

## Zur ethischen Potenz einer zeichenorientierten Pädagogik<sup>1</sup>

“Die Wahrheit ist „*intuitiv-diskursiv*“. Die Wahrheit ist eine beweisbare, d.h. diskursive Intuition. Um diskursiv zu sein, darf die Intuition nicht blind, dumpf begrenzt sein, sondern muss sich in die Unendlichkeit erstrecken - sozusagen eine sprechende, vernünftige Intuition sein. Um intuitiv zu sein, darf die Diskussion nicht ins Unendliche gehen, darf nicht nur möglich, sondern muss wirklich, aktuell sein.

Die *diskursive Intuition* muss die synthetisierte, unendliche Reihe ihrer Begründungen enthalten; die *intuitive Diskussion* muss ihre ganze unendliche Reihe von Begründungen zu einer endlichen Größe, zur Einheit synthetisieren. Die *diskursive Intuition* ist eine bis zur Unendlichkeit differenzierte Intuition; die *intuitive Diskussion* ist eine bis zur Einheit integrierte Diskussion.”  
(Pawel Florenski: An den Wasserscheiden des Denkens. Berlin 1994, S. 76)

Dieses Zitat von Pawel Florenski zeigt in unvergleichlicher Weise wie sich die Spannung zwischen Individualität und Allgemeinheit am Ort der Sprache verdichtet. Was bei Lucien Sévé noch als einfache Dialektik beschrieben ist - “*Das Individuum ist einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*“ (Lucien Sévé 1977, S.237) - wird hier, vom gemeinsamen Ort der Sprache aus, zu einem sich unendlich einfaltenden Fraktal. Mit aller Deutlichkeit zeigt sich in diesem Zitat, was schon Charles Sanders Peirce (1839-1914) mit seinem Werk verdeutlicht hatte, dass sich Materialismus und Nominalismus am Ort der Sprache verschränken. Dies alles weist darauf hin, dass eine zeichenorientierte Beschreibung der Menschheit dieser in ihrem Wesen am nächsten kommt, da eben diese Zeichen in gleicher Weise von Menschen geschaffen sind, wie sie die Voraussetzung für die Welt der Menschen darstellen: “*Menschen und Zeichen erziehen sich gegenseitig*” (Ch. S. Peirce, CP 5.313).<sup>2</sup>

Wenn dies aber so ist, so sollten sich aus dieser basalen Modellierung der Menschenwelt heraus auch Prinzipien ableiten lassen, die essenziell für den Erhalt der humanen Qualität dieser Welt sind. Diese gewinnen somit innerhalb dieser Welt ethisch normativen Charakter. Dies gilt dabei in besonderer Weise für die Pädagogik, die innerhalb dieses Modells als Theorie und Praxis der Entwicklung innerhalb und auf der Basis des durch dieses Modell abgebildeten ‘Sprachraums’ verstanden werden kann.

Wesentlich an diesen Prinzipien ist, so werde ich in meinem Aufsatz zeigen, dass die in dem Eingangszitat gezeigte Spannung erhalten bleibt. So gerät dieses Vorhaben in direkten Widerspruch zu den affirmativ ‘guten’ Begriffen - wie z.B. Selbstbestimmung oder Ganzheit -, die speziell innerhalb der ‘Sonderpädagogik’ in den letzten Jahren zentralen Charakter erhalten haben und die eher als Appelle bzw. Haltungen politischer Korrektheit als als reflexive Normen zu

verstehen sind<sup>3</sup>. Im Rahmen meiner Überlegungen sollte der sprachzerstörende Charakter solcher Begriffe, die aller innerer Spannung beraubt sind, deutlich werden.

So entsteht auf der Basis einer semiotisch orientierte Pädagogik eben kein Widerspruch zwischen einer als ‘rational’ oder ‘kognitivistisch’ verunglimpften erklärenden Verbalsprache und einer ‘wahren’, weil der ‘direkten Begegnung’ eigenen, averbalen Sprache auf der Ebene von Körperausdruck und intuitiv empathischen ‘Verstehen’ sondern beide Ebenen werden auf der Basis dieser Theorie in ihrer wechselseitigen Verschränkung denkbar.

So zeigt sich im Wort wie in der Geste eben nur ein Anfang, der erst auf der Basis eines Ringens um eine gemeinsame Interpretation zum Quell von Sprachentwicklung und damit Kulturbildung wird. Gesten, gesprochene Sprache, Schrift, Symbole entfalten ihre Zeichenhaftigkeit und kulturelle Bedeutung eben erst in, durch die Kooperation lebender Menschen gebildeten, Kontexten. Dabei führt der egozentrische Körperkult des Zeitgeistes heute ebenso wie das ‘leere Sprechen’ dem jeder Bezug auf die lebendigen Kontexte der Interpretieren verloren gegangen ist, zu einer Verarmung des Zeichencharakters der Sprache, damit zu Isolation und so letztlich zu einer, menschliche Entwicklung behindernden, Sprachstörung.

Wenn hier bisher in dem Versuch, die grundlegende Bedeutung eines zeichenhaften Verständnisses der Menschenwelt deutlich werden zu lassen, immer wieder auf die *gemeinsame* Basis von verbaler und averbaler Sprache hingewiesen wurde, heißt dies jedoch nicht, dass beide völlig gleich bedeutend sind, etwa nach dem abgewandelten anarchoischen Motto: ‘verbal, averbal, scheiss-egal’: So sehr der Körper in seiner sinnlichen Lebendigkeit für das Zustandekommen von Sprache wesentliche Bedeutung hat, so ist die ‘Körpersprache’ als die ‘natürliche’ Sprache aber doch nicht als die ‘leichtere Sprache’ zu verstehen. Im Gegenteil hat diese ‘Sprache’ jenseits von Konventionen und Abmachungen der Beteiligten noch nicht einmal Zeichen- und damit Sprachcharakter, was nicht heißt, dass - in der Regel unbewußte - Interpretationen von ‘Körpersignalen’ nicht in jedem Fall Teil des stattfindenden Sprachprozesses sind. Erst das Ringen um Gemeinsamkeit um Abmachungen jedoch erzeugt den geforderten humanen Sprachraum.

