

Behinderung und Dekulturation

(Peter Rödler)

Geschichte der These von der Dekulturation

Obwohl über den Prozess der Dekulturation im Zusammenhang mit Behinderung keine explizite Diskussion existiert, beginnt die Beurteilung von Behinderung als einem Kulturprozess im Grunde mit dem Erziehungsversuch Itards (1801) mit dem ‚Wilden von Aveyron‘ wenn dieser schreibt:

„...welches der Intelligenzgrad und die Natur der Gedanken eines Heranwachsenden sein könnte, der seit seiner Kindheit der Erziehung entraten musste und von den Individuen seiner Rasse völlig getrennt gelebt hatte, so müsste ich mich sehr täuschen, wenn die Lösung dieses Problems nicht darauf hinausläufe, einem solchen Wesen nur die Intelligenz zuzuschreiben, die der geringen Zahl seiner Bedürfnis entspricht und alle jene einfachen und komplexen Gedanken vermissen lässt, die wir durch die Erziehung erhalten und die sich in unserem Geist auf so vielfältige Weise verbinden...“ (in: Malson 1972, 121).

Gleiches zeigt sich in der, an den Überlegungen Itards orientierten, Forderung von Séguin 1866 an die Behandlung der ‚Idioten‘, diese wieder zu „*Menschen der Menschheit*“ zu machen:

„Nachdem jetzt die Einheit unseres Planes, alle Funktionen und Fähigkeiten in der Einheit des Menschen in der Menschheit zusammenzufassen, klar dargetan ist, haben wir nur noch einige Worte über die Einheit unserer scheinbar zusammenhanglosen Mittel und Werkzeuge in der Erziehung zu sagen“ (164).

Hier verschränken sich die zentralen Themen der Aufklärung in ihrer von Horkheimer und Adorno (1947) als dialektisch beurteilten Thematik. Grob: Auf der einen Seite Rousseau, mit seiner völlig egozentrisch asozialen Vorstellung des Guten im Menschen: konsequent weiter gedacht ein einfaches biologistisches Bild, da hier offensichtlich alle Entwicklungskompetenzen – d.h. nicht nur Potenzen – angeboren existieren. Auf der anderen Seite Itard, der das Soziale als Voraussetzung von Entwicklung erkennt, hieraus aber eine ‚*Physiologischen Erziehung*‘ ableitet, die – von Ausnahmen abgesehen – im Wesentlichen aus Übungen und Training besteht und damit ebenfalls die Wechselseitigkeit eines beziehungsreichen Sozialen verfehlt, bzw. dieses abgespalten Madam Guérin überlässt (in: Malson 1972, 203f).

Schon hier wird deutlich: Der aufgeklärte Mensch konstituiert sich zwischen den Extrempunkten individueller Isolation und gesellschaftlicher Beherrschung, wobei Letztere durchaus so weit angeeignet werden kann, dass nicht nur Gesellschaften und ihre Institutionen Menschen ‚verobjektivieren‘ können, sondern dass die Individuen sich selbst zum Objekt machen, wie dies z.B. heute an der zunehmend in Anspruch genommenen Schönheitschirurgie sehr deutlich wird. Die individuelle Sinngebung zeigt sich hier deutlich eingebettet in gesellschaftliche Bedeutungen – Leistungsfähigkeit, Attraktivität und Fitness –, gegenüber diesen und aus diesen heraus sie erst möglich wird.

Ich fasse im Folgenden die gesellschaftlichen Forderungen gegenüber den Mitgliedern der Gesellschaften unseres Kulturkreises als ‚Fitness‘ (wörtlich: Anpassungsfähigkeit) zusammen. So bündelt dieser Begriff nicht nur die körperlichen und geistigen Fähigkeiten der gesellschaftlichen Nutzbarkeit Ihrer Mitglieder (‚Arbeitskraft‘), sondern darüber hinaus in seiner wörtlichen Bedeutung auch die Fähigkeit, den jeweils gültigen gesellschaftlichen Qualitätskriterien – in unserer Gesellschaft vor allem Jugendlichkeit, Attraktivität und Genussfähigkeit (Konsum) – zu genügen bzw. die Bereitschaft sich diesen anzupassen.

Menschen, die diese Anpassung nicht leisten wollen oder können werden dabei Anlass und – wortwörtlich – Gegenstand von Ausschlussprozessen. So zeigt Jantzen schon 1974 Behinderte im Kapitalismus als durch einen Mangel an Arbeitsfähigkeit gekennzeichnet, als „Arbeitskraft minderer Güte“ (100), die deren gesellschaftlichen Ausschluss legitimiert, und Kobi (1983, 37f) beschreibt die Prozesse, die sich gegenüber Behinderten vollziehen als Prozesse der Entfremdung und Verobjektivierung.

