



**Peter Rödler**

## **Bildung, Lernen und Entwicklung – ein Blick zurück nach vorn<sup>1</sup>**

*„Aber dann muss die Erziehung auch auf diesen Bruch hinarbeiten und diesen Bruch selber bewusst machen, anstatt ihn zuzuschmieren und irgendwelche Ganzheitsideale oder ähnlichen Zinnober zu vertreten.“*

(Th. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1971, S. 118 f)

### **Kurzer etymologischer Einwurf**

Beginnen möchte ich mit einigen spielerischen Bemerkungen zu Begriffen, die im Rahmen unserer Tagung immer wieder eine Rolle spielten:

#### **Zur Kompetenz**

Ist es nicht interessant, dass im Begriff ‚Kompetenz‘ auch competition bzw. la competencia d.h. der Wettbewerb mitschwingt, und dass gerade zu dem Zeitpunkt dieser Begriff so wichtig wird, wo der Zeitgeist, so stark auf individuelle Leistungsfähigkeit und Konkurrenz ausgerichtet ist.

#### **Zur Entwicklung**

Gestern benutzte ein Vorredner im Zusammenhang mit ‚Entwicklung‘ das Bild der Seidenraupe, die sich erst einwickelt und dann nach ihrer Metamorphose als Schmetterling wieder auswickelt – einerseits ein sehr schönes, sprechendes Beispiel, andererseits aber doch auch eine typisch pädagogische Ästhetisierung: Die Seidenraupe ent-wickelt sich nicht in einer ästhetischen Form, quasi tänzerisch, aus ihrem Kokon sondern sie beißt sich durch! Wenn sie sich normal entwickeln können, wickeln sie sich nicht sorgsam brav auf, sondern beißen sich einfach durch und die ganze Seide ist hin – deshalb wird bei der Seidenproduktion der Natur hier nicht ihren Lauf gelassen! Aber vielleicht hat ja das Durchbeißen und Entwicklung etwas miteinander zu tun, womit dieses Bild doppelt erhellend wäre?!

#### **Zur Bildung**

Etwas Ernsthafter bei Bildung: Hier schwingt vieles mit: Selbstbild, Fremdbild, Idealbild und es ist wird schon klar, dass Bildung sich an irgendetwas orientiert. Wenn wir Bildung betreiben, haben wir ja auch die Vorstellung, dass jemand, der sich bildet offensichtlich von sich selbst und seinem Bilden ein Bild macht. Hierbei liegt das Phantasma und eine Pseudorealität, die ja auch nicht erfasst werden kann – in Gänze –, sehr nah beieinander. Natürlich können wir Bilder von uns selbst nicht objektiv – an sich – bestimmen, wir können sie nur uns selbst interpretieren. Fremde Menschen können wir nur über einen interpretativen Akt zu einem Bild werden lassen und müssen das im nächsten Moment, bei der nächsten Überraschung durch den anderen schon wieder korrigieren. Auch die Realität können wir eigentlich nicht wirklich abbilden in dem Sinne wie eine Kamera – 1 : 1 – eine Information

---

<sup>1</sup> Dieser Text, der die Themen der Tagung aus dieser heraus zusammenfassend reflektieren sollte, ist das nur wenig überarbeitete Transskript des freigehaltenen Vortrags. Der Vortrag war meiner Lehrerin Katya Delakova gewidmet.

abbildet. Andererseits sich auf diese Erkenntnis alleine zurückzuziehen, hieße Phantasmen, Halluzinationen Vorschub zu leisten. Um die Spannung zwischen diesen beiden Polen geht es mir: Wir brauchen offensichtlich Bilder als Orientierung, als Verkörperung, zum Anschaulich-machen von Ideen. Auf der anderen Seite, kann das Bild leicht ein Götze werden, um den man tanzt und der dann sozusagen den Austausch um Bilder, den Dialog zum Erliegen bringt, in dem Moment wo ich nur noch diesen einen Punkt fixiere. Um diese ‚Götzen‘ auszuschalten hat die Reformation ein Bilderverbot ausgerufen, aber wohin soll's dann gehen? Wer schafft seine Entwicklung als eine rein abstrakte Leistung, sich zu bilden, ohne ein Bild zu haben? Also als rein sprachlich abstrakte Fortbildung?!

Bitte erwarten Sie hier keine direkten Antworten, Lösungen, ich stelle momentan nur eine Art Wortfeld auf von Begriffen, die in sich problematisch sind und in diesen problematischen Beziehungen und spannungsvollen Gewebe finde ich die Pädagogik, finde ich aber auch das politische Handeln. Das sollten wir den Politikern zugute halten. sie stecken in derselben Problematik wie die Pädagogen: es gibt keine Technologie des Umgangs mit solchen semantischen Netzen!