In sofern gebührt der Verbalsprache oder jedem anderen *konventionalisierten* Zeichensystem (Gebärdensprache, Bildzeichensysteme ...), das mit eben diesen Abmachungen die im Eingangszitat herausgestellten Diskurse erst ermöglicht, eben doch ein Vorrang vor dem ‘intuitiven Verstehen des Anderen’, das die Tendenz hat - unüberprüft - im egozentrischen Für-wahr-halten zu verkommen.

Um die hier angerissenen Zusammenhänge deutlicher werden zu lassen möchte ich im Folgenden kurz die Grundlagen meiner Theorie des Sprachraums erläutern. Hierbei wird die Rolle der ‘Unbestimmtheit der Menschen’ am Zustandekommen dieses Sprachraums wesentliche Bedeutung bekommen. Auf dieser Basis möchte ich dann erläutern, wie dieser Sprachraum nicht von der Kompetenz der SprecherInnen sondern von der InterpretInnen her gedacht werden muss. Abgeschlossen wird der Gedankengang dann mit Überlegungen zu prinzipiellen strukturellen Eigenschaften, die *jedem* pädagogischen Prozess abzufordern sind, soll er im Sinne der Sprachraumtheorie als förderlich beurteilt werden. Damit wird dann eine Konkretisierung der bis hier allgemein formulierten Thesen erreicht.

1) In: Heinrich Greving, Christian Mürner, Peter Rödler (Hg.): Zeichen und Gesten - Heilpädagogik als Kulturthema. Gießen 2004

2) “*In fact, therefore, men and words reciprocally educate each other; each increase of a man's information involves and is involved by, a corresponding increase of a word's information.*” Collected Papers, Bd. 5, § 313

3) Wobei die Tendenz, sich um solche Begriffe allseitiger Zustimmung zusammenzuschließen, vor dem Hintergrund der Gefährdung die von den Argumentationen Peter Singers für ein menschliches Verständnis der Welt ausgehen, verständlich ist!

### Theoretische Grundlagen des Sprachraums

Ausgangspunkt der Theorie des Sprachraums ist die These von der Unbestimmtheit der Menschen als deren Gattungsspezifik (ausführlich: Rödl 2000). Es gibt vielfältige konstitutive Eigenschaften, die der Gattung der Menschen zugeordnet werden: Sprachgebrauch, Vernunft, Freiheit, Verantwortlichkeit, Selbstbewusstsein, Werkzeuggebrauch oder - bei Singer für Menschen (und anderen Geschöpfen), denen er den Status der Person zugesteht - 'Präferenzen haben zu können'<sup>4</sup>. Von diesen Kriterien scheiden das Selbstbewusstsein, im Sinne des Bewusstseins von der eigenen Individualität, und der Werkzeuggebrauch aus, da beide Eigenschaften nach neueren verhaltensbiologischen Untersuchungen auch bei Primaten zu finden sind. Stellen wir den Sprachgebrauch und das 'Präferenzen haben können' wegen ihrer Komplexität und der Tatsache, dass sie sich im weiteren Gedankengang als Sekundäreffekte der den Menschen grundlegenden Eigenschaften erweisen werden, zurück bleiben Vernunft, Freiheit und Verantwortlichkeit als benannte Gattungsspezifika.

Bei einer genaueren Betrachtung dieser drei Kriterien stellt sich aber auch hier eine Hierarchie heraus: Vernunft und Verantwortlichkeit sind offensichtlich Effekte von Freiheit: Wie wäre vernünftiges oder verantwortliches Handeln denkbar, wären die diesem Handeln zu Grunde liegenden Entscheidungen nicht frei?

Allerdings ist es *auch* das Kriterium von 'Freiheit', das den Werkzeuggebrauch und die Individualität von höherentwickelten Tieren ermöglicht: Erst die Freiheit flexibel unter mehreren Wegen zum instinktgesetzten Ziel auszuwählen zu können, macht das Erfinden von neuen Wegen (Werkzeugen) ebenso möglich wie die Unterscheidung einzelner Individuen voneinander in der Art, wie sie je individuell ihre instinktiven Ziele verfolgen. Diese Unterscheidungsmöglichkeit ist aber wiederum als eine Voraussetzung von individuellem Selbstbewusstsein, das wie gesagt bei Primaten beobachtet werden kann, anzusehen! Wie ist nun aber die *den Menschen definierende* Freiheit zu verstehen, die erst 'Vernunft' und 'Verantwortung' möglich macht?

Ich hatte hier immer wieder betont, dass Tiere *instinktgesetzte* Ziele verfolgen. D. h. so frei Tiere in der Wahl *ihrer Mittel* auch sein mögen und wie vielfältig und komplex die so entstehenden individuellen Handlungsvarianten bei Tieren auch immer sein mögen, *sie bleiben an die Zielvorgaben des Instinkts gebunden!* 'Vernunft' und 'Verantwortung' beinhalten jedoch im wesentlichen keine Entscheidungen über Mittel sondern über Zwecke! Auch wenn der Zweck nicht alle Mittel heiligt, so bestimmt sich die Vernünftigkeit und Verantwortlichkeit einer Handlung letztlich von den angestrebten Zwecken (Zielen) her. Die Vernunft und Verantwortung ermöglichende Freiheit muss also eine der Zwecke und Ziele und nicht allein der Mittel sein. *Diese* Freiheit ist nun aber, wie schon erwähnt, auch bei hochentwickelten Tieren nicht vorhanden. Würden wir diese Freiheit unterstellen, müssten wir dem Schimpansen sein grausames Töten von Gazellen als Sadismus, das Überwältigen von Weibchen durch stärkere Männchen als Vergewaltigung und das Töten eines Pazifik-Delphins, den man in eine Gruppe Atlantik-Delphine gesetzt hat, als Rassismus rügen. Wir tun dies nicht, da wir wissen, dass Tiere 'aus ihrer Haut nicht hinaus können'.