Bevor auf den Prozess der Behinderung durch Dekulturation im Einzelnen eingegangen werden kann, muss die Frage nach der menschlichen Kultur und der sie bildenden Prozesse selbst geklärt werden. Dies als Grundlage für ein vertiefteres Verständnis der Kultur bildenden Prozesse ebenso, wie für deren Bedeutung für die Entwicklung der an diesen Prozessen beteiligten Individuen. Dies ermöglicht, darauf folgend, den Prozess, der sich gegenüber Menschen mit mangelnder Fitness in unserem Gesellschaftssystem vollzieht, als einen Prozess der ‚Dekulturation‘ zu kennzeichnen und dabei vor allem zu verdeutlichen, wie das traditionelle System der besonderen Hilfen hinter das Diktum Séguins – das Ziel der Wiederherstellung der

„Idioten“ als „Menschen der Menschheit“ – zurückfällt und so eine wesentliche Rolle bei diesem Ausschluss spielt. Gleichzeitig entsteht so ein Bezugspunkt für die abschließenden Gedanken darüber, wie der Prozess der Dekulturation fruchtbar umgekehrt und zu einer vollen kulturellen Teilhabe unter allen Umständen entwickelt werden könnte.

Kulturraum als Sprachraum

Maturana & Varela definieren *Kulturelles Verhalten* wie folgt:

„Unter kulturellem Verhalten verstehen wir die generationenübergreifende Stabilität von ontogenetisch erworbenen Verhaltensmustern in der kommunikativen Dynamik eines sozialen Milieus“ (2009, 218).

In dieser wohl umfassendsten Definition von Kultur ist offensichtlich, dass *diese* Form von kulturellem Verhalten, die Stabilisierung eines Verhaltensmusters in einer Gruppe durch das Lernen durch Imitation, ein Phänomen beschreibt, das zumindest bei höheren Tieren ebenso auch im Tierreich zu finden ist. Was ist also das Spezifische *menschlicher* Kultur?

Das beschriebene Verhalten *bei Tieren* zeigt: Hier werden in der Gruppe, durch direkte Imitation und spielerische Wiederholungen, Verhaltensmuster gelernt und differenziert, die den Weg zum instinktiv gegebenen Ziel optimieren. Kultur entsteht hier als ein diese Gruppe kennzeichnender *Handlungsraum*, d.h. diese Gruppe unterscheidet sich durch dieses Verhalten signifikant von einer anderen Gruppe der selben Gattung, in der dieses Verhalten nicht entstanden ist. *Bei Menschen* entsteht Kultur, auch wenn diese letztlich in Handlungen zum Ausdruck kommt, aber primär nicht durch das – imitatorische – Erlernen von instrumentell bedeutsamen Handlungen, sondern durch das Austauschen von *Be-Deutungen* als ein *Interpretationsraum*.

Ausgangspunkt zum Verständnis von dessen spezifischen Bedeutung ist die an anderer Stelle (Rödler 2004, 15 ff; Rödler 2000, 151 ff) ausführlich begründete Annahme, dass das wesentliche Gattungsmerkmal der Menschen deren instinktive Unbestimmtheit ist, wie dies auch Trapp schon 1780 betonte:

„Der unterscheidende Charakter der menschlichen Natur ist die Unbestimmtheit oder die Nichteinschränkung auf einen besonderen Trieb oder auf eine bestimmte Fähigkeit und Fertigkeit. Dieser negative Vorzug des Menschen ist die Quelle aller obigen Vollkommenheiten.“ (1780, 12, §6)

Diese konstituiert auf der Ebene von Menschen eine gegenüber Tieren zusätzliche weitere Freiheitsdimension, nämlich die der Ziele. Während Tiere auf dem Weg zu ihren vom Instinkt gesetzten Zielen mehr oder weniger frei sind – was immerhin bis hin zur Erfindung von Werkzeugen und deren Stabilisierung innerhalb einer Gruppe (s.o.) und bis hin zum Erkennen und dem Ausdruck der individuellen Eigen-Art gehen kann – stehen bei Menschen neben diesen Möglichkeiten die Ziele selbst zur Disposition.

Dieses begründet nun nicht nur alle möglichen Bedeutungssysteme als Antworten auf die Frage nach diesen Zielen – Kunst, Philosophie, Ideologien, Religionen – und die Möglichkeit das eigene Handeln im Sinne solcher Zielentscheidungen zu verantworten, sondern auch einen spezifischen Sprung in der Selbstorganisation des Lebendigen: nämlich der *biologisch begründeten* Notdurft der Teilnahme an orientierenden, bedeutungsvollen Beziehungen. In dieser Sicht sind Menschen alleine biologisch nicht zur Selbstorganisation (= Autopoiese) in der Lage, eine Erkenntnis, die bei Maturana & Varela (2009, 223 ff) angelegt, aber in letzter Konsequenz nicht ausgearbeitet ist. Natürlich benötigen bestimmte Tiergattungen ebenfalls ein soziales Milieu für Ihr Überleben (Herde, Schwarm, Bienenstaat), aber dieses ist eben instinktiv, d.h. biologisch abgesichert. Bei Menschen stellt sich die Autopoiese im Unterschied zu Tieren dagegen als ein hybrider, bio-semiotischer (!) Wechselwirkungsprozess dar, der die Psyche als Instanz und Organisator dieser Autopoiese erst hervorbringt.

