

Kleinbach, Karlheinz

Konsens und Eigensinn. Perspektiven kultureller Bildung in der Sonderpädagogik

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. [Hrsg.]: EigenSinn & EigenArt. Kulturarbeit von und mit Menschen mit Behinderung. Remscheid : BKJ 1999, S. 53-63. - (Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung; 48)



Bitte verwenden Sie beim Zitieren folgende URN /
Please use the following URN for citation:
urn:nbn:de:0111-pedocs-116084

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): *EigenSinn & EigenArt. Kulturarbeit von und mit Menschen mit Behinderung*. Redaktion Ina Bielenberg, mit einem Vorwort von Dr. Peter Radtke, Remscheid 1999, ISBN 3-924407-59-2

Karlheinz Kleinbach

KONSENS UND EIGENSINN

PERSPEKTIVEN KULTURELLER BILDUNG IN DER SONDERPÄDAGOGIK

„...like Popeye says: *I am what I am*“

Winona Ryder als Taxifahrerin in
,Night on earth‘ von Jim Jarmush

EIGENSINN ALS PÄDAGOGISCHES THEMA

Beginnen wollte ich damit, dass wir unsere Uhren vergleichen: eine Synchronisation der Uhrzeit. So wollte ich Konsens herstellen und mich damit einer weitgehend anerkannten Ordnung vergewissern. Eine mögliche Art, ein Gespräch über Konsens zu beginnen, ist wohl, die Uhren genau zu stellen und diese später zu vergleichen. Dann herrscht zumindest an zwei aufeinanderfolgenden Vergleichspunkten Konsens. Dazwischen gibt es - neben dem ‚offiziellen Thema‘ eigene Gedanken, Eindrücke, Erinnerungen, Vorstellungen und Erwartungen bei jedem von Ihnen: vielleicht gab es Ärger auf Fahrt hierher, oder Sie hatten in der Pause keine Zeit, Ihren Kaffee auszutrinken, Sie haben alte Bekannte getroffen oder sitzen jetzt eben auf einem unbequemen Stuhl. Sie riechen das Parfüm Ihrer Nachbarin oder wundern sich über die Kleidung des Referenten. Lässt sich so beginnen? Versteht man unter Konsens, sich gemeinsam der Zeitgleichheit zu versichern? Und wie könnte man dann angemessen über Eigensinn sprechen?

Ich versuche vier Antworten auf diese Frage zu geben. In einem kurzen historischen Beispiel soll dargestellt werden, in welchem Zusammenhang Eigensinn als pädagogische Figur auftaucht (1). In unserem beruflichen und familiären Alltag stört uns der Eigensinn anderer Menschen, Kinder zumeist, Alte und Behinderte, in mancherlei Weise und oft sehr nachhaltig. Wie begegnen wir dem Eigensinn (2)? Man kann es jedoch auch so sehen: unser Alltag selbst ist in gewisser Weise sehr eigensinnig. Das täglich sich wiederholende Einerlei verursacht eine Un-Erfahrung. Diesen Alltag wieder ‚ins Spiel zu bringen‘ ist Aufgabe und Anliegen kultureller Bildung im Zusammensein mit behinderten Menschen (3). Den spezifischen Beitrag kultureller Bildung für den sonderpädagogischen Alltag finden wir in den ästhetischen Verfahren, die sie bereitstellt. Sie ermöglichen es, sich selbst ins Wort zu fallen. Daraus ergibt sich eine ganz spezifische Lesart von Eigensinn. Dies möchte ich abschließend an einem Bild aufzeigen (4).

DAS EIGENSINNIKE KIND

„Es war einmal ein Kind eigensinnig und tat nicht, was seine Mutter haben wollte. Darum hatte der liebe Gott kein Wohlgefallen an ihm und ließ es krank werden, und kein Arzt konnte ihm helfen; und in kurzem lag es auf dem Totenbettchen. Als es nun ins Grab versenkt und die Erde über es hingedeckt war, so kam auf einmal sein Ärmchen wieder hervor und reichte in die Höhe, und wenn sie es hineinlegten und frische Erde darüber taten so half es nicht, und das Ärmchen kam immer wieder heraus. Da mußte die Mutter selbst zum Grabe gehen und mit der Rute aufs Ärmchen schlagen, und wie sie das getan hatte, zog es sich hinein, und das Kind hatte nun erst Ruhe unter der Erde“ (Grimm, *Das eigensinnige Kind*)¹. Das ist eine ziemlich schräge Geschichte. Ich habe Sie ausgewählt, weil in ihr der Titel dieser Tagung in bedrängender Weise vorkommt. Sie steht konträr zu den gängigen Sichtweisen. Nicht das Kinderleben steckt voller Gefahren, das Kind selbst *ist* die Gefahr. Das gesamte Kinderleben erscheint diesem pädagogischen Blick als Risiko auch und gerade für jene, die das Kinderleben bereits hinter sich haben. Eigensinn erscheint hier als Anlass und notwendiger Gegenpart für das Erwachsenenprogramm *Folgsamkeit*. Kindlicher Eigensinn taucht also dort auf, wo es um Intervention und Disziplinierung geht. Aber nicht immer und in jeder Epoche geht es Erwachsenen darum, kindlichen Eigensinn auf die Mühlen der Folgsamkeit umzuleiten.

