

Peter Rödler

Rehistorisierung als Konstruktion

Mit der Veröffentlichung des von Jantzen und Lanwer-Koppelin herausgegebenen Bandes 'Diagnostik als Rehistorisierung' (1996) ist der Begriff der Rehistorisierung in die Diagnostikdebatte innerhalb der Behindertenpädagogik¹ eingeführt. Diese Debatte kann gleichzeitig als zentral für das Ringen um das Selbstverständnis dieser Arbeit, wie auch das mit diesem verbundene Theorie-Praxis Verhältnis gesehen werden. Ich möchte in meinem Text die Rehistorisierung in diesen umfassenderen Zusammenhang stellen. Ich verbinde mit diesem Vorhaben die Hoffnung in einer Art Doppelbewegung ein zweifaches Ziel zu erreichen. Zum einen soll aus diesem Zusammenhang heraus der besondere Wert der Rehistorisierung als eine Antwort für die heute anstehenden Fragen der Behindertenpädagogik deutlich gemacht werden. Zum anderen soll aber in dieser Erarbeitung auch ein so differenziertes Verständnis von Rehistorisierung entwickelt werden, das Missinterpretationen, die in einigen Überlegungen und Begriffen dieses Verfahrens möglich sind und die mir in meiner Arbeit an der Hochschule immer wieder begegnen, vermieden werden.

Meine Überlegungen entwickeln sich dabei in drei Schritten. In einem ersten Schritt sollen kurz die wesentlichen Rollen, die Diagnostik in der Geschichte und Gegenwart der Behindertenpädagogik gespielt hat und spielt wie auch die mit diesen Positionen zum Ausdruck kommenden Menschenbilder, beschrieben werden. Dieser Schritt soll deutlich machen, dass eine reflektierte Haltung zu behindertenpädagogischer Diagnostik ihren Ausgang in einer begründeten anthropologischen Grundposition haben muss. Diese Position wird für den hier vorgelegten Text im zweiten Abschnitt entwickelt. Die Ausführungen dieses Abschnitts um das hier vertretene Menschenbild machen neben der Spezifik der Menschenwelt aber auch ein dieser Welt innerliches, ja sie konstituierendes Problem deutlich, das eng mit den hier behandelten Fragen verbunden ist, die Frage nach den Erkenntnismöglichkeiten von Menschen überhaupt. Diese Formulierung ist dabei durchaus doppelt zu verstehen, nämlich die Erkenntnismöglichkeit der Welt durch Menschen und die Erkenntnismöglichkeiten, die Menschen von anderen Menschen haben: beide zeigen sich, wie gezeigt werden wird, aufs innerlichste von einander abhängig.

Diese Vorarbeiten machen es nun möglich, die Überlegungen um die Rehistorisierung sehr differenziert zu erläutern. Dabei wird deutlich werden, dass der Wert dieser Überlegungen eher in einer methodologisch-kategorialen Durchdringung des pädagogischen Arbeits- respektive Theorie-Praxis-Verhältnisses als in einem anwendbaren Verfahren besteht. Überlegungen für eine Praxis, die den herausgearbeiteten wesentlichen Spannungsfeldern gerecht wird, werden im abschließenden Abschnitt der Arbeit dargelegt.

1 Behindertenpädagogik wird hier synonym für Sonder-, Heil- oder Rehabilitationspädagogik gebraucht. Es gibt für alle vier Bezeichnungen Argumente, die im Detail verschiedene Blickwinkel repräsentieren, aber auch gewichtige Gegenargumente. Ich benutze hier Behindertenpädagogik in der Tradition der materialistischen Behindertenpädagogik, da hier der sozial-gesellschaftliche Aspekt der Problematik - im Sinne von behindert werden -, den ich für die pädagogische Arbeit in diesem Zusammenhang für zentral halte, am deutlichsten benannt ist.

Diagnostik und Modelle des pädagogischen Handelns mit behinderten Menschen

Ohne zu übersehen, dass es von Anfang der Geschichte der systematischen Bildung von Menschen mit Beeinträchtigungen an immer auch geisteswissenschaftlich begründete Schulen dieser Arbeit gab, prägte doch der *medizinische Blick* die Entstehung der Behindertenpädagogik entscheidend (vgl.: Moser 1995). Dieser Blick, der im Bereich kausaler Verursachung von körperlichen Störungen und Leiden seinen Sinn macht (!), ja evtl. in seinem Reduktionismus als psychischer Schutz für den Arzt bei einer Operation für eine erfolgreiche Behandlung geradezu Voraussetzung ist (vgl.: Devereux 1984), verhindert jedoch den Blick auf den komplexen Prozess der Entstehung von Behinderungen. So erscheinen Behinderungen in dieser Sicht als individuelle Defekte, die therapeutisch-pädagogisch überwunden werden müssen oder aber soziale Schutzmaßnahmen - dies ist doppelseitig zu verstehen: wer wird vor wem oder was geschützt? - begründen.

So fundierte - oder legitimierte (vgl.: Ramisch-Kornmann 1990) - diese Sicht auch die Entstehung der Sonderschulen als ein der Gruppe von Behinderten angemessener (Förder- Schutz- oder Schon-) Raum. Innerhalb des Unterrichts erzeugt diese reduktionistisch-konzentrierte Sicht eine Förderung, die sich im Wesentlichen gegen die spezifische Störung, gegen die hier als individuelle Eigenschaft verstandene Behinderung richtet.

Innerhalb der Entwicklung der Sonderpädagogik in der Bundesrepublik wurde spätestens ab Mitte der 60er Jahre die Problematik dieser Position zunehmend deutlich. Zum einen zeigte sich, dass zumindest in der Gruppe der 'Lernbehinderten' und 'Verhaltensgestörten' in der Regel überhaupt keine irgendwie gearteten organischen Störungen feststellbar waren und die Behinderung alleine aus der Armut bzw. der sozialen Benachteiligung der Familien dieser Kinder besteht (vgl.: Iben 1968, Begemann 1970). Es zeigte sich aber auch darüber hinaus *für alle* Gruppen von Menschen mit Beeinträchtigungen, dass eine auf die individuelle Störung fokussierte Behindertenhilfe an den Bedürfnissen ihrer Klientel vorbei geht und zudem starke negative Nebeneffekte hat.

So stellt sich die Überweisung in die Sonderschule für die nun Sonderschüler als Ausschluss dar, der durch die mit dieser Rolle einhergehenden gesellschaftlichen Stigmatisierungen noch massiv verstärkt wird. Dieser Ausschluss wird so zu einer die gesamte Lebenswelt dieses Menschen - Familie, Schule, Lebensumfeld - bestimmenden Größe, was wiederum bewirkt, dass dieser Ausschluss nicht nur erlebt oder erlitten wird, sondern in die Persönlichkeit eingebaut wird: die Behinderung wird als eigene Eigenschaft angeeignet². Alle folgenden Handlungen sind aus der so entstehenden behinderten

² Dieser Effekt entsteht zum einen daraus, dass in dieser Situation ausnahmslos alle Erfahrungen, die dieser Mensch macht, der zugemessenen besonderen Welt entstammen und damit die Besonderung widerspiegeln bzw. repräsentieren. Dieser Trend wird aber auch noch dadurch verstärkt, dass die Übernahme des Stigmas als Eigenart (eigene Art) als Selbstschutz der Psyche das Leiden an der Situation reduziert: Die Alternativlosigkeit der Einstellung 'Ich bin hier richtig, das tut mir gut!' ist eben besser auszuhalten als der Gedanke 'wie schön wäre es, wenn ich noch weiter mit meinen Freunden lernen könnte, sie mich achten würden ...'. Allerdings schützt dieser Effekt auch den Ausschluss selber, da, wenn die Situation dennoch als leidvoll erlebt wird, dieser Mensch sich selbst nun als Urheber dieser Situation erlebt ('Ich bin zu dumm!' oder 'Recht geschieht mir, ich habe es ja selbst verursacht, hätte ich mal...') und damit selbst blind wird, gegenüber den eigentlich gesellschaftlichen Gründen dieses Prozesses.

Persönlichkeit - jetzt im Sinne von behindert werden! - heraus motiviert. Die evtl. vorhandenen organischen Funktionsbeeinträchtigungen eines Menschen werden von diesen Effekten so sehr überformt, dass deren Bedeutung im Leben eines Menschen jenseits dieser Effekte nicht mehr erkennbar ist.

Dieser Prozess wurde in seinem Zusammenhang in dieser Differenziertheit in Deutschland zuerst (vgl.: Jantzen 1973) und lange Zeit ausschließlich von der materialistische Behindertenpädagogik um Jantzen und Feuser modelliert. Der deutliche und vehement vorgetragene Nachweis dieser Theorie, dass Behinderung als gesellschaftlich erzeugt angesehen werden muss, verhinderte dabei innerhalb der traditionellen Sonderpädagogik deren Anerkennung. Zwar fanden sich Aspekte des beschriebenen Zusammenhanges auch in anderen Positionen wieder:

- die *gesellschaftliche Bedingung von Behinderungen* in Bezug auf Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen, wie gesagt bei Iben und Begemann, wobei Iben diese Bedingung nicht nur aufzeigte, sondern auch ein auch heute, vor dem Hintergrund der neuen (?) Mode des Empowerment, noch (oder wieder) modernes Spielstufenprogramm in Brennpunktgebieten zur Stärkung der Selbstvertretung der durch Marginalisierung behinderten Subkulturen durchführte (vgl.: Iben 1981).
- die *Behinderung als Ergebnis eines Zuweisungsprozesses* wurde wohl am umfassendsten außerhalb der materialistischen Behindertenpädagogik von Kobi (vgl.: Kobi 1983.) modelliert. Allerdings gewann auch diese Theorie keine allgemeine Akzeptanz.
- die *Notwendigkeit von Integration* machte die Bewegung für den gemeinsamen Unterricht zu Ihrer zentralen These. Allerdings führte die auf Grund der beschriebenen Zusammenhänge begründete These, dass Integration ein Menschenrecht sei, in dieser Bewegung zu einer Ikonifizierung dieser Forderung, d.h. der theoretische Inhalt dieser Forderung - als Maßstab für die Qualität konkreter Maßnahmen notwendig! - ging verloren. Als einzige Bedingung für Integration blieb damit allein noch die formale Forderung nach gemeinsamer Beschulung.