*Menschen sind dagegen in ihren Zielen und Zwecken unbestimmt!* Dies erst ermöglicht die menschliche Kultur als Spiegel der in den unterschiedlichen Zeiten und den unterschiedlichen Gesellschaften gelebten Ziele und Zwecke – von der Sixtinischen Kapelle bis Auschwitz, von

4) Obwohl Singer diese Eigenschaft nicht für die Spezies der Menschen allein, sondern für alle Geschöpfe, denen er entlang seiner Kriterien den Status von Personen zuerkennt, gebraucht, möchte ich dieses Kriterium hier mitführen um erstens zu zeigen, dass diese Präferenzen von den Handlungszielen von Tieren grundsätzlich unterscheidbar sind und andererseits für menschliche Wesen unabhängig von ihrer biologischen Ausstattung – solange diese leben – grundsätzlich vorhanden sind, so dass gerade dieses scheinbar *gattungsspezifische* Kriterium eben die Spezifik der Gattung begründet!

Ghandi bis Hitler. Dies ermöglicht aber auch erst – im Unterschied zu Tieren! – menschliche Handlungen als verantwortlich oder vernünftig oder aber auch als Sadismus, Vergewaltigung oder Rassismus zu kennzeichnen.

### Unbestimmtheit als Gattungsschicksal

Nachdem ich so die zentrale Kategorie des menschlichen Sprachraums, die *Unbestimmtheit*, als eine Unbestimmtheit in den Zielen und Zwecken ausreichend begründet und differenziert habe, möchte ich nun auf eine Folge dieser Annahme aufmerksam machen. Im bisherigen Text war die positive Seite der gattungstypischen Unbestimmtheit der Menschen deutlich geworden: Das Faktum der menschlichen Kultur und die Möglichkeit eigenverantwortlichen vernünftigen Handelns. Diese Gattungseigenschaften, die letztlich den gesamten Umfang der Menschenwelt beschreiben, werden allerdings mit einem *Gattungsschicksal* erkauft, das, wenn statt der Unbestimmtheit nur das positive Ergebnis der Unbestimmtheit, die Freiheit, in den Mittelpunkt der Überlegungen gerückt wird, leicht übersehen wird: *eine gattungstypische biologische Desorientierung!*

Bedenken wir, dass den Tieren die Ziele in der ihnen mit diesen Zielen gesetzten Welt gegeben sind, wird der Wert der instinktiven Regulation deutlich. Orientiert an diesen Zielen kann sich das einzelne Tier wie die Gruppe in der Welt verhalten und in Bezug auf eine Optimierung des Erreichens dieser Ziele auch weiterentwickeln. Den Menschen, denen diese Orientierung nicht bzw. nur äußerst rudimentär gegeben ist, steht diese orientierende biologische Instanz nicht ausreichend zur Verfügung. Diese primäre biologische Orientierungslosigkeit begründet nun eine Notdurft nach *sozialer* Orientierung als Ersatz für die verlorenen biologischen Orientierungspunkte<sup>6</sup>. Hugo Kükelhaus (1981, S. 51) zeigt dies sehr deutlich:

»Alles hat ein dickes Fell, nur der Mensch nicht:  
er ist ein nackter Wurm, ohne angestammtes Schlupfloch.  
Was muss ihm nicht alles zu Hilfe eilen, damit er bestehen kann!  
Ich glaube, er ist ein einziger Hilferuf.  
Wenn er das vergisst, wird er eine Maschine.«<sup>6</sup>

Dieses Zitat verbindet die Formlosigkeit des *einzelnen* Menschen, sein völliges Angewiesen-Sein auf andere – 'Nacktheit' – mit der Lösung des Problems, den Anruf anderer Menschen. Dieser Hilferuf ist nicht der Hilferuf des 'Menschen mit Behinderungen' sondern *dieser Hilferuf ist allen Menschen gemeinsam!* Wird dieser Ruf nicht gehört ist *jeder* Mensch in seiner Existenz bedroht.

So ist der Umgang der Menschen miteinander von Anbeginn an nie nur technologische Hilfe – d. h. Mittel – zum Leben sondern immer auch eine Deutung ('Zweck'), eine Interpretation der gemeinsamen Welt und damit indirekt auch des Gegenübers. So wird die wechselseitige Deutung zur Bedeutung der Welt und hilft mit und gegenüber diesen Orientierungen die eigenen Ziele zu finden. Die menschliche Gemeinschaft zeichnet sich so weniger als Hilfsgemeinschaft denn als *Interpretationsgemeinschaft* aus. In dieser stellt die Sprache als Ganzes das Material für diese wechsel-

5) So bezeichnet z. B. Freud den von ihm als eine grundlegende Kraft angesehenen Antrieb eben nicht als *Sexualinstinkt* sondern als *Sexualtrieb* der, wie archaisch auch immer, doch letztlich immer auch kulturell geformt gedacht werden muss.

6) Ein vollständiger Verlust der sozialen Orientierung als Ersatz für die biologische Insinktorientierung würde nicht nur die Motive als Grundlage des Handelns, sondern das gesamte Wahrnehmungssystem eines Menschen zusammenbrechen lassen und damit zu einer solchen Wahrnehmungsüberflutung führen, dass ein Überleben, wenn überhaupt, nur auf der Basis massivster – vermutlich selbstverletzender – Selbststimulationen möglich wäre.

seitigen Prozesse zur Verfügung. Da dieses Material aber selbst aus Deutungen besteht ermöglicht die Sprache diese Prozesse, formt und gestaltet sie aber auch gleichzeitig mit. Da Menschen eine völlige Unabhängigkeit von diesen Bedeutungen aber, wie gezeigt wurde, nicht möglich ist, sind sie also auch gleichzeitig von diesen Einflüssen abhängig.

Damit ist aber ein erstes Ergebnis unserer Überlegungen erreicht: Im Unterschied zu Versuchen, positive Leistungen des Menschen als für die Mitglieder dieser Gattung kennzeichnend zu benennen, wie: Intelligenz, Vernunft, Autonomie oder Freiheit, ist die Orientierung an der Unbestimmtheit auf *alle* Menschen zu übertragen, d. h. alle diese *positiven* Leistungen des Menschen sind ja – neben notwendiger sozialer Grundlagen – letztlich an das Funktionieren seiner körperlichen Ausstattung gebunden. Sie können durch eine biologische Beeinträchtigung leicht erschwert oder unmöglich gemacht und deshalb nicht auf alle Menschen angewendet werden! Dagegen ist *Unbestimmtheit* als *negativer* Begriff, als Kennzeichnung von etwas *was fehlt* (!) – biologische Orientierung –, durch keinerlei biologische Beschädigung zu beeinträchtigen! Was ich nicht habe kann ich auch nicht verlieren. So zeigt sich Unbestimmtheit als Merkmal wirklich für alle Menschen!

