

DAS FREMDE IM GEMEINSAMEN

- ZUM GEGENSTAND INTEGRATIVER PÄDAGOGIK

Integrative Pädagogik wende sich gegen Defektorientierung und richte sich auf den 'ganzen Menschen', so hört man. Wie kann es dann aber geschehen, dass von einem der führenden Vertreter der Bewegung für den gemeinsamen Unterricht in Deutschland die Aufgabe des Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht als im Schwerpunkt für 'ein Kind und ein Fach' verantwortlich bezeichnet wird? Kommt hier nicht - unter neuer Flagge - die alte Defektorientierung des medizinischen Paradigmas wieder zum Vorschein: 'ein Kind, ein Problem, ein Fachmann (oder -frau)'?

So soll es also nicht gehen! Wie dann? Ein anderes Beispiel: aus dem Bericht über den gemeinsamen Unterricht eines nicht sprechenden 'schwerstbehinderten' Kindes:

Jeden Morgen findet, vor dem Unterricht der obligatorische Morgenkreis statt. Die Kinder erzählen sich hier, was sie seit dem letzten Unterricht erlebt haben und wie sie sich an diesem Tag fühlen. Jeden Tag geht in dieser Runde ein anderes Kind zu dem nicht-sprechenden Mitschüler und 'leiht ihm seine Stimme', d.h. sie/er legt ihm die Hände auf die Schulter, fühlt sich ein und sagt der Runde wie der Schüler sich fühlt und was er wohl erlebt hat. Ein Beispiel gelungener Integration? Auf den ersten Eindruck ja; aber was würden Sie sagen, wenn Ihnen jemand die Hände auf die Schultern legen und über Ihre Befindlichkeit Auskunft geben würde? Diese einfache 'Normalisierungsprobe' verwandelt das Beispiel in ein Negativbeispiel, das wieder einmal klarmacht, dass 'gut gemeint' nicht immer auch wirklich gut, sondern häufig sogar sehr schlecht ist.

Dieses Beispiel zeigt sich überraschend in gleicher Weise mystifizierend wie der defektorientierte Blick! Verstellt im ersten Fall das Fachwissen um die Bedürfnisse eines ...-behinderten Kindes den Blick auf seine individuellen Bedürfnisse, so ist es hier das jeweilige intuitive Meinen, das in seinem 'Für-wahr-halten' jegliche Spur des Anderen als **immer** Fremdes im Eigenen verhindert. In gewisser Weise ist diese Mystifikation sogar noch vernichtender wie der fachliche Blick, da sich in seinem Falle das 'Sprechen-an-Stelle-von' nur auf die je fachlich bedeutsamen Aspekte der Persönlichkeit, die Symptome bezieht, während im Falle des zweiten Beispiels die 'ganzheitlich' verstehende Hinwendung zu dem auch dessen ganze Vernichtung in seiner Eigen-Art nach sich zieht.

Was ist aber nun der Ausweg, wenn sowohl fachliches als auch intuitiv erschlossenes Wissen keinen tragfähigen Grund für die Begegnung mit Menschen mit Behinderungen abgeben? Gehen wir noch einmal zu dem zweiten Beispiel zurück und suchen hier nach einer Antwort.

Was verzerrt die geschilderte Situation? Es ist die in dieser Klasse gelebte und von den Kindern übernommene Vorstellung von Integration, diese bewiese sich entlang des Verstehens des behinderten Mitschülers. Jenseits dieser offensichtlich gelebten Grundhaltung oder anderer unausgesprochener 'politisch korrekter' Leitlinien würde ein Kind in der obigen Situation zu Recht darauf bestehen, dass es auch mit den Händen auf der Schulter nichts von der Existenz des Mitschülers spürt. Das Tabu wäre verletzt! Es wäre ausgesprochen: 'wir alle können uns erzählen, aber unser Mitschüler nicht! Unser Mitschüler ist behindert!' Eine Katastrophe? Der Beginn eines Stigmatisierungsprozesses? Nein! Ein erster Anfang wäre gemacht, der Anfang nicht von Verstehen **des** Anderen aber Verständnis **für** den Anderen in seiner Situation!

Diese Erkenntnis '*ich kann dich nicht hören, ich kann auch nichts **von Dir** spüren*' würde gerade im Vergleich und Kontext der morgenlichen Runde sicher einen großen Schock eine tiefe Traurigkeit bei den Kindern nach sich ziehen. Eine Ahnung von der Einsamkeit, in der sich der Mitschüler befinden muss (und für Sie liebe Leserin, lieber Leser eine weitergehende Ahnung wie sich das Ausgeliefert-sein in dieser Situation noch steigern muss durch das über diese Situation hinweggehende halluzinierte 'Verstehen', das ja letztlich nur dazu dient, die Mitteilung dieses Schreckens abzuwehren).

An diesem Gefühl und dem hier sicher entstehenden Motiv einer sehr viel ernsthafteren, wenn auch erst einmal ratlosen, Hinwendung zu diesem Mitschüler könnte dann angeknüpft werden: Wie geht es uns mit unserem Verstehen untereinander? Gelingt das eigentlich immer **völlig**? Und wie beschränken wir uns so, dass wir bezogen auf diese Bescheidenheit von einer 'gelungenen' Kommunikation reden können?