Im Übrigen, und das stellt, meiner Meinung nach, das Hauptproblem dieses Prozesses dar, reproduzierte auch diese Bewegung den individuellen Fokus des traditionellen Schulsystems (vgl. Haeberlin 1998). Signifikant hierfür ist die starke Betonung, die im Zuge der Aussagen dieser Bewegung auf die *innere Differenzierung* gelegt wird, während der vor allem von Feuser vertretene Aspekt des *gemeinsamen Gegenstandes* (vgl. Feuser 1989), als konstitutiv notwendiger Teil einer wirklichen inneren Differenzierung, immer marginal vertreten blieb. Erst die allgemeine Zustimmung, die die Überlegungen Lindmeiers (vgl.: Lindmeier 1993) in den letzten Jahren erfahren haben, zeigt, dass nun auch in der traditionelle Sonderpädagogik die Erkenntnis von Behinderung als einem *relationalen* und nicht individuellen Problem akzeptiert werden kann. Der Schritt diese Erkenntnis nun auch in die je eigenen Theorien zu übernehmen - die volle Akzeptanz der Aussagen Lindmeiers sind konsequent gedacht z.B. inkompatibel mit dem Ganzheitsparadigma - oder gar die nun relational verstandene Behinderung über Lindmeier hinaus in ihrer Logik aus dem gesellschaftlichen Zusammenhang heraus zu erklären und als politische Aufgabe der Behindertenpädagogik zu benennen, steht dagegen weiterhin aus.

Trotz dieser Ignoranz der bzw. dem aktiven Kampf gegen die Position der materialistischen Behindertenpädagogik in den 70er und 80er Jahren konnten allerdings auch die traditionellen Positionen innerhalb der Sonderpädagogik die zunehmend offensichtlichen Probleme einer störungsbezogenen Pädagogik nicht ignorieren. So kam es auch innerhalb dieser Positionen zu einer Kritik an der *defektorientierten* Pädagogik. Als Gegenkonzept fungierte hier jedoch nicht die Erarbeitung und Offenlegung des relationalen Behinderungsprozesses sondern der einfache Umkehrschluss von der Defektorientierung zur Kompetenzorientierung, *bei Erhalt des Fokus auf dem Individuum*. Dieser stellt vor allem die vorhandenen Ressourcen der Klientinnen und Klienten in den Mittelpunkt. Diese auf den ersten Blick schlüssige Position zeigt in dieser einfachen Umkehrung bei genauerer Betrachtung allerdings ebenfalls große Probleme: Wie die *Defizitorientierung* ist auch die *Kompetenzorientierung* erst einmal auf die Feststellung ihres Gegenstandes eben der Kompetenz angewiesen. Die Arbeit an der Kompetenz bedeutet also immer den Ausschluss der Bereiche, die im Unterschied zu den Kompetenzbereichen als defizitär erkannt werden. Auch unter der Leitkategorie der *Kompetenzorientierung* stellt sich pädagogisches Handeln entlang des individuellen Blicks also - am spezifisch reduzierten Curriculum erkennbar - *als defizitorientiert heraus!*

Bedenkt man, dass auch Pädagoginnen und Pädagogen, die sich mit kompensatorischer oder rehabilitativer Absicht den Problemen und Schwächen eines Menschen widmen (*Defizitorientierung!*) letztlich an den Möglichkeiten ihrer Klientinnen und Klienten ansetzen müssen, wird deutlich, dass sich beide Positionen überraschend wenig unterscheiden. Im Gegenteil zeigt sich im Falle der *Kompetenzorientierung* durch die von ihr vollzogene curriculare Beschränkung, eine starke Tendenz den Status quo der Möglichkeiten eines Menschen - *und damit dessen Behinderung (!)* - zu zementieren und damit zu einem Teil der Bedingung von Behinderung zu werden!

Welche Diagnostischen Blicke und diesen zu Grunde liegenden Menschenbilder sind den in diesem kurzen geschichtlichen Abriss genannten Positionen eigen? Der traditionelle medizinische Blick geht offensichtlich von einem linear funktionalen oder Maschinenmodell menschlichen (biologischen) Funktionierens aus, in dem Störungen lokalisierbar, verstehbar und dann im Zuge eines entsprechend spezialisierten pädagogischen Angebots zu verbessern sind - oder im Sinne der Diagnose unheilbar - einen entsprechend spezialisierten in der Komplexität reduzierten Schonraum begründen. In diesem Blick, der wie gesagt auch auf der Basis von Kompetenzorientierung auftreten kann (!), verschwindet das Individuum - trotz bzw. besser *wegen* der Individualorientierung - hinter der an ihm diagnostizierten Gruppeneigenschaft (Down Syndrom, blind, geistig behindert, Cerebralparese, Rett-Syndrom ...).

Gegen diesen Effekt der Reduzierung von Menschen auf einzelne Aspekte ihrer Existenz erhob sich dann die Forderung, Menschen in Ihrer Ganzheit zu erfassen. Als Problem dieser Position zeigt sich allerdings bei näherer Betrachtung, ebenso wie bei einer konsequenten Orientierung *allein* an den Kompetenzen eines Menschen, dass hier die Möglichkeit, eine pädagogische Aufgabe oder nur eine pädagogische Utopie zu formulieren, verloren geht. So findet sich bei solchen Positionen in der Regel eine Forderung nach einer dialogischen Gestaltung der pädagogischen Arbeit als methodische Ergänzung der Ganzheitsforderung. Dieser Dialog zeigt sich hier

allerdings, obwohl in der Regel unter Bezug auf Buber begründet, nicht wie bei Buber als einer, der verantworteten Unsymmetrie zwischen Erzieher und Zögling, sondern als ein symmetrischer bzw. genau genommen einer, in dem die Pädagogik die initiiierende Führungsrolle an die/den Klienten/in abgegeben hat. Hier wird also eine selbstverantwortliche, sozial symmetrisch agierende Person *vorausgesetzt* (!) und ist nicht, wie bei Buber, das Ziel von Pädagogik, d.h. hier wird das Ich am Ich und nicht am Du!

Dieses logische Resultat einer konsequenten Ganzheitsposition macht nun aber deutlich, dass diese Position letztlich einem *biologistischen Menschenbild* (!) entspringt. Wenn die selbstverantwortliche Persönlichkeit *nicht* eine sozial entstandene und damit sozial gegebene ist, so können die Wurzeln dieser Persönlichkeit nur aus sich selbst heraus, d.h. aus der biologischen Ausstattung dieses Menschen heraus erklärt werden! Eine äußere Verantwortung für das Ergebnis eines solchen Prozesses kann damit ebenso wenig formuliert werden wie verantwortliche pädagogische Angebote, die korrigierend versuchen, Sachgassen in Entwicklungen von Menschen zu überwinden. Was alleine bleibt, ist die Forderung nach voller Akzeptanz eines jeden Menschen in seinem ganzheitlichen *So-Sein*. Der Blick nach der Geschichte, dem *Geworden-sein* bzw. der Abhängigkeit des Handelns eines Menschen von den in der jeweiligen Gegenwart gegebenen Bedingungen, ist damit ebenso verstellt wie die Möglichkeit eines hypothetischen Entwurfes einer besseren Zukunft und damit eines *Werdens*. Damit ist diese Position aber alleine noch in der - allerdings ohne Zirkelschluss nicht mehr begründbaren - Forderung nach voller Akzeptanz eines jeden Menschen von der Position Singers unterscheidbar!

Ein Ausweg aus dem beschriebenen Dilemma, ein Individuum entweder diagnostisch zu parzellieren oder aber unter dem Begriff der Ganzheit nicht mehr begründet pädagogisch handeln zu können, wird mit der Etablierung der *Föderdiagnostik* (Vgl.: Kornmann, Meister, Schlee) beschritten. Bei dieser Form pädagogischer Diagnostik wendet sich der Blick von der Feststellung (pathologischen) Eigenschaften eines Individuums hin zu den Möglichkeiten und Schwierigkeiten bezogen auf die Aneignung eines sachlichen Zusammenhangs. So geht es hier *nicht* darum Menschen einer Störungs- oder Leistungsgruppe zuzuordnen, die sie als kompetent oder defizitär erscheinen lassen, sondern es geht alleine darum die Mittel und Wege, die ein Mensch gegenüber Aufgaben oder Problemen in einem Bereich menschlichen Lernens benutzt, so zu erfassen, dass aus dieser Kenntnis, sowie dem Wissen um die Struktur des sachlichen Zusammenhanges selbst eine *Zone nächster Entwicklung* für einen bestimmten Menschen formulierbar wird.

Fehler, z.B. beim Schreiben, sind hier weder Mitteilungen eines Defizits dieses Menschen noch zu akzeptierende Kompetenzen, sondern Mitteilungen über die Strategien, die dieser Mensch beim Lesen benutzt. Auf Grund dieser Analyse wird es dem Lehrer nun möglich, diesem Menschen, die Hilfen oder Informationen zu geben bzw. seine Aufgabenstellungen so zu verändern, dass dieser Mensch zu einer umfassenderen Erkenntnis des bearbeiteten Gegenstandes gelangt. Ich denke, es wird deutlich, dass diese Form der Diagnostik das oben beschriebene Dilemma vermeidet und es dem Lehrer ermöglicht handlungsfähig zu werden, ohne seine(n) SchülerIn zu stigmatisieren.