### **Zur Technologie in Pädagogik und Politik**

Wir können keine Politik machen, die soziale Systeme und kommunikative Systeme wirklich determiniert und lenkt, Gesellschaften sind nicht zu lenken, genauso wenig wie einzelne Menschen direkt determiniert zu lenken sind. Dieses Technologie-Defizit – ich möchte das jetzt nicht schon wieder begründen, es wurde ja in vielerlei Hinsicht immer wieder darauf hingewiesen –, soziale Systeme nicht determinierend linear beeinflussen zu können, gilt in gleicher Weise für Pädagogik und Politik. Wir können nicht direkt steuern. Das Problem ist jetzt, wie gehen wir mit diesem Problem um?

### ***Euphemismen, Weißwäscherei und Selbstbetrug***

Am naheliegendsten wäre hier sich des Handelns überhaupt zu begeben, zu sagen: ‚Wir können überhaupt nichts tun!‘ ... und erwarten – in der Pädagogik –, dass uns die Schüler sagen, wo es lang geht, nach dem Motto: ‚Finde Dich selbst und sage uns dann was Du von uns willst!‘. So werden wir mehr oder weniger passiv, in einer sozusagen aufgeklärt depressiv apädagogischen oder apolitischen Reaktion.

Oder aber, ich versuche dennoch zu handeln, doch dann besteht die Gefahr, dass ich die hier skizzierten Spannungen nicht aushalte und aus dieser Unmöglichkeit dieses letztlich Nicht-sicher-sein, letztlich immer an solchen paradoxen Falten entlang zu schrammen, nicht auszuhalten entstehen meiner Ansicht nach die vielen an sich wahren Idealworte und Euphemismen in unserem Fach, wie die Gebetsmühlen politischer ‚Lösungen‘, weil man merkt, dass man letztlich – im Sinne technischer Beherrschung – dauernd scheitert.

Weißwäscherei und Selbstbetrug ist die Folge – d. h. diese sind nicht eine politische Aktivität um etwas zuzudecken, sondern es ist das Leiden an der Unmöglichkeit, etwas, was man für richtig hält und was sicherlich in vielerlei Hinsicht auch human ist, in der Realität mit Menschen, wie in der Pädagogik, oder mit Gesellschaften, in der Politik, umzusetzen.

### ***Kontrolle, Evaluation, Macht und Realität***

Umgedreht führt der Versuch, diese Dinge letztlich doch – ich unterstelle das durchaus im Positiven – kontrollierbar zu halten und so doch irgendwie zum Guten zu führen, dann zu einem außerordentlich hohen Maße an Kontrolle, Evaluation und damit zu einem bestimmten

Verhältnis von Macht und Realität. Immer wenn Kontrolle und Evaluation, d.h. technologische Steuerungsmomente, einfließen, wird Realität von einem spezifischen Ort aus abgebildet und wenn dieser mit Macht bestückt ist, wirkt diese Art der Abbildung der Realität in die Realität zurück! D. h. wenn ich als Beobachter diese Beobachtung mitteile und zudem auch mit Macht begabt bin, diese Beobachtung von oben nach unten mitteile, ist das nicht nur einfach ein Abbild oder eine Beobachtung, die ich zurückkopple, sondern beispielsweise ein Vorwurf oder ein Lob in einer bestimmten Richtung, es greift ein. Beobachtungen alleine funktionieren nicht. Beobachtungen sind selbst wieder Eingriffe, das kennen wir aus der Psychologie, in Momenten, in denen wir mit individuellen Menschen arbeiten entstehen unweigerlich Wirkungen und diese Zusammenhänge sind genauso in gesellschaftlichen Prozessen wirksam.

Die Empirie muss sich klar werden, dass sie selbst wieder Eingriff ist in das was sie untersucht. Wie fatal das Absehen von diesem Effekt ist hat die grandiose Bauchlandung der Demoskopien bei der letzten Wahl deutlich gezeigt: Ab einem gewissen Punkt, wenn sie nur engmaschig genug ihre Ergebnisse wieder über die Medien in das System zurückkoppeln, bekommt das ganze System einen Eigencharakter, sie kommen ihren eigenen Wirkungen nicht mehr hinterher und sind dann halt immer zu spät. Sie untersuchen ja nicht Morgen, sondern die Daten sind von gestern und die Wirkung ist heute und das kann Morgen erst wieder abgebildet werden, dann ist aber, wenn sie die Daten bekannt geben schon wieder eine Wirkung da.

