

Salzberger, Florian

Leib und Melancholie. Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung

Oberhausen : Athena 2008, 188 S. - (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen; 16)



Quellenangabe/ Reference:

Salzberger, Florian: Leib und Melancholie. Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung. Oberhausen : Athena 2008, 188 S. - (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen; 16) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-173971 - DOI: 10.25656/01:17397

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173971>

<https://doi.org/10.25656/01:17397>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ATHENAVerlag



www.athena-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Florian Salzberger

Leib und Melancholie

Erziehungswirklichkeit
bei schwerer geistiger Behinderung

**OPEN
ACCESS**

ATHENA

Florian Salzberger
Leib und Melancholie

Lehren und Lernen mit behinderten Menschen

Band 16

Florian Salzberger

Leib und Melancholie

Erziehungswirklichkeit
bei schwerer geistiger Behinderung

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - keine Bearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz (BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen wie z.B. Grafiken, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Zitierhinweis

Salzberger, Florian

Leib und Melancholie. Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung

ATHENA-Verlag, Oberhausen

DOI: 10.30421/9783898969062

1. Auflage 2008

Copyright © 2008 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

www.athena-verlag.de

Druck und Bindung: Difo-Druck GmbH, Untersiemau

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)

Printed in Germany

ISBN (Print) 978-3-89896-336-7

ISBN (PDF) 978-3-89896-906-2

DOI: 10.30421/9783898969062

Vorwort

Die vorliegende Arbeit von Florian Salzberger unternimmt den Versuch, die sowohl für die Theorie wie für die Praxis der Sonderpädagogik grundlegende Problematik der Beziehungs- und Begegnungsweisen zwischen »Erziehendem« und »zu Erziehendem« auf eine solide, methodisch und praktisch fundierte Basis zu stellen. Damit ist ein interdisziplinäres, zwischen sonderpädagogischen Analysen und philosophischer Reflexion liegendes Spannungsfeld angesprochen, aus dem wegweisende Einsichten für eine »Erziehungswirklichkeit« gewonnen werden können, die sich auch für das weite Feld schwerer geistiger Behinderung als tragfähig erweisen. Den in der Sonderpädagogik meist vorherrschenden Modellbildungen nach dem Schema »Norm – Behinderung«, die sich durch defiziententheoretische und wissenschaftsquantitative Zugänge absichern, setzt der Autor daher ein leiblich verankertes, intersubjektiv konstituiertes Erfahrungsgeschehen als vorgängiges »Arbeitsprofil« erzieherischer Wirklichkeit entgegen.

Wenn man die methodische Maxime berücksichtigt, dass die Zugangsweise darüber entscheidet, was man wahrnimmt, sieht und erforscht, wenn man also das intrinsische Moment zwischen dem »Wie« und dem »Was«, schließlich zwischen Theorie und Praxis erkannt hat, werden die Desiderate sonderpädagogischer Alltags- und Forschungspraxis offenkundig. Der Autor begibt sich daher auf einen Weg, *vor* deren üblichen Zuschreibungen und unbefragten Voraussetzungen Möglichkeiten zu eruieren, die den hochsensiblen, für beide Seiten konstitutiven Bereich *zwischen* »Erzieher« und »zu Erziehendem« zum Thema machen. Hierzu greift er auf die nach wie vor viel zu wenig rezipierten Arbeiten zum »Phänomen der Behinderung« bei Wilhelm Pfeffer zurück, insofern dieser schon gezeigt hatte, wie die enge Verzahnung von Theorie und Praxis durch eine philosophisch-phänomenologische, d. h. methodisch geklärte Zugangsweise gerade in Bezug auf die Grundbegriffe und Praktiken der Sonderpädagogik Erhellung finden kann. Am Leitfaden der beiden Topoi »Leib« und »Melancholie« markiert Salzberger hier Grundzüge, die zum einen durch Aufnahme philosophisch einschlägiger Konzepte (Husserl, Freud, Merleau-Ponty, Plessner, Heidegger, Lévinas, Derrida, Waldenfels, Rombach, Barthes u. a.), zum anderen durch konkret durchgeführte Phänomenanalysen gestützt werden. Der Vergewisserung grundlegender Phänomen-

felder wie »das Eigene«, »das Fremde« und »Phänomenstruktur« folgen unterschiedlich gelagerte »Erfahrungsschichten der Fremderfahrung«, die mit »Trägheit«, »Manie« und »Melancholie« als sich durchtragende Phänomenfolien zu Wort kommen und die vom Autor auch als »Befindlichkeiten« aufgewiesen werden. Dadurch öffnen sich Bereiche eines »Zwischen«, die jeder »Begegnung« hinsichtlich ihrer unüberbrückbaren Asymmetrien und Differenzerfahrungen eingeschrieben sind. Genau hierin liegt nun aber das Besondere und zugleich die Chance einer genuin verstandenen »Erziehungswirklichkeit«, dass die jeweiligen Beziehungs- und Begegnungsstrukturen so verstanden werden, dass aus ihnen aller erst Momente »gegenseitiger Wertschätzung«, gerade auch angesichts des »Fremden« und »Fremdbleibenden« ersichtlich werden. Das scheinbare Paradox von »Differenz zur Welt« des Anderen und »Eintauchen in diese Welt« erweist sich so als die »zu tragende« Passion (sonder)pädagogischer Praxis. Die »Begegnung mit einer fremden Welt«, der eine »Unverfügbarkeit des anderen« korrespondiert, erfährt sich als grundlegend für jede erzieherische Situation, zumal im Verbund mit pflegerischen Notwendigkeiten und Herausforderungen. Erst daraus vermag eine jeweilige Gestaltungsmöglichkeit ersichtlich werden zu können, die von beiden Seiten als fruchtbar und menschlich empfunden wird.

Die so gewonnenen Einblicke und Einsichten sieht der Autor um so mehr bestärkt, richtet man sein Augenmerk auf die konkreten Situationen sonderpädagogischer Praxis, die es über die wissenschaftlich gestützte Diagnostik hinaus in einem umfassenden, d. h. *menschlichen* Sinn ernst zu nehmen gilt. Daraus resultiert wiederum eine umfassende Kritik am Selbstverständnis einer Sonderpädagogik, insoweit diese sich einem vergleichsweise eindimensionalen Empirieverständnis verschrieben hat, das sich mit »Negativkatalogen«, »IQ«-Bestandsaufnahmen und rein »individuellen Merkmalszuschreibungen« begnügt. Der Autor verdeutlicht dies anhand einschlägiger Fallbeispiele, indem er etwa auf den impliziten Reduktionismus »basaler Stimulation« wie auf die mit »Trägheit« einhergehende bloß »subjektive Einstellung« des Erziehers aufmerksam macht, die sich nur als Spiegelbild eines von vorneherein Festgestellthabens dessen bekundet, was »geistige Behinderung« bedeutet, woraus wiederum grandiose »Fehleinschätzungen«, ja »Fehldiagnosen« resultieren (können). Auf beiden Seiten (Erzieher und zu Erziehender) »bearbeitet« man bloß die Reaktionen solcher Unterminierungen (Autoaggression, Fremdaggression

etc.), ohne deren Genese und damit auch ohne deren Missverhältnisse zu Mit- und Umwelt zum Forschungsthema zu machen. Ersatzhandlungen bis hin zu »halluzinatorischen Ersatzwelten« erweisen sich so gleichsam als Bestätigungsbriefe dieser reduktionistischen und zugleich determinatorischen und stereotypen Zugangsweisen.

Dem gegenüber bietet Salzberger das Konzept einer »gelingenden Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung« an, in dem »Trägheit«, »Manie« und »Melancholie« in einem produktiven Antwortgeschehen gegenseitige Erhellung finden. Der Ertrag ist nicht gering, kommen doch mit »Unterbrechungen« und »Wahrung« zwei entscheidende Grundzüge zum Vorschein, die für eine *Erziehungswirklichkeit* zwischen Erziehendem und zu Erziehendem konstitutiv sind.

Mit Salzbergers Umformulierung von »schwerer geistiger Behinderung« zu »schwerer Behinderung des Geistes« wird das gesamtpädagogische Feld auf seine Voraussetzungsbedingungen hin geöffnet. Aller gewiss notwendigen Diagnostik und Therapeutik voraus ginge es daher um die Erarbeitung dessen, was der Autor mit »Befindlichkeit«, sowohl beim Erzieher als auch beim zu Erziehenden, umschreibt. Daraus lassen sich Gefahren des Abgleitens, Unterminierungen, Depravationen ebenso wie Ausflüchte nach außen (Projektwut, Evaluationshörigkeit etc.) erklären, die sich letztlich nur als Reaktionen und Kompensationen nicht erbrachter, lebens- und leibabwehrender Pädagogik verstehen lassen. Mit Aufnahme einschlägiger, vornehmlich phänomenologisch instruierter Pädagogik (K. Meyer-Drawe, W. Lippitz u. a.) sowie grundlegender Arbeiten aus der Sonderpädagogik (W. Pfeffer, E. Fischer, D. Fischer, B. Fornefeld, U. Stinkes u. a.) gelingt es dem Autor, Felder einer beim Wort zu nehmenden *Erziehungswirklichkeit* namhaft zu machen, die Behinderung nicht nur ernst nimmt, sondern in ihr je eigene Verfasstheiten und auch Chancen des Menschseins insgesamt wahrzunehmen erlaubt und erfahrbar werden lässt.

PD Dr. Georg Stenger und Prof. Dr. Erhard Fischer

Für Korbinian

Shelley sah, kurze Zeit bevor er starb, oft einen Mann – durch einen weiten Umhang wie zu einer blinden Mauer gemacht –, der ihn mit unwiderstehlichem Nachdruck aufforderte, ihm zu folgen. Der Umhang glitt ihm auf einmal herunter, und Shelley sah in dem anderen sich selbst, der mit abstoßendem Gesicht zu ihm sagte: »Bist du nun zufrieden?«

(Guido Ceronetti)

Inhalt

Vorbemerkung	13
Einleitende Gedanken	15
1 Phänomenologie – Forschungsgegenstand und Forschungsmethode	17
1.1 Das Eigene	18
1.2 Das Fremde	30
1.3 Phänomenstruktur	37
1.4 Zusammenfassung	43
2 Erfahrungsschichten der Fremderfahrung	45
2.1 Trägheit	46
2.2 Manie	58
2.3 Melancholie	65
2.4 Zusammenfassung	86
3 Exkurs: Der Roman »Eine persönliche Erfahrung« von Kenzaburo Oe	89
4 Ein Versuch zur Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung	93
4.1 Schwere Behinderungen des Geistes – Trägheit	97
4.2 Anbahnung einer gelingenden Erziehungswirklichkeit und einer Sphäre des Geistes – »Heraus aus der Trägheit« in eine melancholische Konstellation	115
4.3 Schwere Behinderungen des Geistes – Manie	156
4.4 Wahrung einer gelingenden Erziehungswirklichkeit und einer Sphäre des Geistes – »Schutz« der melancholischen Konstellation vor Manie	165
4.5 Zusammenfassung	176
Abschließende Gedanken	177
Literatur	181
Abbildungen	189

Vorbemerkung

Die vorliegende Magisterarbeit stellt das vorläufige Ergebnis einer Suchbewegung dar, die aus meiner Tätigkeit als Zivildienstleistender mit Kindern und Jugendlichen mit (schwerer) geistiger Behinderung hervorging. Eine derartige Arbeit gibt nie nur die Gedanken eines Einzelnen wieder, sondern ist eine Art Selbstvergewisserung und Sich-Klarhalten von Erfahrungen, die man selbst in und durch die Begegnung mit verschiedenen Menschen an den unterschiedlichsten Orten gemacht hat. An dieser Stelle sollen einige dieser Menschen genannt werden, denen ich zu Dank verpflichtet bin.