Allerdings muss aber auch beachtet werden, dass dieses Vorgehen so nur in klar strukturierbaren sachlichen Zusammenhängen möglich ist. So existieren

förderdiagnostische Modelle vor allem im Bereich der Mathematik, des Schreibens und Lesens. Der Bereich der Ästhetik und Motivik bleibt diesem Vorgehen gegenüber dagegen verschlossen. Diese Aussage gilt dabei nicht alleine z.B. für das soziale Verhalten oder die Kunst sondern wirkt auch auf sachliche Bereiche wie Mathematik, Lesen oder Schreiben zurück. So kann ein Kind, das zu Hause die Erfahrung einer anstehenden Scheidung der Eltern macht evtl. gerade deshalb das Teilen in Mathematik nicht lernen, weil dieser Gegenstand zu sehr mit seiner leidvollen familiären Erfahrung korreliert erlebt wird. Dieser Zusammenhang ist in einer förderdiagnostischen Struktur des Rechnens aber nicht abbildbar; ebenso wenig abbildbar wie die durch entsprechende Behinderungserfahrungen entstandene Überzeugung für das Rechnen zu dumm zu sein. Damit zeigt sich, dass die Förderdiagnostik in ihrer methodisch notwendigen (!) Bescheidung gerade gegenüber wesentlichen Aspekten des beschriebenen Prozesses der Behinderung eines Menschen blind bleibt.

Die *rehistorisierende Diagnostik*³ stellt nun den neuesten methodologischen Versuch dar, der Pädagogik die Existenz eines Menschen nicht reduktionistisch zugänglich zu machen. Sie versteht den Menschen nicht biologistisch reduktionistisch als ein monadisch-ganzheitliches Individuum (s.o.) sondern als bio-psycho-soziale Einheit, d.h. eine psychische Singularität, die sich am Schnittpunkt biologischer und sozialer Bedingungen aus beiden Bereichen heraus entfaltet (vgl. hierzu ergänzend Rödler 2000, S. 197 ff). Diese Singularität stellt sich damit in mehrfacher Hinsicht historisch-kulturell dar. Zum einen finden wir hier die individuelle biologische Historie, die sich in - evtl. völlig zufällig entstandenen - veränderten biologischen Entwicklungsbedingungen und daraus resultierenden biologischen Strukturen äußern kann. Zum anderen findet dieser Prozess biologischer Entwicklung - wie normal oder verändert auch immer - aber immer auch in einem gesellschaftlichen Zusammenhang zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort und damit unter gegebenen historisch-kulturellen Bedingungen statt. Traditionell als pathologisch verstandenen Verhaltensweisen eines Menschen können unter diesem Blickwinkel als überlebensnotwendige und individuell hoch sinnvolle Anpassungs- und Bewältigungsprozesse unter den je gegebenen Bedingungen angesehen werden.

Unter Bezug auf Basaglia (1973) geht die solcher Art rehistorisierende Diagnostik deshalb davon aus, dass traditionell als pathologisch bezeichnetes Verhalten grundsätzlich dechiffrierbar ist. Rehistorisierende Diagnostik ist von daher nicht nur an die so gewonnene statische Feststellung eines komplexen Sinnzusammenhanges gebunden, sondern sie gewinnt Ihren Namen erst durch die auf diese Ergebnisse aufbauende Pädagogik, die auf der Basis der Ergebnisse dieser Diagnostik versucht, einem Menschen zu seiner historisch-kulturellen Lage *passende* Angebote zu machen, um behindernde isolierende Aspekte zurückzudrängen und diesem Menschen so zunehmend seine Entwicklung, seine Geschichte wieder verfügbar zu machen.

Dieses Dechiffrieren, das Verstehen dieses Sinnzusammenhanges macht den Wechsel vom äußeren Beobachter, der (pathologisches) Handeln beschreibt, zum

³ zu den Grundlagen der Rehistorisierenden Diagnostik vgl.: Jantzen, W.: Enthospitalisierung und verstehende Diagnostik. In: ders.: Die Zeit ist aus den Fugen. Marburg 1998. Ders.: Diagnostik, Dialog und Rehistorisierung: Methodologische Bemerkungen zum Zusammenhang von Erklären und Verstehen im diagnostischen Prozess. In: ders.; Lanwer-Koppelin: Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin 1996.

inneren Beobachter, der den Sinn des Handelns eines Menschen verstehen lernt, notwendig. Für dieses Verstehen des komplexen Sinnzusammenhanges des Verhaltens eines Menschen werden

- neuropsychologisches Wissen um das im jeweiligen 'Fall' vorliegende Syndrom
- mit dem Wissen um die soziale Einbettung der resultierenden funktionellen Anpassungsnotwendigkeiten in die jeweiligen gesellschaftlichen Bedeutungszuweisungen (das Syndrom als soziale Konstruktion) sowie
- mit Beobachtungen und Daten aus der individuellen Geschichte eines Menschen in Beziehung gesetzt. In Bezug auf den Zusammenhang neurologischer Veränderungen und neuropsychologisch notwendiger Anpassungsprozesse wird dabei vor allem auf Lurija und in dessen Folge auf Oliver Sacks bzw. eigene Falldarstellungen verwiesen⁴.

Wie in diesen kurzen Ausführungen deutlich wird, wird hier ein Verfahren der pädagogischen Erschließung der Existenz eines Menschen beschrieben, das sich wirklich der vollen Komplexität der beschriebenen Prozesse öffnet. Dennoch möchte ich hier auf einige, vor allem terminologisch, problematische Stellen hinweisen, die nach meiner Erfahrung für Missverständnisse Anlass geben:

- Der Wechsel vom äußeren zum inneren Beobachter wird in seiner praktischen Problematik nicht ausreichend erkenntnistheoretisch erläutert: Während das Verhalten von Menschen *von außen* unbestreitbar als Beobachtung beschreibbar ist (was nichts über den Wert dieser Beschreibungen aussagt!!) sind die durch die Position des inneren Beobachters gewonnenen Daten - entsprechend z.B. den Deutungen im Rahmen des szenischen Verstehens auf dem Hintergrund der Psychoanalytischen Pädagogik - wesentlich weniger gesichert.
- Die Reichweite bzw. der Status der an Falldarstellungen aufgezeigten Dechiffrierungsmöglichkeiten traditionell pathologischen Verhaltens im Zusammenhang mit Syndromanalysen wird nicht ausreichend klar: Wird das je dargestellte Syndrom in seinem Wirken insgesamt entschlüsselt dargestellt oder gelten die Aussagen nur für den Einzelfall, der dann nur noch *für das Vorgehen* exemplarisch ist, nicht aber für das dargestellte Syndrom in seinem Funktionieren.

Im Ergebnis kommen dann Studierende häufig zu dem Schluss, alleine der Wechsel ihrer Haltung vom 'bösen' äußeren (reduktionistischen) Beobachter zum empathisch zugeneigten inneren (häufig dann auch noch als ganzheitlich (sic!!!) bezeichneten) Beobachter vermöge, unter Hinzuziehung von Falldarstellungen/Syndromanalysen von Menschen gleicher neuropsychologischer Diagnose, ein Verstehen des ihnen in ihrer Praxis gegenüber tretenden Menschen zu gewährleisten. Der Hinweis auf das bei jedem Menschen bei jeder Handlung, auf welcher Haltung sie auch immer aufbaut, wirkende Unbewusste entschleierte auf Anhieb die Brüchigkeit dieser Position ebenso wie die des wilden Deutens auf dem Hintergrund einer simplifizierten Psychoanalytischen Pädagogik.

⁴ Vgl. z.B.: Lurija 1993, Sacks 2000

Um die Problematik dieses recht häufigen Kurz-Schlusses genauer zu verstehen, aber auch die für das angestrebte Verstehen von Menschen im pädagogischen Raum meiner Ansicht nach notwendigen methodischen Ergänzungen zu liefern, werde ich im Folgenden ausgehend von meinen anthropologischen Grundlagen versuchen, das rehistorisierende Vorgehen in ein umfassendes Modell verantwortlicher, d.h. *unsymmetrischer* (!) dialogischer Pädagogik eingebettet darzustellen.

Mensch und Welt: ein unbestimmtes Verhältnis

Beginnen möchte ich mit der Darstellung meiner anthropologischen Theoriebasis, die, wie ich zeigen werde, *für alle Menschen* als gültig angesehen werden kann. Ein mir außerordentlich wichtiger Nebeneffekt dieses Vorgehens ist dabei auch, dass wir so - en passant - eine theoretische Grundlage gewinnen, die vor bioethischen Angriffen (Peter Singer) auf die 'Einheit der Menschen in der Menschheit' (Seguin), d.h. auf eben diese gemeinsame Basis, *begründet* (und nicht nur moralisch) Bestand hat!

Orientierend ist hierbei, neben dem heute in Bezug auf das Kennzeichnende der Menschen sehr häufig genannten Begriff der Autonomie, der der Freiheit. Beide zeigen sich als wechselseitig aufeinander bezogene Grundbegriffe, die seit der Aufklärung unmittelbar mit dem *Mensch-Sein* identifiziert werden. Beide zeigen sich zudem als Begriffe, die zur zentralen Kategorie emanzipatorischer Pädagogik zählen. Genügen sie aber für die hier vorgesehene Unternehmung, eine pädagogisch-theoretische Basis für *alle* Menschen zu schaffen? Das Beispiel von Menschen mit schweren geistigen Beeinträchtigungen verbietet dies offensichtlich. Bei genauerer Betrachtung wird denn auch deutlich, dass nicht frei bzw. autonom zu sein, sondern *dazu fähig zu sein* als anthropologische Grundlage beschrieben wird, d.h. die Freiheit und die Autonomie müssen auf der Basis dieser Fähigkeit erworben werden. Bei der Anwendung dieser Begriffe in unserem Zusammenhang gilt es also primär herauszufinden, was die Grundlagen dieser *Fähigkeit* sind.