Seit es so etwas wie Pädagogik gibt, besteht neben dieser auf Sozialisation blickenden Perspektive und konkurrierend zu dieser noch eine andere. Ihr Programm läßt sich unter den italienischen Buchtitel *‘Il segreto dell’infanzia’* (‘Das Geheimnis der Kindheit’) von Maria Montessori fassen. Das letzte Kapitel trägt die Überschrift *Ecce homo*. Die Analogie von Kind und Christus

reicht dabei bis in die Formulierungen: „Da sitzt nun das Kind in seiner Bank, ständig gestrengen Blicken ausgesetzt, die zwei Füßchen und die zwei Händchen dazu nötigen, ganz unbewegt zu bleiben, so wie die Nägel den Leib Christi an die Starrheit des Kreuzes zwingen“ (a. a. O. 302). Sind beide Perspektiven (noch) tragfähige Konstrukte, um unser Zusammensein mit Kindern und Jugendlichen zu fundieren und zu gestalten? Zweifel sind erlaubt. Und damit ist auch anzufragen, ob wir uns nicht verabschieden sollten, von der recht zweifelhaften pädagogischen Leitvorstellung kindlichen Eigensinns. Oder läßt sie sich noch produktiv nutzen? Dazu ein paar Bemerkungen zum Alltag professioneller Erziehung.

DIE WUT DES VERSTEHENS

„Die Ziele, die man sich in der Arbeit mit Geistigbehinderten stecken kann, sind häufig so minimal im Anspruchsniveau und so weit entfernt in der zeitlichen Dimension, dass die Ziele, die man tatsächlich erreicht, häufig nur wahrnehmbar sind durch genaue Aufzeichnungen“ (STRASSMEIER 1990, 206). Der Umgang, das Zusammensein mit Menschen mit Behinderung ist für viele von uns gekennzeichnet durch eine Art Un-Erfahrung: das tägliche Einerlei, in dem kein Fortschritt beobachtbar ist und erwartet wird. Der abwesende Fortschritt erhält geradezu magische Kraft. Über ihre Arbeit in einer Gruppe mit schwerstbehinderten Menschen schreibt eine Kollegin: „Aber es gibt ja das Prinzip Hoffnung, das besagt, dass durch konsequentes Training und durch Beharrlichkeit doch ein Fortschritt – auch wenn er noch so klein ist – erzielt werden kann“ (SCHIRMER 1991, 14). Um *Fortschritte festzustellen* (welcher Widerspruch offenbart sich in der Formulierung!) benötigten wir Entwicklungsskalen, Kompetenzinventare, Manuale für Fertigkeiten, hochauflösende Itemlisten und videographische Verfahren (KLEINBACH 1993). Mit ihrer Hilfe können wir das aktuelle Verhalten eines anderen Menschen *einordnen*. Wir versuchen ihn damit zu *verstehen*, mehr als er sich selbst versteht. Der Erzieher wird zum Ethnologen, und wie dieser den fremden Wilden so erforscht jener den wilden Fremden. Die Aufzeichnungen von denen Strassmeier spricht, sind wuchernde Datensammlungen nach dem Modell der Rasterfahndung: „Diese Rundschau vergrößert die Chance des Pädagogen, so dass er nicht nur Teilbilder erfasst“ (WÜLSER, in EBERWEIN 1987, 195). Doch welche Möglichkeiten haben wir, den anderen Menschen zu verstehen, außer dass wir bei uns selbst anfangen?! Und genau darin liegt die unausweichliche Paradoxie der Ethnologie wie auch der Pädagogik: das Fremde wird durch das Eigene anverwandelt und verliert eben darin seine Eigenheit². Man darf nun jedoch dem eigenen Blick nicht Beliebigkeit und Einzigkeit unterstellen, begegnen wir dem anderen Menschen doch immer auch in unserer Rolle als Heilerzieher, Therapeut, Sozialpädagoge, Musiklehrer, Verwaltungsangestellte, Sozialmanager, Gruppenleiter innerhalb einer Einrichtung.

EINRICHTUNGSZWECKE UND ALLTAG

Die Einrichtungen, in denen wir arbeiten, zeichnen sich also aus durch Zwecksetzungen und Organisationsformen sowie durch ein Ensemble von Aktivitäten und Installationen (*operative Destinationen*)³. Dies ist gemeint, wenn gegenwärtig im Rahmen von Organisationsentwicklung von der *Kultur einer Einrichtung* gesprochen wird. Probleme können dann entstehen, wenn wir die Kultur der Einrichtung nicht verstehen, nicht mittragen und repräsentieren können. Häufige entstehen dann soziale Biotope mit eigenem Kleinklima nach dem Motto: „Die (da oben) haben ja keine Ahnung!“ Abtauchen, Krankwerden, Dienst nach Vorschrift. In allen Untersuchungen zum Burnout-Syndrom sind es überwiegend unterschiedliche oder unklare Zielsetzungen von Management und Mitarbeiter, die als Ursache für Erkrankung angegeben werden (vgl. STRASSMEIER 1990, BUCHKA 1987, BURISCH 1989).