Zunächst möchte ich mich bei allen Kindern und Jugendlichen und allen Mitarbeitern der Schulen und Tagesstätten, in denen ich meinen Zivildienst bzw. meine Praktika leisten durfte, für die schöne Zeit und die gute Zusammenarbeit bedanken. Besonders hervorheben und namentlich erwähnen möchte ich an diesem Ort Tobias Klotz, Dieter Werner und Robert Huber, die für mich vorbildlich in ihrem Umgang mit geistig behinderten Schülern sind.

In meinem Studium gaben mir besonders Dr. Ulrich Wehner, PD Dr. Frithjof Grell und Prof. Dr. Alfred Schöpf wichtige Denkipulse. Ganz besonders möchte ich PD Dr. Georg Stenger danken, der meine Fragen immer interessiert aufgenommen und begleitet hat. Schön, dass er meine Arbeit mitbetreute und stets für Gespräche über das Thema zur Verfügung stand. Prof. Dr. Erhard Fischer gilt mein Dank für die Hauptbetreuung meiner Arbeit. Er unterstützte von Anfang an die Fragestellung meiner Arbeit und nahm sich immer Zeit für »Sondersprechstunden«, selbst wenn seine Zeit knapp war.

Auf die Idee der Themenstellung »Melancholie« (im weitesten Sinne) brachte mich ein Vortrag über »Gadamer und Derrida« von Prof. Dr. Pawel Dybel im Sommersemester 2005. Die Fragen von Herrn Stenger und Herrn Schöpf in der anschließenden Diskussion waren besonders ausschlaggebend für mein weiteres Interesse.

Bei folgenden Leuten möchte ich mich, auch wenn nicht alle unbedingt »direkt« etwas mit meiner Magisterarbeit zu tun haben, darüber hinaus bedanken: Dem Künstler Stefan Theo Birkel für seine Bilder¹, für schöne

1 Vgl. hierzu den Band: In der Venusfalle. Stefan T. Birkel. München: Hirmer 2007.

Bergtouren und intensive Gespräche. Josef Kopp gilt mein Dank für all die »philosophischen« Abende (ich hoffe, es folgen noch einige mehr). Herrn Dr. Dieter Fischer sei gedankt, dass er – kurz nachdem ich den Vortrag von Herrn Dybel hörte – das Thema »Melancholie« sofort interessiert aufnahm und mich zum Weitermachen ermutigte. In Zeiten, wo ich kurz davor war aufzugeben, halfen mir die Briefe, die ich mit ihm über das Thema wechselte, wieder meine ursprüngliche Fragestellung zu finden. Meinem Mitbewohner und »Spezl« Stefan Hackl bin ich zu großem Dank verpflichtet: Meine Thesen konnte ich in der Diskussion immer als erstes »bei ihm« ausprobieren; sie mussten häufig seiner harten Kritik standhalten. Es zeigte sich jedoch immer auf interessante Weise, wenn die eigenen Worte nicht ausreichten, um sich dem anderen verständlich zu machen, wo die eigenen Lücken und »Ungereimtheiten« liegen könnten. Meinen Eltern danke ich für alles und besonders für die Hilfe bei der orthographischen Überarbeitung der Arbeit.

Nicht zuletzt sei einem Menschen von ganzem Herzen gedankt, nämlich Korbinian, »meinem« Betreuungskind während des Zivildienstes. Ohne ihn wäre mein Weg wohl anders verlaufen. Ich glaube, er war es, der mir gezeigt hat, wo es langgeht. Ihm sei diese Arbeit gewidmet.

Einleitende Gedanken

Der Versuch das Phänomen »schwere geistige Behinderung« zu definieren und zu erfassen, führt häufig zu dem Resultat, dass »Behinderung« abgegrenzt wird von einem »Normalzustand«. Durch die Herangehensweise der Erfassung und Abgrenzung kann dieses Phänomen nur als Merkmal oder Eigenschaft einem Individuum zugeschrieben werden. Ein Mensch »ist« dann »schwer geistig behindert« im Unterschied zu einem Menschen, der normal »ist«. Er »ist« damit immer schon Abweichung einer (subjektiv gesetzten) »Normalversion«. Der Begriff »Geist« scheint bei diesen Definitionsversuchen meist weniger klärungsbedürftig zu sein als der Begriff »Behinderung«.

Um diese vorschnellen Zuschreibungen zu vermeiden, will diese Arbeit dagegen eine Herangehensweise wählen, die nicht versucht »schwere geistige Behinderung« zu erfassen, sondern bemüht ist »schwere Behinderungszustände« in Erfahrung zu bringen. »Schwere geistige Behinderung« soll dabei eher vom Begriff »Geist« her gedacht werden. »Geist« meint in diesem Kontext die »geistige Sphäre«, das »Zwischen« (und eben nicht die Grenze) einer Begegnungskonstellation, deren Entstehung und Wahrung durch schwere Behinderungszustände beeinträchtigt werden kann. Durch dieses Vorgehen wird es möglich das Phänomen »schwere geistige Behinderung« nicht mehr, gleichsam resultatshaft, einem Individuum als »dessen« Eigenschaft zuzuschreiben und es damit zu einer »Derivation« einer Norm zu degradieren, sondern das Phänomen kann in seiner Genese aus einer Begegnungskonstellation (etwa »zwischen« Individuum und Gesellschaft oder »zwischen« Individuum und Erzieher) thematisiert werden. Jemand »ist« demnach nicht behindert, sondern er ist zunächst »anders«. Diese Andersartigkeit, wie diese auch immer aussehen mag, bringt eine »fremde Welt« und ihre ganz eigenen Möglichkeiten mit und tritt in einer scheinbar »normalen Welt« auf. In dieser Begegnung konstituieren sich schwere geistige Behinderungen zuallererst aus einem verobjektivierenden Umgang mit dieser »fremden Welt« des anderen. Damit werden »Behinderungszustände« nicht als in einem Individuum zu verortende verstanden; diese entstehen und konstituieren sich je und je aus Verobjektivierungstendenzen aller an einer Begegnung Beteiligten in einem Fremderfahrungsge-
schehen.

Zur methodischen Herangehensweise wird hierfür zunächst eine Phänomenologie der Erfahrung beschrieben, die es ermöglichen soll ein Phänomen in seiner Dynamik mitzumachen und dessen Strukturtypik aufzuzeigen. Anschließend werden, als Strukturtypik der Fremderfahrung, Modi bzw. »Erfahrungsschichten« eines Fremderfahrungsgeschehens herausgearbeitet. Diese drei Erfahrungsschichten, deren einhergehende Befindlichkeiten mit Trägheit, Manie und Melancholie bezeichnet werden, sollen daraufhin befragt werden, inwieweit sie Instrumentalisierungs- oder Verobjektivierungstendenzen mitbringen und damit ein Begegnungsgeschehen gelingen oder scheitern lassen. Es wird ein Modell eines »gelingenden« Begegnungsgeschehens entwickelt, das von einer melancholischen Befindlichkeit grundiert ist, und eine Figur darstellt, die immer wieder auch in ihre verobjektivierenden Verfallsformen kippen kann. Mit Hilfe der Übertragung dieses Modells auf die Erziehungswirklichkeit sollen mögliche Behinderungszustände, in die das Fremderfahrungsgeschehen verfallen kann, aufgezeigt werden. Spezifische Forderungen, die das Modell des »ununterbrochenen Dialogs« als gelingende geistige Sphäre tragen, sollen dazu dienen, pädagogische Vorkehrungen und Möglichkeiten zu erarbeiten, um Behinderungszustände abzubauen oder von vornherein zu umgehen, und so eine Erziehungswirklichkeit zu gestalten, die Begegnung und »Welterfahrung« mit und an der Welt des jeweils anderen ermöglicht, aber die gleichzeitig die Unverfügbarkeit aller Beteiligten vor Vereinnahmungen bewahrt.

1 Phänomenologie – Forschungsgegenstand und Forschungsmethode

Heidenröslein

Sah ein Knab' ein Röslein stehn,
Röslein auf der Heiden,
War so jung und morgenschön,
Lief er schnell, es nah zu sehn,
Sah's mit vielen Freuden.
Röslein, Röslein, Röslein rot,
Röslein auf der Heiden.

Knabe sprach: Ich breche dich,
Röslein auf der Heiden!
Röslein sprach: Ich steche dich,
Daß du ewig denkst an mich,
Und ich will's nicht leiden.
Röslein, Röslein, Röslein rot,
Röslein auf der Heiden.

Und der wilde Knabe brach
's Röslein auf der Heiden;
Röslein wehrte sich und stach,
Half ihr doch kein Weh und Ach,
Mußt' es eben leiden.
Röslein, Röslein, Röslein rot,
Röslein auf der Heiden.

(Johann Wolfgang von Goethe)¹

Wie gesagt: denk nicht, sondern schau!

(Ludwig Wittgenstein)²

Was ist Phänomenologie? Die Antwort auf eine solchermaßen gestellte Frage würde wohl an einem phänomenologischen Anliegen vorbeischlittern. Der Modus der Fragestellung suggeriert die Einortbarkeit unter bereits Allzubekanntes und die klare Abgrenzbarkeit gegenüber anderem. Jedoch wird hier die Frage schon übersprungen, wie Bekanntes zu Bekanntem wird bzw. wurde, wie eine Abgrenzung zu ihrer Grenze kam. Kurz: Die Genese der Kategorisierung ist schon als gegeben vorausgesetzt, ohne selbst zum Thema geworden zu sein.

1 Goethe, Johann Wolfgang von: Heidenröslein (1771). In: Brode ⁸2003, S. 92f.

2 Wittgenstein 2003, §66, S. 56.

Wollen wir es also mit einer weiteren Fragestellung versuchen: Was scheint also Phänomenologie zu sein? Anscheinend ist auch hierauf eine leichtfertige Antwort nicht so ohne weiteres möglich, geben doch Autoren, die als »phänomenologisch« bezeichnet werden, hierauf die unterschiedlichsten »Antworten«. Aber vielleicht steckt gerade hierin die stille Größe in diesem ominösen Etwas, das mit dem Begriff »Phänomenologie« bezeichnet wird, dass Antworten auf diese Frage erst immer je neu erbracht werden müssen und eine abschließende Klärung (bewusst) aussteht. So ist Phänomenologie selbst unterwegs, scheint selbst einer Phänomenologie der Phänomenologie ausgesetzt zu sein. Jeder Autor, der sich diesem Anliegen stellt, liefert einen vorläufigen, versuchsweisen Ansatz das Phänomen Phänomenologie von einer neuen, je eigenen Seite in Erscheinung treten zu lassen. Unsere Arbeit soll einen kleinen Versuch in diese Richtung darstellen.