An dieser Stelle ist es günstig, diese Fähigkeit im Unterschied zu den im Tierreich beobachtbaren Fähigkeiten zu bestimmen. So sind auch im Tierreich sehr weitgehende Möglichkeiten der individuellen Anpassung an die Umwelt (Freiheit) entstanden. Gorillas sind auf dieser Grundlage sogar in der Lage, sich als Individuen in der Welt zu erkennen, d.h. ein individuelles Selbstbewusstsein auszubilden und bei Makaken wurde beobachtet, dass Erfindungen (Werkzeuge), die individuell entstanden waren, überindividuell und generationsübergreifend weitergegeben wurden, diese Gattung also kulturelle Phänomene erzeugt⁵. In diesen beiden Beispielen scheinen die Möglichkeiten, die die Gattung Mensch hervorgebracht hat, im Tierreich voll repräsentiert. Bei genauerem Hinsehen ist jedoch feststellbar, dass sich diese Möglichkeiten im Tierreich immer nur auf Werkzeuge – *auf den Bereich der Mittel* ! – beziehen.

⁵ Streicht man schlafenden Gorillas Farbe auf die Stirn und sie bemerken dies danach in einem Spiegel so versuchen sie sofort sich die Farbe von der Stirne zu reiben, d.h. sie müssen sich sozusagen von außen denken können. Es gibt darüber hinaus Beobachtungen, dass Makaken von einem Weibchen, das dies erfunden hatte, das Waschen von Früchten in einem Bach imitierend übernommen und über den Tod des Weibchens hinaus beibehalten haben.

Führen wir an dieser Stelle noch einen weiteren, üblicherweise für menschliche Existenz als signifikant beschriebenen Begriff ein, den der Verantwortung. Interessant ist dabei, dass trotz immer wieder betonter außerordentlicher menschenähnlicher Leistungen von Tieren noch niemals ein Mensch – das gilt auch für Peter Singer !! – auf die Idee gekommen wäre, Tiere wegen ihres Verhaltens zur Verantwortung zu ziehen: Wenn ein Männchen ein Weibchen überwältigt, ist dies bei Tieren eben *keine* Vergewaltigung und wenn ein Schimpanse eine Gazelle langsam und qualvoll tötet eben auch kein Sadismus!! Tier können offensichtlich allgemein anerkannterweise ‘aus ihrer Haut nicht heraus’!

An dieser Stelle wird die Freiheit von Tieren (s.o.) von der Freiheit der Menschen unterscheidbar. Was ist nun das Spezifikum der Freiheit der Menschen, die es ermöglicht, diese zur Verantwortung zu ziehen? Es ist dies die über die Freiheit der Mittel hinausgehende – und damit diese einschließende – Freiheit nicht nur in den Mitteln sondern *in den Zwecken*! Erst die Freiheit, über die Ziele des eigenen Handelns entscheiden zu können, ermöglicht, für diese Entscheidungen zur Verantwortung gezogen werden zu können! Die Zwecke/Ziele des Handelns von Tieren ist diesen dagegen instinktiv gesetzt, so dass sich hier kein Anspruch auf Verantwortung erheben lässt. Menschen dagegen sind, dass zeigt die *Möglichkeit* verantwortlich zu handeln, biologisch unbestimmt, d.h. frei von festlegenden Instinkten.

Bei genauerer Betrachtung stellt sich diese biologische Unbestimmtheit aber auch für die erwähnten üblichen anthropologischen Grundbegriffe – Freiheit, Autonomie und Verantwortung – als notwendig vorauszusetzen und heraus! *Diese Unbestimmtheit muss damit, da es die bisherigen Grundbegriffe erst möglich macht, als das entscheidende Merkmal der Gattung Mensch angesehen werden!* Benutzen wir deshalb diese Annahme - der Mensch als wesenhaft unbestimmt - als Grundlage für unsere weiteren Überlegungen.

Ein erstes Ergebnis lässt sich dabei schon hier nennen und macht diesen Begriff für die vorgelegte Unternehmung besonders relevant: Im Unterschied zu Versuchen positive Leistungen der Menschen, wie: Intelligenz, Mündigkeit, Autonomie, Freiheit usw., als für diese kennzeichnend zu benennen, ist die Orientierung an der Unbestimmtheit unschwer auf *alle* Menschen zu übertragen. So sind alle genannten *positiven* Leistungen des Menschen - neben notwendigen sozialen Grundlagen - letztlich an ein optimales Funktionieren der körperlichen Ausstattung gebunden. *Diese* Leistungen können durch biologische Beeinträchtigungen leicht erschwert oder unmöglich gemacht werden und sind deshalb eben nicht auf alle Menschen übertragbar! *Unbestimmtheit* dagegen als *negativer* Begriff, als Kennzeichnung von etwas *das fehlt* (!), ist durch keinerlei biologische Beschädigung zu beeinträchtigen. - Was ich nicht habe kann ich auch nicht verlieren! - *Unbestimmtheit ist also ein Merkmal wirklich für alle Menschen!*

Im Folgenden gilt es nun, aus dem Kennzeichen der Unbestimmtheit heraus das Spezifikum der Menschenwelt zu bestimmen oder besser um die These der Unbestimmtheit herum ein sich hieraus ergebendes Modell der Menschenwelt zu konstruieren und die sich hieraus ergebenden pädagogischen Implikationen aufzuweisen.

Ausgangspunkt für diese Überlegungen ist die Tatsache, dass die Menschen, wie alle Lebewesen, ihre Wahrnehmung organisieren, ihre Eindrücke ordnen muss. Dem menschlichen Zentralnervensystem werden pro sek. ca. 10^7 Reizimpulse aus der

Peripherie zugeleitet. Dem steht eine Reizverarbeitungskapazität auf der Ebene des Bewusstseins von ca. 16 Informationen pro sek. gegenüber (vgl.: Sievers 1982, S. 51). Die Organisation der Reizverarbeitung im Sinne einer wie immer gearteten Reduktion der zu verarbeitenden Informationen auf ein erträgliches Maß wird vor dem Hintergrund dieser Fakten als existenzielle Aufgabe einsichtig. Wie wird diese Reduktion nun geleistet? Eine einfache Filterung der eintreffenden Reizmenge kommt dabei natürlich nicht in Frage, da hierbei zu viele Informationen verloren gingen. Das Zentralnervensystem bedient sich denn auch eines anderen, sehr viel effektiveren Verfahrens: es bildet Ordnungen, d.h. es bündelt die eintreffenden Reize zu, dem Individuum sinnvollen, Einheiten und muss dann nur noch diese Einheiten als Paket, nicht aber die einzelnen Reize verarbeiten (vgl.: ebd).

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen wird deutlich, dass *jede* Wahrnehmung eine Konstruktion darstellt, d.h. wenn die immense Reizmenge nur durch Bündelung verarbeitbar ist, es aber natürlich immer auch Alternativen zu der sich realisierenden Bündelung gibt, so muss die sich je realisierende Bündelung als Eigenleistung dieses Individuums gesehen werden. Die Psyche als Organisator dieser Leistung ist also immer reflexiv, sie *ist* der individuelle Reflex auf die jeweilige Umwelt.

So zeigt sich in der Art, wie ein Mensch die ihm zur Verfügung stehenden Reize bündelt, wie er die Welt ordnet und auf Grund dieser - selbst erzeugten - Ordnungen handelt, für andere dessen Persönlichkeit. Bis hierher scheinen meine Überlegungen im Strom der konstruktivistischen Entwürfe dieser Zeit zu liegen. Ein genauerer Blick auf diesen Prozess zeigt hier aber Details, die diese Nähe korrigieren. Stecken nicht in der immensen Menge von Reizen eine unendliche Zahl von möglichen Ordnungen, Bündelungen und Sinn-Paketen? Beziehen wir uns noch einmal auf unseren Ausgangspunkt die Unbestimmtheit, so ist zu fragen, entlang welcher Kriterien die beschriebene Bündelung abläuft. Auf welche bekannten Ordnungen kann sich das Individuum bei seiner Wahrnehmungsverarbeitung beziehen? Die Frage nimmt die Antwort schon vorweg: *Du kannst an keiner Stelle mit eins beginnen!* (Nach dem gleichnamigen Buch von Hugo Kükelhaus) Das Individuum muss sich auf schon in der Vergangenheit bekannt gewordenes beziehen! Wo aber ist der Anfang dieses Prozesses, was bietet dem Säugling die primäre Orientierung?

Die Instinkte, die *den Tieren* die initiale Orientierung bei dieser Aufgabe ermöglichen, fallen in Folge der spezifisch menschlichen Unbestimmtheit – eben der wesentlichen Abwesenheit von Instinkten (s.o.) – ja aus. So bietet *den Menschen* die durch die primären Beziehungen vermittelte menschlich soziale Welt (im Unterschied zu tierisch sozialem Verhalten, das im Wesentlichen instinktgesteuert ist!) diese Orientierung. In diesen primären Beziehungen werden die rudimentären, und für das Überleben alleine *nicht* ausreichenden (!), reflektorischen Aktivitäten des Säuglings durch die Umwelt kulturell interpretiert. Diese Interpretation, eigentlich eine Verkennung des eigentlich rein biologischen Charakters dieser Aktivitäten, gibt dem Kind so *von Anbeginn an (!)* einen Ort in der von den Menschen gebildeten kulturellen Bedeutungswelt (Maturana/Varela 1987: Reich der Sprache) und schafft so die *Gegenwartserfahrung* als Subjekt, d.h. im Spiegel dieser Interpretationen findet sich der Säugling gedeutet indem seine Welt bedeutet wird: *“Der Mensch wird am Du zum Ich”* (Buber 1965, S. 32).