Die Kennzeichnung dieses Prozesses als *bio-semiotisch* ist dabei von besonderer Bedeutung, da sie diesen Prozess von dem biologisch basierten tierischen Verhalten (Herde) unterscheidet. Er verweist dabei auf die Tatsache, dass die Bedeutung der Welt grundsätzlich einen Doppelcharakter hat: Zum einen bezieht sich diese Deutung auf ‚etwas‘ dem aber mit der Bezeichnung immer auch eine Bedeutung zugeordnet wird. Dieser Zusammenhang ist unauflöslich, d.h. die Welt kann ‚an-sich‘

jenseits von *bedeutenden* Prozessen nicht wahrgenommen werden (s.u.). Dass die Kommunikation hierüber dennoch möglich ist, liegt an der Eigenart des diese Prozesse ermöglichenden Mediums der Sprache, die in ihrer Zeichenhaftigkeit den Transport dieser ‚doppelten Mitteilung‘ ermöglicht.

Dabei verweist das Zeichen mit seinem Signifikanten (Signifikant = das Bezeichnende) zwar auf ein Objekt der ‚Realität‘, das allerdings in allen Teilnehmern unmittelbar eine innerpsychisch bewertete Konkretion auslöst (Signifikat = das Bezeichnete). Der für den Sender sinnvolle Ausdruck – verstanden als Zeichen im Sinne eines konventionellen Signifikanten eines individuellen Signifikats – wird vom Empfänger als Repräsentant von allgemeiner Bedeutung erlebt, der gegenüber und aus der heraus er dann wiederum sein Sinnsystem assimilativ oder akkommodativ so weiter entwickelt, dass das empfangene Zeichen in ihm ein sinnvolles Signifikat bezeichnet

So gründet sich die Gesellschaftlichkeit des Menschen in seiner biologischen Gattungsspezifität ebenso, wie Gesellschaften als kommunikative Systeme (Luhmann 1991) emergente Zeichensysteme darstellen, die aus der Wechselwirkung von bio-psycho-semiotischen Wechselwirkungsprozessen hervorgehen. Sprache als Medium und Organisator der Gesellschaftlichkeit der Menschen entsteht mit dieser, wie sie diese erst ermöglicht. Gegenüber dem Handlungsraum entwickelter Tiere, in dem diese durchaus abgestimmt und kreativ ihre instinktiv gesetzten natürlichen ‚Zwecke‘ verfolgen, konstituieren Menschen in ihrem existenziell konstitutiven Miteinander Kultur als einen Deutungsraum und ihre Gesellschaften als diese bildende und nutzende Interpretationsgemeinschaften.

Die existenzielle Bedeutung der Einbindung von Menschen in die beschriebenen Zusammenhänge erscheint vor dem Hintergrund dieser Überlegungen nur allzu deutlich, verwirklichen Menschen doch erst durch die aktive Teilnahme an diesem Interpretationsraum ihre Gattungseigenart. So gesehen begründet die Forderung nach der Teilhabe aller Menschen an den beschriebenen Prozessen ein wirkliches Grundrecht aller Menschen im Sinne der Realisierung ihrer Würde als Menschen.

Die Zusammenhänge gehen allerdings, wie die Materialistische Behindertenpädagogik und Integrationspädagogik seit den 1970er Jahren in der Tradition der Kulturhistorischen Schule (Leont'ev, Wygotskij, Lurija) deutlich machen konnte und wie dies insbesondere heute auch die neuere Forschung im Bereich der Neurologie und Molekularbiologie zeigt, noch wesentlich weiter: So sind die beschriebenen Wechselwirkungen – bio-psycho-sozial (bzw. semiotisch) – nicht als ein hierarchisches Gebilde misszuverstehen, in dem ‚bottom up‘ die Biologie des Körpers, genetisch gesteuert, die Psyche ‚produziert‘, die dann wiederum mit anderen Individuen zusammen soziale Gruppen bis hin zu ganzen Gesellschaften bildet. Im Gegensatz zu dieser reduktionistisch vereinfachenden Sichtweise müssen die beschriebenen Zusammenhänge als *Wechselwirkungsprozesse* ernst genommen werden.

So wirken die sozialen Erfahrungen eines Menschen – wie Joachim Bauer (2004/2008) zeigt – bis auf die Ebene der Aktivierung von Genen in die biologische Organisation zurück. Selbst nachweisbare strukturelle Veränderungen und Beeinträchtigungen sind deshalb nie nur biologisch begründet zu sehen, sondern können nur im Hinblick auf die Geschichte des jeweiligen Menschen und aus dieser heraus annähernd verstanden und pädagogisch-therapeutisch begegnet werden. Ein weitgehendes Scheitern der Teilhabe an diesen Prozessen führt deshalb in jedem Falle zu tiefgreifenden Entwicklungsstörungen bis hin zu der Notwendigkeit, dass ein solcher Art isolierter Mensch sich nur noch über autistische Verhaltensweisen am Rande des beschriebenen Kulturraumes stabilisieren kann.

Dieses Scheitern stellt in verschieden starker Ausprägung einen der wesentlichen Aspekte des Behinderungsprozesses dar, der sich gegenüber beeinträchtigten und unangepassten Menschen vollzieht.