1.1 Das Eigene

Wollen wir uns, um unseren Versuch auf den Weg zu bringen, die Zusammensetzung des Wortes »Phänomenologie« näher ansehen: Den ersten Teil des Wortes »Phänomen« könnte man mit »Erscheinung« übersetzen; das zugehörige griechische Verb φαίνεσθαι meint soviel wie »erscheinen lassen«, »sich zeigen«. Der zweite Teil des Wortes kommt von »λόγος«, einem Grundwort der abendländischen Denkgeschichte, was sich eigentlich kaum, beziehungsweise nur unzureichend übersetzen lässt, etwa mit »Wort«, »Vernunft« oder hier vielleicht am treffendsten mit »Logik«. Was ist nun das Ergebnis unserer kleinen Begriffsgeschichte? Was meint demnach »Phänomenologie«? Es scheint darum zu gehen, einem Phänomen, also einer Erscheinung, eine Logik oder besser eine Struktur zu geben. Lassen wir also – um es beispielhaft zu illustrieren – etwas in Erscheinung treten, vielleicht eine Blume. Eine phänomenologische Analyse könnte etwa folgendermaßen anheben: Wie erscheint mir die Blume? Welche Wahrnehmungsakte sind nötig, dass mein Bewusstsein dies Vermeinte mir als Blume ausweist? Wer ist es überhaupt, der diese Blume wahrnimmt? Und auf welche Weise nimmt er sie wahr oder erscheint sie ihm, etwa als Traum oder als Anschauung etc.? Man könnte dieses Fragen ziemlich lange weiterführen, eines soll dieses Beispiel aber zeigen: Bezeichne ich einen Gegenstand, der mir in meiner Welt begegnet, als Blume, so ist dies

letztlich ein Resultat eines langen Ausarbeitungsprozesses, der schon vieles unausgesprochen voraussetzt. Damit »Blume« aber als »Blume« zuallererst in Erscheinung treten kann, bedarf es dazu eines Horizonts etwa von Pflanzen und Lebewesen überhaupt, ja es muss ein »Erscheinungszentrum« geben, jemanden, dem sich diese Erscheinung so und so gibt etc. Die Ausarbeitung dieses Horizonts (hier etwa von Pflanzen und Lebewesen) selbst wird zumeist nicht thematisch, auch dieses wahrnehmende »Subjekt« wird immer schon vorausgesetzt, ohne es zu hinterfragen. Kurz: Welt erscheint uns immer schon irgendwie fertig, als Ergebnis. Die Entstehung einer Sache als einer so und so sich gebenden Sache ist immer schon übergangen. Genau dies will aber Edmund Husserl, Begründer der Phänomenologie, thematisieren. Dies erreicht er durch die sogenannte phänomenologische Reduktion oder auch ἐποχή, was soviel heißt wie »Urteilsenthaltung«. Phänomenologisches Philosophieren versucht sich also einer vorschnellen Stellungnahme gegenüber den Dingen an sich zu enthalten und voreilige Deutungen über die Welt zu vermeiden. Die Welt und die Gegenstände, die uns in ihr begegnen, werden »außer Geltung gesetzt«, »inhibiert«, »außer Spiel gesetzt« (vgl. Husserl ³1995 S. 22f.). Der Gegenstand an sich, also etwa die Blume an sich, wird eingeklammert. Man erlaubt sich darüber kein Urteil, da die Blume immer wieder anders sein könnte. Das, was »Blume« ist, ist nämlich nicht »fix«, sondern befindet sich in einem steten und unabgeschlossenen Ausarbeitungsprozess, deren Summe die Blume an sich wäre, der aber nie erreicht wird. So versucht Phänomenologie als Erkenntnistheorie möglichst voraussetzungslos und vorurteilsfrei die »Sachen selbst« (so ein Motto der Phänomenologie) zur Erscheinung zu bringen.

Wollen wir hier nochmals zusammenfassen: Mittels der Haltung einer phänomenologischen Reduktion wird Welt und die darin befindlichen Dinge außer Geltung gesetzt und eingeklammert. Es sollen nur noch die Bewusstseinsgegebenheiten, die Dinge als Erscheinungen betrachtet werden. Wozu aber dies? Durch dieses Zurücktreten vor den Dingen, die sich uns ja immer schon irgendwie resultatshaft zusprechen, soll vor allem eines erreicht werden: Das Hauptaugenmerk verlagert sich auf den Konstitutionsprozess einer Sache. Phänomenologisches Arbeiten versucht die Genese, die Entstehung, ja den Hervorgang einer Sache zu analysieren und dann auszuarbeiten, ohne vorher Welt und Subjekt als gegebene unhinterfragt vorauszusetzen und Sachen auf starr vorgefertigte Verstehenshorizonte zu

subsumieren. Die Horizonte, die notwendig sind, ein bestimmtes Phänomen adäquat in Erscheinung treten zu lassen, sind ja nicht schon eo ipso da, sondern arbeiten sich mit dem Phänomen aus, gehen sozusagen aus ihm hervor. »[...] es handelt sich vielmehr um einen Prozeß, in dem *Sachverhalt* und *Zugangsart* [Hervorhebungen im Original] unauflöslich miteinander verschränkt sind« (Waldenfels 2001, S. 19)³. Damit also »Blume« als »Blume« erscheinen kann, müssen meine Erscheinungen von dieser Bewusstseinsgegebenheit auf eine adäquate Horizontstruktur treffen, die »Blume« zu »Blume« kommen lässt. Ist der jeweilige Horizont für eine bestimmte Sache nicht angelegt, so kann diese gleichsam nicht als diese in Erscheinung treten. Das Bewusstsein vollbringt hierfür eine ganz spezifische Leistung, nämlich Sachen einen Sinn zuzusprechen, »etwas als etwas« auszuweisen. Husserl nennt diese Eigenschaft des Bewusstseins – in Anlehnung an Franz Brentano – Intentionalität. Intentionalität als Grundzug des Bewusstseins meint näherhin die Gerichtetheit des Bewusstseins. Der Begriff der Intentionalität soll zeigen, dass Bewusstsein immer Bewusstsein von etwas ist. »Bewußtseinserlebnisse nennt man auch intentionale, wobei aber das Wort Intentionalität dann nichts anderes als diese allgemeine Grundeigenschaft des Bewußtseins, Bewußtsein von etwas zu sein, als *cogito* sein *cogitatum* [Hervorhebungen im Original] in sich zu tragen, bedeutet« (Husserl ³1995, S. 35). Geht man also radikal voraussetzungslos auf die Welt zu, ist sozusagen das Einzige, was wir nicht leugnen können, die Tatsache, dass uns etwas begegnet. Die Welt wird dadurch reduziert auf sogenannte Bewusstseinsgegebenheiten, die immer eine Triasstruktur von *ego-cogito-cogitatum* an sich aufweisen: Intentionale Erlebnisse beinhalten stets, untrennbar voneinander ein »Ich« (als Bewusstseinszentrum), die Weise des Bewusstseinsaktes (z. B. Gegenstand als erinnertes, erträumtes oder anschauungsgegebener etc.) und den im Bewusstseinsakt vermeinten Gegenstand. Das meinem (ego) Bewusstsein anschauungsmäßig (*cogito*) Gegebene tritt für mich etwa als Rose (*cogitatum*) in Erscheinung. Husserl verweist darauf, dass jedes Bewusstseins Erlebnis diese Triastypik in sich aufweist (vgl. Husserl ³1995, S. 52).

Mit dem Gedanken der Intentionalität vollzieht die Philosophie eine entscheidende Wende von einer Begriffsphilosophie hin zur Aktphiloso-

3 Die direkten Zitate werden exakt, wie im Original vorgefunden, übernommen. Das hat zur Folge, dass einige Zitate ohne Verbesserung in der alten Rechtschreibung übernommen werden, auch wenn die Arbeit selbst in neuer Rechtschreibung verfasst ist.

phie. Die philosophischen Fragestellungen werden nun diesseits von »Wesen« und »Tatsachen« angegangen. Gegenstände erscheinen als »Bewusstsein von denselben«. Ich kann mich aus dem Erscheinen der Gegenstände nicht herausnehmen, d. h. die Rose ist nicht Rose an sich, sondern Rose für mich. Ich bin also bewusstseinsmäßig immer schon bei den Sachen.

Damit kommt dem Bewusstsein die Fähigkeit der »Sinnstiftung« zu, die Möglichkeit »etwas als etwas« zum Erscheinen zu bringen. Das, was dann da zur Erscheinung kommt, ist also nicht der Gegenstand in seinem Wirklichsein, sondern der mir intentional in meinem Bewusstsein gegebene und durch das Sinnstiftungsvermögen des Bewusstseins als solcher ausgewiesene. Husserl nennt den Vollzug des Bewusstseins, der sich auf einen Gegenstand bezieht, Noesis und den Gegenstand, wie er sich durch diese Vollzüge gibt, Noema. So ist das Noema einem unendlich offenen Horizont der Bewährung ausgesetzt. Man tritt mit gewissen Erwartungen (Protentionen) an eine Sache heran. Diese Erwartungen aber ergeben sich aus gewissen Erinnerungen, wie sich der Gegenstand zu einem früheren Zeitpunkt mir gab (Retentionen). So stellt meine durch Retention bedingte Protention an einen Gegenstand eine Art sinnstiftende Anfrage meinerseits an einen Gegenstand dar, auf die hin sich der Gegenstand bewährt oder verschließt. Dies fordert von mir eine Modifikation meiner Herangehensweise an den Gegenstand, um diesen adäquater in Erscheinung treten zu lassen. Auf meine Anfrage an den Gegenstand, die sich ein Stück weit bewährt und auch verschließt, und die darauffolgende Modifikation meiner Anfragen hin, modifiziert sich auch das, wie sich mir der Gegenstand gibt. Das Noema modifiziert sich durch jede neue Noese ein Stück weit. So macht Husserl darauf aufmerksam, »[...] daß zum Erscheinen eines Gegenstandes, ja einer bestimmten Art von Gegenständlichkeit, eine ganz bestimmte entsprechende Bewußtseinsleistung notwendig ist« (Stenger, U. 2002, S. 24).

Jedoch muss dem Bewusstsein noch eine weitere Komponente als nur die Empfindungsgegebenheiten zukommen. Wären nämlich immer nur die Empfindungsdata eines Gegenstandes meinem Bewusstsein gegeben, so wären die Seiten des Gegenstandes, die mir momentan verdeckt sind, oder noch ausstehen, nicht mitgedacht. Würde ich die Rose aus einer anderen Perspektive betrachten, wäre sie so ein komplett neuer Gegenstand. Es muss also eine Bewusstseinskomponente geben, die ein »Mehr« gegenüber den Empfindungen darstellt, die den Gegenstand als einen kon-