Die in diesem Prozess gebildeten Vorlieben und Gewohnheiten, d.h. die entstehende Sinnstruktur, ermöglicht dann in einem *sekundären* Prozess die Schaffung eines zeitübergreifenden Bildes dieses Subjekts der Gegenwart als *Ich*. Damit zeigt sich das Ich nun allerdings als zeitlich nachgängiger Effekt, als Abstraktion der eigentlich jeweils in der Gegenwart handelnden Instanz des Subjekts. Diese Überlegungen zeigen, dass ein die Lebenswelt des Säuglings deutendes oder besser bedeutendes Milieu die im wörtlichen Sinne *notwendige* orientierende Ergänzungen zu den rudimentären Reflexen darstellt, das dem Säugling die Wahrnehmungsverarbeitung im beschriebenen Sinn und damit erst die Konstitution des Subjekt und in dessen Folge die Entwicklung eines Ichs überhaupt erst ermöglicht. Ohne diese sozialen Orientierungen, nur *satt und sauber* gepflegt, ist dagegen das Kind vom Tode bedroht!

In diesen Zusammenhängen zeigt sich die den Menschen konstituierende Paradoxie als wirklich fundamental. Mit den Worten von Lucien Sévé (1977, S.237): *“Das Individuum ist einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit“*. Damit ist Pädagogik in ihren Entscheidungen aber grundlegend mit dieser unauflösbaren, wenn auch aufhebbaren, Dialektik verbunden, der weder ein einfacher Antipaternalismus noch ein einfaches Eingreifen mit Verweis auf seine advokatorische Funktion gerecht wird. Sehr deutlich wird diese Paradoxie in dem Akt der Namensgebung - in gewisser Weise die soziale Geburt des Menschen - der meiner Meinung nach als kategorial grundlegendes Bild für pädagogisches Handeln angesehen werden kann: Zum einen wird dem Kind ein Name gegeben, mit dem in der Regel bewusst oder unbewusst Wünsche oder Hoffnungen konnotiert sind. Zum anderen ermöglicht dieser Akt oder fordert dazu auf, *sich einen Namen zu machen*. Nach unseren Überlegungen hier wäre das zweite ohne das erste nicht denkbar: Eingriff und Freiheit bedingen sich gegenseitig. So stellt sich der Pädagogik so gesehen nicht mehr die Frage des Eingreifens selbst, sondern nur noch die des wie! Damit wird aber die Frage, wie die Existenz der Schülerin, des Schülers, der Klientin, des Klienten in der konkreten Arbeit so gut verstanden werden kann, dass dieser pädagogische *Eingriff* verantwortlich legitimiert werden kann, d.h. letztlich die hier behandelte Frage der Wahrnehmung/Diagnostik, zur zentralen pädagogischen Frage.

Erklären, Verstehen oder Interpretieren - Erkennen im Sprachraum

Mit dieser Fragestellung als Lösung der bis hier aufgeworfenen Fragen stoßen wir allerdings auf ein weiteres Problem, dass die hier vorgelegten Überlegungen deutlich werden lassen, nämlich dass sich die eigentlich handelnde Instanz (das Subjekt s.o.) selbst dem Individuum selbst immer nur über einen Abbild- und damit Interpretationsprozess erschließt und damit *unmittelbar* dem Bewusstsein in gleicher Weise unzugänglich - d.h. grundsätzlich *nicht* bewusstseinsfähig (!) - ist, wie die Sinnstruktur eines uns gegenüberstehenden Menschen! Im Spiegel der hier entwickelten Modellierung des zentralen Prozesses der Aneignung der Welt durch die Menschen wird damit auch deutlich, dass Verstehen, und das gilt in gleicher Weise für das Verstehen von anderen Menschen wie auch für das Selbstverstehen, also *der Wechsel vom Außen-Beobachter zum Inneren Beobachter letztendlich nicht möglich ist!* Dass die Forderung nach diesem Wechsel dennoch ihre Bedeutung hat, werde ich

unten im Rahmen meiner Überlegungen zur pädagogischen Praxis auf dem Hintergrund der hier entwickelten Überlegungen deutlich machen.

Verstehen muss, vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse, als ein Evidenzgefühl, als ein *Führ-Wahr-Halten* angesehen werden, dass evtl. handlungsleitend ist, letztendlich aber nur hypothetischen Charakter hat. Diese Aussage gilt dabei sowohl für ein Verstehen, dass sich intuitiv (aus dem Bauch heraus) einstellt, als auch für eines, dass auf Grund der Reflexion entlang fachlicher Begriffssystematiken (Entwicklungstheorien ...) oder mit Hilfe fachlicher Methoden (projektive Tests, Szenisches Verstehen...) gewonnen wurden.

Mit diesem Schluss scheinen wir wiederum am Ende aller Möglichkeiten angekommen zu sein. Der mit so viel Aufwand betriebene Gedankengang weist erneut in die vorne schon sichtbar werdende Sackgasse! Allerdings hat uns der Gedankengang mit der differenzierten Erarbeitung der die Menschenwelt konstituierenden Paradoxie dennoch etwas Licht in diese Sackgasse gebracht, d.h. es wurde die Natur dieser Sackgasse - als *Natur der Menschen* verstanden - sehr viel klarer. Nutzen wir dieses Licht um diese Sackgasse noch etwas zu erforschen. Welche Möglichkeiten haben wir?

Der erste Weg (eher ein Ort bzw. ein Einrichten in der Sackgasse), auf der Basis eines radikalen Konstruktivismus, pädagogisches Handeln prinzipiell sekundär reaktiv an das Primat der sich selbst entwickelnden Individuen zu binden, verbietet der vorgelegte Gedankengang, wurde doch hier nicht nur die Problematik der Möglichkeit des Verstehens deutlich sondern auch die Notwendigkeit einer *primären* intentionalen Ansprache! So ist das Dilemma, das diese Sackgasse auszeichnet - gegenüber einem anderen Menschen handeln zu *müssen* (!), ohne dass sich dieses Handeln aus dem Verstehen dieses Menschen heraus legitimieren kann -, eben der Ausdruck der beschriebenen Paradoxie des Humanen.

Auch der zweite Ausweg, das Begehren des Verstehens aufzugeben und sich angesichts des gezeigten Dilemmas allein auf den Bereich von, in ihrer inneren Struktur *erklärbaren*, Sachstrukturen zu beziehen, wie dies die Förderdiagnostik impliziert, verbieten unsere Überlegungen. So repräsentieren diese Strukturen von jeder Bedeutung gereinigt - sollte dies überhaupt möglich sein -, eben nicht die Welt der Menschen, da diese, wie gezeigt, erst durch den Austausch von Bedeutungen konstituiert wird, sondern eher den - sicher nicht unwichtigen Boden - auf dem sich das beschriebene Leben der Menschen abspielt und auf den sich dieses Leben bezieht.

Es zeigt sich, dass im Sinne der immer wieder beschworenen ganzheitlichen Erfassung der beobachteten Menschen *beide* Bereiche als Grundlage reflektierter Analysen nur begrenzt nutzbar sind:

- So sind *Erklärungsmodelle*, als Werkzeuge zur Komplexitätsreduktion grundsätzlich reduktionistisch (das ist ihre Aufgabe) und
- die *verstehende Haltung* unterliegt primär dem Unbewussten, d.h. auch hier findet im Rahmen des Verstehens ein Interpretationsprozess also ebenfalls eine Reduktion des vorhandenen Materials bezogen auf die Motive der beobachtenden Person statt.

Der Bereich der individuellen Sinnbildung und Motivik, also gerade der Bereich, der für die Konstitution von Behinderung entscheidend ist (s.o.), entzieht sich damit, wie gesagt, einer subjektbezogen reflexiven Pädagogik.

Der folgende Versuch auf einem dritten Weg aus dieser Sackgasse herauszukommen und dennoch Grundlagen für eine verantwortliche und, da auf den dargestellten anthropologischen Grundlagen aufbauende, humane Pädagogik zu formulieren, führt über einen kurzen Verweis auf ein philosophisches Theoriesystem, das die hier aufgeführten Zusammenhänge, wie ich meine, unvergleichlich abbildet.

Es ist dies die Theorie des semiotischen Pragmatismus - später Pragmatizismus - von Charles Sanders Peirce (1985, 1991). Für Peirce stellt *jede* Wahrnehmung immer eine Interpretation der Welt dar, die mit einer Unterstellung von Wahrheit arbeitet. Erst die konsequente Störung der jeweiligen Thesen, das - gegenseitige - Überprüfung und Kritik bezogen auf die Wahrheit der Aussagen über die Welt, ermöglicht dabei in einem Prozess unendlicher Annäherung an diese (unendlich, da ja selbst die größter Annäherung an diese immer eine Interpretation bleibt, also nie die Sache *an sich* erfassen kann) die Entwicklung eines zunehmend differenzierten Weltzugangs aller Beteiligten, der ohne diese Störungen im einzelnen oder gemeinsamen *Führ-Wahr-Halten* verkommen würde.

