der lernbehinderten-pädagogischen Begriffsbildung für die Diagnostik, Didaktik und Schule für Lernbehinderte. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen* (S. 56-73). Weinheim: Beltz.

Eberwein, H. (1997). Grundlagen systemisch-ganzheitlicher Diagnostik. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (S. 223-230). Neuwied: Luchterhand.

Feuser, G. (1992). Erwiderung zur Stellungnahme von K.-L. Holtz zu meinem Beitrag "Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung". *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 43, 123-131.

Fornfeld, B. (1995). *Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, Edition Schindele.

Haferfrau, R. K. (1996a). Der gute Lehrer. In U. N. Klau & B. Lych (Hrsg.), *Pädagogisch-ideologische Sammlung* (S. 200-220). Heidelberg: Spektrum der Pädagogik.

Haferfrau, R. K. (1996b). Die gute Lehrerin. In F. Peterfrau, F. Peterfrau, F. Peterfrau & F. Peterfrau (Hrsg.), *Der Mann an der Seite ihrer Frau* (S. 70-90). Heidelberg: Spektrum der feministischen Pädagogik.

Haferfrau, R. K. (1996c). Gute Pädagogik. *Zeitschrift für den heilpädagogischen Hausgebrauch*, 20, 17-16.

Haferfrau, R. K. (1999). Die Null als Vervielfältiger: Null mal Null ist zumindest Eins! *Mathematik und heilpädagogische Theoriebildung*, 2, 0-00.

Herrmann, T. (Hrsg.). (1974). *Dichotomie und Duplizität*. Bern: Huber.

Herrmann, T. (1979). *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hollenweger, J. (1994). Sprachverstehen, Testverständnis und Schulerfolg. Ergebnisse aus einer Nachuntersuchung zur prognostischen Validität der Schweizer Version des Heidelberger Sprachentwicklungstests. In J. Hollenweger & H. Schneider (Hrsg.), *Sprachverstehen beim Kind* (S. 137-160). Luzern: Edition SZH.

Holtz, K.-L. (1992). Wie altruistisch sind Prokaryonten? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 43, 114-131.

Holtz, K.-L. (1997). *Geistige Behinderung und Verhaltensstörungen - Bestandsaufnahme und Forderungen an ein Forschungsprogramm*. Vortrag anl. Symposium "Geistige Behinderung und Verhaltensstörungen", 10./11. Oktober 1997, Carl von Ossietzky - Universität Oldenburg.

Holtz, K.-L. & Schöler, H. (1994). *Translationshilfe für Non-Latiner in Hochschulgremien*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule, Erziehungs- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Psychologie in der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik.

Hoyningen-Süess, U. (1994). *Kurzübersicht über die Ergebnisse der 1. Befragung Allgemeine Sonderpädagogik - gestern, heute, morgen*. Zürich: ISP der Universität.

Huschke-Rhein, R. (1997). Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als "Lernsystem" und das "Lernen fürs Leben" aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (S. 33-55). Neuwied: Luchterhand.

Jantzen, W. (1995). Bestandsaufnahme und Perspektiven der Sonderpädagogik als Wissenschaft. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 368-377.

Kleine-Moritz, G. (1985). *Das Rechts-Links-Problem*. Göttingen: Hogrefe.

Kleine-Moritz, G. (1992). *Friedrich der Große und die Bahnwärterstochter. Das Anekdotische als Paradigma* (Berichte Nr. 6). Bad Soltro: Institut für Angewandte Zweckforschung.

Kobi, E. E. (1983). Diagnostische Zielsetzungen und Praxis in der Heilpädagogik. In R. Kornmann, H. Meister & J. Schlee (Hrsg.), *Förderungsdiagnostik* (S. 9-20). Heidelberg: Schindele.

Köhler, W. (1918). *Nachweis einfacher Strukturfunktionen beim Schimpansen und beim Haushuhn*. Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin.

Kuhn, T. S. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt: Suhrkamp.

Langfeldt, H.-P. (1988). Sonderpädagogische Diagnostik: Allgemeine Grundlagen und Funktionen. *Sonderpädagogik*, 18, 67-76.

Maturana, H. R. (1990). Die Dinge sind nicht so, wie sie sind. In C. Auer (Hrsg.), *Geist or Ghost. Merkwürdige Begegnungen - Strange Encounters* (S. 200-203). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. Bern: Scherz Verlag.

Palmowski, W. (1997). Behinderung ist eine Kategorie des Beobachters. *Sonderpädagogik*, 27, 147-157.

Peterfrau, F., Peterfrau, F., Peterfrau, F., Peterfrau, F. & Peterfrau, F. (1999). "Viel ist nicht immer mehr" - Von der Hilflosigkeit der großen Zahl. *Verhaltensstörungen und Veränderungsmessungen*, 6, 1789-1910.

Peterfrau, F. & Peterfrau, F. (2000). Der Mann, immer an der Seite der Frau. *Welt im Spiegel der Frau*, 2, 19-77.

Rodenwaldt, H. (1990). *Der dialogische Ansatz zur Diagnose und Förderung sprachbeeinträchtigter Kinder*. Frankfurt: Lang.

Schlee, J. (1983). Illusionen sogenannter Förderdiagnostik. In R. Kornmann, H. Meister & J. Schlee (Hrsg.), *Förderungsdiagnostik* (S. 48-57). Heidelberg: Schindele.

Tent, L. (1985). Grundlagen und Funktion einer Allgemeinen Theorie der Behindertenpädagogik. *Heilpädagogische Forschung*, 12, 131-150.

Tent, L. (1992). Über den Ursprung des neuerlichen Unbehagens an der experimentellen Psychologie: Oder: Die Skrupel des Prometheus? In H. Gundlach (Hrsg.), *Psychologische Forschung und Methode: Das Versprechen des Experiments* (S. 205-226). Passau: Passavia Universitätsverlag.

von Foerster, H. (1990). Carl Auer und die Ethik der Pythagoräer. In C. Auer (Hrsg.), *Geist or Ghost. Merkwürdige Begegnungen - Strange Encounters* (S. 100-111). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

von Foerster, H. (1997). Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (S. 14-32). Neuwied: Luchterhand.

Watzlawick, P. (1990). Die Möglichkeiten von Beziehungen. In C. Auer (Hrsg.), *Geist or Ghost. Merkwürdige Begegnungen - Strange Encounters* (S. 238-243). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Weia, A. U. (1998). *Lehrbuch der modernen Peripathetik*. Bonn: Verlagshaus der Geschichte.

Wertheimer, M. (1933). Zum Problem der Unterscheidung von Einzelinhalt und Teil. *Zeitschrift für Psychologie*, 129.

Wieczerkowski, W. & Quintanilla, S. A. R. (1982). Aufgabenanalyse, Testanalyse und Normierung auf der Basis der klassischen Testtheorie. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik* (S. 281-300). Düsseldorf: Schwann.

Ynn, D., Red, B. & Orer, B. (1996). *From the paradigm of psychometrics to the paradigm of phrenology. New ways to diagnosis of intelligence*. New Heaven: Our Books.