stanten behält, auch etwa bei einer Variation der Lage. Dieses Vermögen bezeichnet Husserl als »Auffassungscharakter« oder »Apperzeption« (vgl. Prechtel 2002, S. 45f.). Es wird dabei deutlich, dass meinem Bewusstsein immer nur eine »Abschattung« des jeweiligen Dinges gegeben ist, dass der Gegenstand sich meiner Erfassung auch immer entzieht, ja sogar nie ganz zur Anschauung kommen kann. Wäre uns das Ding voll gegeben, so dass uns alle Seiten gleichzeitig anschaulich wären, so würde es sich unserer Erscheinung entziehen. In diesem Sinne schreibt Merleau-Ponty: »Wäre je das Ding selbst erreicht, so wäre es ohne jedes Geheimnis vor uns ausgebreitet. So aber hörte es im gleichen Augenblick, in dem wir glaubten, ganz in seinem Besitz zu sein, als Ding zu existieren auf« (Merleau-Ponty 1974, S. 273). Damit ist mit angesprochen, dass ein Gegenstand einen Widerstand braucht, eine Art Hintergrund, von dem er sich abheben kann, einen Gegenpol, von dem er sich abgrenzen kann, und daraus auch hervortreten kann. Diesen Gegenpol, der, um Sachen überhaupt zur Erscheinung zu bringen, selbst bei den Sachen sein muss, nennt Merleau-Ponty in Anlehnung an Husserl den Leib. Dieser fungiert als Wahrnehmungszentrum. Leib und Bewusstsein sind untrennbar miteinander verbunden. So ist mein Bewusstsein selbst ein perspektivisches, da ich aufgrund meiner Leiblichkeit in der Welt positioniert und situiert bin und diese Situiertheit auch nie umgehen kann. Gegenstände zeigen sich mir nur aufgrund meiner spezifischen Position, die ich leiblich gegenüber diesen eingenommen habe. Allein aufgrund meiner leiblichen Verfasstheit kann ein Gegenstand mir gegenüber nicht voll in Erscheinung treten, da ich »gegen« dieses Ding immer auf irgendeine Weise leiblich »Stellung« beziehen muss. Der offenen unendliche Horizont meiner Dingwahrnehmung liegt daher auch in meiner leiblichen Verfasstheit begründet, so dass ein »Gegenstand« mir einerseits immer auch verdeckt und entzogen bleiben wird. Andererseits ist diese Positionierung und Stellungnahme durch meine Leiblichkeit auch gleichzeitig Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis überhaupt. Nur dadurch, dass mir die Möglichkeit zukommt als »Ding« unter »Dingen« Position zu beziehen, kann ein Gegenstand erst zu einem »Gegenstand« werden und für mich perspektivisch in Erscheinung treten. Unendlich viele Perspektiven sind keine Perspektiven. Um aber einen Gegenstand erscheinen lassen zu können, muss ich in der Lage sein, dem Gegenstand eine Perspektive, eine Abschattung abzurufen. Diese Fähigkeit habe ich qua meiner Leiblichkeit, die einen »Gegenstand« erst zum Gegenstand

werden lässt, aufgrund dessen, dass mein Leib einen Hintergrund bildet, von dem sich dieser abheben kann. Diese meine spezifische Perspektive, die durch meinen Leib ermöglicht wird und immer auch durch diesen »gefärbt« ist, stellt meine »Weltansicht« dar: »Vielmehr begleitet der Leib das Subjekt; er ist *unsere Weltansicht* [Hervorhebung im Original], d. h. der Ort, wo der Geist sich in einer bestimmten physischen und historischen Situation engagiert« (Merleau-Ponty 2003a, S. 101).

Aus diesen Analysen ergibt sich, dass Leib immer auch Ding unter Dingen ist, daher Position hat, und damit auch die Möglichkeit der Perspektive und des Widerstandes, die sich als konstitutiv für das Erscheinen eines Gegenstandes überhaupt erwies. Man müsste sogar vielmehr sagen, dass der Leib immer auch Ding unter Dingen und positioniert sein muss, damit überhaupt etwas in Erscheinung treten kann (vgl. Merleau-Ponty 2003b, S. 293f.).

Das Erscheinen eines Gegenstandes wiederum zeigt, dass der Leib nie nur Ding allein ist, sondern immer auch Bewusstsein. Andererseits kann Leib auch nie nur auf Bewusstsein reduziert werden, da er immer auch »ausgeliefert« den Sachen, angreifbar, berührbar, verletztbar, kurz: immer bei den Dingen selbst ist. Diese Zweideutigkeit (»ambigüité«) weist Leiblichkeit und Bewusstsein als untrennbar miteinander verbunden aus. Bewusstsein nimmt mich immer auch leiblich in Anspruch, sowie meine leibliche Verfasstheit auch mein Bewusstsein mitbedingt. Durch diese Verflechtung kann mein Leib nie ganz zur Selbstgebung kommen, er steht immer aus. Merleau-Ponty fasst diese Einsichten in folgendem Satz prägnant zusammen: »Bewußtsein ist Sein beim Ding durch das Mittel des Leibes« (Merleau-Ponty 1974, S. 167f.). In dem, wie sich Dinge mir geben, zeigt sich mir auch mein Leib an. Ist doch die Weise, wie sich mir die Gegenstände zeigen, das Ergebnis eines Konstitutionsprozesses, der immer auch ein leiblicher ist, ja sich nach meinen leiblichen Möglichkeiten richtet. So sind Gegenstände, die sich meinen leiblichen Dispositionen gegenüber nur verschließen, für mich inexistent.

Mein Leib, meine Existenz stehen immer aus, sind nie ganz »für mich«. Nur aufgrund dessen, wie Dinge sich mir geben, wie Mitmenschen auf mich reagieren, wie Welt sich mir zuspricht, kann ich auf mich, meine Existenz und damit meinen Leib schließen. »Daß er [der Leib – F. S.] stets bei mir und ständig für mich da ist, besagt in eins, dass ich niemals ihn eigentlich vor mir habe, daß er sich nicht vor meinem Blick entfalten kann,

vielmehr immer am Rand meiner Wahrnehmung bleibt und dergestalt *mit* [Hervorhebung im Original] mir ist« (Merleau-Ponty 1974, S. 115).

Genauso wie mein Leib nie zur reinen Selbstgebung kommen kann, so ist die Welt, die ich wahrnehme, nie Welt »an sich«, sondern Welt vermittels meiner Leiblichkeit. Gegenstände etwa können sich mir nur insoweit zusprechen und mich angehen, wie ich sie bewusstseinsmäßig, das heißt leiblich bereits erbracht habe. Die Wahrnehmung einer Rose ist damit je meine Antwort auf das Phänomen der Rose, meine je eigene Weise, leiblich dem Phänomen Rose gegenüber Stellung zu beziehen. Die Rose kann mir also nur so erscheinen, wie meine leiblichen Möglichkeiten es zulassen. Es fordert jeder Gegenstand meinen Leib auf diese Weise heraus; Gegenstände verlangen mir eine leibliche Hinwendung ab. Damit ein Gegenstand sich zeigt, muss mein Leib ein Stück mit ihm mitgehen, ja mehr noch, mein Leib muss sich in ihn hineinbewegen. Möchte ich eine Rose zur Rose kommen lassen, so muss ich meinen Leib und meine damit verbundenen Sinnesmöglichkeiten auf dieselbe hinwenden, was gleichzeitig heißt, dass ich die restliche Umwelt abblenden muss, um mir die Rose klar zu halten. Lass ich mich tiefer auf die Rose ein, so knie ich mich vielleicht auf den Boden, betrachte sie mit meinen Augen, rieche an ihrem Blütenkelch mit der Nase, betaste sie mit meinen Händen (wenn ich mich dabei steche, werde ich darauf aufmerksam, dass sich meine Tasthinwendung an den Gegenstand »Rose« das nächste Mal modifizieren muss, so ich mich nicht nochmals stechen will). Ein Gegenstand fordert also eine ganz spezifische leibliche Zuwendung und Hineinbewegung meinerseits, um in Erscheinung treten zu können. An meinen leiblichen Möglichkeiten und Dispositionen arbeitet sich also aus, was etwa »Rose« für mich ist und das, wie Rose sich mir gibt, ist nicht »Rose« überhaupt, sondern Rose »durch meinen Leib«. Wahrnehmung ist also immer leibliche Wahrnehmung.

Gleichermaßen können mich Phänomene, die ich mit meinem Bewusstsein noch nicht erbracht habe, auch leiblich nicht ansprechen. Oder auch Phänomene, die einen gewissen leiblichen Entwicklungsgrad voraussetzen, können nicht resonieren, wenn dieser noch nicht erreicht ist. Ein kleineres Kind etwa, das sexuelle Geräusche aus dem Schlafzimmer seiner Eltern vernimmt, kann diese, eben aufgrund des noch nicht erreichten Entwicklungsstandes, nicht einordnen und damit adäquat fassen. Die Geräusche zeitigen bei dem Kind höchstens ein ominöses Grauen, das sich einstellt,

weil das passende Sinnfundament für dieses Phänomen noch nicht gearbeitet ist.

So bringen Phänomene wie auch Gegenständlichkeiten (die Unterscheidung erübrigt sich eigentlich, da letztere uns selbst nur als Phänomene gegeben sind) ihre je eigenen Ansprüchlichkeiten an unsere Leiblichkeit mit: Eine Rose, wie schon erwähnt, fordert ihre ganz spezifische leibliche Hinwendung bzw. Art der leiblichen Positionierung, um zur Rose zu werden. Auf pädagogische Kontexte übertragen verweist dies auf die leibliche Grundierung von Lernen überhaupt: Mit einer Sache vertraut werden heißt dann, deren Ansprüchlichkeiten seinem Leibschemata zu integrieren. Etwa das Erlernen des Orgelspiels heißt für einen Menschen nicht sich mit einem Lehrer an die Orgel zu setzen, Noten zu spielen etc. All dies auch, aber auf einer phänomenologisch tieferen Ebene heißt es, seinen Leib so zu diesem Instrument Orgel hinwenden bzw. hinformen, wie es die in dem Gegenstand Orgel beschlossenen Ansprüchlichkeiten fordern, damit dieser sich erst als Orgel öffnen kann. Dieses Lernen des Orgelspiels verlangt also eine leibliche »Hinformung«, ja Modifizierung meiner selbst zu diesem Instrument hin (vgl. Merleau-Ponty 1974, S. 175).

Diese leibliche Hinformung hinterlässt selbstverständlich Spuren in und an demjenigen. Sein Leib richtet sich danach aus, spezifiziert und verinnerlicht gewisse Bewegungsabläufe und Handlungsabfolgen. Andere leibliche Möglichkeiten werden dafür preisgegeben. Die Phänomene, auf die man sich einlässt, durchformen einen also immer auch leiblich, hinterlassen Spuren, zeichnen das Antlitz des Menschen. Menschen sind daher oft gezeichnet von den Tätigkeiten, mit denen sie sich in ihrem Leben auseinandersetzen, aber auch von den Erlebnissen, die ihnen in ihrem Leben widerfahren sind. So sind etwa die Arbeitshände eines Bauern anders ausgebildet als die zarten Hände eines Organisten.

Es sollte durch diese Andeutungen darauf hingewiesen werden, dass phänomenologisch das Wort Bildung immer auch eine leibliche Dimension beinhaltet, deren Voraussetzung die leibliche Plastizität, also Bildsamkeit ist. Der Leib zeigt sich als ein eindruck- und ausdrucksfähiger. Phänomene, aus denen man leiblich hervorgeht, hinterlassen ihre Spuren als Eindrücke, gleichzeitig stellt ein dergestalt geformter Leib auch einen Ausdruck für andere Menschen dar. Die Hände etwa, um bei diesem Beispiel zu bleiben, sind Ausdruck für ein hartes Arbeitsleben oder verweisen in ihrer Zartheit auf eine künstlerische Biographie etc. »Er [Der Leib – F. S.]

ist unser Ausdruck in der Welt, die sichtbare Gestalt unserer Intentionen« (Merleau-Ponty 2003a, S. 102).

Man »bildet« sich leiblich auf etwas »hin«, indem man sich mit den Anforderungen dieser Gegenständlichkeit auseinandersetzt und dadurch sein leibliches Körperschema ausdifferenziert.