Ein weiteres Beispiel wie ein solches hierarchisches Evaluations- und Kontrollsystem sich selbst ad absurdum führt:

Ich erinnere mich, dass ich 1989 mit Philosophen in Leipzig zusammen war, die von einer Art subversive Untersuchung der Wirkung des ML-Unterrichts in der DDR, die sie 1987 gemacht hatten, erzählten. Die kamen damals zu dem Ergebnis, dass vom Lernhilfeschüler bis zum Philosophie-Studenten alle die Fragen des Marxismus-Leninismus völlig exakt und gleich und richtig beantworten konnten, das heißt die Wirkung des ML-Unterrichts im Spiegel dieser Untersuchung war grandios, nämlich 100 % Erfolg.

Daran merkt man, es wird empirisch abgebildet, aber gleichzeitig merkt man, dass die Wirksamkeit dessen was da abgebildet wird gegen 0 geht, da keiner offensichtlich darüber nachdenkt. Wenn von der Lernhilfe bis zur Philosophie – ohne Hierarchien oder Werte einzubauen – wenn überall die exakt gleiche Antwort auf die exakt gleiche Frage kommt, dann ist es offensichtlich ein memoriertes Moment, aber sicherlich kein handlungsregulierendes vertieftes Wissen.

Ich denke auch hier bekommt die empirische Abbildung, wenn man das so zurückgibt, ganz verschiedene Wirkungen, Das empirische Abbild wird zum Potemkinschen Dorf, zum Trugbild, ein regelmäßiger Effekt hoch kontrollierender hierarchischer Systeme.

### ***Nicht-hierarchische Evaluation***

Was mir an diesem Punkt wichtig ist ist, dass es auch eine andere Möglichkeit gibt; dann wird Evaluation sogar wichtig und richtig. Nämlich eine Evaluation, die nicht hierarchisch sondern solidarisch konstituiert ist.

In Wisconsin wird, so wurde mir berichtet, die Evaluation in Schulen von Ressourcen-Centern gemacht. Diese haben zum einen die Ressource der Diagnostik und der Schulbegleitung/der Schulentwicklung, eben der Evaluation, gleichzeitig aber auch Ressourcen im Wissen, im Bezug auf Fortbildung und auch im Bezug Personal und Material. Wenn hier ein Problem erkannt wird, heißt das nicht: Wir haben *bei euch* ein Problem festgestellt, sondern *WIR haben hier ein Problem*, was wir beseitigen müssen. Und dieses ‚wir‘ ist wirklich ernst gemeint, weil die können dann auch anbieten, entlang von dem was sie erkannt haben was hier hilfreich wäre, was sie an Fortbildung reinbringen, was eventuell auch

an Material, personeller Unterstützung usw. , d. h. hier wird der auftauchende Fehler, das Problem direkt belohnt, weil man hinterher Unterstützung bekommt. In dem Moment ist die Wahrscheinlichkeit, dass zwar nicht gelogen aber geschönt wird sehr niedrig. Weil ich sozusagen nicht den Vorwurf zu erwarten hab, sonder eine solidarischen Aktion. In dem Moment wo Evaluation innerhalb von hierarchischen Systemen von oben nach unten gemacht wird, wo die Feststellung eines Problems identisch ist mit einer Schuldfrage wird nach oben immer über alle Ebenen hinweg geschönt. Das Ergebnis ist, dass ganz oben keiner mehr weiß, was unten ist. Es ist diese Logik hochkontrollierender Systeme hinzu Potemkinschen Dörfern, an denen die andere deutsche Gesellschaft zugrunde gegangen ist, nämlich am Verlust der Realität. Insofern müssen wir uns bei all diesen neuen Schulentwicklungs- und Kontrollmaßnahmen klarmachen, dass wir genau auf diesem Weg sind: wenn wir das sehr eng führen und mit einer Hierarchie verbinden, wird das genau diesen Realitätsverlust produzieren, innerhalb des komplexen Systemes.