Behinderung als Dekulturation

Der Prozess der ‚Dekulturation‘ als Teil des Prozesses der Behinderung, der sich gegenüber marginalisierten, als unangepasst geltenden und Menschen mit Beeinträchtigungen vollzieht, ist begründet in verschiedenen gesellschaftlichen Haltungen und

den aus diesen folgenden Handlungen gegenüber diesen Personen. Im Folgenden gilt es insbesondere zu verdeutlichen, dass das Phänomen der Dekulturation nicht alleine von offen behindertenfeindlichen Positionen ausgeht, sondern dass dieser fundamentale humane Entwertungsprozess durchaus auch von wohlmeinenden Positionen exekutiert werden kann.

Im Spiegel des Umgangs mit marginalisierten und beeinträchtigten Menschen wird erkennbar, dass es in der Geschichte keine kontinuierliche Höherentwicklung der Qualität dieses Umgangs gegeben hat. Wie es in der Antike Beispiele der gezielten Tötung beeinträchtigter Kinder gibt (Sparta), so gibt es aus der Frühzeit des Menschen zumindest ein Beispiel, wo aufgrund eines Schädelfundes mit einer offensichtlich verheilten Schädelverletzung davon ausgegangen werden muss, dass ein massiv beeinträchtigter Mensch mehrere Jahre als Pflegefall in der Gemeinschaft seiner Gruppe gelebt haben muss. Es ist davon auszugehen, dass zu allen Zeiten sehr verschiedene Haltungen gegenüber beeinträchtigten und marginalisierten Menschen parallel existierten, wobei allerdings der jeweilige Zeitgeist die eine oder andere Haltung mehr oder weniger als allgemein bedeutend sichtbar werden ließ.

Mit dem Fokus auf das ‚Defizit‘ stellt die Position, die diese Menschen zu ‚Ballastexistenzen‘ erklärt bzw. schwer beeinträchtigte Menschen als ‚human vegetables‘ bezeichnet, sicher die Extremposition dar. – Diese Position wurde Anfang des 20. Jahrhunderts nicht nur von den Nationalsozialisten sondern auch von christlichen Vertretern und solchen der Linken vertreten! Die Bezeichnung ‚human vegetable‘ stammt aus der Diskussion um Peter Singer. – Bei dieser Position nur von Dekulturation zu sprechen ist euphemistisch, da hier jegliche Form von Gemeinsinn verweigert und letztlich den Menschen das Lebensrecht abgesprochen wird. Einen ähnlich weitgehenden Ausschluss aus jeglichen menschlichen Diskursen stellt die These von der Bildungsunfähigkeit beeinträchtigter Menschen dar, wobei diese ja auch zur Begründung der genannten Haltungen benutzt wurde und wird.

Eine Sonderpädagogik, die sich pädagogisch-therapeutisch gegen von ihr an Individuen diagnostizierte Defizite richtet, war und ist im Verhältnis zu den vorgenannten Positionen sicher als ein Fortschritt zu bewerten, da hier zumindest ein

besonderer, an den, fachlich unterstellten, individuellen Bedarf angepasster Bereich menschlicher Begegnung zugestanden kommt bzw. dieser angeboten wird.

Dennoch verhindert dieser Fokus auf das vermeintliche Defizit, die Qualität dieser Begegnungen in der oben beschriebenen Form von Teilhabe an der Kultur, da der durch Sonderpädagogik in diesem Sinne gebildete Lern- und Trainingsraum einseitig von dem abstrakten ‚Wissen‘ um die Behinderung und die sich hieraus ergebenden pädagogischen Angebote bestimmt ist und keinen Raum für den Austausch der je individuellen Bedeutungen lässt. Diese traditionellen Positionen der Sonderpädagogik gehen noch vor die Position, wie sie Séguin 1866 formuliert hat (s.o.), zurück.

Das Unwohlsein über diese Ausrichtung der Sonderpädagogik am Defekt oder Defizit führte denn auch innerhalb der Sonder-, Heil- und Behindertenpädagogik seit Mitte der 1980er Jahre zu einer Kritik an diesem Fokus und letztlich zu einem – scheinbaren – Paradigmenwechsel hin zu einer Kompetenz- und Ressourcenorientierung. Diese positive Orientierung verbunden mit dem Anspruch auf soziale Anerkennung einerseits und dem Ziel der Selbstbestimmung andererseits, scheint damit den beschriebenen Grundlagen menschlicher Kultur voll gerecht zu werden.

Allerdings besteht auch hier – und das ist nicht so leicht wie bei den Beispielen oben zu erkennen –, sozusagen spiegelbildlich, ebenfalls die Gefahr der Dekulturation, werden die verschiedenen Orientierungspunkte dieser Position – Kompetenzorientierung, Selbstbestimmung und Anerkennung – nicht in ihrem äußerst spannungsvollen Verhältnis zueinander verstanden.