Jedoch gilt dieses Verhältnis in der entgegengesetzten Richtung – gleichsam als Kehrseite derselben Medaille – ebenso: Jeder individuelle Leib eines Menschen stellt einen Anspruch dar, dem man auf je individuelle Weise gerecht werden muss, und der die Dinge mit einem je individuellen neuen Aspekt anspricht bzw. versieht. Das heißt, dass jeder Mensch etwa einem Ding durch seine leibliche Bezugnahme auf dieses einen neuen Aspekt abringt, eine neue Perspektive verleiht, die nie vorher da war. Er erbringt, durch seine je eigene leibliche Weise mit dem Ding in Beziehung zu treten und sich auf es zu beziehen, das Ding als ein von seinem Leib durchformtes Neues. Auch Merleau-Ponty thematisiert jenes Phänomen, dass mit der Geburt eines jeden Menschen auch die Dinge eine neue Sichtweise bekommen: »Es gibt nunmehr ein neues ›Milieu‹, die Welt hat eine neue Bedeutungsschicht empfangen. In dem Hause, in dem ein Kind geboren ist, ändern alle Gegenstände ihren Sinn, sie bereiten sich auf seinen noch unbestimmten Umgang mit ihnen vor, jemand anders, einer mehr ist da, eine neue – kurze oder lange – Geschichte ist gestiftet, ein neues Register gezogen« (Merleau-Ponty 1974, S. 463).

Jeder Mensch stellt so durch seine Geburt einen Anfang dar. Mit seiner leiblichen Geburt kommt eine neue Sicht auf die Welt in die Welt. Eine einzigartig neue Weise auf die Welt sich zu beziehen, zur Welt Stellung einzunehmen, ist geboren. Ein Mensch erbringt also durch seine Auseinandersetzung mit den Dingen, diese Dinge je neu und einzigartig. Arendt beschreibt diese Gebürtlichkeit folgendermaßen: »Die Lösung besteht nun ohne allen Rückbezug auf ein Vergangenes darin, daß man versteht, daß der Mensch für die logisch unlösbare Aufgabe, einen neuen Anfang zu setzen, gleichsam existentiell vorbestimmt ist, insofern er ja selbst einen Anfang darstellt: Insofern der Mensch in die Welt hineingeboren ist, in ihr als ein ›Neuer‹ durch Geburt erscheint, ist er mit der Fähigkeit des Beginnens begabt. Weil er ein Neuer ist, kann er etwas Neues anfangen« (Arendt ⁴2000a, S. 272).

»Dieses Anfang-Sein bestätigt sich in der menschlichen Existenz, insofern jeder Mensch wieder durch Geburt als etwas je ganz und gar Neues

in die Welt kommt, die vor ihm war und nach ihm sein wird« (Arendt ²2000b, S. 220)⁴.

Mit dem Begriff des Anfangs tritt ein weiterer Begriff mit auf: Verantwortung. Wir erörterten, dass jeder Leib einen Anfang in der Welt darstellt und damit den Dingen einen einzigartig neuen Aspekt verleiht, allein durch seine Weise sich auf sie zu beziehen. Dieser Leib bringt als ein so anfänglicher einen je individuellen Anspruch in zweierlei Hinsicht mit sich: Einerseits spricht der Leib eines Menschen andere immer schon an, weil er durch seine Art sich auf Welt zu beziehen, einen einzigartigen Ausdruck darstellt, den andere erfassen können. Man kann immer nur auf den leiblichen Anspruch eines Anderen reagieren; selbst wenn man versucht, jemanden zu ignorieren, stellt dies eine Weise dar, sich auf den leiblichen Anspruch eines Anderen zu verhalten, ihm zu antworten (vgl. Stenger, G. 2006a, S. 320). Dieser Anspruch des Anderen kann schwer in Frage gestellt werden, denn allein schon das »In-Frage-stellen« setzt den Anspruch als gegeben voraus. Das »In-Frage-stellen« kommt also immer schon zu spät; es kommt im Nachhinein, als Weise der Reaktion auf die Gegebenheit des Anspruchs des Anderen, der sich als unhinterfragbar herausstellt. »Die Frage, ob der Anspruch berechtigt sei oder nicht, setzt voraus, daß bereits ein Anspruch vernommen wurde« (Waldenfels 1998a, S. 43). »In dieser seiner Radikalität gleicht der fremde Anspruch traditionellen Instanzen wie Glücksstreben, Selbsterhaltungstrieb, kategorischer Imperativ und Freiheit, die – wenn es sie gibt – allesamt nicht zur Wahl stehen und sich allesamt einem Berechtigungsnachweis entziehen« (Waldenfels 1998a, S. 47).

Andererseits bringt er leiblich auch einen gewissen Anspruch an die Welt mit: Welt muss auf seine leiblichen Anfragen hin resonieren und sich für ihn öffnen. Die Dinge, die ihn umgeben, müssen seinen leiblichen Möglichkeiten adäquat sein. Die ihn umgebende Welt muss auf seinen Anspruch bzw. seine damit verbundenen Anfragen an sie zumindest partikular antworten. Hier kommen wir wieder auf den Begriff der Verantwortung zurück: Mein Leib kann nie für mich ganz in Erscheinung treten, er ist immer auch »draußen«, bei den Dingen, ausgesetzt, verletztlich, kurz: er steht aus. An der Stelle, wo sich mein Gesicht befindet, ist aus meiner

4 Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes »anfangen« war »anfassen, anpacken, in die Hand nehmen« (vgl. Duden Band 7 ³2001, S. 35). Auch dies unterstreicht die These, dass in dem Wort »Anfang« immer auch ein leiblicher Aspekt mitschwingt.

Sicht nur ein »Loch«. Das was ich bin, erschließt sich mir nur über andere Menschen oder Dinge, die sich auf meine Aktionen und mein Verhalten beziehen, dieses aufnehmen und dazu Stellung beziehen. Der Mensch ist also allein aus seiner leiblichen Verfasstheit heraus auf Mitmenschen angewiesen, die ihm bedeuten, was er ist. Als Mitmensch ist man daher mitverantwortlich für den Anderen, für dessen »Anfang«, für dessen Weise zur Welt zu sein. Die Mitmenschen, deren Verhalten ich in meinem »Loch« zu sehen bekomme, stellen so quasi einen »Spiegel« oder eine Ansicht meines Selbst dar. »Der Leib des Anderen ist also in gewisser Weise eine ›Ansicht‹ vom eigenen Leib, so ist er dem Ich gegeben. Und ebenso ist das Ich mit seinem Leib dem Anderen als eine gewisse ›Ansicht‹ von ihm gegeben« (Pfeffer 1988, S. 69).

Eine Welt, gegenständlicher und mitmenschlicher Art, die sich meinen Hinwendungen immer nur verschließt und diese scheitern lässt, führt dazu, dass ich kein Vertrauen zu dieser Welt aufbauen kann. Diese »dichte« Welt als »Spiegel« meiner selbst, die all meine Versuche scheitern lässt, macht mich auch leiblich betroffen. Eine Welt, die meinen leiblichen Anspruch immer nur ignoriert, lässt mich leiblich verkümmern. Die Kleinwüchsigkeit des Kaspar Hauser ist letztlich leiblicher Ausdruck einer Umwelt, die nur verschließend und ignorierend auf Kaspars leiblichen Anspruch resonierte.

Folgendes soll dabei anschaulich werden: Als Mitmensch ist man immer vom Anspruch des Anderen in die Verantwortung genommen. Verantwortung durch meine leibliche Bezugnahme meint, dass meine Antwort dem leiblichen Anspruch des Anderen gerecht zu werden versucht, indem sie mit seinen leiblichen Dispositionen einigermaßen harmoniert. Ich als »Ansicht« des Anderen muss versuchen, mich von seiner einzigartigen Weise sich auf die Welt zu beziehen, anmuten zu lassen. Ich sollte dem Anderen gegenüber so eine Antwort darstellen, die seinen Anfang zur Welt kommen lassen kann. Als leibliche »Ansicht« bzw. leiblicher »Spiegel« des Anderen bin ich immer auch für dessen und damit gleichzeitig mein Menschsein verantwortlich, das ich immer erst wieder neu zu erbringen habe. Indem ich den Anderen beispielsweise ignoriere oder wie ein Ding behandle, spreche ich ihm seine Menschlichkeit ab. Die Möglichkeit der Ignoranz und Verobjektivierung liegt in der leiblichen Verfasstheit des Menschen verankert: »[I]nsofern ich einen Leib habe, kann ich unter dem Blick des Anderen zum bloßen Gegenstand herabsinken [...]. Daß ich ei-

nen Leib habe, sagt also, daß ich als Gegenstand gesehen werden kann und suche als Subjekt gesehen zu werden« (Merleau-Ponty 1974, S. 199f.).

Der Anspruch des Anderen in seiner Einzigartigkeit und Verletzbarkeit fordert von mir als Mitmensch also immer verantwortliche Aufnahme. Folgendes Zitat soll jenen zweiten Aspekt des Anspruchs des Anderen zusammenfassen: »Und dennoch hat jeder eine Welt, *seine* [Hervorhebung im Original] Welt, die aufgehen möchte, und sei sie noch so sehr verborgen oder gar in Vergessenheit geraten und von niemandem erblickt« (Stenger, G. 1999, S. 29).

Leib meint also ungleich mehr als Körper. Körper entsteht dadurch, dass man vom Leib nur die mathematisch-quantifizierbaren Momente in Erscheinung treten lässt. Leib erscheint unter diesem Horizont als bloßes Körperding, das funktioniert wie ein Mechanismus. Die Phänomenologie kann aber zeigen, dass Körper schon ein Resultat darstellt, das schon viele Voraussetzungen beinhaltet. Das Körperding stellt eine mögliche Abschattung des sehr vielseitigen Leibes dar, ist aber noch lange nicht der Leib selber. Verdienst der Phänomenologie ist es darauf hinzuweisen, dass der Körper lediglich reduzierter Leib ist. Dieser viel tiefergelagerte Leib ist gleichsam Ausdruck meiner individuellen Weltsicht. Das, was vorphänomenologisch Subjekt-Objekt Verhältnis genannt wurde, also mein Verhältnis zur Welt, unterstellt bzw. setzt immer schon ein Außen und Innen voraus, eine Art Außenwelt, die in einer Blackbox innerlich verarbeitet wird. Der Leib fungiert als eine »dritte Dimension«, »[...] diesseits von reinem Bewußtsein und reiner Natur [...]« (Waldenfels 2001, S. 59). Mein Leib und meine Weise zu Phänomenen Stellung zu beziehen, ist immer schon Ausdruck meines Weltverhältnisses. Auch meine Individualität ist mir immer nur leiblich gegeben. Meine Art meines Zur-Welt-Seins, deutet mir an, wer ich bin. All meine Handlungen und meine Sprache sind Ausdruck meines Weltverhältnisses. Doch fallen eben alle Handlungen und alle sprachlichen Äußerungen auf einer tieferen leiblichen Ebene zusammen. Ist doch auch und gerade die Sprache leibliche Hinwendung oder Stellungnahme meinerseits zu einem Phänomen und gelten doch meine sprachlichen Äußerungen als Ausdruck dafür, wie ich ein Phänomen in meinem Bewusstsein erbracht habe und wie meine Stellung dazu ist. Dies zeigt den Handlungscharakter von Sprache und dies zeigt ebenso, dass jegliches Handeln ein leibliches Sich-Verhalten auf eine Situation ist, die einen Ausdruck darstellt, eine Stellungnahme und damit »Sprache« ist. »Die

Sprache ist Geste, ihre Bedeutung ist eine Welt« (Merleau-Ponty 1974, S. 218). Hier ist genau jenes Moment des Anfangs mit angesprochen: Das, was ich sage, so wie ich handle, ist immer gleichsam Ausdruck einer einzigartigen Welt, die auf eine Antwort wartet. Durch all mein Sprechen und Handeln bringe ich mich zum Ausdruck – bewusst oder zumeist unbewusst – und möchte eine Aufnahme dessen durch meine Mitwelt erfahren. Mein Ich kann weder von mir ganz verstanden werden, noch von meinem Mitmenschen. Es ist immer an den Leib gebunden und scheint immer nur verbunden mit meinen Handlungen, die ja leibliche Stellungnahmen darstellen, mit auf. Dieses »Ich« kann nie ganz zur Darstellung kommen, sonst wäre es ja verfügbar, wie eine Sache.