### **Subjektorientierung als Paradoxie**

Wir haben immer wieder von der Subjektorientierung gehört und natürlich fühle ich mich dem Ziel der Subjektorientierung sehr nah. Nur – Moment- wie kann Pädagogik subjektorientiert erfolgen, wenn das Subjekt handelt, handelt es mir gegenüber und ich muss mich zu Objekt machen, von einem Subjekt. Ich kann nicht jemanden zum Subjekt machen, höchstens indem ich mich ihm hingebe als Objekt. Das ist das was die Mutter macht, wenn sie dem Kind sagt: Hast du noch Hunger? Und dann sehr genau achtet, ob das Kind signalisiert, ob es Hunger hat oder nicht. Dann macht sie sich sozusagen zum Objekt; sie unterstellt eine Antwort, die sprachlich gar nicht kommt, aber im Handeln durch ihre Interpretation im von ihr gegebenen Kontext dann letztlich doch. Sie interpretiert es und versucht in dem Moment auf das Handeln hin zu REagieren. Sie gibt dem Kind eine Stimme, eine Subjekthaftigkeit, die es objektiv, zumindest sprechlich noch nicht hat, d.h. sie verwandelt die Situation in eine sprachliche, in dem sie am Ort des Kindes eine Sprecherin einen Sprecher annimmt, ohne dass schon konventionelle Sprache existiert.

Ähnliche Paradoxien finden sich natürlich in der Pädagogik häufig: es ähnlich paradox wie ‚ich empowere ich dich‘, ‚ich emanzipiere dich‘. Dieses Verhältnis funktioniert im Begriff nicht; es ist sprachlich nicht abbildbar, in sich paradox. Ich sage nicht, dass man es nicht machen soll, im Gegenteil dieses Handeln ist die Grundlage allen pädagogischen Handelns. Ich sage nur, der Begriff selber changiert wie so ein Ölfleck. In dem Moment, wo ich ‚es‘ per se versuche, mache ich es schon falsch. Aber in dem Moment, wo ich es aus dem Kontext heraus anstrebe, ist es richtig.

Also einfach nur zu sagen Subjektorientierung ist richtig, bringt uns in eine Sackgasse. Wenn wir uns aber den Konstruktivismus mal wirklich in dem Wort anschauen, steckt da die Kon-Struktion drin, also eine gemeinsame Tätigkeit(!), die in der radikalen Interpretation des Konstruktivismus, allein im Starren, wie die Schlange auf die Maus, immer nur auf die autopoetische Seite der Systemtheorie untergegangen ist. Gerade beim Maturana ist die strukturelle Koppelung eigentlich das entscheidende Moment und insofern bestehe ich darauf, dass man den Konstruktivismus mal von der Autopoiese wegnimmt oder zumindest von dem Starren da drauf und mal den Blick wendet auf die Kon-Struktion. Dann gerät nämlich die Struktur der Menschenwelt eben die Sprache und nicht des Sprechens in den Blick, also eine gemeinsame Realisierung von Welt, die man im weitesten Sinn Sprache nennen kann. Und das was dort letztlich abgebildet wird, sind *Relationen*!

## Von der Subjektorientierung zur Kon-Struktion – der relationale Blick

### **Anthropologische Setzung**

„Der Mensch ... nicht mehr als ‚das mit Sprache begabte Tier‘, sondern als dasjenige Tier erscheint, das keine Sprache hat und sie deshalb von außen empfangen muss.“

Giorgio Agamben: Kindheit und Geschichte. Frankfurt a.M. 1978

Ich kann und will nicht den ganzen Schlenker über die Unbestimmtheit des Menschen, die ich in meiner Theorie gemacht habe, jetzt machen, die Zeit haben wir auch nicht. Aber ich denke, dieses Zitat von Agamben zeigt, in welche Richtung ich dabei gehe. Das heißt, dass wir wie diese Mutter von der ich sprach, dem Kind die Sprache *bieten* müssen, eine Relation aufbauen müssen, Ansprache realisieren müssen, um denjenigen autonom (autonomos = sich selbst einen Namen machen) werden zu lassen. Dafür muss ich dem einen Namen geben: „Du *Peter*, wer bist du? ....Sag mir wer du bist!“. Dazu muss ich dem Kind erst das Feld bieten, ich gebe einen Namen und dann füllt es diesen aus. Ich gebe einen Rahmen und dann wird das Bild gemalt. Also:

### **KON-Struktivismus als Voraus-Setzung von Subjekt**

Behinderung ist dann hier auch ganz leicht zu verorten, so wie es der Kobi letztlich schon sehr lange sagt, dass Behinderung dann eine Ex-Kommunikation ist. Das heißt hier wird genau diese Relation verhindert; ich würde eher sagen Entsprachlichung, aber Exkommunikation klingt besser. Dieses aus der Sprache herausnehmen geschieht indem ich jemanden zum Objekt mache, indem ich meine, ich muss über den alles wissen, ich kann nur richtig oder falsch handeln. Überall also wo ich so eine Einbahnstraße realisiere, findet eben ein ‚Aus der Sprache heraus definieren‘, im Sinne Kobis eine Exkommunikation statt.