So stellt sich zum einen die Frage nach dem Inhalt von Pädagogik, wenn die ‚Anerkennung‘, undialektisch verstanden, so dominiert, dass nur die vorhandenen Kompetenzen fokussiert werden. Kompetenzen können pädagogisch nur im Unterschied zu Defiziten als solche festgestellt werden, wie ja auch eine defizitorientierte Pädagogik die Möglichkeitsräume von Klienten herausfinden muss. Der Akt der Fokussierung der pädagogischen Aufgabe ist, so gesehen, zwischen der Defizitorientierung und der Kompetenzorientierung fast nicht zu unterscheiden: Es geht in beiden Fällen, rein sachlich gesehen, um die Kante zwischen Können und

Nicht-Können, die allerdings von Wygotskij (1987, 83) besser, da auch die qualitativen Momente des lernenden Kindes in diesem Konzept berücksichtigt sind, als ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ beschrieben ist.

So entsteht die Problematik der Defizitorientierung wie eben auch der Kompetenzorientierung nicht primär in der jeweiligen pädagogischen Praxis, sondern darin, dass, von den jeweiligen Positionen aus, die konkreten praktischen Erfahrungen zu abstrakten Eigenschaften des Individuums verdichtend uminterpretiert werden. Erst so wird das momentane praktische Problem zum Stigma – und das gilt auch für die positive Variante der Kompetenz, wenn der übermäßige Fokus auf die Stärken eines Kindes den Blick trübt gegenüber den immer auch vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten.

Der Ausweg aus diesem Dilemma, in der pädagogischen Praxis immer auch Probleme adressieren zu müssen, besteht deshalb in dem Verzicht auf die Feststellung individueller Eigenschaften jenseits bestimmter pädagogischer oder lebensweltlicher Situationen. Kompetenzen und Probleme eines Menschen in einer solchen Situation können und müssen – auf diese Situation bezogen (!) – festgestellt und zur Grundlage der individuellen Unterstützung und Hilfe in dieser Situation gemacht werden.

Diese Orientierung ermöglicht eine pädagogische Kooperation entlang gemeinsamen Gegenständen jenseits der Unterstellung individueller Eigenschaften, wobei in dieser Kooperation auch Raum ist, für evtl. situativ notwendige individualisierte Hilfen wie auch den Austausch über die qualitative Seite, d.h. die Bedeutung dieser Gegenstände. Eine solche pädagogische Ausrichtung wird den aufgezeigten kulturellen Grundlagen menschlicher Existenz und Entwicklung gerecht und zeigt sich so als eine integrative Bildung im wortwörtlichen Sinne.

Eine weitere moderne pädagogische Forderung mit der Tendenz, falsch verstanden, Dekulturation auszulösen, ist die nach Selbstbestimmung. Dieser Begriff bedeutet, ernst genommen, etwas völlig anderes als der Begriff ‚self-advocacy‘ im angloamerikanischen Raum, von dem er ursprünglich abgeleitet wurde.

So ist der Begriff der Selbstbestimmung in sich völlig voraussetzungslos, während der Begriff der Selbstvertretung einen sozialen Raum voraussetzt, der erst

einmal herzustellen und grundsätzlich anzuerkennen ist, bevor man sich in und gegenüber eben diesem Raum selbst vertreten kann. Erst diese wechselseitig verzahnten Voraussetzungen – Angebot und Anerkennung – ermöglichen es Menschen sich gegenüber anderen einen Namen zu machen (Autonomie), im sozialen Raum als eigenartig kenntlich und so auf dieser Basis und innerhalb dieser Wechselbeziehungen anerkannt zu werden. Selbstbestimmung dagegen, im engen Sinne, eben voraussetzungslos verstanden, ist dagegen ein asozialer Begriff, da sich der Mensch wie gezeigt wurde, überhaupt nur in und gegenüber kulturellen Zusammenhängen entwickeln kann.

Die beiden Beispiele einer durchaus wohlmeinenden Behinderung durch Dekulturation machen die Kante klar, die darüber entscheidet, ob ein pädagogisches Angebot den wesentlichen Grundlagen der Menschen gerecht wird oder Dekulturation betreibt. So spricht Kobi (1983, 35 ff, 44 ff) gegenüber solchen Prozessen von der ‚Exkommunikation‘ Behinderter, die ‚objektiviert‘ werden, in dem sie zum Gegenstand von Reden über sie gemacht werden ohne an diesen Diskursen beteiligt zu werden.

Es geht insgesamt um die grundlegende Entscheidung zwischen einem individualistisch fokussierten Blick, sei es dem des Biologismus, der die individuellen Eigenschaften in der – genetisch begründeten – biologischen Ausstattung und Struktur eines Menschen begründet sieht – hierzu zählt auch, bei Verlust der Bedeutung der strukturellen Koppelung, das Bild der konstruktivistisch begründeten Monade – einerseits und andererseits einem Blick auf die Gattung Mensch als einer sozio-semiotisch basierten Gemeinschaft, in der die individuelle ‚Freiheit‘ der einzelnen Mitglieder zur Entwicklung einer eigenen Selbstdefinition alleine auf der Basis der Einbindung in bedeutungsvolle Austauschprozesse möglich ist.