Therapeutische, rehabilitative, korrektive, servatile und/oder edukative Zwecksetzung von Einrichtungen bedeutet auch, dass unsere konkrete (Arbeitsplatz-)Wirklichkeit *alltäglich* ausgelegt ist. Einer Gruppenleiterin kommt es beispielsweise darauf an, dass morgens alle Bewohner rechtzeitig aufstehen frühstücken und rechtzeitig aus der Wohnung gehen und in Schule oder am Arbeitsplatz eintreffen. Der notwendige Uhrenvergleich: hier haben wir ihn. Alltägliche Vollzüge sind selbstverständlich und eindeutig ausgelegt; die Handlungsmuster sind zweckrational und entlastend. Entsprechend dürfen *Dinge* ausschließlich im jeweiligen Bewandniszusammenhang in den Blick kommen. Andere mögliche Kontexte bleiben im Alltag ausgeblendet. Die Ausrichtung auf lebenspraktisch relevante Inhalte bringt konsequenterweise nur Abgegoldenes hervor. Alltagsvollzüge zielen auf Entlastung und Routine. Sie machen uns gewissermaßen mit Absicht *blind*. Alltag hat störungsfrei zu sein. Dies hat Auswirkungen auf die Innovationsfähigkeit des Personals. Alltag ist entsprechend resistent gegenüber Impulsen, gleichgültig von woher sie kommen: von oben („Qualitätssicherung“), Innovation von außen (Mitarbeiterfortbildung, Zusatzqualifikation), horizontale Innovation (Blick auf die Nachbargruppe, Kooperation, Vernetzung). Alltag holt uns in kurzer Zeit auf die Ebene des Faktischen zurück und wird zum Argument („Ich kann ja doch nichts ändern!“ oder: „Meine Situation ist unvergleichbar und so schwierig, dass Du mich nicht noch mit Innovation behelligen darfst“).

Kulturpädagogische Angebote sind in solcher Situation willkommen, erwartet man doch von diesen animierende Wirkung: Theater und Zauber, Musik und Tanz, Feste und Feiern, event und Unterhaltung als Kontrastprogramm und dies womöglich noch integrativ. Doch wer in der Jugendkulturarbeit drinsteckt, weiß ganz genau, wie fragwürdig eine solche Heilserwartung ist⁴.

BEGEGNUNGSSITUATIONEN IN DER JUGENDKULTURARBEIT

Ich möchte an ein paar Erfahrungen erinnern, die jeder von Ihnen vermutlich auch schon gemacht hat, der im Bereich intergrativer Jugendkulturarbeit tätig ist. Der Alltag von Jugendkulturarbeit erinnert oft an das Märchen von Hase und Igel: „Das kenn' ich schon!“ In unserem Medienalltag gibt es eine solch hohe Themenpräsenz, dass jeder Versuch, mit Neuem zu locken, in diese Abgeklärtheitsfalle laufen muss (vgl. Ziehe 1996, 935). Die hohe Themenpräsenz wirkt neugierertötend, weil wir alle, also auch Jugendliche, ohnehin teilhaben an den Themen der Zeit. Die Kehrseite einer solchen Teilhabe ist deren Trivialisierung. Nur durch sie kann auch die eigene Bedeutsamkeit gesichert werden. Manche Sozial- und Erziehungswissenschaftler sehen darin eine Art Selbstschutzmechanismus Jugendlicher gegen die inflationäre Datenflut (Konrad Wünsche, Hermann Giesecke).

Jugendhaus, Schule, Volkshochschule, Gemeindegarbeit geraten zunehmend unter den selbst propagierten Legitimationsdruck: „Was kommt am Ende dabei raus?“ Diese Art von *Diskursfähigkeit* bedeutet, dass die Nutzer zu jedem Zeitpunkt wissen, wozu sie dieses Angebot erhalten. Wer von den Erwachsenen dieses Spiel mitmacht, tritt garantiert irgendwann in die Plausibilitätsfalle und steht ohne Publikum da. Es gibt kaum noch so etwas wie Evidenzaufschub.

Kulturelle Pluralisierung meint, dass wir in verschiedenen Milieus leben, unterschiedliche Lebensstile haben, uns unterschiedlichen Gruppen zurechnen; Lebenswelt zeichnet sich heute durch je eigene Sprachspiele aus. Kleidung, Marken,

Sportarten, Musik, Nahrungsmittel, Einrichtung fungieren dabei als solche Sprachspiele (vgl. BARTHES 1985). Mit der Vielzahl solches Sprachspiele entsteht ein System mit den Achsen Ähnlichkeit/Unähnlichkeit und Zugehörigkeit/Nichtzugehörigkeit. Jeder angebotene Inhalt kann deshalb leicht mit Nicht-Betroffenheit zurückgewiesen werden: „Was hat das denn mit mir zu tun?“⁵

Abgeklärtheit, Plausibilität und Betroffenheit sind Fallen, weil sie je situative Möglichkeiten von Angeboten kultureller Jugendbildung von vornherein versperren. Jugendliche verhalten sich Neuem, Fremdem, Anderem gegenüber eher defensiv. Und prompt nähert man sich den Jugendlichen durch eine Art eigener Betroffenheitspädagogik, indem man auf die drei obengenannten Ziele setzt. Angebote der Jugendkulturarbeit sind deshalb bestimmt durch eine Veralltäglichsung der Inhalte (bedeutsam ist, was im Alltag vorkommt), die Übernahme gruppenspezifischer Standards (Sprache, Verhalten, Kleidung) und Familialisierung der Rollenmuster (Rollenentgrenzung des Lehrers, Sozialarbeiters usw.). Jugendlichen wird – weil sie sonst wegbleiben oder sonst wie emigrieren – keine Fremdheit mehr zugemutet. Dies gilt im Übrigen sowohl für die Schule als auch für die offene Jugendarbeit.