Das heißt also: *nicht ‚abholen‘ aber auch nicht ‚abholen lassen‘*, was beides Einbahnstraßen-Relationen sind, einmal so herum, einmal anders herum, sondern eben das Gummiband des Zwischen (Buber), das was an Attraktionen aber auch an Distanzierungen *zwischen uns(!)* statt findet, *das* in Blick zu nehmen! So gesehen richtet sich der Blick, auch der didaktische Blick auf die Gestaltung von Relationen, von Situationen und nicht auf die Person selber, sondern nur die Person im Bezug auf die jeweilige reale Situation. *Diese ‚Diagnostik‘* macht nicht den Versuch einer Konstruktion, einer Person ‚an sich‘: Peter ist Down-Syndrom, Autist, Lernbehindert usw., sondern: Peter steht hier bei einem Vortrag und was hat er hierfür für Kompetenzen, die er mitbringt und welche Probleme hat er bei diesem Vorhaben und was kann ich jetzt sozusagen tun, dass sich das zu einer erfolgreichen gemeinsamen Unternehmung entwickelt, das sind die Fragen.

Begrenztes Wissen um den anderen muss also *ausgehalten* werden, allerdings ohne den anderen zu mystifizieren, indem ich z.B. sage: „ich kann den überhaupt nicht verstehen, der ist ein *völliges* Geheimnis!“ Dann ist ja auch wieder, jetzt sozusagen andersherum die Sprache zerstört. Dieses *völlige* Nicht-Wissen ist ebenso zerstörerisch wie das *völlige* Wissen, wenn ich sage: „ich weiß, der Karl ist nur diesen Brei und wenn ich was anderes mache, geht er mit dem Kopf durch die Wand!“ Wenn ich sage, ich weiß, der ist genau so, ist es ebenso, wie wenn ich sage, der ist ein *völliges* Geheimnis. Schon wenn ich sage: „also *dieser Autist*, also wirklich, es ist spannend“ habe ich im Grunde in diesem Moment schon die Struktur wieder zerbrochen. Das heißt, wir haben zwei Möglichkeiten des Scheiterns des Sprachraums, einmal zum Wissen über einen Menschen und im anderen im mystifizierenden Nicht-Wissen.

**Das heißt, wir haben als Pädagogen die Verantwortung für die Kompetenz des Sprachraums(!)**, dass also nicht ich als Pädagoge alleine kompetent bin oder diese alleinige Kompetenz einfach an den/die SchülerIn/KlientIn delegiere, sondern dafür dass das was da zwischen uns ist, kompetent ist, dass sich wirksame Kontexte daraus ergeben.

## **Kontext und Kontextverlust**

### ***Kontext als sozialer (kultureller, historischer) Möglichkeitsraum***

Kontext und Kontextverlust dieser Zusammenhang ist, denk ich, sehr stark mit qualitativen Momenten der Pädagogik und mit ihrem Scheitern verbunden. ‚Alle alles lehren!‘, der Spruch von Comenius beschreibt eigentlich nicht, dass wir gezwungen sind immer den gesamten Brockhaus allen in den Kopf zu trichtern. Das ist auch wirklich nicht gemeint, sondern gemeint ist, dass die jeweils verfügbare Welt grundsätzlich jedem in der Fülle dessen was vorhanden ist, zugänglich sein muss. Zugänglich! Nicht unbedingt 1 zu 1 abgebildet! Das heißt es muss ein Kontext da sein, in dem möglichst füllig die jeweilige Situation ohne Ausschluss angeboten ist und das ist die Teilhabe. Die Teilhabe an diesem Gemeinsamen zeigt sich darin, dass der jeweils andere auch in diesem Raum wahr genommen wird, insofern teilnimmt, aber auch gleichzeitig teil daran hat, dass dieser Zusammenhang hergestellt wird. Wenn dieser wechselseitige Zusammenhang zerstört wird, können – wie in der ‚Sonder‘pädagogik nur allzu häufig, wenn die Technik die Begegnung verhindert oder die ‚völlige Offenheit‘ die Vergegenwärtigung des Anderen – gute Dinge schlecht werden, ich möchte dies kurz am Beispiel der gestützten Kommunikation zeigen, weil das für mich sehr exemplarisch ist.