Ein Problem, diesem differenzierten Blick auf die spannungsvolle Situiertheit menschlicher Existenz umfassend Geltung zu verleihen, liegt sicher auch darin, dass dieser Blick dem total am Individualismus orientierten Zeitgeist heute völlig zuwiderläuft. Gerade weil die Dekulturation Behinderter heute häufig eben auch in der durchaus wohlmeinenden Fürsorge ihren Ausgangspunkt nimmt, soll ein Beispiel aus

der Praxis der Psychoanalytikerin Françoise Dolto diesen Blick noch einmal konkretisierend verdeutlichen.

Dolto berichtet von dem Brief einer Mutter an Sie: *„Seit der Geburt meiner Tochter weine ich unaufhörlich; seit drei Tagen weiß ich nicht recht, was ich tun soll; sie ist in der Klinik und kam mit einer Trisomie 21 auf die Welt.“* Frau Dolto antwortet: *„Sagen Sie ihrer Tochter, wenn Sie weinen, dass sie Trisomie 21 hat und dass sie deshalb weinen, weil sie nicht so ist wie die anderen Kinder, die man zu erziehen weiß. Sie weinen aus dem Grund, weil sie nicht recht wissen, wie Sie mit dieser genetischen Störung fertig werden können: Diese genetische Störung macht mich unsicher, ich weiß nicht, wie ich Dich erziehen soll, und habe Angst, dass Du unglücklich wirst.“* (Dolto, 106 ff)

Dies ist ein professioneller Rat, in dem Dolto aber kein ‚Wissen‘ über Trisomie mitteilt; es ist sicher, dass das Kind die geforderte Ansprache nicht versteht, der Rat also funktionell verstanden sinnlos ist. Dolto erkennt dagegen, dass die Mutter in ihrem Schrecken um eine funktionelle Hilfe nachsucht, die ihr ihr Kind in seiner Einzigartigkeit aus dem Blick geraten ließe: Sie erkennt die Gefahr der Dekulturation! Dieser Gefahr gegenüber strukturiert sie mit ihrer Intervention den Sprachraum des Kindes mit seiner Mutter gemäß den oben entwickelten Grundlagen neu, passt diesen den Gegebenheiten, und hierzu gehören auch die emotionalen Verfassungen der Beteiligten, an:

- Die Sorgen der Eltern sind nicht verdrängt. Sie sind, vor allem auch gegenüber dem Kind, ausgesprochen. Das ‚Problem‘ wird so zu einer gemeinsamen Grundlage, wobei die Eltern es als ihr Problem kenntlich machen. Das Kind wird so frei, sich hierzu zu verhalten.
- Durch dieses Aussprechen können Eltern wie Kind in ihrer Umwelt offensiv mit diesem Begriff umgehen. – Dolto zeigt im Weiteren an einigen Beispielen sehr deutlich, wie dieses Kind gerade durch das Ansprechen seiner Besonderheit sein Umfeld immer wieder zwingt sich mit dieser zu beschäftigen, ihm Zeit zu geben usw., und zwar ohne sich auf die Behinderung herauszureden.
- Die Eltern sind nicht mehr gezwungen zu ‚wissen‘ und dürfen fragen: ‚Wer bist Du?‘. Diese Frage, die das gesamte Leben eines Menschen ohne Beeinträchtigungen, vor allem in der frühen Entwicklung, begleitet,

ermöglicht diesem, sich in und gegenüber seiner Umwelt einen Namen zu machen!

- Im Rahmen der Einzigartigkeit dieser Dialoge werden auch die jeweiligen situativ besonderen Voraussetzungen, die zur Entstehung und für den Erhalt dieser Dialoge wie auch für den Erfolg der gemeinsamen Tätigkeiten notwendig sind, erkennbar, wozu, wie auch zur Schaffung dieser Voraussetzungen, evtl. fachliche Hilfe notwendig ist.

Es ist ein großer Irrtum, der von Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen immer wieder gemacht wird, anzunehmen, Eltern nicht - beeinträchtigter Kinder ‚wüssten‘ um ihr Kind. Diese Annahme ist Teil des Behinderungsprozesses, der sich gegenüber diesen Familien vollzieht! Eltern von Kindern, bei denen keine ‚Behinderung‘ festgestellt wird, vertrauen sowohl auf die Ausdruckskraft ihres Kindes, wie auch auf ihre eigene Kompetenz, dieses zu verstehen. Auf der Basis des Vertrauens in diese wechselseitige Kompetenz entsteht dann der menschentypische kulturelle Austausch als Grundlage für die Bildung des Kindes in seiner Eigenart.

Bei Menschen mit festgestellten Beeinträchtigungen, vor allem solchen, bei denen angenommen wird, dass die Kinder absehbar nicht sprechen werden können – zerstört diese Feststellung das beschriebene Vertrauen. So kann es dem Kind nur erschwert gelingen, einen eigenen Reflex der gebotenen Welt zu leben. Es wird abhängig von äußeren (Therapiepläne) oder inneren (Stereotypen) Sicherheitskonstrukten, die in ihrer Starrheit einen flexiblen kulturellen Austausch verhindern.