Neben diesen inhaltlichen Fragestellungen könnte man an dieser Stelle noch die finanziellen und beschäftigungspolitischen Schwierigkeiten ausführen, mit denen sich Jugendkulturarbeit gegenwärtig auseinandersetzen muss. Grundsätzlich stellt sich die Frage: was kann Kulturpädagogik unter solchen Voraussetzungen im Feld schulischer und außerschulischer Behindertenhilfe überhaupt leisten? Sicherlich brauchen wir kulturpädagogische Kompetenz, um gemeinsam umfangreiche Vorhaben zu planen und durchzuführen. Aber darin darf und kann sich unsere Zusammenarbeit mit Kulturpädagogen nach dem Motto ‚zuständig für Feste und Feiern‘ nicht erschöpfen. Vielmehr sehe ich ein originäres Aufgabenfeld der Kulturpädagogik im Bereich der Behindertenhilfe darin, den Alltag selbst beweglich zu halten, in ihm Hervorgebrachtes, Neuartiges wahrzunehmen, zuzulassen und herauszustellen. Das klingt paradox, weil ja blinde Alltags-Routine durchaus entlastend ist. Besorgende Vollzüge sind ein Merkmal des Alltags. Aufmerksamkeit ist geradezu betriebshemmend. Und sobald eine Alltagsroutine stockt, geraten wir in andere Aufmerksamkeitsmuster.

EIGENSINN ALS DIMENSION DER WAHRNEHMUNG UND INTERESSE ALS SUBVERSIVE FORM VON AUFMERKSAMKEIT

Daneben gibt es noch *Interessen* als eigenartige Begleiter unseres Alltags. Eigenartig sind diese, weil man gar nicht so genau sagen kann, warum einen etwas interessiert. Der Gegenstand des Interesses bleibt irgendwie unverfügbar. Interessen konkurrieren nicht gegeneinander, sondern gemeinsam gegen Besorgungsroutinen. Sie sind nicht zweckrational und gefährden dadurch die alltägliche Eindeutigkeit von Gegenständen. Interessen sind eine Art Selbstexperiment, in dem es nicht um das Disponieren über etwas geht, sondern darum, einem Gegenstand immer neue Aspekte abzugewinnen. Hat man Interesse an etwas, so ist dies eine bereits angenommene Herausforderung. Das Interesse ist provisorisch. Daher ist es gar nicht einfach zu sagen, warum mich etwas interessiert. Ebenso wenig kann man einem anderen Menschen sein Interesse aufreden. Interessen sind kleine idiosynkratische Geschichten des je anderen Selbst. Sie sind widerborstig, anarchisch in einem ganz ursprünglichen Sinn. Interesse ist ein anderes Wort für Eigensinn. Ich möchte dies mit einem Bild erklären.



Bildnachweis/Bildrechte: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:The_Conjuror_by_Hieronymus_Bosch?uselang=de

Um 1490 malt Hieronymus Bosch das Bild "Der Gaukler" mit dem wir Zeuge eines Schauspiels ganz besonderer Art sind: ein in Rot gekleideter Mann mit hohem schwarzem Hut führt seinem Publikum ein Zauberkunststück vor. Zwischen ihm und den Zuschauern steht ein großer Tisch. Der Bildhintergrund wird durch einer hohen Mauer abgeschlossen. Wir nehmen als Bildbetrachter an einer Kulturveranstaltung teil. Auf tritt der Zauberer: Habitus, Requisiten, Utensilien und die Geste der vorgestreckten rechten Hand ("Seht her: alles ist ohne Geheimnis!"). Er bringt in dieser Handbewegung für die Zuschauer etwas auf Augenhöhe, möchte Aufmerksamkeit herstellen. Dem entspricht die Haltung seiner Zuschauer auf der linken Bildseite. Einige lassen sich unterhalten, staunen, starren gebannt, warten ab, ungläubig und kritisch, andere sind berührt, ein Mann interessiert sich eher für die neben ihm stehende Frau als für die Vorführung. So sieht man hier, an den Konstellationen der Zuschauer zueinander und an deren nonverbalen Kommunikationsformen (Berührung, Zeigen, Mimik), dass es zum Haupttext des Bildes noch weitere Subtexte gibt. Die jeweiligen Interessen finden innerhalb der Situation ihren Platz. Sie haben die gesamte Szene zur Voraussetzung, gehen aber nicht in der Vorführ-Absicht des Zauberers auf. Am linken Bildrand steht gar einer, den das ganze nicht zu interessierten scheint. Und gerade hier findet die Täuschung statt, gezaubert wird hier. Während ein Zauberer durch seine Vorstellung das Publikum in seinen Bann zieht, kann dieser andere Zauberer einem Zuschauer seine Geldbörse entwenden. Einzig das Kind bemerkt den Schwindel, entdeckt die Komplizenschaft! Das Kind ist nicht wie die

anderen Zuschauer ausgerichtet auf eine einzige, gemeinsame Blickrichtung. Das Kind hat aufgrund seiner Körpergröße anderes im Blick, kann noch nicht über den Tisch sehen.