#### *Objekt - Prädikat - Subjekt - Die Menschenwelt als Sprachraum*

Meine Überlegungen machen deutlich, dass *alle Menschen* von Beginn ihres Lebens an *und voraussetzungslos* (!) an ein gemeinsames wechselweise interpretierendes Handeln gebunden sind. Zentral an diesem Theoriensystem ist dabei, dass die Welt grundsätzlich als durch Zeichen vermittelt erscheint. Auch Maturana/Varela koppeln in ihrem Buch „Der Baum der Erkenntnis“ die Menschenwelt ebenfalls unbedingt an die Sprache: „La estructura obliga!“ (Diese Struktur (die Sprache, d. Verf.) ist zwingend!) (Maturana/Varela 1986). In dieser Zuordnung zeigt sich damit eine starke Affinität zu den aufgeführten Grundlagen menschlicher Existenz: Die Menschen leben aus diesem 'Reich der Sprache' heraus und bringen dieses gleichzeitig in jedem Moment mit ihrem gemeinsamen Handeln hervor!

Wie gezeigt wurde, muss hierbei bedacht werden, dass verbales Sprechen oder auch eine codierte Gebärdensprache nur einen, wenn auch, durch die diesen konventionellen Kommunikationssystemen zu Grunde liegenden Abmachungen, sehr wichtigen Teil dieses 'Reichs der Sprache' ausmacht. Letztlich umfasst dieses 'Reich der Sprache' alle menschlichen Handlungen und Produkte, die jemals gemacht wurden und die selbst den Blick eines Menschen in einen Urwald zu einem Teil dieser menschlichen Kultur werden lassen. Menschliche Sprache stellt also nicht allein ein Mittel der Menschen zur Kommunikation dar, sondern sie bildet letztlich das die Menschen existenziell bedingende Milieu. Insofern ist die Beschaffenheit dieses 'Reichs der Sprache', als wesentliche Einflussphäre der Menschen, einer der wesentlichen Faktoren für deren Entwicklungschancen.

Die Qualität dieses Sprachraums ist dabei *nicht* durch die Qualität der Sprecherinnen und Sprecher gekennzeichnet, d. h. durch die Qualität der Äußerungen der Individuen, sondern durch das Maß in dem das Umfeld eines Menschen bereit und in der Lage ist, dessen Äußerungen wahrzunehmen, d. h. möglichst treffend zu interpretieren. So gewinnt ein Mensch einen Ort im Sprachraum nur dann, wenn er gehört wird. Sprache entsteht sozusagen nicht am Mund des Sprechers sondern am Ohr des Hörers, wobei dessen Qualität nicht allein darin besteht, kleine und unkonventionelle Signale überhaupt wahrzunehmen, sondern vor allem auch in der Bereitschaft, der fremden Perspektive des anderen die Gelegenheit zu geben im eigenen Denken eine Spur zu hinterlassen, das eigene Ich am Du des Anderen werden zu lassen: "Ich werde am Du" (BUBER 1965, S. 32).

Kennzeichen hierfür ist der erste Schrei des Säuglings, der obwohl noch nicht an die Mutter gerichtet, deren Versorgen auslöst. Diese Versorgen sind aber Interpretationen dieses Schreieus. Besonders deutlich wird dies, wenn die Versorgen sprachlich begleitet werden: 'Ja, was hast Du denn? Willst Du schon wieder trinken? Du bist ja ein kräftiger Esser! Nein, doch nicht? Ja, hast Du den schon wieder Blähungen? (Klopfen auf den Rücken) Das hilft Dir auch nicht?' Schau mal da unten die Autos auf der Straße! (Kind beruhigt sich) Ach, Dich interessieren die Autos! .... Es ist klar, dass das Kind nicht notwendigerweise an den Autos interessiert war, dass ihm aber wohl langweilig war. Versucht die Bezugsperson nun auf Grund dieses Erfolges immer wieder den Blick zu den Autos, so gewinnen diese eine Bedeutung für das Kind: Es kann sein, es fängt an sich wirklich für Autos zu interessieren oder aber es wendet sich später umso heftiger von diesen ab, die Bedeutung für die gemeinsame Welt jener Zeit, wie auch immer individuell verarbeitet, bleibt aber bestehen.

Was ist passiert? Es hat sich etwas verändert zwischen der Mutter und dem Kind bzw. der Familie und dem Kind. Das Kind fühlte sich angesprochen und es wurde sozusagen gefragt 'Wer bist DU?' Damit hat die Mutter einerseits für sich das Recht in Anspruch genommen, Wünsche an das Kind zu richten, und es andererseits zu fragen, was es von den Wünschen hält. Es ist ja nicht so, dass Mütter 'normaler' Kinder genau wissen, wer ihr Kind ist und so durch den 'Mutterinstinkt' völlig gekoppelt handeln. Vielmehr reden Mütter mit Neugeborenen oder mit kleinen Kindern und stellen ihm ständig Fragen: (s.o.) 'Warum weinst Du denn jetzt schon wieder?' – 'Hast Du denn immer noch Hunger?' ... So wird durch das Fragenstellen der Raum mit Orientierung überzogen, d.h. das Kind bekommt körperliche Orientierung dadurch, dass die Mutter z.B. fragt, ob es Hunger habe. Dadurch wird das Kind nicht gezwungen irgendetwas zu werden, gleichzeitig wird ihm aber sehr viel unterstellt. Mit diesen Unterstellungen bekommt es aber dann die Orientierung, die es braucht, um nach und nach seine Antworten zu finden.