Typisch ist hier, der routinierte, immer gleiche Alltag in vielen Institutionen, der individuell bedeutsame Begegnungen weitestgehend unmöglich werden lässt. Die Folge ist oft, dass diese Begegnungen dann durch somatische Reaktionen, Aggressionen oder Selbstverletzungen – im Zusammenhang mit der Theorie des Sprachraums Reste von Gesundheit und Kompetenz – erzwungen werden. Allerdings führen diese in der Regel nicht zu einem Austausch von Bedeutungen, sondern es kommt zu einem wechselseitig sprachlosen gegenseitigen Dominieren: die Institution und deren Vertreter durch ihre Regeln und Organisationsstrukturen, die Bewohner durch entsprechende Ausbrüche.

Die Weiterentwicklung und Differenzierung eines individuell Sinn gebenden Zuganges zum Sprachraum und die Erfahrung, in diesem gegenüber und mit anderen wirksam werden zu können, wird verhindert oder erschwert. Menschen mit Beeinträchtigungen wird, so gesehen, Sprache verweigert. Sie werden eben durch die Verweigerung dieses wirklich existenziellen Grundrechts behindert, zu Behinderten gemacht.

Integrative Pädagogik als Rekulturierung im Sinne von Rehistorisierung

Eine Pädagogik, die dem wesentlichen Bedarf aller Menschen an Teilhabe an kulturellen Austauschprozessen im beschriebenen Sinne Rechnung trägt, d.h. – integrativ – neue kulturelle Räume eröffnet wo sie durch Dekulturation zerstört wurden bzw. Lebens- und Lernräume – inklusiv – von vorneherein so gestaltet, dass die kulturelle Teilhabe aller Menschen im beschriebenen Sinne gewährleistet ist, ist – exemplarisch – durch die folgenden Aspekte beschrieben:

Sprache entsteht am Ohr des Hörers.

Die hier entwickelte Vorstellung einer kulturellen Teilhabe *aller* Menschen, ist auf der Seite der Klienten voraussetzungslos realisierbar. Die Qualität von Kommunikation fundiert sich nämlich *nicht* in der Kompetenz oder Qualität des Sprechers, sondern in der Qualität des Hörers! Wie immer kompetent ein Sprecher, eine Sprecherin ist, wenn das Auditorium sich ihn oder sie zu hören weigert, ist diese Kompetenz wertlos. Umgedreht wird, wie oben schon erwähnt, beim Sprechen mit kleinen Babys ständig ein Verstehen unterstellt („Wie geht’s Dir denn heute?“, ... „Hast Du noch Hunger?“ ...), ohne dass dieses faktisch vorhanden wäre. Aber die Reaktionen des Kindes auf die, parallel zu diesen Sätzen gestaltete Umwelt wird regelmäßig als Antwort interpretiert und gibt dem Kind so eine wirkliche Stimme gegenüber den Erwachsenen. Die Erzeugung eines gemeinsamen Sprachraumes ist aufseiten des Sprechers voraussetzungslos. Es geht alleine darum, das gemeinsam bedeutungsvolle Situationen

geschaffen werden und in diesen, die Reaktionen – und seien diese rein körperlich – als Kommentare/Antworten interpretiert werden.

Wünsche müssen gehört aber nicht erfüllt werden.

Die Forderung, auf bedeutende Mitteilungen von Menschen zu achten, sie an dem kulturellen Austausch teilhaben zu lassen, darf nun nicht in der Weise individualistisch falsch verstanden werden, dass alle in diesen Kommunikationsprozessen geäußerten Wünsche auch erfüllt werden müssten. Selbstverständlich kann in keiner sozialen Gruppe und erst recht nicht in komplexen Organisationen jeder Wunsch aller Beteiligten erfüllt werden. Dies ist mit der Teilhabe an den Kultur bildenden Austauschprozessen auch nicht gemeint. Gemeint ist, dass jeder Wunsch gehört werden muss! D.h. in Folge des Ausdrucks eines Wunsches muss sich der Wünschende in der Reaktion seines Gegenüber wiederfinden, in dem z.B. für ihn nachvollziehbar ein Kompromiss gefunden wird. Wichtig ist in jedem Fall, dass der Wünschende seinen Wunsch, und damit sich – Menschen werden anderen Menschen und sich selbst durch ihre Wünsche und Interessen sichtbar (!) – nicht prinzipiell abgelehnt oder böse sondern in der gefundenen Lösung prinzipiell aufgehoben empfindet.

Der gemeinsame Gegenstand als Organisator des inklusiven Lernens

Die hier adressierten kulturellen Austauschprozesse stellen keine Beziehungen ‚an sich‘, sondern Verhandlungen in und über verschiedene Perspektiven der konkreten Welt dar. In diesen werden sich die Beteiligten in ihrer Spezifik deutlich. Dieses Medium, um das sich diese Verhandlungen drehen, wurde von Georg Feuser (1989) als zentrales didaktisches Kriterium für eine tatsächliche Begegnung im Lernen als *gemeinsamer Gegenstand* erarbeitet. Das Vorhandensein dieses gemeinsamen Gegenstandes entscheidet dabei, ob sich der Unterricht als wirklich inklusiv qualifizieren lässt oder ob hier auch unter organisatorisch integrativen Bedingungen durch den alleinigen Fokus auf die Binnendifferenzierung im Lernen sowie die Abspaltung der sozialen Erfahrungen vom Lernen, Dekulturation und damit Behinderung stattfindet.