Genau dies ist der spannende Beitrag kultureller Jugendbildung: etwas zu inszenieren und in der Inszenierung die Bedingungen des Schau-Spiels zugänglich zu halten. So wird es möglich, dass die Mitspieler ihre eigenen Interessen ins Spiel bringen können. Eigensinn ist der eigene Sinn, vielleicht jener eigenartige 7. Sinn, der uns bei Kindern, Künstlern und anderen Geistlosen überrascht. Ich sage ‚geistlos‘ weil Eigensinn nicht dem Denken wie eine Vorstellung oder ein Wunsch. Vielmehr ist Eigensinn mit der *Wahrnehmung* verknüpft und mit dem darauf bezogenen Urteil. Eigensinn hat seine Wurzel in der je individuellen Erfahrung. Das Werturteil durch andere Menschen kommt danach. Eigensinn ist eine Wahrnehmungsweise, die in sozialer Hinsicht keinen Platz hat⁶. Und dieser Umstand läßt uns insbesondere im Zusammensein mit Menschen mit geistiger Behinderung unruhig werden. Manchmal passiert es, dass aus Interesse das Besorgen aufs Spiel gesetzt wird. Und dies zu Gelegenheiten, die uns gar nicht passen. Zumal wir solches ‚aufs Spiel setzen‘ häufig als unsere exklusive Aufgabe betrachten. Denn zu wissen ‚wo es lang geht‘ gehört zu unserem professionellen Credo. Aber könnten Interessen nicht Anlass dafür sein, unser eigenes Handeln mit einer Art *Selbstvorbehalt* auszustatten? Damit möchte ich nicht der Unentschlossenheit und Unentschiedenheit das Wort reden. Selbstvorbehalt wäre vielmehr als kategoriale Größe zu begreifen. Entsprechend bedeuten ‚pädagogisch‘ und ‚reflexiv‘ dasselbe. Michael Wimmer spricht von „einem Rest, der nicht Wissen ist und werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist“ (Wimmer 1996, 425). Dieser „Rest, dieses Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können (macht) den Kern pädagogischen Handelns und der Professionalität aus (ebd.).“

KULTURPÄDAGOGIK ALS STÖRFALL : DEN ALLTAG AUF SIEBEN SETZEN⁷

Finden wir im Alltag Geschichten, die unseren Trotz nicht nur insgeheim begleiten, sondern ihn unterbrechen und ihm ins Wort fallen, ihm widersprechen? Vielleicht wird durch diesen Widerspruch etwas ins Freie gebracht, was noch nicht abgegolten ist durch Diagnose, Förderplan und Entwicklungslogik. Bezogen auf unsere eigene Arbeit könnte das heißen: es geht nicht nur um die Durchsetzung von Zivilisationsschüben, sondern um deren Relativierung. Hier kommt nun das Ästhetische ins Spiel. Ästhetische Verfahren um Wirklichkeit zu untersuchen, festzustellen und anschaulich zu machen sind Musik, Tanz, Malerei, Video, Fotografie, Installation usw. Dies sind Medien um den Alltag beweglich zu halten, Einwände zu ermöglichen, seine Bedingungen transparent zu machen. Der gefährlichste Feind des Alltags heißt *Aufmerksamkeit*. Ich möchte an zwei Beispielen einen solchen kulturpädagogischen Blick auf Alltag illustrieren. Sie schließen an Interessen von Beteiligten an und suchen auf produktive Weise damit umzugehen. Die Schwerpunkte liegen dabei in den Bereichen Medien, Fluxus und Inszenierung.

Kinder- und Jugendradio

Bei Kindern und Jugendlichen, auch denen mit Behinderung, gehören Kassettenrecorder sicherlich zu den am häufigsten selbständig genutzten Geräten. Im Rahmen eines längerfristigen Projekts führten Jugendliche mit geistiger Behinderung Geräuschaufnahmen und Interviews durch. Über einen Zeitraum von drei Monaten entstand so ein akustisches Album (Phonografie), das an Personen, Räume und Ereignisse erinnern half und das beim Hören stets Erzählen initiierte. Wie ein Skizzenbuch oder eine Fotografie, so wurden die Tonaufnahmen zu *Erinnerungsspuren* der gemeinsamen Unternehmung. Die selbständige Herstellung solcher ‚Erinnerungshilfe‘ war der Anlass für dieses Vorhaben. Viel wichtiger für die Jugendlichen wurde allerdings ein ganz anderer Aspekt: mit Hilfe des Mikrophons traue ich mich, fremde Menschen anzusprechen, zu fragen, was sie gerade machen und weshalb sie dies tun (Polizist, Verkäufer, Busfahrer, Zeuge Jehovas). Ich kann mich durch einen auswendig gelernten Satz vorstellen und - darauf kommt es an: - entscheiden, wann ich eine Gesprächssituation beenden möchte. Das Mikrophon wird Schutz und Vermittler. Wo gibt es im Alltag geistigbehinderter Menschen solche kommunikativen Verfügungsmöglichkeiten? Manche unserer Stadtgänge wurden so zur aufmerksamen Suche nach Interview-Gelegenheiten. Das Gegenstück unserer Suche nach möglichen Interviewpartnern war dabei die Aufmerksamkeit der dabei von uns angesprochenen Menschen. Darin liegt das *inszenatorische* Moment einer solchen Situation: Passanten bleiben stehen, der Nichtsprechende bringt den vermeintlich Sprechenden zum Reden, weil er über das ‚Kommunikationsmittel‘ Mikrophon verfügt (vgl. KLEINBACH 1994)

Signs that say what you want to say - Ein Lese-Schreib-Projekt nach Gillian Wearing