In diesen Prozessen wird nun aber ein Sprechen deutlich, in dem interessanter Weise die für uns normale Folge von *Subjekt-Prädikat-Objekt* aufgelöst ist. In gewisser Weise ist es so, dass das Kind sein Sprechen, sein Subjekt-Sein in der Weise findet, dass derjenige, der das Kind anspricht, sich selbst zum Objekt macht - Objekt (der Ansprache) - Prädikat - Subjekt (der Ansprache); d.h. indem ich eine *nicht rhetorische* (!) Frage stelle, rücke ich selbst an die Stelle des Objekts der Antwort und erwarte 'Sag du mir, was du von mir willst!'. Diese Frage aber ist nicht bedingungslos, sondern in der Frage stecken die eigenen Phantasien und Vorstellungen. Mit dieser Frage erhält das Kind eine Orientierung entlang dieser Phantasien, die z.B. die Mutter teilt. Wir werden also sozusagen zum Sprecher dadurch, dass uns, schon bevor wir selbst aktiv sprechen können, unterstellt wird, dass wir sprechen könnten, d.h. wir werden in einen sprachlichen Handlungsraum hineingesprochen, in dem sich Menschen zu Objekten unseres Noch-nicht-Sprechens machen. Insofern ergibt sich hieraus eine Grundregel, die letztlich die Pädagogik bis hin zur Arbeit mit 'Schwerbehinderten' und 'Autisten' beschreibt, nämlich: *wie kann ich einen orientierungslosen Raum so gestalten, dass derjenige mir antwortet und so sich und mich verändere kann?*

Ist ein Sprachraum aber so beschaffen, so ist alleine die Existenz eines anderen Menschen – unabhängig von seinen Kommunikationskompetenzen – Ausdruck seiner Präferenz, seiner *Be-*Deutung der Welt. In sofern mag es Menschen geben, die ihre Präferenzen nicht in konventioneller Form Ausdruck geben können, Präferenzen zu haben ist aber Teil der Gattungseigenschaft eines jeden Menschen bzw. noch genauer: *jeder Mensch ist eine singuläre Präferenz im und aus dem sozialen Zusammenhang!* Die von SINGER beanspruchte Unterscheidung zwischen Menschen die Personen sind und solchen die dies nicht sind wird damit himffällig. Vor dem Hintergrund der hier

7) Da es sich hier um sehr frühe Vorgänge handelt, gehe ich weiterhin von der Mutter als Interpretationspartnerin aus. Dies schließt nicht aus, dass diese Rolle nicht sehr bald durch eine andere Person übernommen wird!

vorgelegten anthropologischen Überlegungen sind *alle* Menschen *als einzelne biologische Entitäten* gesehen keine Personen, ja eigentlich nicht einmal lebensfähig, im Raum der Sprache aber sind *alle* Menschen Personen!

Die wechselseitigen Wirkungen in diesem aus Zeichen gebildeten Sprachraum werden dabei bei PEIRCE sehr plastisch. Auch PEIRCE versteht im Rahmen seines semiotischen Pragmatismus - später Pragmatizismus - *jeden* Kontakt von Menschen, ja primär sogar den 'Kontakt' mit sich selbst, die *Eigenwahrnehmung* (!), als einen in und gegenüber der Permanenz der Welt stattfindenden Interpretationsakt<sup>8</sup>. Soziales ist also der Welt - und das bezieht den eigenen Körper mit ein (!) - gegenüber grundsätzlich reflexiv! Wobei die wechselweise (Ver-)Störung des je individuellen 'Für-wahr-haltens', das sich ohne diese Störungen mit Sicherheit einstellt, Bedingung für eine fruchtbare Entwicklung der Beteiligten ist. Umgekehrt bewirkt die Bestätigung der je anderen Interpretation das Stagnieren dieses Prozesses und das dann umso intensivere Hängen-bleiben in dem nun gemeinsamen 'Für-wahr-halten'.

In diesem Prozess entsteht so eine gemeinsame Be-Deutung der Welt in ihrer permanenten Regelmäßigkeit, 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 letztlich von außen einem Beobachter nicht zugänglichen je individuellen Sinnhaftigkeiten ab, so bleibt als beobachtbarer Ausdruck dieses gemeinsamen Prozesses die Regelmäßigkeit der Welt in ihrer, in der gemeinsamen Tätigkeit sich ausdrückenden, gemeinsamen Bedeutung übrig. Diese *Doppelgestalt* - einerseits permanenter Anteil der Welt, andererseits soziale Bedeutung, die die gemeinsame Tätigkeit strukturiert und insofern zeichenhaft ist - *ist der gemeinsame Gegenstand*. Dieser stellt sich so als Organisator jeglicher individueller Entwicklung, jeglicher sozialen Beziehung von Menschen zueinander wie auch jeglichen Zugangs zur ko-interpretativ erfassten Realität heraus (s. u.).

Gelingt es nicht, den Sprachraum um einen Menschen so zu gestalten, dass diese Prozesse wirksam werden können, entsteht Behinderung, d.h. Behinderung ist so gesehen eine Eigenschaft des Sprachraums. So kann die Kultur einer Gruppe eine andere behindern - der Körperkult körperlich beeinträchtigte Menschen, der Individualkult die Familien, der Leistungskult die weniger Leistungsfähigen, die Kultur der Regelschule die 'Sonderschüler' ... Andererseits bildet dieser Ausschluss der gegenüber der behinderten Gruppe stattfindet aber auch eine Einschränkung der Vielfalt der kulturellen Einflüsse in der dominierenden Kultur, so dass sich auch diese als beschränkt und damit behindert darstellt. *Eine behindernde Kultur wird zur behinderten Kultur, zur eigenen Behinderung!* Natürlich kann - und muss!!! - eine derart aus dem dominierenden Sprachraum ausgeschlossene Gruppe ihre eigenen Orientierungen finden um überleben zu können, sie erzeugt eine eigene Kultur der Behinderten (Krüppelgruppen...). Ist dieses einmal geschehen, kann ein für alle vorteilhafter Abbau der behindernden Schranken im Sprachraum nur noch durch eine gemeinsame Bewegung einer Kultur *mit* Behinderten erreicht werden.