Zentral in diesem Theoriensystem ist dabei, dass die Welt grundsätzlich als durch Zeichen vermittelt erscheint. Auch Maturana/Varela koppeln in dem chilenischen Original ihres Buches „Der Baum der Erkenntnis“ die Menschenwelt ebenfalls unbedingt an die Sprache: „La estructura obliga!“⁶. In diesen Zuordnungen zeigt sich damit eine starke Affinität zu den aufgeführten Grundlagen menschlicher Existenz. Das Verständnis der *gesamten Menschenwelt* (nicht nur des Sprechens) als sprachlich (Maturana/Varela: Reich-der-Sprache), ermöglicht eine genauere strukturelle Beschreibung der bisher eher von den Phänomenen her beschriebenen Grundlagen menschlicher Entwicklung:

Menschenwelt als zeichengebildeter Sprachraum versteht also *jeden* Kontakt von Menschen als einen in und gegenüber der Permanenz der Welt stattfindenden wechselweisen Interpretations- (*nicht* Kommunikations-) Akt! Soziales ist also der Welt - und das bezieht den eigenen Körper mit ein (!) - gegenüber grundsätzlich reflexiv! Hierbei ist die wechselweise (Ver-)Störung des je individuellen Führ-Wahr-Haltens, das sich ohne diese Störungen mit Sicherheit einstellt - „*Das Äußerste, was wir behaupten können, ist, dass wir nach einer Überzeugung suchen, die wir FÜR WAHR HALTEN. Aber wir halten jede unserer Überzeugungen für wahr ...*“ (Peirce 1991, S. 158; Herv. i. Original) -, Bedingung für eine fruchtbare Entwicklung der Beteiligten. Umgekehrt bewirkt die Bestätigung der je anderen Interpretation das Stagnieren dieses Prozesses in einem dann umso intensiveren Hängen-bleiben in dem nun gemeinsamen Führ-Wahr-Halten.

In diesem Prozess entsteht so eine gemeinsame Be-Deutung der Welt in ihrer permanenten Regelhaftigkeit, wobei diese *gemeinsame* Bedeutung den verschiedenen Beteiligten durchaus verschiedenen individuellen Sinn machen kann, ja diese Verschiedenheit verbreitert geradezu die Möglichkeitspalette der gemeinsamen Bedeutungen! Sehen wir bei diesem Prozess nun von den wie gezeigt wurde letztlich nicht zugänglichen je individuellen Sinnhaftigkeiten ab, so bleibt als beobachtbarer

⁶ Diese Struktur (die Sprache, d. Verf.) verpflichtet/ist zwingend! (el arbol del conocimiento; Maturana/Varela 1984, S. 154) Der Verweis in das Original ist hier in der Deutlichkeit dieser Aussage begründet, während die deutsche Übersetzung ‘Jede Struktur verpflichtet’ (Maturana/Varela 1987, S. 253) die unbedingte Bedeutung der Sprache in dieser Aussage doch sehr verwässert.

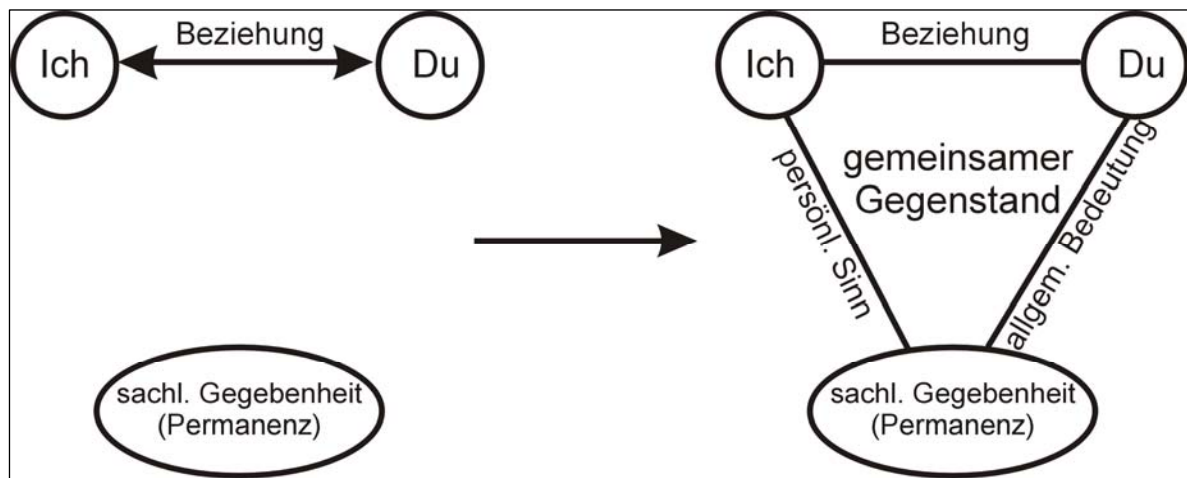
Ausdruck dieses gemeinsamen Prozesses die Regelhaftigkeit der Welt in ihrer, in der gemeinsamen Tätigkeit sich ausdrückenden, gemeinsamen Bedeutung übrig. Dieses Doppelgestalt - einerseits permanenter Anteil der Welt, andererseits soziale Bedeutung - die die gemeinsame Tätigkeit strukturiert ist *der gemeinsame Gegenstand*. Im Spiegel der Überlegungen wird dieser in seiner Doppelstruktur als zeichenhaft erkennbar, genau genommen ist er selber ein Zeichen. Unsere Überlegungen weisen den gemeinsamen Gegenstand damit als den entscheidenden Organisator jeglicher individueller Entwicklung, jeglicher sozialen Beziehung von Menschen zu einander wie auch jeglichen Zugangs zur so kointerpretativ erfassten Realität aus.

Die hier deutlich werdende Lösung des beschriebenen Dilemmas greift damit die 'Methode' der Förderdiagnostik auf, das Individuum nicht mehr an sich oder für sich beschreiben, erklären oder verstehen zu wollen. Im Unterschied zur Förderdiagnostik aber, die Ihren Blick auf das Handeln des Individuums in und entlang sachlogischer Strukturen beschränkt, wendet sich hier der Blick auf das Gesamt der gemeinsamen Kooperation entlang gemeinsamer Gegenstände. Während die Förderdiagnostik die Sicherheit ihrer Beobachtungen also durch die Beschränkung auf (scheinbar) von semantischen Inhalten gereinigte sachliche Tätigkeiten des Individuums zu erreichen sucht und damit in ihrem Fokus letztendlich bei der Ausrichtung auf das Individuum bleibt, wendet sich der Blick mit unseren Überlegungen *von dem Individuum weg (!)* auf den kooperativen Beziehungsraum *zwischen* den handelnden Individuen, den der gemeinsame Gegenstand entfaltet. Damit gerät die Beobachterin, der Beobachter aber, als an dieser Handlung beteiligte, selbst in den Beobachtungsbereich, d.h. *diese* Beobachtungen implizieren immer auch die Selbstbeobachtung als Teil der Aufgabe.

Diese Sicht pädagogischer Tätigkeit integriert damit Aspekte der psychoanalytischen Pädagogik, die eine ähnlich relationale Blickrichtung auszeichnet. Der Unterschied zu diesem Ansatz ist dabei aber, das innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik der Fokus sich vor allem auf den Versuch, die in einer Begegnung sich realisierenden Beziehungsprozesse zu verstehen, beschränkt. Die beobachteten Relationen haben deshalb immer dualen, d.h. *zweiwertigen* Charakter, da die sachlichen Gegebenheiten der Welt (aktuelle Kontexte) im Wesentlichen unberücksichtigt bleiben⁷. Eine allein auf Beziehungen fokussierte Psychoanalytische Pädagogik verfehlt deshalb, trotz ihrem Interesse an der Individualhistorie, letztlich das Gesamt der Historizität des beobachteten Individuums ebenso wie einen großen Teil der gegenwärtigen Handlungsbedingungen. Die hier vorgeführten Überlegungen weisen den neuen Blick auf den gemeinsamen Gegenstand dagegen als *dreiwertig* aus, da hier sowohl das Eigene, das Andere und eben der Gemeinsame Gegenstand, als

⁷ Eine Ausnahme bildet hier die Veröffentlichung von Ulrike Becker 1995. In diesem Buch, das meiner Meinung wie kein anderes Psychoanalytische *Pädagogik* betreibt, setzt sich die Autorin mit der Bedeutung der Lernerfahrung, d.h. der Auseinandersetzung mit sachlichen Gegebenheiten, Regeln, dem Dritten... für psychische Prozesse von Schülern auseinander. Im Unterschied zu traditionellen Veröffentlichungen aus der Psychoanalytischen Pädagogik, die letztlich originär psychoanalytisches Denken und Handeln im Feld der Pädagogik darstellen und damit in ihrer zweiwertigen Logik verbleiben, schafft diese Autorin mit der Analyse der psychischen Wirkung pädagogischer Szenarien *im allgemeinen* den Sprung in ein dreiwertiges Szenario, in dem gerade die pädagogischen Gegenstände in ihrer Bedeutung für die individuell psychische wie die Beziehungsentwicklung verdeutlicht wird.

Organisator der kooperativen Beziehung zwischen beiden, berücksichtigt wird (s. folgende Grafik).



Rehistorisierung als Konstruktion eines gemeinsamen Gegenstandes

Wie sieht nun die Arbeit entlang der vorgelegten Überlegungen aus? Meine Überlegungen zeigten die 'Ganzheit der Menschen' ausgedrückt in einer Verwerfung, einer paradoxen Falte⁸, die zum einen durch die fortdauernde und unhintergehbare *Differenz* der Beteiligten - auf dem Hintergrund ihrer je einzigartigen Historie entstanden - und zum anderen durch deren Notdurft nach Gemeinschaft gebildet wird. Die hier angestrebte pädagogische Arbeit hebt dieses Spannungsfeld in der Schaffung einer heterogenen und doch sozial-verbindlichen Lernkultur (*Gemeinsamkeit*) auf. So sollte sich auch *Integrative Bildung* diesem allgemeinpädagogischen Gesamtzusammenhang von *sachlicher Funktion*, *allgemeiner Bedeutung* und *persönlichem Sinn* verpflichten. In dieser Sicht gewinnen die je differenten Voraussetzungen und Zugänge der Beteiligten eine fruchtbare Rolle für den Entwicklungsprozess *aller* Beteiligten. Toleranz gegenüber Fremdheit verliert so ihren moralisierend-appellativen abstrakten Charakter und wird als *streitbare* Toleranz den Schülerinnen und Schülern für ihre eigene Entwicklung fruchtbar erlebbar. Dies gilt auch für die Inklusion Behinderter in diesen Prozess. Diese ist damit nur ein - wenn auch wichtiger - Teilaspekt einer solcher Art vernünftigen, da dem Gesamt des humanen Weltverhältnisses entsprechenden, Pädagogik!