### ***Kontext und Methode***

Die gestützte Kommunikation war am Anfang eine absolute Mystifizierung sonders Gleichen! Es war überspitzt die Vorstellung: ‚wenn ich jetzt Autisten vor dem Computer stelle und halte sie alle am Ellenbogen, schreiben die alle Romane oder geben zumindest tiefgründige Weisheiten von sich‘. Das war eine völlig überzogene Erwartung, was mit diesem Mittel wirklich werden sollte, obwohl eigentlich alles was in der gestützten Kommunikation benutzt wird uralt ist und bekannt sein sollte. In den siebziger Jahren hatte man die ‚Wissensverberger‘ in Dänemark am Ellenbogen oder an der Schulter berührt und dann haben die plötzlich im Einzelfall Leistungen erbracht, die um mehrere Niveaus gegenüber dem lagen, wie sie normalerweise gesehen wurden. Auch diese Beobachtung hatte damals zu einer Mystifizierung geführt und man hat gedacht, alle geistig Behinderten, wenn man sie nur an der Schulter berührt, können auf ‚normale‘ Leistungsniveaus gebracht werden und es hat nicht geklappt. Also dieses Herauslösen einer Technik aus dem Kontext heraus und nicht statt dessen verstehen, was in der konkreten Situation da jeweils eigentlich wirksam war, das ist natürlich fatal.

Die andere Seite ist aber: nur deshalb weil ich in der gestützten Kommunikation in endkontextualisierten Situationen überhaupt keine Ergebnisse kriege – wenn da kein Kontext vorhanden ist, ist nichts nachweisbar und in den empirischen Untersuchungen war das genau so –, deshalb diesen Versuch also prinzipiell fallen lassen? Das ist auch überzogen! Es ist nämlich so, dass ich jetzt schon mehrfach mit Menschen Kontakt hatte, zuletzt an einer Podiumsdiskussion teilnahm, die das Schreiben gestützt gelernt haben, mittlerweile aber wenn überhaupt nur noch sehr peripher gestützt schreiben. Also wo nur noch der Anschlag des Armes oben an dem Beginn der Bewegung kontrolliert wird und dann die Bewegung offensichtlich frei ist, wobei die Stützerin ohne Augenkontakt hinter dem Schreiber steht. Hier wurden offensichtlich außerordentliche Leistung erbracht, und ich weigere mich, wenn dies nur einem einzigen Menschen dienlich sein sollte, generell zu sagen: gestützte Kommunikation ist ein Mythos. Ich sage aber auch nicht: gestützte Kommunikation rettet Menschen. Gestützte Pädagogik per se macht überhaupt nichts!  
Ich muss als Pädagoge analysieren, welche Momente in der gestützten Kommunikation wirksam sind!

- Es kann z.B. der soziale Beistand sein, über die körperliche Berührung. Wir kennen das, dass dies uns gut tut und uns auch abstützt in einer sehr affektstarken Situation

und das ist die Tatsache der Kommunikation für einen Menschen, der vorher nicht kommunizieren konnte sicher.

- Es können Momente der Triggerung, von Bewegungen sein, dass ich sozusagen den Anfang von einer Bewegung finde und nicht genau an der Aufgabe, diesen Anfang anzustoßen, scheitere,
- Es können Momente der Klärung von Bewegungen über die Reafferenzen sein, dass mir die Stütze eher einen Widerstand bietet und dadurch die Bewegung genauer gesteuert werden kann,
- Es können alle möglichen anderen individuelle Momente sein.

Es wird klar, dass ich im Einzelfall analysieren muss: was bringt es diesem Menschen im Moment, dass ich so handele, stütze oder ich kommuniziere mit ihm ganz anders und benutze andere Methoden. Wichtig ist in jedem Fall – und Maßstab für die Qualität meines Tuns –, dass die von mir angestoßenen Prozesse einen Kontext realisieren, der der gegenseitigen Sinnbildung dienlich ist und damit gemeinsame Bedeutung produziert, realisiert und repräsentiert.