Hierbei würde deutlich: Auch die Auskünfte im Morgenkreis bleiben, vor allem in seiner ritualisierten und zeitlich vermutlich recht begrenzten Form, bruchstückhaft, wenig mitteilhaft bezogen auf die wirklich bewegenden Lebensmomente der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Es würde deutlich, das Nicht-Verstehen-können ist **nicht** ein originäre Eigenschaft des behinderten Mitschülers, eben seine Behinderung, sondern ein Teil des menschlichen Miteinanders, das eben jeden Tag von Neuem immer wieder errungen werden muss **und doch nie ganz gelingt**, so dass immer auch Raum für ein neues überraschendes, befremdlich lebendiges Morgen bleibt.

Diese Bescheidenheit, mit den heutigen Spuren des Anderen zufrieden zu sein **und sich dennoch den neuen Tag wieder neu auf dessen Spur zu begeben (!)**, ist im Begegnen mit Menschen mit Behinderungen zusam-

mengebrochen. Hier scheint die Existenz des Gegenübers an unser Verstehen gebunden, wir alleine verantwortlich für seine Existenz zu sein. Die Folge: es bleibt kein Raum für ihn und seine Variation des Verhältnisses. Dies gilt in gleicher Weise für das fachliche Wissen wie das intuitive Für-wahr-halten. Dies gilt aber auch - und das scheint hier sicher etwas paradox - für die Annahme, jemand sei nicht verstehbar und sei deshalb 'so-wie-er-ist' zu akzeptieren. Diese letzte Haltung übersieht, dass auch diese Aussage ein fixierende Aussage enthält, nämlich das 'Wissen' von der Unverstehbarkeit eines Menschen. Im Zusammenhang mit den hier vorgestellten Überlegungen wird deutlich: wie das 'Wissen vom anderen Menschen' das lebendige Suchen beendet, so **auch** das Aufgeben dieser Suche auf Grund der These von der Unverstehbarkeit.

Die Situation scheint ausweglos, wenn fachliches wie intuitives Verstehen, wie auch die These von der Unmöglichkeit Verstehen zu können je als schädlich entlarvt wurden. Gibt es gegenüber diesen drei Möglichkeiten überhaupt noch eine denkbare vierte Variante? Ich denke nein! Die Lösung ist hier, wie so häufig, nur durch eine Veränderung des Blickwinkels, einen Perspektivenwechsel zu erreichen.

Allen drei Varianten ist nämlich der Fokus **alleine** auf den Anderen gemein. Es ist eben jener Fokus ganz auf den Anderen, der den Blick auf produktive Möglichkeiten der Begegnung verhindert. So ist die oben angesprochene 'Bescheidenheit', das Verstehen im normalen Begegnen zu beschränken, ja nicht eine beliebige oder rein quantitative Reduktion des ursprünglich totalen Anspruchs an den Anderen¹ sondern eine Selektion entlang eines roten Fadens, den die begegnenden Menschen gemeinsam weben. Es ist eben der jeweilige Beitrag der Beteiligten **an diesem Faden** der sie für andere und letztlich in deren Spiegel auch für sich selbst sichtbar werden läßt!

Dieser rote Faden der Konversation (MATURANA) der Beteiligten, von BUBER als das '*Zwischen*', von COHN im Rahmen des TZI als das '*Thema*' bezeichnet und von FEUSER als '*gemeinsamer Gegenstand*' der Integration immer wieder als Leitbegriff gesetzt, bildet den entscheidenden Ausweg aus dem aufgezeigten Dilemma. Das Handeln in der gegebenen Welt mit ihren gegebenen Eigenschaften, zu denen auch der Körper der Menschen in seiner biologischen Funktion gehört, ermöglicht sowohl die - begrenzte - Verständigung wie aber auch die geforderte Reduktion ihres Anspruchs: Es geht immer nur um so viel Verstehen des Anderen, wie für das gemeinsame Handeln in dieser gemeinsamen Welt an der die begegnenden Menschen Teil haben, notwendig

¹

An dieser Stelle möchte ich auf die Nähe dieser Gedanken zur französischen Psychoanalyse LACANS hinweisen. (vgl. hierzu: WIDMER 1990) Im Spiegel dieser Theorie erhalten die hier dargestellten Überlegungen allgemeinen Charakter. Gleiches gilt, bezogen auf die Erkenntnistheoretischen Überlegungen, für die semiotische Pragmatik, die PEIRCE mitte des letzten Jahrhunderts entwickelte. (Vgl. hierzu: PEIRCE 1985.)

ist. Hieraus folgt auch, dass die erfolgreiche Handlungskoordination in der Regel ausreicht, den Beteiligten das Gefühl einer erfolgreichen Verständigung zu geben, obwohl die Gründe für das jeweilige Handeln evtl. fortdauernd verschieden sind.