Umgekehrt führt das Auseinander-Fallen der drei genannten Bereiche in einen emotiven sozial Bereich und einen kognitiven Lernbereich, wie z.T. in der Integration zu beobachten, zu den beschriebenen Problemen zurück: den Gegenständen des kognitiven Bereichs wird ihr bedeutender Unterton abgesprochen und im sozialen Bereich stehen sich die Beteiligten mit ihren jeweiligen Sinnstrukturen unvermittelt gegenüber, was bei einer verstehenden Ausrichtung der Lehrerin, des Lehrers zu einer Dominanz der Pädagogik über die SchülerInnen und auf der Basis des

⁸ Unter Bezug auf die Knuspen-Katastrophe von Thom, die das Dilemma einer indifferenten Situation in einem Phasenraum, der von zwei je gleich starken (Verhaltens-)attraktoren beherrscht wird, beschreibt (vgl. Briggs/Peat 1990, S. 120 ff)

konstruktivistischen Paradigmas zu einer Dominanz der SchülerInnen über die PädagogInnen führt. Diese Feststellung gilt für alle Formen funktionalistisch differenzierter Pädagogik. Diese äußert sich vor allem in der Entkoppelung des Zusammenhanges zwischen *sachlicher Funktion, allgemeiner Bedeutung sowie persönlichem Sinn* des Lerngegenstandes. Diese Desintegration *des Lerngegenstandes* führt neben dem Verlust des lebensweltlichen Bezuges im Zusammenhang mit dem Verlust des Aspekts seiner allgemeinen Bedeutung auch zur Vereinzelung der Mitglieder der Lerngruppe untereinander. Die auch räumliche Separation, die Menschen, denen das Kennzeichen *Behinderte* zugewiesen wurde, im Rahmen dieser Pädagogik, ist deshalb nur ein Sonderfall der *allgemeinen* Isolations- bzw. Desintegrationstendenz pragmatisch-funktionalistisch orientierter Pädagogik.

Dabei können die verschiedenen beschriebenen Aspekte auch unter dem Aspekt der Zeitlichkeit (Historie) entfaltet werden. So schafft integrative Bildung als eine Pädagogik auf dem Hintergrund der bio-psycho-sozialen Einheit des Menschen in der Beachtung des je individuellen Gewordenseins (Vergangenheit) einerseits wie dem Ringen in der Gegenwart um eine gemeinsame Zukunft eben erst die Dynamik, die Historie - individuell wie gesellschaftlich - lebendig werden lässt. Auf der anderen Seite erzeugt das Auseinanderfallen von sachlicher Funktion, individuellem Sinn und allgemeiner Bedeutung eine Starre, der diese zeitliche Dynamik verloren gegangen ist. So bildet sowohl der alleinige Sachbezug wie auch der individuelle Sinn und die allgemeine Bedeutung *alleine* ohne den spannungsvollen Bezug zu den jeweils anderen beiden Begriffen ein reines Hier-und-Jetzt, wie es für behindernde Bedingungen typisch ist: *Rehistorisierung*, im beschriebenen Sinn, *tut Not!*

Wie stellt sich nun eine begründbare pädagogische Praxis auf der Basis des gemeinsamen Gegenstandes als Zentralbegriff dieser Pädagogik trotz der gezeigten grundsätzlich *immer* vorhandenen Verwerfung dar? Der Weg zu dem Entwurf eines solchen Handlungsmodells führt im Folgenden zu einer kurzen Abgrenzung von drei Wahrnehmungsbereichen, die in ihrer verschiedenen Charakteristik für das abschließend entwickelte Handlungsmodell wesentlich sind.

Der erste Bereich ist der, der direkten Beobachtungen⁹. Hier werden sachliche Gegebenheiten, d.h. triviale Erscheinungen und lineare (prognostizierbare) Prozesse - der Stein fällt nach unten - wie direkt beobachtbare Zusammenhänge - der Stein durchschlägt eine Scheibe und zerstört diese - festgehalten. Es ist dies der Bereich, der von Peirce der *Permanenz der Welt* zugeordnet wurde. Über diesen Bereich der Wahrnehmung wie auch die aus diesen Wahrnehmungen abgeleiteten *Erklärungen* ist eine Einigung deshalb grundsätzlich möglich.

Der zweite Bereich ist der, der komplexen Prozesse - z.B. die psychische Entwicklung eines Menschen. Diese sind in ihrer unendlichen Empfindlichkeit auf

⁹ Achtung, dies ist *nicht* die Firstness! Mit dieser bezeichnet Peirce eine Empfindung, einen Sinneseindruck jenseits bzw. vor seiner eigentlichen Wahrnehmung. Hier ist eine wirklich erkannte Beobachtung, die damit nach Peirce den Charakter der Thirdness und damit schon eines Zeichens erhält(!), gemeint. Streng genommen ist damit *jede* Beobachtung eine Interpretation und damit mehr als die beobachtete sachliche Gegebenheit (d.h. eben nicht nur schauen, sondern auch *hinschauen!* vgl. auch Rödler 2000, S. 167 ff). Um der Klarheit meiner Überlegungen Willen klammere ich diesen berechtigten Einwand jedoch hier aus, um den doch je sehr verschieden umfassenden Interpretationsanteil in den drei dargestellten Wahrnehmungssektoren deutlich werden zu lassen.

Anfangs- und Nebenbedingungen grundsätzlich *nicht* prognostizierbar und damit auch *nicht* in ihrem inneren Zusammenhang *verstehbar*. Diese Aussage bezieht sich dabei allerdings, und das ist das Merkmal dieses zweiten Bereiches, im Unterschied zum dritten Wahrnehmungsbereich, auf den konkreten *Einzelfall* (Gesetz der kleinen Zahl).

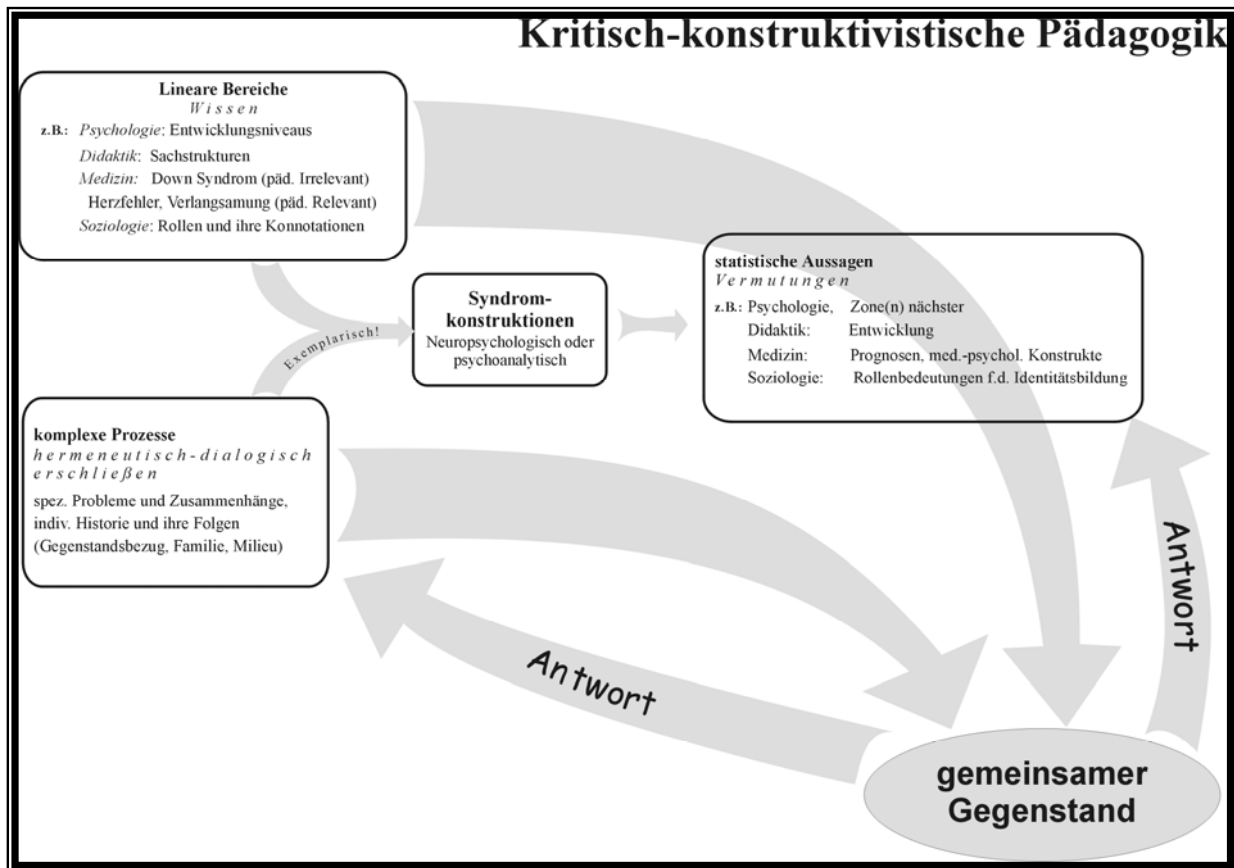
Der dritte Bereich bezeichnet die Beobachtung einer *Vielzahl* ähnlicher, komplexer Prozesse - z.B. das Verhalten von Gesellschaftsgruppen. Über diese sind valide *statistische Wahrscheinlichkeitsaussagen* möglich (Gesetz der großen Zahl). Diese Prozessgruppen sind damit unter Berücksichtigung des statistischen und damit *für den konkreten Fall immer hypothetischen (!) Charakters* dieser 'Beobachtungen' durchaus empirisch abbildbar. Modelle, die auf Grund dieser Beobachtungen als Ausdruck vermuteter Zusammenhänge innerhalb der Prozesse gebildet werden, sind damit überprüfbar, soweit sie sich auf die Gruppe beziehen. *Für den Einzelfall gilt dagegen weiter die ganze Unsicherheit statistischer Aussagen.*¹⁰

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird die Hybris in einem naiven Verstehensansatz oder dem einfachen Wechsel zum inneren Beobachter (Wie funktioniert *dieser* Mensch?) durch eine Haltungsänderung gegenüber den KlientInnen/SchülerInnen deutlich, besonders wenn man bedenkt, dass gerade solche sehr individualfokussierte Positionen allgemeine Aussagen über *den* Menschen häufig als zu verkopft ablehnen. Die Überlegungen hier zeigen dagegen, dass gerade der Einzelfall letztlich prinzipiell dem *Verstehen* verschlossen bleibt¹¹, über das *Allgemeine* Humanum dagegen (Gesetz der großen Zahl, Wie funktioniert *der* Mensch?) durchaus, wie ja auch in den anthropologischen Überlegungen hier (s.o.), Erklärungsmodelle gemacht und an der Realität überprüft werden können.