### Essentials einer Pädagogik im Sprachraum

In diesem abschließenden Abschnitt meiner Überlegungen möchte ich nun versuchen, die bisherigen Überlegungen in ihrer Bedeutung für eine reflexive Pädagogik auf dem Hintergrund der Theorie des Sprachraums sichtbar werden zu lassen. Hierbei wird es im ersten Teil darum gehen,

die unseren Überlegungen innerlich Grundregel, den normativen Maßstab für Pädagogik im Sinne der vorgelegten Überlegungen zu finden und im zweiten Teil die praktische Form zu identifizieren, die diese Regel im pädagogischen Feld realisiert.

Da es sich bei allen unseren Überlegungen bisher um strukturelle Voraussetzungen nicht aber um eine inhaltliche Beschreibung der Welt der Menschen handelte können auch die angestrebten 'Normen' einer Pädagogik im Sprachraum nur struktureller Natur sein. - Aus Sicht der Philosophie wäre denn auch jede *inhaltliche* Beschreibung eines 'guten Tuns', die aus dem Sein (Gattung Mensch) abgeleitet würde, ein naturalistischer Fehlschluss, wie ja generell einsichtig sein dürfte, dass eine *inhaltliche* Beschreibung selbst Ausdruck irgendeiner spezifischen Kultur wäre und deshalb kaum normative Charakter für andere Kulturen bzw. die Kultur zu anderen Zeiten haben dürfte.

Versuchen wir eine grafische Darstellung des 'Reichs der Sprache' im behandelten Sinne, so ergibt sich in Weiterentwicklung der Darstellungen Maturanas/Varelas nebenstehende Grafik (Abb. 1). Das Reich der Sprache, d.h. die zeichenhaft realisierte Kultur tritt als Vermittler und wesentlicher Organisator des Zugangs der Menschen untereinander wie auch zur Welt auf. Es ist erkennbar, dass von diesem den Prozessen selbst *externen* Ort aus die geforderte, für Sprache kennzeichnende, Reflexion von (pädagogischem) Handeln geleistet werden kann.

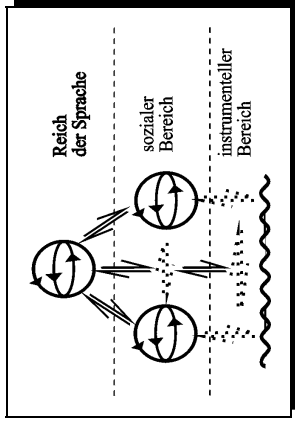


Abb. 1: Das 'Reich der Sprache' als Ort der Unterscheidung von Unterscheidungen

Wie muss dieses Reich der Sprache nun in der pädagogischen Begegnung repräsentiert werden, dass es Menschen ermöglicht wird, sich zunehmend in diesem Reich 'einzunisten'? Betrachten wir die vereinfachte Abbildung 2. Es zeigt sich, dass das Reich der Sprache vermittelnd in den sozialen Bereich bildenden Prozess eingreift. Beginnen wir mit der Analyse bei dem doch augenscheinlich günstigsten Fall völliger Verständigung. Eine *völlige* Übereinstimmung würde eine eindeutige Bedeutung der Welt repräsentieren (Abb. 3), der exzentrische Ort der Sprache wäre zerstört, würde sich in einen quasi instinktiv gekoppelten sozialen Bereich auflösen. Des gleichen käme es nicht zur Entstehung von Sprache, wenn *keine* Verständigung gelänge. Die Existenz des 'Reichs der Sprache' zeigt sich so an einen Schwebezustand gebunden in dem zwar Verständigung stattfindet, der gemeinsame Gegenstand aber immer mehrdeutig bleibt.

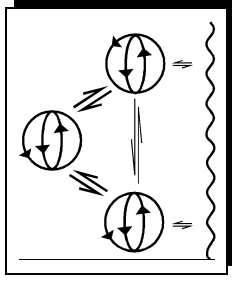


Abb. 2: Kommunikation über das Reich der Sprache

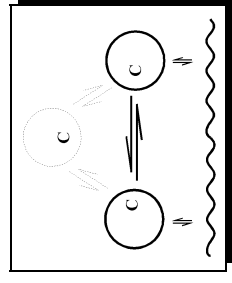


Abb. 3: Eindeutiges Signifikat

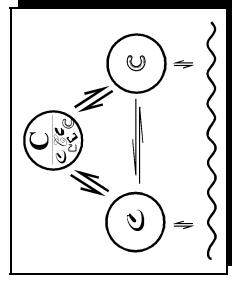


Abb. 4: Mehrdeutiges Signifikat

Dieses Situation ist gewährleistet durch den Zeichencharakter der Sprache. Das 'Reich der Sprache' stellt sich so als ein Container von Zeichen, die in ihrem Gesamt die Welt der Menschen zu diesem Zeitpunkt repräsentieren, dar. Hierdurch wird es möglich, dass eine Verständigung über die Sig-

8) Zum Verhältnis von (Selbst-)wahrnehmung und Zeichen (als Gegenstand und Ergebnis interpretativer Akte) vgl.: z. B. PEIRCE 1991, S. 54 ff; Zum 'Für-wahr-halten' vgl.: PEIRCE 1985, S. 53 ff

nifikanten stattfindet, während die geforderte Differenz auf der Seite des Signifikants bestehen bleiben kann, wie dies Abb. 4 zeigt<sup>9</sup>.

Ein näheres Eingehen auf die sich hier eröffnenden Details dieses Modells des 'Reichs der Sprache' verbietet die Kürze der Darstellung (vgl. Rödler 2000). Es bleibt aber festzuhalten, dass es zur existenziellen Bedingung von Sprache gehört, dass zwar einerseits ein gemeinsamer Raum von Regeln, Verständigung gesucht werden muss, dass Sprache aber dort stirbt, wo die erreichte Verständigung als Wissen um die Anderen, d.h. das eigene Bild von den Anderen als deren Wesen verkannt wird bzw. dort wo 'Einstimmigkeit' durch Machtmittel hergestellt wird.