Die Bedeutung der Reflexion auf den Kontext bei der Einschätzung der Qualität pädagogischer Maßnahmen wurde mir auch noch mal sehr stark deutlich und es mir fast noch drängender dies hier vorzutragen, bei der Auseinandersetzung mit der konfrontativen Pädagogik. Die tritt leider im Moment so auf, wie es taktisch immer wieder auch bei Sekten zu beobachten ist, dass als erstes der Status quo bevor die konfrontative Pädagogik da war in den schwärzesten Farben sehr holzschnittartig beschrieben wird, als hätte die ‚verstehende Pädagogik‘, geschweige denn die Verhaltenstherapie usw. nie irgend etwas am Hut gehabt mit Konfrontation. Die Lehrer, denen es nicht gelingt sich einem Schüler, der Schwierigkeiten hat und deshalb welche macht, entgegen zu stellen, sind deshalb keine verstehenden Pädagogen. Es ist nicht die Pädagogik, es ist eine individuelle Unmöglichkeit in diesem Moment. Ich mach hier der Praxis nicht einmal einen Vorwurf. Es gehört schon ganz schön viel ‚standing‘ dazu, sich bestimmten Leuten oder Gruppen gegenüber zu stellen, insbesondere, wenn diese dank unseres Schulsystems in bestimmten Schulen massiert zusammengeführt werden. Nochmals ich mein das nicht als Vorwurf an die PraktikerInnen im Einzelfall, aber diese jeweiligen institutionellen oder individuelle Unmöglichkeiten haben mit der Pädagogik dahinter nichts zu tun. Selbst eine Psychoanalyse, die mit früh und tiefgreifend gestörten Menschen arbeitet, mit Borderline-Problematiken oder noch tiefgreifenden Entwicklungsstörungen wie Autismus, hat immer auch orientierende Momente, Grenzsetzungen und arbeitet damit oft auch entlang z.T. massivster Konfrontationen! *Der Unterschied ist, die Konfrontation findet in einem Kontext und bezogen auf diesen Kontext statt und die Konfrontation ist nicht das Mittel zum Zweck! Die pädagogische Szene bestimmt die Konfrontation und nicht die Konfrontation bestimmt die Pädagogik!* Sie wird nicht aus dem Kontext herausgenommen.

Es ist im Grunde das selbe Problem wie bei der Festhaltetherapie und es wird am deutlichsten wenn ich ihnen sage: machen wir doch eine ‚Kusstherapie‘, dies scheint doch viel netter. Ein Kuss ist doch wunderschön, werden wir alle sagen. Aber eine *Kusstherapie* ist aber ebenso offensichtlich völlig absurd, nein es wäre eine Vergewaltigung, es wäre ein Übergriff, es wäre im Zweifelsfalle Missbrauch. Aber nicht weil der Kuss schlimm ist, *sonder weil er aus dem Kontext gerissen ist* und diesen Zusammenhang, den können wir bei fast allen methodischen Verfahren benutzen, um zu klären, worum es eigentlich geht. Das heißt, wenn wir Konfrontationen machen, müssen die Grenzen um die es bei der Konfrontation geht, als Orientierung dem anderen ähnlich sein können und zwar innerhalb und bezogen auf seine eigenen Interessen. Das heißt, dass die konfrontierenden Regeln immer *Sprachregeln* sind, die nicht nur dem Anderen auferlegt werden, sondern auch mich binden. Dass sie zweiseitig sind

und nicht eine Einbahnstraße aufmachen. Sie müssen deutlich machen: „Du musst dich zwar hier in einem gewissen Rahmen bewegen, den wir hier definieren, aber in dem du dich darin bewegst, gewinnst du auch Macht über mich, findest Du in diesem Rahmen mit Deinen Sinnbildungen auch gehör und kannst an der Gestaltung dieser Regeln mitwirken.“ Und dieses Verhältnis muss von Anfang an in der Regel spürbar sein.

## **Professionelle Kompetenzen**

Professionelle Kompetenzen zeigt sich im Spiegel meiner Überlegungen, neben der Kenntnis aller möglicher Methoden und bio-psycho-sozialer Zusammenhänge, bis hin zu Syndrombildern, vor allem in der Kompetenz zur Reflexion des pädagogisch Handelns. Diese beginnt im Sinne der Wirksamkeit auf das Verhalten zu erst beim Handelnden selbst.

## **Selbstreflexion als Mensch der Menschheit – nicht Nabelschau**

Für mich bedeutet dabei Selbstreflexion, wenn ich sie auf dem Hintergrund meiner Überlegungen betreibe, eben nicht eine Nabelschau, weil ich dann wieder auch mit mir selber nicht relational umgehe, sondern ich muss mich, letztlich als Mensch der Menschheit in meinem Funktionieren verstehen, wie ich versuchen muss, mich in Relationen zu anderen, zu erkennen und zu verstehen. *Das heißt wirklich, mich über das Du zu definieren.* Ich muss mich selbst systemisch verstehen, meine Gefühle nicht als körperliche Affekte, sondern als in Beziehungen entstandene Zustände verstehen und muss sie so mit Menschen in Beziehung bringen. Auf diesem Hintergrund kann ich mein Handeln, in dem Moment, wo ich es in einen größeren Rahmen setze, zu meiner Kultur und letztlich zu meiner Geschichte und zu meinem gesellschaftlichen Raum in Beziehung setzen. Ich kann mich eigentlich nur selbst erfahren, wenn ich mich sowohl als sozialen (familiär usw.) als auch politischen Menschen erlebe. Alles andere ist, glaube ich, nicht Selbstreflexion, sondern Selbsterfahrung und als solche, folgen wir Agamben, bei dem die reine Erfahrung mit dem ersten Schrei in der Kindheit aufhört, letztlich ein Phantasma. Wir können eben gar nicht unmittelbar erfahren, sondern immer nur durch den Filter von Kultur, Sprache und unsere eigene Geschichte, und dieser Kontext sollte deshalb auch als Folie mit bedacht werden.