Die außerordentliche Nähe der entworfenen Gegenständlichkeit der Welt, die so häufig als reine Ich-ES-Relation falsch verstanden wird, mit dem Bereich der Begegnung, schildert BUBER außerordentlich eindrucksvoll: "*Nicht als ob nichts andres wäre als er: aber alles andre lebt in **seinem** Licht*" (BUBER S. 38) BUBER zeigt hier, dass selbst im hier beschriebenen Höhepunktes der Begegnung von ICH und DU, der Umfassung, die ICH-DU-Relation die dingliche Welt nicht auslöscht, sondern sie im Gegenteil im Lichte des DU zum leuchten bringt, wie sich letztlich ja auch das DU in diesem Moment nur in diesem Widerschein seines Strahlens dem ICH zu vermitteln vermag.

Was hieße dies alles für das eingangs erwähnte Beispiel? Mit dem Erschrecken über das Nicht-verstehen ist im Grunde schon ein erster gemeinsamer Gegenstand erreicht. Wie kann dieser nun produktiv entwickelt werden? Die Schülerinnen und Schüler könnten in der Situation gefragt werden, was sie sich denn überhaupt gegenseitig mitteilen wollten, in wie fern diese Mitteilung eine Bedeutung für den Adressaten hat und welche Mitteilungsmedien ihnen hierbei zur Verfügung ständen.

Es würde sehr schnell deutlich, dass auch die sprechenden Schülerinnen und Schüler sich nicht alleine sprechend verständigen, dass auch bei Ihnen die Körpersprache und Körperwahrnehmung eine große Rolle spielt, aber auch, dass man einen Teil der Welt teilen muss, um überhaupt bedeutungsvolle Mitteilungen machen zu können. In dem Bemühen, als Folge der ersten Mitteilung des Schülers von der Einsamkeit seiner Welt, dieses zu realisieren, d.h. sich mit ihrem nicht-sprechenden Mitschüler zu verständigen, würden sich den Schülerinnen und Schülern so neue Perspektiven **auf ihr eigenes Leben** eröffnen. Andererseits steigt mit der zunehmenden Sensibilität und Kompetenz der Kinder in und für die von Ihnen gelebte Realität die Wahrscheinlichkeit für eine überraschende, korrigierende und damit wirklich erfolgreiche Mitteilung von der Seite des nicht-sprechenden Mitschülers aus. Wichtig ist dabei, dass dies nicht nur auf der hier geschilderten sehr basalen Stufe, sondern entlang möglichst vieler Unterrichtsgegenstände immer wieder geschieht, so dass sich der Klasse durch ihren behinderten Mitschüler der sinnlich-konkrete Gehalt der gelernten Abstraktionen, Algorithmen und Regeln immer wieder von Neuem erschließt.

Es ist klar, dass schulischer Unterricht nicht immer in der Lage ist, einen im beschriebenen Sinne für alle Kinder 'kulturierten Lernraum' dauerhaft zu gestalten. Dies liegt nicht alleine an den häufig traditionellen Schulstruktur und institutionellen, wie personellen Vorbehalten gegenüber einem solchen Unterricht. Dies liegt **auch**, und hier ist die Wissenschaft

gefordert, die sich so vehement für den gemeinsamen Unterricht stark gemacht hat, an den noch äußerst spärlich vorhandenen didaktischen Mitteln im Sinne mehrdimensional curricular entfalteter Sachstrukturen als Grundlage gemeinsamer Gegenstände zur Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer bei einem solchen Unterricht.

Deutlich wurde hier aber vor allem, dass ein gemeinsamer Unterricht, der an einer Begegnung der Schülerinnen und Schüler ohne sachlichen Gegenstand oder aber einer individuellen Erarbeitung von Gegenständen, ohne dass **über diese(!)** eine Begegnung statt fände, orientiert ist, seinen Namen nicht verdient, das Ziel der Integration verfehlt.

Vor dem Hintergrund der hier vorgelegten Überlegungen ist deshalb das Vorhanden-sein von und die Häufigkeit wie Intensität des Austauschs über gemeinsame Gegenstände als entscheidender Maßstab für das Vorhanden-sein und die Qualität von gemeinsamem Unterricht anzusehen.

Literatur:

- Buber, Martin: Ich und Du (1923). In: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1984.
Feuser, Georg: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, Heft 1, 1998.
Lanwer-Koppelin, W.; Vierheilig, J.: Martin Buber - Anachronismus oder neue Chance für die Pädagogik? Butzbach-Griedel 1996.
Maturana, U.R.; Varela F.J.: Der Baum der Erkenntnis. Bern, München 1987.
Peirce, Charles Sanders: Über die Klarheit unserer Gedanken. Frankfurt a.M. 1985.
Rödler, Peter: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen - Grundlage einer allgemeinen basalen Pädagogik. Frankfurt 1993.
Widmer, Peter: Subversion des Begehrens - Jaques Lacan oder die zweite Revolution der Psychoanalyse. Frankfurt a.M. 1990.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Peter Rödler, Universität Koblenz, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Allgemeine Sonderpädagogik, Rheinau 1, 56075 Koblenz.
E-mail: proedler@uni-koblenz.de

* * *