Der Andere, dessen »Ich« denselben unverfügbaren Anspruch mitbringt wie das meinige »Ich«, ist uns in unserer mitmenschlichen Verantwortlichkeit aufgegeben; sein Anspruch fordert uns auf, uns von dieser Welt, die sich uns in seinen Gesten andeutet, ansprechen zu lassen. Wie aber ist das möglich? Subsumieren wir die Handlungen des Anderen nicht immer schon unter unsere eigenen Horizonte? Müssen die leiblichen Äußerungen des Anderen nicht immer dem Vergleich mit meinem eigenen Leib standhalten und geht so nicht die Einzigartigkeit des Anderen verlustig? Ist das, was in unserer Intentionalität von dem Anderen »übrigbleibt« nicht immer schon das Eigene, das Verstandene? Hat nicht – nach unseren Erörterungen – das, was sich unserem Verstehen entzieht, das Fremde in den Handlungen des Anderen einen besonderen Anspruch, weil eben gerade das es ist, was seine Individualität ausmacht, ihn von mir unterscheidet und letztlich seine Unverfügbarkeit gewährleistet?

1.2 Das Fremde

Die Frage dieses ersten Kapitels unserer Arbeit soll ja sein, warum eine phänomenologische Herangehensweise angemessen scheint, die Erfahrung der Fremdheit des Anderen anzugehen. Warum versucht man nicht die Fremdheit verstehend und interpretierend aufzunehmen, etwa über hermeneutische Zugänge?

Begebe ich mich als Europäer in ein fremdes Land und beobachte Einheimische bei der Ausführung eines Rituals, so kann es sein, dass mir ein Großteil ihrer Handlungen als fremd erscheint. Will ich diese Handlungen verstehen und interpretieren, setzt dieser Verstehensakt Sinnstrukturen,

Interpretations- und Verstehenshorizonte voraus. Diese Horizonte haben sich aber immer durch meine kulturelle Herkunft, mein Leben etc. ausgebildet. Verstehend aufgenommen können diese rituellen Handlungen eigentlich nur ein Derivat eigener Vorstellungen von rituellen Handlungen darstellen. Das Fremde wird immer schon reduziert auf das Eigene. Das, was sich von der fremden Handlung zeigt, ist das, was meine Verstehensmöglichkeiten zur Erscheinung bringen, ist eigentlich das Eigene, weil Verstandene, nicht das Fremde, das sich meinem Verstehen entzieht. Ein Verstehen unterwirft das Fremde (etwa das fremde Ritual) immer schon den eigenen Kategorien ohne zu hinterfragen, ob diese Kategorien selbst dafür geeignet sind, das Fremde erscheinen zu lassen. Verstehende Herangehensweisen setzen immer schon unhinterfragt Horizontstrukturen voraus, ohne diese Horizontstrukturen selbst kritisch auf ihre Legitimation hin zu prüfen. Im Verstehen liegen also verborgene Machtstrukturen⁵, die Phänomenen nur einen bestimmten eingegrenzten Bereich zugestehen, um in Erscheinung zu treten. Letztlich ist das Fremde dann immer schon verstanden als Bestätigung des Eigenen, und durch diese »Eingemeindung« und »unterwerfende Eingliederung« ist dem Fremden das genommen, was es eigentlich auszeichnete (vgl. Stenger, G. 2005, S. 196).

Darüber hinaus schwingt im Verstehensbegriff immer mit, »[...] dass der Grundtendenz nach alles *verstanden* [Hervorhebung im Original] werden kann« (Stenger, G. 2005, S. 195). Ein hermeneutisches Vorgehen schließt Bereiche, die sich dem Verstehen entziehen und in ihrer Entzogenheit gewahrt werden wollen, wie etwa das Fremde von vornherein aus (vgl. Stenger, G. 2006a, S. 316).

Die Fremdheit des Anderen verlangt also nach einer anderen Möglichkeit der Aufnahme und Begegnung.

Kann ein phänomenologischer Zugang dem Problem der Fremdheit des Anderen gerecht werden? Einer der Grundpfeiler phänomenologischen Denkens ist – wie im Kapitel 1.1 bereits aufgezeigt wurde – der Gedanke der Intentionalität. Intentionalität als Bewusstseins-eigenschaft schreibt dem Bewusstsein die Fähigkeit zu, etwas als etwas auszuweisen. Damit

5 Macht wird hier in Anlehnung an Foucault gedacht. Sie tritt nur auf den Plan in Machtverhältnissen, die zur Handlungsregulation dienen, also quasi »Handeln auf ein Handeln [...]« (Foucault 1999, S. 192) darstellen. Machtverhältnisse zeichnen sich dadurch aus, dass sie Handlungsmöglichkeiten von Personen begrenzen, indem Handlungsrahmen und -grenzen abgesteckt werden, die den Bereich tolerierten und erlaubten Handelns auszeichnen (vgl. Foucault 1999).

ist alles meinem Bewusstsein gegeben und schon auf etwas hin ausgelegt. Dieser Akt kann so nur entstehen, weil die jeweilige Bewusstseinsgegebenheit schon in meiner Horizontstruktur vorverstanden wird. Auch hier bahnen sich ähnliche Probleme wie bei hermeneutischen Konzepten an. Die Fremdheit des Anderen – bedingt durch die Intentionalitätsstruktur – kann wieder nur als Derivat des Eigenen erscheinen, weil sie diese schon mit einem ganz eigenen Sinn versieht, der aus einer eigenen Sinnstruktur hervorgeht. Die Ansprüchlichkeit der Fremdheit wird so zugunsten der eigenen Sinnstruktur eingeebnet.

Die Entzogenheit, Nichtverstehbarkeit, der Widerfahrnis- und Unvorwegnehmbarkeitscharakter des Phänomens der Fremdheit scheint diese selbst zu einer Art »Hyperphänomen« zu machen (vgl. Waldenfels 1998a, S. 39). »[...] [D]as Moment der *Intentionalität* [Hervorhebung im Original] [...] ist für sich genommen, nicht in der Lage, dem Fremden als Fremdem Raum zu gewähren« (Waldenfels 1998a, S. 40).

Auch Husserl hatte das Problem, dass das Fremde sich in seiner Phänomenologie nur als Fremdes im Eigenen konstituieren kann. Husserl versucht dies über den Begriff der Appräsentation (vgl. Husserl ³1995, S. 112ff.) zu lösen, worunter er soviel wie »Mitgegenwärtig-Machen« versteht. Vereinfacht ausgedrückt: Ich bin mir meines eigenen Leibes bewusst. In meinem Bewusstsein tauchen Gestalten auf, deren »Gehabe« ähnlich dem meinen ist. Weil mir selbst aber nie zu Bewusstsein kommen kann, dass diese Gestalten auch Bewusstsein haben, unterstelle ich ihnen analogisierend mit meinem Leib einen Leib und ein Bewusstsein. Das tue ich aufgrund ihres »Gehabes«, das dem meinigen sehr ähnlich ist, was mich darauf schließen lässt, dass auch diese Gestalten über eben diese Möglichkeiten verfügen. »Das primordiale Unverträgliche in der Koexistenz wird verträglich dadurch, dass mein primordiales Ego das für es andere Ego durch eine appräsentative Apperzeption konstituiert, die ihrer Eigenart gemäß nie Erfüllung durch Präsentation fordert und zulässt« (Husserl ³1995, S. 122). Selbst Husserls Bezeichnung dieses Vorgangs mit dem Begriff »Einführung« kann doch das Fremde nur am Eigenen verständlich machen und sich klar halten. Der fremde Leib wird konstituiert als Analogon des eigenen Leibs (vgl. Derrida 2004, S. 47). Andererseits weist Husserl, indem er die Unmöglichkeit aufzeigt die Fremdheit des Anderen zu unmittelbarer Gegebenheit für mich kommen zu lassen, auf die Unverfügbarkeit des anderen Subjekts hin, das sich immer auch meiner Erfassung entzieht

und damit einzigartig bleibt. Eine ausführliche und kritische Diskussion zur Fremderfahrung bei Husserl findet sich etwa bei Pfeffer (vgl. Pfeffer 1988, S. 56ff.).

Unsere Arbeit will einen Versuch darstellen, sich der Fremdheit des Anderen besonders in der Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung durch eine »[...] responsive Form von Phänomenologie [...]« (Waldenfels 1998a, S. 43) anzunähern. Die Fremdheit soll wirklich in ihrer Entzogenheit geachtet werden, jedoch kann dabei der Hervorgang der an einer intersubjektiven Wirklichkeit Beteiligten aus dem Phänomen der Fremdheit des Anderen zum Thema gemacht werden. Dies schließt vor allem die leiblichen Weisen der Stellungnahme zum Phänomen der Fremdheit des Anderen mitein. Das Phänomen soll unter der Fragestellung betrachtet werden, wie man leiblich daraus hervorgeht. Der Andere kann für mich nicht an sich in den Blick kommen, sondern durch sein Verhalten zur Welt, durch seine leiblichen Stellungnahmen zur Welt. So kann ich mich etwa durch seine leibliche Auseinandersetzung mit Gegenständen, die auch für mich bedeutsam sind, von seiner Weltsicht und seinem Zur-Welt-Sein anmuten lassen.

Doch wollen wir hier zusammenfassen, welche Ansprüchlichkeiten das Fremde mit sich bringt und von uns fordert (vgl. Waldenfels 1998a, S. 35ff.): Das Fremde, soll es in seiner Fremdheit ernst genommen werden, entzieht sich dem Eigenen, und damit meinen Horizonten. Es nimmt außerhalb meines eigenen Feldes seinen Raum ein. Es entzieht sich damit – wie schon gezeigt – dem Verstehen⁶. Es gleicht einem Widerfahrnis für das Eigene, das auf keinen Erwartungshorizont trifft (vgl. Stenger, G. 2006a, S. 322). Diese Entzogenheit, die unserer Ansicht nach sowohl für die Andersheit, als auch für die Fremdheit gilt, fordert also in der intersubjektiven Situation ihr eigenes Recht, ihren Raum für sich ein: »In aller *Bezogenheit* zum Andern liegt eine verborgene *Entzogenheit* [Hervorhebungen im Original], die mir die Andersheit des Anderen gerade dadurch erfahrbar werden lässt, dass man dieses Entzogensein achtet und würdigt. ›Der Andere‹, das heißt hier auch ein Recht auf Entzogenheit, ein Recht auf Nichtverstehen und Nichtverstandenwerden haben« (Stenger, G. 2005, S. 200). Dieser Raum der Entzogenheit und damit Nichtverstehbarkeit muss der

6 Ver-stehen beinhaltet in der Weise der Aufnahme, wie auch im Wort selbst, einen »Standpunkt«. Allein dies kann der Dynamik, die in der Entzogenheit der Fremdheit liegt, nicht gerecht werden.