Pädagogische Praxis stellt sich vor dem Hintergrund unserer Überlegungen damit weder als ein Erklärens- noch als ein Verstehensprozess sondern als ein Interpretationsprozess dar. Die für das pädagogische Handeln *notwendigen* Interpretationen auf der Basis von Informationen, die aus Bereichen des Gesetzes der großen Zahl gewonnen werden (Ergebnisse von Tests, Ergebnisse von Syndromanalysen, Informationen, die durch die Analyse von Gegenübertragungen im Rahmen des Szenischen Verstehens generiert wurden, Erfahrungen aus anderen vergleichbaren, d.h. immer ähnlichen, nie gleichen 'Fällen', ...) müssen dabei wegen ihres grundsätzlich hypothetischen Charakters im wahrsten Sinn des Wortes *verANTWORTet* werden, d.h. die Ermöglichung einer Antwort wird, wie die folgende Grafik sehr deutlich macht, zum entscheidenden Kriterium einer im Sinne der hier vorgelegten Überlegungen vertieft verstandenen rehistorisierenden Pädagogik.

¹⁰ So heißt die Tatsache, dass z.B. ein GAU in einem bestimmten Atommeilertypus nur extrem selten ist, d.h. statistisch nur einmal in einer sehr langen Zeit vorkommt, nicht, dass er nicht im nächsten Moment explodiert!

¹¹ Dies schließt das Moment der Umfassung nach Buber, d.h. der spontane Eindruck völligen Verstehens eines Menschen in der pädagogischen Praxis, *nicht* aus! Dieser Zustand kann allerdings zwar angestrebt, nicht aber bewusst erzeugt werden. Darüber hinaus beschreibt Umfassung nach Buber auch keinen Zustand sondern nur ein Moment, das sofort wieder einem distanzierteren Zugang zum Gegenüber weicht: "*Das aber ist die erhabene Schwermut unseres Loses, dass jedes Du in unserer Welt zum Es werden muss*" (Buber 1979, S. 20)



Ich fasse zusammen: Der Überstieg vom äußeren zum inneren Beobachter ist nicht wirklich möglich! Der wichtige Ertrag der Konstruktion des inneren Beobachters liegt denn auch nicht in der realen Möglichkeit des Verstehens, sondern in der inhärenten Aufforderung an die Pädagogin/den Pädagogen, den beobachteten, äußerlich evtl. 'sinnlosen' oder 'pathologischen' Verhaltensweisen der Klientin/des Klienten in einer *eigen* hypothetischen (!) Konstruktion Sinn zu verleihen - 'Was würde ich machen, wenn es mir so ginge?', wobei in das *so* alles Wissen über diesen Menschen (individuelle Historie, familiäre Lage, beobachtete Kompetenzen, gesellschaftlich-kulturelles Umfeld, biologisch-funktionelle Besonderheiten, Bedeutung dieser Besonderheiten im sozialen Umfeld (Syndromanalyse)...) eingeht! So sehr dieses Konstrukt aber einerseits notwendig ist, um überhaupt mit einer rehistorisierenden pädagogischen Arbeit beginnen zu können, so bleibt es doch trotz dieser umfangreichen Informationsbasis letztlich immer hypothetisch. Das Bewusstsein von dieser Tatsache macht deshalb einen großen Teil der Professionalität der rehistorisierenden Pädagogik aus. So geschieht diese Arbeit grundsätzlich von zwei Polen her, die, durch das Primat des pädagogischen Angebots (s.o.), zum Einen *nicht* symmetrisch sind und die sich zum Anderen nicht technologisch systematisch in einander auflösen lassen. Sie ist im wahrsten Sinn des Wortes die *Kon*-Struktion eines gemeinsamen Raumes (Buber: das Zwischen; Feuser: gemeinsamer Gegenstand), der sich für beide Seiten zum einen als - im Erfolgsfalle für die Entwicklung nützlicher - Orientierungsraum *und als Mauer*, die die jeweilige Identität der Partner bewahrt (!), darstellt.

Dabei ist die *Störung* des Pädagogen/der Pädagogin, d.h. die durch das unvorhergesehene, überraschende Verhalten des Klienten/der Klientin notwendig werdenden Korrekturen und Modifikationen an dem Konstrukt auf dessen Basis die

Pädagogik gestaltet wird, die Spur in der die Schülerin/der Schüler sichtbar wird. Die 'Wahrheit' rehistorisierend gewonnener Einsichten ist also performativ¹² und gebunden an die jeweils - und immer wieder - korrigierende Antwort der/des je konkreten Klientin/en in der gemeinsamen Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand: *“Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht sondern die pädagogische Begegnung!”* (Buber 1962, S. 69) und diese Vergegenwärtigung hat - dies weist nun in eine zu Buber differente Richtung (vgl.: Rosenstock-Huessy/Buber 1964) - immer ein Vorher und ein Nachher, ist also historisch und damit im Wortsinne *verantwortbar*, d.h. der Reflexion offen. Damit wird das Gelingen der Kon-Struktion eines solcherart *verantwortlichen* Raumes zum Maß gelingender Rehistorisierung.

Literatur:

- Basaglia, F.: Die negierte Institution oder: die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Frankfurt a.M. 1973
- Becker, U.: Trennung und Übergang. Tübingen 1995
- Begemann, E.: Die Erziehung soziokulturell benachteiligter Schüler. Hannover 1970
- Briggs, J.; Peat, F. D.: Die Entdeckung des Chaos. Wien 1990
- Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- Buber, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1962
- Buber, M.: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg 1979
- Devereux, G.: Angst und Methode in den Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M. 1984
- Feuser G.: Grundlagen zur Pädagogik autistischer Kinder. Weinheim 1979
- Feuser G.: Stereotypen und selbstverletzendes Verhalten bei autistischen Kindern. BEHINDERTENPÄDAGOGIK 3/1985, S. 262
- Feuser G.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. BEHINDERTENPÄDAGOGIK 1/1989, S. 4
- Haerberlin U.: Benachteiligung und Ausgrenzung von Menschen als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung. BEHINDERTENPÄDAGOGIK 3/1998, S. 226
- Iben, G.: Kinder am Rande der Gesellschaft. München 1968
- Iben, G.: Erzieheralltag. Ravensburg 1981
- Jantzen, Wolfgang: Sozialisation und Behinderung. Gießen 1973
- Jantzen, W.; Lanwer-Koppelin, W. (Hg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin 1996
- Jantzen, W.: Die Zeit ist aus den Fugen. Marburg 1998
- Kobi E.: Grundfragen der Heilpädagogik, Bern, 1983
- Kornmann, Meister, Schlee (Hg.): Förderungsdiagnostik. Heidelberg 1983
- Kükelhaus H.: Du kannst an keiner Stelle mit eins beginnen, Zürich, 1981.
- Lindmeier, Chr.: Behinderung - Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn 1993
- Lurija, A.R.: Romantische Wissenschaft. Reinbek bei Hamburg 1993
- Maturana H.R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig; Wiesbaden, 1985.
- Maturana H.R. u. Varela F.: el arbol del conocimiento. Santiago de Chile 1984
- Maturana H.R. u. Varela F.: Der Baum der Erkenntnis. Bern, München, Wien, 1987.
- Moser, V.: Die Ordnung des Schicksals. Butzbach-Griedel 1995
- Peirce Ch. S.: Über die Klarheit unserer Gedanken. Frankfurt a.M. 1985.
- Peirce Ch. S.: Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt a.M. 1991

¹²bzw. idealtypisch für deren Verallgemeinerungen in Form von Syndromanalysen.

- Ramisch-Kornmann B.: Zur Bewährung eines umfassenden Bildungsbegriffes in Extremsituationen angesichts der erneuten Forderung nach Euthanasie, BEHINDERTENPÄDAGOGIK, 1990, Heft 1, Seite 007
- Rödler Peter: geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Berlin 2000
- Rosenstock-Huessy, E. u. Buber, M. (1964): Zeit und Geschichtlichkeit der Menschen (Übers. Möckel, A.). In: Lanwer-Koppelin, W. u. Vierheilig, J.: Martin Buber - Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik. Butzbach-Griedel 1996, S. 125 ff
- Sacks, O.: Eine Anthropologin auf dem Mars. Reinbek bei Hamburg 2000
- Seguin S.E.: Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode, Wien, 1912, Nachdruck: Krenberger S. (Hg.).
- Sevé, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt 1977
- Sievers M.: Frühkindlicher Autismus, Köln, 1982.
- Singer P.: Praktische Ethik, Stuttgart, 1984.

Anschrift des Verfassers:

Peter Rödler, Opernplatz 12, 60313 Frankfurt a.M. - E-Mail: proedler@uni-koblenz.de

* * *