Eine im Hinblick auf die hier vorgelegten Überlegungen bedeutsame, wenn auch im Vergleich zu Feuser speziellere, Ausarbeitung eines didaktischen Ansatzes stellen die Überlegungen von Dilcher (2005) zur ‚Didaktik der Kernideen‘ von Ruf und Gallin dar. Hier wird der Austausch um den jeweiligen Lerngegenstand systematisch zur methodischen Grundlage der Didaktik.

Erst wenn Menschen so die Möglichkeit gegeben wird, sich die Gegenstände ihrer Welt gemeinsam ‚forschend‘ und d.h. problembehaftet, mehrperspektivisch und zeitintensiv immer wieder neu anzueignen, wird es ihnen möglich, die ihnen so fremde Welt – unter ihren jeweils gegebenen Bedingungen – zunehmend zuzulassen und sich mit anderen in ihr zu orientieren.

Auseinandersetzungen sind ein wesentlicher Teil des kulturellen Austauschs.

Der hier beschriebene anzustrebende kulturelle Austausch stellt sich nicht als spannungsfrei dar. Im Gegenteil bildet Auseinandersetzung, d.h. das Ringen um Gemeinwohl bei fortdauernder Eigenart und Differenz, die Grundlage dieser Prozesse. Dies ist für Menschen heute, die zwischen der behaupteten Macht des Faktischen als Wahrheit und der normativen Beliebigkeit des Individualismus zu pendeln gewohnt sind, eine Zumutung im wörtlichen Sinne.

Gerade deshalb, wegen der *allgemeinen* Dekulturation, gilt es die Chance zu ergreifen, die Arbeit mit beeinträchtigten Menschen zu einer gemeinsamen Kulturentwicklung fortzuentwickeln, indem man jedem Menschen auch seine Momente von Fremdheit, Eigensinn und Geheimnis lässt, ohne sie in einer unverbindlichen, unendlichen Akzeptanz links liegen zu lassen. In der Folge eines solchen Wachstums *aller* gemeinsam Handelnden durch die gegenseitige Zumutung wirklicher Begegnung sollte es gelingen *allen* Beteiligten den Mut, die Bereitschaft und die Fähigkeit zu entwickeln, Neues und Fremdes zuzulassen, eine Qualität, die heute mehr denn je über die Humanität des Zusammenlebens der Menschen entscheidet.

Literatur:

- Bauer, Joachim: Das kooperative Gen – Abschied vom Darwinismus. Hamburg 2008
- Bauer, Joachim: Das Gedächtnis des Körpers. München 2004
- Dilcher, Dominik: Didaktik der Kernideen – Grundlage einer allgemeinen basalen Didaktik? Berlin 2005
- Dolto, Françoise: Alles ist Sprache. Weinheim 1989
- Feuser, Georg: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik Heft 1/1989
- Feuser, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche. Darmstadt 1995.
- Hardtwig, Wolfgang & Wehler, Hans-Ulrich: Kulturgeschichte heute. Göttingen 1996
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1947
- Jantzen, Wolfgang: Sozialisation und Behinderung. Gießen 1974
- Kobi, Emil E.: Grundfragen der Heilpädagogik. Bern, Stuttgart 1983
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Frankfurt 1991
- Malson, Lucien & Itard, Jean e.a.: Die wilden Kinder. Frankfurt 1972
- Maturana, Humberto & Varela, Francesco: Der Baum der Erkenntnis. Frankfurt 2009
- Meyer-Drawe, Käte: Illusion von Autonomie. München 2000
- Morais, Ana & Neves, Isabel e.a. (Hg.): Towards a sociology of pedagogy. New York 2001
- Rödler, Peter: Körper und Sprache in Kultur und Behindertenpädagogik. In: Dederich, Markus & Greving, Heinrich e.a. (Hg.): Heilpädagogik als Kulturwissenschaft – Menschen zwischen Medizin und Ökonomie. Giessen 2009
- Rödler, Peter: Zur ethischen Potenz einer zeichenorientierten Pädagogik. In: Grevin, Heinrich & Mürner, Christian e.a. (Hg.): Zeichen und Gesten - Heilpädagogik als Kulturthema. Giessen 2004
- Rödler, Peter: geistig behindert: Menschen lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? – Grundlagen einer basalen Pädagogik. Neuwied, Berlin 2000
- Séguin, S. Edward: »Die Idiotie und die Behandlung nach physiologischer Methode« (1866). Nachdruck S. Krenberger, Wien, 1912
- Trapp, Ernst Chr.: "Versuch einer Pädagogik". Berlin, 1780, unveränd. Nachdruck: Paderborn, 1977
- Wygotski, Lew S.: Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln 1987