## **Fremdreflexion als Mensch der Menschheit – nicht verobjektivierend oder mystifizierend**

Fremdreflexion, das ‚Verständnis von Anderen‘, diese Formulierung ist bewusst als Zwitter gewählt, da beim ‚Verstehen von Anderen‘, die Möglichkeit eines restlosen quasi technischen Verstehens signalisiert wird, was Menschen gegenüber unmöglich ist, und ‚Verständnis gegenüber anderen‘ wiederum zu sehr der Attitüde der ‚vollkommenen Offenheit‘ entspricht, die bewusstes Reflektieren letztlich unmöglich macht. Also die Reflexion über Andere, geht eben auch wieder nur, wenn ich die Verbindung zwischen dem mir selbst fremd erscheinenden Menschen und mir darüber herstelle, dass ich als gemeinsame Basis auf die beschriebene Anthropologie bezogen sage: „er/sie ist Mensch!“

Damit stelle ich unabdingbar fest, dass es etwas gibt, was uns in irgendeiner Form verbindet und was sich auswerten lässt für meine pädagogische Arbeit. Hierfür gibt es meiner Ansicht nach drei Fragen, die man als Hilfe stellen kann, die allerdings wie ‚ein Zopf‘ (Bellamy) miteinander verflochten sind, d.h. das die angesprochenen Aspekte nicht nur nebeneinander stehen, sondern mit sehr viele Wechselbeziehungen wirklich miteinander verbunden sind.

### **1. Die tätigkeitstheoretische (semantische) Frage**

Man kann erstens tätigkeitstheoretisch fragen - die semantische Frage:

Finde ich irgendeinen Gemeinsinn, das heißt, irgendetwas, das ich im Kontext realisieren kann, was beiden Seiten Sinn- und Entwicklungsprozesse ermöglicht? Wenn ich glaube das



bejahen zu können, dann ist ein Sprachraum hergestellt! Wenn ich eine gemeinsame Bedeutung realisiere, welcher Art auch immer, die mir sowie dem anderen Sinnprozesse ermöglichen, wird damit immer auch automatisch die allgemeine Bedeutung und damit auch – Gemein-Sinn = Bedeutung – Gemeinsinn hergestellt.

## ***2. Die handlungstheoretische (pragmatische) Frage***

Dann haben wir zweitens die handlungstheoretische also eher funktionale, pragmatische Frage. Das ist die wirklich dann funktional gedachte Diagnostik, der Situation und der Notwendigkeiten, die hier in einer Situation vorhanden sind: Auf die Situation bezogen: ‚Was braucht dieser Mensch wirklich ganz funktional, um hier erfolgreich sein zu können?‘ und diagnostisch auf den Menschen bezogen: ‚Was bringt er für diese Situation mit?‘ dass ich ihm nicht unnötige Hilfen gebe oder ihn in Situationen bringe, die er auch mit Hilfen nicht fruchtbar bewältigen kann.

## ***3. Die vermittlungstheoretische (syntaktische) Frage***

Dann haben wir die weniger inhaltliche oder pragmatische Frage, die mehr mediale, vermittlungstheoretische und taktische Frage:

Finde einen Kommunikationskanal für diese Prozesse im weitesten Sinne!

Das ist dabei nur der Code, der zu finden ist – das Sprechen, die Buchstabentafel, der Talker, die Interpretation von Bewegungen und Gesten, was auch immer, sondern es muss hier auch gefragt werden – weniger eher nicht syntaktisch und sehr nah (Zopf) an dem ersten Fragebereich – auf welchem Abstraktionsniveau bewegen wir uns? Dass heisst, auch wenn ich sozusagen einen verlässlich codierten Kanal (rein syntaktisch) gefunden habe, kann es immer noch die Frage sein: ‚Auf welchem Niveau bewegen wir uns? In der Abstraktion oder im Konkreten?‘

All diese Fragen in ihrem Zusammenhang ermöglichen erst dass wir zueinander kommen.

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Peter Rödler  
Opernplatz 12, 60313 Frankfurt a.M.  
E-Mail: [proedler@uni-koblenz.de](mailto:proedler@uni-koblenz.de)

\* \* \*