Sprache existiert dagegen dort lebendig, wo der eigene Anteil der Sprecher am Reich-der-Sprache immer wieder durch überraschende Mitteilungen, Aspekte und Blickwinkel des Gegenübers konterkariert werden. Alleine diese Momente, in denen sich der eigene Wunsch, die eigene Erwartung gegen die Mitteilung von der anderen Seite wehrt, beinhalten mit einer gewissen Sicherheit Mitteilungen von der Existenz der Anderen. So erweist sich das 'Reich der Sprache' gerade da existent, wo die sich so realisierende Begegnung die Forderung nach Mitbeteiligung als Grundlage der Legitimation von Pädagogik (Brumlik 1992) einlöst. Wie ich gezeigt habe, ist ein so gestalteter Sprachraum *nicht* von der Kompetenz, sprechen zu können, abhängig, so dass eine Gestaltung von Begegnungen in diesem Sinne unter allen Umständen - selbst bei massivsten Beeinträchtigungen - und von Anfang an prinzipiell möglich ist!

Um diese Forderung im Hinblick auf die Arbeit in der Schule noch etwas deutlicher werden zu lassen, wenden wir uns nun noch einmal unserem Hauptgedankengang mit der Frage zu, wie sich in der beschriebenen Wechselwirkung die Welt, in der der beschriebene Austausch stattfindet, vermittelt. Aus unseren Überlegungen ergibt sich, wie immer wieder deutlich wurde, eine für die Menschenwelt wahrhaft Eigen-Artige Zwitterstellung:

Zum Einen findet der beschriebene Austausch von Bedeutungen in und gegenüber der permanenten Regeln der materiellen Welt statt: Der Körper des Kindes hat als biologischen Organismus einen Bedarf an lebenserhaltenden Bedingungen, die Versorgung mit notwendigen Nährstoffen (Sauerstoff, Nahrung) muss ebenso gewährleistet sein wie z.B. eine Raumtemperatur, die dem Körper ein Überleben ermöglicht. - Wichtig ist dabei zu bedenken, dass dieser Bedarf *nicht* mit den Bedürfnissen verwechselt werden darf! Diese sind als Funktionen des Ich durch den Reflex des biologischen Bedarfes an sozialen Bedeutungen in der Geschichte des Individuums entstanden, also sozial-kultureller Natur! So können sich so entstehende Bedürfnisse so weit von ihrer materiellen Basis entfernen, dass diese wie z.B. im Falle der Anorexie lebensbedrohliche Formen annehmen können. - Auch die Dinge der Welt, die Decke, die Rassel, der gefundene Stein ebenso wie der evtl. gefundene und stolz der Mutter präsentierte Hundekot haben - neben der im letzten Fall sicher massiven sozialen Reaktion - fixe physikalische, chemische und biologische Eigenschaften, die dem beschriebenen Austausch grundgelegt sind.

Zum Anderen haben diese hier beschriebenen Regeln aber immer auch eine sozial-kulturell bedeutsame Seite, wie dies vor allem an den Bedürfnissen und dem Beispiel mit dem gefundenen Hundekot (s.o.) sehr deutlich wird. Diese Seite ist nun aber im Zusammenhang mit unseren Überlegungen zur Unbestimmtheit und der sich hieraus für eine erfolgreiche Wahrnehmungsver-

9) Der Unterschied zwischen Signifikant und Signifikat sollte richtiger durch ein geschriebenes Wort (Signifikant = das Bezeichnende, z.B. BAUM) und durch das ein Bild des mit BAUM bezeichneten Gegenstandes (Signifikat = das Bezeichnete) dargestellt werden. Da in unserem Zusammenhang hier dann aber mehrere Baumbilder in die Grafik hätten eingefügt werden müssen, wäre diese zu unübersichtlich geworden. So steht das konventionell geschriebene C (oben) als Variable für einen Signifikanten (z.B. die Buchstabenfolge B-A-U-M) während die verschiedenen unkonventionell gezeichneten c Variable (l) für die entsprechend vielfältigen Signifikate (Bilder verschiedener Bäume) darstellen.

arbeitung notwendigen Orientierung die, die die Dinge der Welt - inklusive den eigenen Körper (!) - in ihrer materialen Regelmäßigkeit erst den Motiven und Intentionen und damit dem tätigen Wahrnehmen des Individuums erschließt!

Es zeigt sich hier, auch im Zusammenhang mit den Ausführungen zu dem Charakter von Bedürfnissen, dass diese Seite dieses Verhältnisses für das Handeln von Menschen sogar Vorrang hat. Nichts desto trotz gilt dennoch, dass der sozial-kulturell entstandene Weltentwurf sich nicht so weit von der Basis der materialen Gesetzmäßigkeiten entfernen darf, dass für das jeweilige Handeln wesentliche Regeln der permanenten Welt verletzt werden, da sonst das Handeln an der Realität eben dieser Regeln scheitert (Vgl. Rödler 1999): Mein Motiv fliegen zu wollen, darf nicht dazu führen, auf der Basis des inneren Bildes (Konstruktion), es schon zu können, voraussetzungslos aus dem Fenster zu springen. Ich kann mir aber diese permanenten Regeln entlang dieses Motivs so aneignen, dass ich in die Lage versetzt werde ein Fluggerät zu bauen!

Hilfe bei der Annäherung an die Permanenz der Realität bilden dabei auch hier die Meinungen und Erfahrungen Anderer. Diese Auseinandersetzung verhindert, wie ich immer wieder gezeigt habe den Selbstbezug unserer Konstruktionen - der (s.o.) durchaus tödliche Folgen haben kann. Der beobachtbare Anteil dieser Auseinandersetzung ist, wie schon oben gezeigt, der *gemeinsame Gegenstand*. Dieser stellt sich hier als *Organisator jeglicher individueller Entwicklung*, jeglicher sozialen Beziehung von Menschen zu einander wie auch jeglichen Zugangs zur so kointerpretativ erfassten Realität heraus.

Diese Überlegungen zeigen sehr klar, dass ein je vereinzelter, 'materialgeleitetes' Lernen *nicht*, dem Anspruch humaner Reflexivität im beschriebenen Sinne entspricht. Kinder, die nur so lernen, sind von den wesentlichen - wortwörtlich im Sinne von gattungstypisch verstanden (!) - Bildungsprozessen isoliert.