Das Konzept der britischen Künstlerin Gillian Wearing kann man so zusammenfassen: Wer auf der Straße angesprochen wird, den fragt man nach dem Weg, nach seiner Meinung über ein bestimmtes Produkt, eine Partei, oder um Geld. Wird man gefragt, irgend etwas zu schreiben, so empfindet man dies als Herausforderung anderer Art. Es stellt sich nämlich eine andere Haltung zu der Person ein, die einen darum bittet. Der bizarre Wunsch von einem völlig fremden Menschen, dies dann auch noch fotografieren zu dürfen, ist gebunden an einen unspezifischen Raum, nämlich das leere Blatt Papier, das mir der Fotografinhält. Dieses Papier ist gewissermaßen ein unbelichteter Film. Hier soll/darf/kann man als Text aufschreiben, was man selbst ausdrücken möchte. Vielleicht ist es in erster Linie die Faszination nach der Verwandtschaft zwischen der Person und ihrem Text, was die abgelenkten Menschen so zuversichtlich oder so zurückhaltend macht. Dieses Fotokonzept unterbricht der Logik von bisheriger Fotodokumentation und Schnappschuss-Fotografie. Denn mit dem so Aufgenommenen ist alles was gemacht wird klar abgesprochen. Dieser hat es selbst in der Hand, wie er dargestellt werden möchte (WEARING 1997). Die Fotos wurden von Jugendlichen mit geistiger Behinderung in Partnerarbeit angefertigt. In der Fußgängerzone, der Stadtbücherei, im Jugendhaus, in der Schulumgebung haben jeweils zwei Schüler Passanten oder Nachbarn angesprochen, ihnen das Vorhaben dargestellt und Fotos gemacht. Die Fotos wurden als Dias gemeinsam betrachtet und die fotografierten Texte gelesen und anschließend in unser Lesebuch eingeklebt.

hier zwei eigene Fotos einfügen: "Ich liebe euch" "Hier wird gebaut"

Die Formulierung *'Das Ästhetische ins Spiel bringen'* ist tautologisch, zumindest wenn man sich an Schillers Ästhetik hält. Heißt es doch in jener berühmten Schluss Zeile des Wallenstein-Prologs „Ernst ist das Leben, heiter ist die Kunst“ (Werke 1, 534). Dass mit Heiterkeit nicht unbedingt Fröhliches gemeint ist, hat sich herumgesprochen. Für Schiller gab es nichts Ersteres als das Kunstheitere. In diesem gründet seine ganze Hoffnung. Dass nämlich der Mensch – wenn überhaupt – erziehbar sei durch Ästhetik, lernfähig im Erlebnis von Kunst. Dies ist wohl der Kern seines Erziehungsprogramms. Doch was hat dies mit unserem Thema zu tun?

Adorno schreibt an einer Stelle über die Kunst, sie sei der Realität entronnen und gleichzeitig von ihr durchdrungen. Allein solche Spannung mache Kunst überhaupt aus. Das bedeutet, dass Kunst – wenn sie Realität nicht abbildet, so doch deuten, gar beschwören muss und sich dabei gleichzeitig als Geschaffenes, Gemachtes, Vorher-so-nicht-Gewesenes zu zeigen hat. Die Verwandlung von bloßem Seins-Stoff in *Form*. An dieser Stelle kommt die *Autorenschaft* ins Spiel. Es bedarf des Menschen,

der formt, und das heißt: spielt. Als Spiel bekommt Kunst den Charakter des der Realität Entzogenen. Das ist gemeint mit *Heiterkeit*. Das was Schiller meint, wenn er vom Ernst des Kunstheiteren spricht, könnte deshalb der Prüfstein sein für Angebote kultureller Jugendbildung. Was setzen wir dem Abspielbetrieb des Beliebigen, das überall und nirgends am Platz ist, entgegen? „Gibt es (kann es geben?) in der modernen Welt transzendente Appartements oder Schlupfwinkel, auf die der 'ganzheitliche Mensch' während seiner Wanderungen in der Welt der Kalkulation und der Argumentation, der Ängste und der Scham von Zeit zu Zeit überraschenderweise stößt?“ (HELLER 1996, 348).

Einer interessenorientierten Pädagogik geht es darum, dem anderen Menschen dessen Möglichkeiten einzuräumen (in erkennender/theoretischer, handelnder /praktischer und sinnlich-wahnehmender/ästhetischer Hinsicht). Als Mitarbeiter von Behinderteneinrichtungen und kulturpädagogischen Angeboten müssen wir angeben können, wodurch sich ein solcher Raum auszeichnet und worin sich dieser Raum von anderen Möglichkeiten des Einräumens unterscheidet. Kulturelle Jugendbildung hat nach meiner Auffassung die Aufgabe, solche Inseln der Intensität bereitzustellen, Orte an denen Interessensbildung ermöglicht wird. Leidenschaften für einen Gegenstands- oder Aktivitätsbereich entdeckt werden können. Das kann sie nicht je individuell tun (Einzelförderung), sondern ihre Aufgabe ist die kontextgebundene Übereinstimmung bei bellasteter Unterschiedlichkeit der Beteiligten. Solche Angebote zu formulieren ist nicht leicht, aber wer sich in seinem Alltag einen Funken Aufmerksamkeit erhält, dem fallen sie zu.