Fremde bzw. Fremdheit zugestanden werden. Hermeneutisches Verstehen kann diesen Raum für Entzogenheit nicht zugestehen.

Auch eine Phänomenologie der Intentionalität scheint dieser Entzogenheit keinen Raum geben zu können. Das »Hyperphänomen« Fremde stellt für uns einen »Überanspruch« dar, dem wir nie abschließend gerecht werden können. »[...] [W]ir [bleiben] dem Fremden stets etwas schuldig [...], auch wenn wir ihm gerecht zu werden versuchen [...]« (Waldenfels 1998a, S. 35).

Dieses »Etwas-schuldig-Bleiben« impliziert eine Unvergleichlichkeit. Das Fremde kann nicht ohne weiteres mit dem oder jenem verglichen werden, ohne dass hierbei Entscheidendes genommen würde. Auch deswegen scheint hier eine vergleichende, unterordnende hermeneutische Herangehensweise unangebracht. Das Fremde fordert mich als Aufnehmender permanent auf. Es entzieht sich, verlangt jedoch nach Aufnahme, will zur Geltung kommen, will sich auch für den Anderen öffnen, aber doch in seiner Entzogenheit gewahrt werden. Es gilt »[...] eine Sensibilisierung *für* und zugleich ein Ernstnehmen *von* Differenzen [Hervorhebungen im Original] [...]« (Stenger, G. 2006a, S. 323) anzubahnen. Unser Ansatz will das Fremde nicht mit einer »statischen«, sondern mit einer »dynamisch-responsiven« Form der Phänomenologie angehen. Das Fremde verlangt Antwort von dem Eigenen. Diese Weise der Hinwendung des Eigenen (der Antwortmodus) fordert von dem Eigenen leibliche Stellungnahme. Das Fremde durchfurcht das Eigene (vgl. Waldenfels 1998b, S. 10), hinterlässt Spuren, die selbst das Eigene als ein Anderes hervorgehen lässt. Das Fremde verlangt mir etwas ab, meine Antwort, meine Weise der Stellungnahme ist gefragt. Mit Waldenfels lässt sich also sagen: »Dem Anspruch auf etwas korrespondiert die Antwort (*answer*) [Hervorhebung im Original], die ich gebe« (1998a, S. 44).

Ebenso wie Waldenfels in Bezug auf das Fremde, so weist Lévinas durch die Andersheit des Anderen auf die Beschränktheit der Intentionalität hin. So inhäriert einem intentionalen Denken immer schon eine Unterordnungs- und Aneignungstypik, die auf Sein, Immanenz und damit »Verselbigung« geht. Intentionales Bewusstsein weist »etwas als etwas« aus, es vermeint (vgl. Lévinas ⁴1999e, S. 263), »[...] dabei verliert das Andere [...] seine Andersheit« (Lévinas ⁴1999c, S. 211). Ein angeeignetes Anderes ist kein Anderes mehr. Durch diese Einebnung der Differenz wird das Andere auf das Eigene reduziert und damit nivelliert.

Lévinas entdeckt also in der sozialen Beziehung zum Anderen einen Bereich, den die Intentionalitätsstruktur phänomenologischen Denkens nicht erschließen kann: Es ist das Unendliche. Das Unendliche in der Beziehung zum Anderen ist das, was nie begriffen werden kann, ohne damit seine Unendlichkeit zu verlieren (vgl. Lévinas ⁴1999b, S. 196ff.). Hierfür führt Lévinas das Begehren – im Gegensatz zum Bedürfnis – ein: »Begehren ohne Befriedigung, das ebendadurch [sic!] die Andersheit des Anderen bezeugt« (Lévinas ⁴1999b, S. 201). »Das wahre Begehren ist dasjenige, das durch das Begehrte nicht befriedigt, sondern vertieft wird« (Lévinas ⁴1999b, S. 202). Der Andere setzt durch seine »Nichtaneigenbarkeit« gleichsam eine »[...] unendliche Bewegung [...]« (Lévinas ⁴1999b, S. 205) frei. Das Unendliche des Anderen – das Antlitz – ist nicht begreifbar und dem Sein subsumierbar: »Das Antlitz ist reine Erfahrung [...]« (Lévinas ⁴1999b, S. 206). Um die Beschränktheit der Intentionalitätsstruktur zu umgehen, soll eine Phänomenologie der Erfahrung (vgl. Stenger, G. 2005, S. 197ff.; vgl. Stenger 2006a, S. 316ff.; vgl. Stenger 2006b, S. 267ff.) fruchtbar gemacht werden, die eben das Hauptaugenmerk auf den Hervorgang, auf die Generativität des Phänomens⁷ legt, weil genau dies die Fremdheit des Anderen fordert. Erfahrung darf hier nicht missverstanden werden als »Empirie« oder empirische Herangehensweise, die ein Feld nur auf seine »Erfahrungsquanta« hin befragt. Sondern Erfahrung meint – um es bildhaft auszudrücken – das Mitfahren mit einem Phänomen. Unser Versuch besteht also darin, mit den Antworten auf die Ansprüchlichkeit der Fremdheit des Anderen mitzugehen und genau dieses Mitgehen nachzuzeichnen. Erfahrung liegt in keinem Erwartungshorizont, sondern eine Erfahrung nimmt mich selbst in das Geschehen mit hinein und lässt mich neu daraus hervorgehen. Gerade für die Fremdheitserfahrung erweist sich dies als konstitutiv, trifft doch das Fremde eben gerade nicht auf einen vorgefertigten Horizont, sondern öffnet sich, indem sie mich in sie hineinnimmt. Sie lässt mich verändert aus ihr heraustreten, da sie mir eine »leibliche Hinförmung« abverlangt, die Spuren hinterlässt, um sich dann in ihre Entzogenheit zurückzubergeren. Gerade diese Brüche

7 Dass »das Fremde« – wollte man ganz genau sein – als »Hyperphänomen« zu bezeichnen wäre, sei hier – der Genauigkeit wegen – ergänzt. Im folgenden Text spricht der Autor nur noch vom »Phänomen«, da der Ausdruck »Hyperphänomen« nicht ganz unbedenklich zu sein scheint. Handelt es sich dann noch um Phänomenologie? Oder wird diese dann zur Hyperphänomenologie? Eine kritische Diskussion kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden; unsere kurzen Andeutungen sollen hierfür genügen.

und Unterbrechungen, die die Fremdheit in ihren Raum zurückholt, erweisen sich als fruchtbar, fordern sie mich doch von Neuem heraus. Ein Phänomen in seiner Erfahrung angehen heißt also, dass die Sinnstrukturen aus der Erfahrung des Phänomens selbst erst hervorgehen. Bei dieser Phänomenologie der Erfahrung steht die *Genesis* der Horizontstrukturen (vgl. Stenger, G. 2006a, S. 315) im Zentrum: Diese befinden sich immer in Umstrukturierung und in einem internen Modifikations- und Aus- bzw. Umarbeitungsprozess. Erfahrung nimmt mich leiblich ein, sie soll den Blick auf den Hervorgang, auf den »status nascendi« der Sinn- und Horizontstrukturen richten (vgl. Merleau-Ponty 1974). »Die Erfahrung wird durch ihr *Er-fahren* [Hervorhebung im Original] zur Erfahrung [...]« (Stenger G. 2005, S. 206). Eine Phänomenologie der Erfahrung geht gleichsam mit der Entzogenheit und Vorläufigkeit der Fremdheit mit. Alle Verschließungen und Entzogenheiten verlangen nach einer neuen Aufnahme und Hinwendung, was sozusagen auf die Beschränktheit, Kontingenz und Bedingtheit meiner und jeglicher Horizonte hinweist, so dass sich gerade das Nichtverstehbare als schöpferisch erweist, da es mich von Neuem in Anspruch und in seinen Vollzug hineinnimmt. »Für die Erfahrung erweisen sich konstitutiv das Offene und offen Bleibende, das Vorläufige, das von Schritt zu Schritt Gehende, was jeden Einzelschritt zugleich als Erfahrungsschritt auszeichnet, d. h. als Schritt, den die Erfahrung selber macht, was sie aller erst als Erfahrung konstituiert« (Stenger, G. 2005, S. 202). Erfahrung zeichnet sich also dadurch aus, »[...] dass sie mit jedem Schritt den ›Boden‹, auf dem sie geht, mithervorbringt [...]« (Stenger, G. 2005, S. 203). Dies belässt das Phänomen in seiner Unerfassbarkeit; eine Erfassung des Phänomens würde dieses aus einer Dynamik in eine Statik bringen, die das Phänomen reduzieren würde. Mit dem Begriff der Erfahrung soll dem entgegengekommen werden, dass die Fremdheit des Anderen immer wieder neu er-fahren werden muss, da sie ja letztlich die Unverfügbarkeit des Anderen ausmacht, für welche nie abschließend statische Erfassungsweisen ausgearbeitet werden können.

Das Phänomen – in diesem Fall die Fremdheit des Anderen – soll demnach in seiner Erfahrung angegangen werden, was meint, den dynamischen Mitgang (die »[...] unendliche Bewegung [...]« (Lévinas ⁴1999b, S. 205) – um mit Lévinas zu sprechen) einer intersubjektiven Begegnung zu betrachten, ohne diese Dynamik auszuklammern. Die Fremdheit des Anderen fordert geradezu eine Dynamik. Eine Phänomenologie der Er-

fahrung kann sozusagen klar halten, dass es sich dann hierbei nicht nur um einen dynamischen Mitgang, sondern um einen Mithervorgang handelt, so die Begegnung eine gelingende darstellt. Die Ausarbeitung von Sinnstrukturen kann ich mir erst im Nachhinein, sozusagen erst als Hervorgegangener plausibel machen (vgl. Stenger, G. 2006a, S. 323). Gehe ich aus einem solchermaßen erfahrenen Geschehen hervor, erscheinen meine Horizonte als quasi neu eingebettet. Die Dynamik besteht nun darin, dass die Fremdheit des Anderen sich immer wieder auch entzieht und neue Hinwendung fordert. So fordert sie von mir – wirklich ganz leiblich – eine neue Hinwendung, Anmutung, neue Stellungnahmen, ohne Feststellungen und Festschreibungen, kurz: Die Fremdheit des Anderen will immer wieder neu erfahren werden, kann aber nie abschließend erfasst werden.