Diese Feststellung gilt dabei 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 funktionalistisch differenzierten Pädagogik erfahren, ist deshalb nur ein Sonderfall der *allgemeinen Isolations-* bzw. Desintegrationstendenz. pragmatisch-funktionalistisch orientierter Pädagogik.

*Integrative Bildung* steht sich gegen diese Tendenz dem Gesamtzusammenhang von *sachlicher Funktion*, *allgemeiner Bedeutung* und *persönlichem Sinn* verpflichtet. Organisator dieses Zusammenhanges ist der *gemeinsame Gegenstand*. In diesem repräsentiert sich das letztlich nicht auflösbare Spannungsfeld (*Differenz*) zwischen der Realität sachlich gegebener Eigenschaften und Bedingungen sowie deren allgemeiner Bedeutung und der je individuellen Sinnhaftigkeiten. Gleichzeitig hebt das gemeinsame Arbeiten an, mit und gegenüber diesem gemeinsamen Gegenstand aber auch dieses Spannungsfeld in der Schaffung einer heterogenen und doch sozial-verbundlichen Lernkultur (*Gemeinsamkeit*) auf. In dieser gewinnen die je differierten Voraussetzungen und Zugänge der Beteiligten eine fruchtbare Rolle für den Entwicklungsprozess *aller* Beteiligten. Toleranz gegenüber Fremdheit verliert so ihren moralisierend-apellativen abstrakten Charakter und wird als *streitbare* Toleranz den Schülerinnen und Schülern für ihre eigene Entwicklung fruchtbar erlebbar. Dies gilt auch für die Inclusion '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!

Als Inklusion bleibt das möglichst weitgehende Herstellen gemeinsamer Sprachräume um gemeinsame Gegenstände herum, das, im Sinne des entworfenen Humanums: entscheidende Kriterien für die Qualität jeglicher Pädagogik! Wird dieses im gemeinsamen Unterricht nicht gewährleistet, so verfehlt der gemeinsame Unterricht seinen Sinn, gerät pädagogisch ins Hintertreffen im Vergleich mit einer Sonderschule, die entlang der angestrengten Überlegungen arbeitet. Andererseits bleibt diese Arbeit trotz dieser Qualität wiederum grundsätzlich im Hinblick auf die Teilnahme am Gesamt des kulturellen Lebens defizitär, da sie als ein besonderer, für den Charakter der 'Behinderungsart' gestalteter Ort, grundsätzlich nur beschränkt gemeinsame Gegenstände anbieten kann. So wird das Maß in dem die gemeinsame Lebens- und Lernwelt zum gemeinsamen Gegenstand aller Beteiligten wird, zum entscheidenden Maßstab für die Realisierung von Inklusion in jedem einzelnen 'Fall' wie dem Maß realistischer Menschlichkeit - im Sinne von Gattungsspezifik - für Alle!

*“Chamäleons sind Worte,  
Sie leben in Eile.  
Sie haben ihre Gesetze -  
Ihre besondere Seele.*

*Sie eilen sich zu wandeln,  
In allen Farben spielend.  
Verlassen, erneuern sich,  
Und das ist ihre Schönheit...”*

(Konstantin Balmont nach Pawel Florenski: Denken und Sprache. Berlin 1993, S. 190)

#### **Literatur:**

- Briggs, J., Peat, F.D.: Die Entdeckung des Chaos. München 1990  
Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981  
Brumlik, M.: Advokatorische Ethik – Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Bielefeld 1992  
Buber, M.: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg 1965  
De Saussure, F.: Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin 1967  
Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Frankfurt a.M. 1996  
Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche. Darmstadt 1995  
Florenski, P.: Denken und Sprache. Berlin 1993  
Florenski, P.: An den Wasserscheiden des Denkens. Berlin 1994  
Jantzen, W.: Allgemeine Behindertpädagogik. Weinheim 1987  
Kükelhaus, H.: Du kannst an keiner Stelle mit eins beginnen. Zürich 1981  
Langer S.: Philosophie auf neuem Wege. Frankfurt am Main 1984  
Leontjew, A. N.: Psychologie des Abbilds. In: Forum Kritische Psychologie 9, Berlin 1982  
Mahler, Margret: Symbiose und Individuation. Stuttgart 1972  
Maturana, U., Varela, F. J.: Der Baum der Erkenntnis. München 1987  
Maturana, Humberto; Varela, Francisco: el arbol del conocimiento. Santiago de Chile 1986  
Peirce, Ch. S.: Collected Papers Bd. 1-8 (Ed.: Ch. Hartshorne, P. Weiss, A. Burks). Cambridge 1958-1965  
Peirce, Ch. S.: Über die Klarheit unserer Gedanken. Frankfurt 1985  
Peirce, Ch. S.: Pragmatismus und Pragmatizismus. Frankfurt 1991  
Rappaport J.: Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches Konzept des 'empowerment' anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 1985, S. 258  
Rödler, P.: Der unmögliche Dialog – Thesen zum Verstehen jenseits der Sprache. In: IBEN, G. (Hg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik. Mainz 1988, S. 201  
Rödler, P.: Bewährte Grundlagen der pädagogischen Arbeit mit autistischen Menschen. In: Hilfe für das autistische Kind e.V. (Hg.): Autismus und Familie. Bonn 1995

Rödler, P.: Was tun wir da eigentlich?. BEHINDERTENPÄDAGOGIK 1996, Heft 1, S. 2  
Rödler, Peter: veni, vidi ..... Verdi? Zur Notwendigkeit verbindlicher pädagogisch-therapeutischer Eingriffe. In: Becker, Herrmann, Stanek (Hg.): Entwicklung und Chaos. Giessen 1999  
Rödler, P.: Geistig behindert – Menschen lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Berlin 2000  
Sequin, Edward: Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Nachdruck S. Krenberger (Hg.) Wien 1912  
Widmer, P.: Subversion des Begehrens. Frankfurt a.M. 1990

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

#### **Erscheint in:**

**Greving, Mürmer, Rödler: “Zeichen und Gesten”, Gießen - Wirth Verlag, 2003**