STATT EINER ZUSAMMENFASSUNG: THESEN ZUR DISKUSSION

1. Kulturelle Jugendbildung darf nicht die Fehler schulischer Bildung wiederholen. Diese tritt - inzwischen wider besseres Wissen - immer noch an mit einem Verstehensmonopol und muss deshalb nichts so sehr fürchten als Eigensinn. Die geläufige Form der Schule dafür heißt Reduktion von Komplexität. Statt dieser musste aber die sinnliche Komplexität von Welt forciert werden (vgl. BRAUN 1997, 198). Genau hier liegen die Chance und die Herausforderung kultureller Jugendbildung. Nicht zufällig sondern zwangsläufig geschieht dies auf dem Feld der Ästhetik⁷. Das ist für kulturelle Jugendbildung und die damit Beauftragten nicht ungefährlich. Ihre Aufgabenstellung ist nicht die Unterscheidung von Ordnung und Unordnung. Weil ihre Wege (d.h. ihre Arbeits- und Verfahrensformen) stets performativ sind, thematisieren sie immer auch ihre eigene Macht und damit auch ihren Selbstwiderspruch. Kulturelle Jugendbildung fällt sich gewissermaßen selbst ins Wort. Ästhetische Verfahren haben zu tun mit *Verständigung* und nicht mit *Verstehen*.
2. Das *Schöne* hat nicht nur etymologisch mit dem *Schonen des Anderen* zu tun. Wegen und für den Anderen unterbricht und unterlässt das Schöne die Herrschaft den Sinns (der immer die Herrschaft des *einen* Sinns ist) und schlägt sich auf die Seite der Sinne (vgl. KAMPER 1995, 23).
3. Welchen gesellschaftlichen Ort hat kulturelle Jugendbildung? Es gibt es heute kaum *pädagogikfreie* gesellschaftliche Räume: Homebanking, Leitsysteme in Kaufhäusern, Talkshows, Mülltrennung oder Verbraucherberatung sind heute hochgradig pädagogisiert, d.h. in ihnen sind Erziehungssysteme installiert, mit deren Hilfe komplexe Problemstellungen in zeitlicher Streckung bearbeitbar werden.
4. Es muss uns bewusst bleiben, dass gegenwärtig nirgendwo sonst Menschen mit Behinderung derart ausgestellt werden, wie im Vollzug ihrer Integration. Hilfe setzt Hilfsbedürftigkeit voraus; und dazu gehört auch – paradox! – ein Rampenblick (*casting* nach dem Auswahlmotto ‚integrationstauglich?‘. Integration wird zum Integrationismus und damit Gesinnungsterror der Inmittenmäßigen, Behausten, Daheimgebliebenen. Das ist so gegenüber allen anderen, die nicht so sind wie wir sind. „Gegen Artgenossen, die ihr eigenes Glück suchen kann ich mich wappnen. Doch wie und was kann ich tun, wenn die Herren Glücksjäger partout mein Glück im Zielfernrohr haben?“ (KOBİ 1998, 271). Integration definiert sich über aktive Macht: *Paradise now!*
5. Wie kann kulturelle Jugendbildung darin ihre Aufgabe bestimmen? Könnten ihre Angebote folgende Titel tragen: *Inseln der Intensität*, *temporäre Allianzen* (G.G.Hiller), *pädagogische Urbanität*, *Interessensbildung*, *Dazwischen-Sein*? Sie richtet ihre Aufmerksamkeit auf die Multivokalität kultureller Symbole (Bilder, Themen, Handlungsfiguren), die dann in funktionaler Hinsicht keine Symbole mehr sind. Kulturarbeit ist eine Zumutung, wo sie Differenzenerfahrung zulässt, ermöglicht, begleitet und schafft (vgl. ZACHARIAS 1997, 15). Sie darf nicht mit leeren Händen dastehen.

LITERATUR

Barthes	Die Sprache der Mode, dt. Frankfurt 1985
BRAUN, Elisabeth	Schule und Jugendarbeit in der Kooperation – Positionen der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung; in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Kultur Macht Schule, Remscheid 1997 (= Schriftenreihe BKJ Band 40), 198-203
BUCHKA E./Hackenberg J.	Das Burn-out-Syndrom bei Mitarbeitern in der Behindertenhilfe, Dortmund 1987
Burisch, M	Das Burn-out Syndrome. Theorie der inneren Erschöpfung, Berlin 1989
EBERWEIN, H. (Hg.)	Fremdverstehen sozialer Randgruppen, Berlin 1987
GRIMM, J. und W.	Kinder- und Hausmärchen, Erstfassung von 1812, München 1949
Heller, A.	Der Tod des Subjekts, Deutsche Zeitschrift für Philosophie 41.Jg. (1993)4, 623-638

Kamper, D.	Unmögliche Gegenwart – Zur Theorie der Phantasie, München 1995
Kleinbach, K.	Sehzwang als Blindheit - Versuch über den diagnostischen Blick, Behindertenpädagogik 32 (1993), 2, 140-151
Kleinbach, K.	Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehindertenpädagogik, Bad Heilbrunn 1994
Kleinbach, K.	Gegen die Wut des Verstehens: der Andere, Überlegungen zu einem veränderten Verständnis des Kommunikationsbegriffs in der Schule für Geistigbehinderte Sonderpädagogik 20 (1990), 97-107
KOBI, E. E.	Zur heimlichen Unheimlichkeit von Heimen, Luzern 1994
NEGT, O./KLUGE, A.	Geschichte und Eigensinn, Frankfurt 1981
Richter, D.	Das fremde Kind – Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt 1986
Schneede, U.	SkulpturRäume – Die jungen Deutschen der 80er Jahre, Regensburg (Lindinger + Schmid) 1997 (Statement Reihe S 23)
Strassmeier W./Speck O./Homann G.	Förderung von Kindern mit schweren geistigen Behinderung in der Schule, München 1990
Wearing, Gillian (1997)	Signs that say what you want to say and not Signs that say what someone else wants you to say 1992-1993, London (Interim Art)
Wimmer, M.	Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären und der Wert des Wissens. In: Combe. A. / Helsper, W.: Pädagogische Professionalität, Frankfurt 1996, 404-447.
ZACHARIAS, Wolfgang	Schöne Aussichten für ästhetische Bildung? in: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.) Ästhetik in der kulturellen Bildung, Remscheid 1997 (= Schriftenreihe BKJ Band 41), 11-16.
ZIEHE, T.	Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens; in Combe, A./ Helsper, W. Pädagogische Professionalität, Frankfurt 1996, 924-942

ANMERKUNGEN

¹ GRIMM 1949, 564ff. Leben gelingt durch Tugend. Darauf wollen die zahlreichen Kindergeschichten des 18. und 19. Jahrhunderts hinaus. Es lässt sich nachweisen, dass Eigensinn und Mutwille als notwendige negative Folie und Anlaß für pädagogische Intervention historisch erst in diesem Argumentationszusammenhang entstanden sind (vgl. RICHTER, 1986, 299). Die Pädagogik der Aufklärung und der Romantik stehen dem Märchen als literarische Gattung eher skeptisch gegenüber (EWERS 1980, 349). Es geht hier jedoch nicht um die Wertschätzung des Märchens in einer pädagogischen Epoche sondern um ein Beispiel von Krisenmanagement gegen Eigensinn und Mutwillen (vgl. NEGT/KLUGE 1981, 765). - Bezogen auf alltagssprachliche Argumentationsfiguren kann man nachfragen, mit welchen Verben zusammen *eigensinnig/Eigensinn* jeweils mobilisiert wird. Der Geltungsbereich von *eigensinnig* erscheint dann ziemlich (*können, mögen, dürfen, sollen, müssen, brauchen*). In welchen kommunikativen Kontexten wird mit ‚Eigensinn‘ argumentiert, bewertet, beurteilt? Ist Eigensinn eine Argumentationsfigur oder eine (unausgesprochene) Entlastungsfunktion der Kommunikation?

² Verschiedene Gesellschaften und Epochen haben je eigene Formen entwickelt und institutionalisiert, mit dem für sie sinnlosen und unverständlichen Verhalten umzugehen: es wird nicht beachtet, wird behandelt, es wird ghettoisiert oder ausgesetzt. Entschuldung (Sühne, Reinigungsriten, Beichten, Fasten, Bewährungsproben), Beistand (Hilfe, Handreichung, Trost, Fürbitte), Privilegierung, Belehrung und Förderung und Alternativ-Norm (Zusammenschluß der Ausgegrenzten, Neukalibrierung) sind weitere Formen (vgl. KOBI 1994, 15f).

³ Solche Zwecksetzungen von Einrichtungen können sein: caritativ (liebesdienstlich, christlich), purgativ (reinigend), sekuritär (sichernd), prohibitiv (verhindernd), curativ (heilend, gesundmachend), punitiv (bestrafend), korrektiv (verbessernd), abortiv (wegschaffend), rehabilitativ (wiederherstellend), servatil (dienend), animativ (beseelend, anspornend, anregend), edukativ (unterweisend).

⁴ Der Reputationsverlust von Pädagogik und die Pädagogisierung alltäglicher Organisationsformen sind zwei Seiten derselben Medaille, oder besser gesagt *eines Elends*. Ein Paradigmenwechsel verspricht Rettung: statt Pädagogik ist Kultur angesagt (vgl. ZIEHE 1996, 924-942). - Eine Systematisierung von Pädagogik unter dem gegenwärtig diskutierten Begriff von Kultur ist an dieser Stelle nicht möglich. Eine Standortbestimmung unternimmt Wolfgang Zacharias: (ZACHARIAS 1994, 52-68).

⁵ Dem entspricht übrigens, dass Solidarität heute eher die Form einer „einzig immensen Bemutterung“ (Alain Finkielkraut) annimmt. Die Vorliebe der Gesellschaft für anonyme Notleidende ist vielleicht eher dem Grundsatz der Vorsicht als dem des brüderlichen Elans verpflichtet. Zumindest auf intellektueller Ebene stehen die Moral des äußersten Notfalls und die Moral der Bequemlichkeit in enger Nachbarschaft.

⁶ Was wäre das Gegenteil von Eigensinn? Ist es der *Gemeinsinn/sensus communis*, der im Hörorgan seinen Sitz hat, und nicht nur den aufrechten Gang ermöglicht sondern ebenso alle Veränderungen der Raumlage und der Geschwindigkeit anzeigt?

⁷ Theorien könnte man als Verstehens-Verfahren oder Aggregate zur Herstellung von Verstehen bezeichnen. Wenn Ästhetik die Aufgabe hat, die sinnliche Komplexität von Welt zu forcieren so tritt sie dadurch zwangsläufig in Gegensatz zu einer theoretischen Haltung (vgl. KAMPER 1995, 24). Für das monologische Denken ist es unerträglich, dass Theorie aufhört. Aber für die Wahrnehmung des anderen Menschen ist es die einzige Hoffnung. Wo Theorie aufhört, hören wir auf den anderen Menschen (vgl. KLEINBACH 1994, 128ff).

Ω / kk