1.3 Phänomenstruktur

Jedoch beinhaltet eine Arbeit wie diese immer in irgendeiner Form ein »Fassen«, ein »Fixieren«. Diese »Fassung« der Erfahrung soll aber nicht als statisch aufgenommen werden, sondern es werden sozusagen Erfahrungsschichten aufgezeigt, die beim Mitgang mit dem Phänomen »durchfahren«⁸ werden könnten. Die Erfahrung der Fremdheit des Anderen bringt ja in der Begegnungssituation eine Dynamik mit sich, die konstitutiv ist. Immer wieder bin ich ihr etwas schuldig, verlangt sie mir neue Weisen der Stellungnahme ab. Dieser Dynamik der Fremdheit kann ich mich nicht entziehen, selbst wenn sich meine Weise der Antwort auf sie scheinbar in eine Stereotypie festgefahren hat. Sie holt mich von neuem in ihren Vollzug hinein, fordert mich leiblich-existentiell jedes Mal aufs Neue. Diese Arbeit will also durch das Mitfahren mit der Fremdheit des Anderen eine Phänomenstruktur aufzeigen. Das Mitgehen mit der Erfahrung des Anderen hat – wie schon erwähnt – spezifische Erfahrungsschichten und Schichtungen, Tiefen- und Höhenlagerungen, ja man könnte fast sagen »Umschlagpunkte«. Auch eine Phänomenologie der Erfahrung verschließt sich nicht vor

8 Es könnte den Anschein machen, dass der Ausdruck »fahren« in philosophischem Kontext unpassend ist. Jedoch ist »fahren« bzw. »Fahrzeug« eine Möglichkeit, die im westlich-abendländischen Philosophieverständnis nicht so ausgearbeitet und auf fruchtbaren Boden fiel wie etwa im asiatischen Raum. Tendenzen gibt es jedoch auch in westlichen Philosophien, besonders »am Anfang« der traditionellen Philosophie, etwa bei dem Vorsokratiker Parmenides (vgl. Parmenides 2004, v. a. Fragment 1 S. 4ff.). Zum Grundsymbol »Fahrzeug« vgl. Rombach 1996, S. 122ff.; Stenger, G. 1995, S. 493ff.

der Möglichkeit einer »[...] differenzierende[n] Analyse der Phänomene selber [...]« (Stenger, G. 2005, S. 197), aber sie macht Erfahrungsschichten wirklich als Umschlagpunkte thematisch, d. h. Schichten oder besser Dimensionen des Phänomens werden immer wieder neu durchfahren; meine ich eine Schicht erfasst zu haben, schlägt die Phänomenerfahrung schon wieder in eine andere Ebene um etc. Die »Umschlagpunkte«, die später skizziert werden, sind also als dynamische zu »verstehen«. Auf diesen Aspekt in unserer Arbeit wird daher so besonders Wert gelegt, weil der falsche Eindruck entstehen könnte, dass es sich um ein zeitliches Nacheinander im Sinn etwa einer Reihenfolge handelt, wie: Die Aufnahme der Fremdheit des Anderen erfolgt erst so, dann geht es in diese Phase über, und dann so, und an einem gewissen Punkt verharrt sie dann ... Gerade so soll es nicht sein, dies würde wieder in eine Statik verfallen, die der *Fremderfahrung* das nehmen würde, was sie geradezu auszeichnet. Es handelt sich bei dieser Nachzeichnung wirklich um Erfahrungsschichten, die immer wieder sich verflüssigen, ineinander übergehen, changieren.

Des Weiteren zeichnet sich jede Schicht durch ihren jeweiligen Bewegungsmodus aus, ja jeder eignet gewissermaßen ihre spezifische »Geschwindigkeit«. Diese Bewegungen macht die Erfahrung mit, zeigt ihr Davoneilen, aber auch ihre Festfahrungen und Statiken. Dies lässt sich gut an den leiblichen Weisen der Aufnahme der Fremdheit des Anderen demonstrieren. So haben manche Erfahrungsschichten, die sich auch leiblich als immer gleiche Weise der Antwort herausstellen, ihre Statik, die sich leiblich ver-steht und ver-stellt, ja die Fremdheit des Anderen nicht mehr in Fahrt bringt. Es wird aber auch eine andere Schicht geben, die zu hohe Geschwindigkeiten beinhaltet und Unfälle nicht ausspart etc.

Wichtig scheint uns bei diesen bildhaften Beispielen eines zu sein: Der Mitgang mit dem Phänomen; hierbei kommt nämlich der Charakter des »prinzipiell immer offen Bleibenden«, »nie abschließend Erfassbaren« gut zum Ausdruck. Dieser Mitgang auf dem Weg hat verschiedene »Kurven«, welche versuchs- bzw. andeutungsweise skizziert werden können, der Weg selbst jedoch kommt zu keinem Ende.

Hieraus soll eine Phänomenstruktur erbracht werden: Dies meint eine Strukturtypik der Erfahrungsweisen der Fremdheit des Anderen, die natürlich immer nur eine Annäherung und einen vorläufigen Versuch darstellt. Dies lässt sich jedoch nur am Modus meiner Antworten auf den Anderen verwirklichen. Responsive Phänomenologie scheint genau dieses

zu meinen: Wie sind meine Weisen der Antwort auf die Fremdheit und Entzogenheit des Anderen? »Antworten« scheinen immer nur sprachlich verfasst zu sein, jedoch zeigte sich (im Kapitel 1.1 dieser Arbeit), dass Sprache letztlich immer je mein leiblicher Ausdruck ist; ist sie doch eine Form, wie mein Leib auf eine Phänomenkonstellation respondiert, zu dieser Stellung nimmt, sie leiblich aufnimmt, sich dazu äußert. Responsive Phänomenologie will hier die leibliche Antwort auf ein Phänomen zeigen. Eine Annäherung an das Phänomen könnte erfolgen, indem man sich die leiblichen Weisen des Hervorgangs aus dem Phänomen klarhält und versucht diese zu einer Erfahrungsphänomenstruktur zu bringen. »Phänomenologie besagt nichts anderes als Sehen einer Struktur, und zwar so, daß diese Struktur sich selber sieht« (Rombach 1991, S. 12).

Diese »Antwortweisen« und Hervorgänge aus dem Phänomen, die ja Erfahrungsschichten des Phänomens selber darstellen, bringen – um mit Heidegger zu sprechen – ihre je eigenen Befindlichkeiten mit (vgl. Heidegger ¹⁸2001, v. a. §§29ff., S. 134ff.). In diesen Befindlichkeiten »befindlich«, erfährt man sich als ein so und so Gestimmter, also auch in einer spezifischen Stimmung und Gestimmtheit Befindlicher.

Diese Stimmungen und Gestimmtheiten meinen jetzt aber nicht einfach naive Affektzustände meiner Selbst, sondern nehmen mich quasi immer auch leiblich mit ein. So bringt eine Befindlichkeit ihre ganz spezifischen leiblichen Möglichkeiten und Grenzen mit, in und aus denen heraus ich mich erfahre und die auch meinen Handlungsraum und -rahmen mitbedingen. Von einer Befindlichkeit kann man sich nicht so ohne weiteres distanzieren; etwa ein »in Angst Befindlicher« ist nicht »dieser« und »noch die Angst«, sondern er »ist« gleichsam die Angst, sein ganzer Modus sich zu bewegen oder zu handeln etc. ist von Angst grundiert, ist eben der eines »in Angst Befindlichen«. Diese Befindlichkeiten, die sich leiblich äußern bzw. zum Ausdruck kommen, erschließen mir jedoch meine Weise des Aufgenommenhabens des Phänomens selbst. Durch Skizzierung dieser Befindlichkeiten soll eine Annäherung an das Phänomen in seiner Erfahrung ermöglicht werden.

Phänomenologisches Arbeiten in diesem umrissenen Sinn scheint uns vor allem für pädagogische Kontexte fruchtbar zu sein: Eine Erziehungswirklichkeit stellt ein Erfahrungsfeld dar, das nie eo ipso schon da ist, sondern das uns einnimmt, nicht statisch ist, sondern ein je und je zu erbringendes und zu erfahrendes darstellt.

Eine objektivierende Darstellung dagegen, wie etwa eine naturwissenschaftlich-empirische Erfassung einer Erziehungswirklichkeit hat in vielen unterschiedlichen Bereichen ihre Berechtigung, jedoch hält man sich bei dieser Herangehensweise das Feld auf Distanz, es kann nur in Erscheinung treten, was sich mathematisch quantifizieren lässt. Dies hat – wie erwähnt – durchaus vor allem auch im sonderpädagogischen Kontext seine Berechtigung. Diese dabei herauskommenden, objektiven Ergebnisse aber stellen nicht die Wirklichkeit dar, »wie sie ist«, sondern stellen gleichsam ein »Abziehbild« einer weitaus tiefschichtigeren Wirklichkeit dar. Vergessen wird dabei häufig, dass die Ergebnisse der objektiven Naturwissenschaften selbst auf einer Abstrahierungsleistung der Menschen von einer naiv, vorwissenschaftlichen lebensweltlichen Erfahrungspraxis beruhen. Der »Fehler« der meisten Menschen liegt nun darin zu meinen, dass diese abstrakten, reduzierten Ergebnisse und Erzeugnisse zeigen, wie die Welt »wirklich« ist; der Rückbezug auf den Hervorgang aus einer Lebenswelt ist verloren gegangen. Merleau-Ponty zeigt diesen Vorgang am Beispiel der Physik, er schließt folgendermaßen: »Doch ein jedes dieser Worte wie auch jede einzelne der Gleichungen der Physik setzt *unsere* vorwissenschaftliche Welterfahrung voraus, und diese Bezugnahme auf die *Lebenswelt* [Hervorhebungen im Original] trägt zur Konstitution ihrer gültigen Bedeutung bei« (Merleau-Ponty 1974, S. 491). Gerade hier kann Phänomenologie zur Klärung beitragen, insofern sie zeigt, dass die Resultate »objektiver« Forschung, beispielsweise in der Pädagogik, nur eine Abschattung, eine mögliche Perspektive etwa eines Erfahrungsfeldes darstellen, die unter Abblendung einer Vielzahl anderer Erscheinungsmöglichkeiten entstanden sind, und für die andere Zugänge, um diese anderen Möglichkeiten in Erscheinung treten zu lassen, erst noch zu leisten sind. Gerade die Andersartigkeiten, Fremdartigkeiten, Entzogenheiten und Nichtverstehbarkeiten, die als konstitutive, ja sogar schöpferische Brüche eine Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung mitbestimmen (dies zu zeigen wird ja Aufgabe dieser Arbeit sein), können unter »objektivierend-quantifizierender« Abblendung schlichtweg nicht in Erscheinung treten. Wenn aber in solchen Darstellungen diese Andersartigkeiten etc. nicht oder nur in einer derivaten Weise zur Sprache kommen, heißt dies aber nicht, dass es diese nicht gibt, sondern es stellt lediglich einen Hinweis auf die Be-

schränktheit dieser Horizonte dar⁹. In diesem Sinne schreibt auch Pfeffer: »Wenn hier also versucht wird, einer – zumindest vorschnell – objektivierenden theoretischen Bearbeitung des Gegenstandes Erziehung bei schwerer geistiger Behinderung entgegenzutreten, so geschieht dies nicht aus einem Affront gegen objektivierende Wissenschaften überhaupt, sondern aus der ganz einfachen Erfahrung, daß *Erziehung* eben so nicht betrachtet werden kann, ohne daß das verschwindet, was sie im Kern ausmacht, nämlich *inter-subjektive* Wirklichkeit zu sein. Eine solche Wirklichkeit *zeigt sich in ihren Selbstgebungen*. Das bedeutet, die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Erziehung (bei schwerer geistiger Behinderung) beginnt da, wo sich diese Wirklichkeit gibt, im *lebensweltlichen Vollzug* [Hervorhebungen im Original]« (Pfeffer 1988, S. 88). Ein Vorzug phänomenologischen Arbeitens, vor allem zur Thematisierung der Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung, besteht darin, dass es »[...] das reale Geschehen der Wirklichkeit Ernst nimmt und zur Anschauung bringt und nicht einer sog. faktisch gegebenen und vorhandenen Welt auf den Leim geht« (Stenger, G. 2006a, S. 318).

Eben für diese Bereiche, die sonst nicht zur Sprache kommen, die auch verschwiegen und vergessen wurden, sucht Phänomenologie nach Möglichkeiten diese in Erscheinung treten zu lassen. »Das Zu-Wort-kommen-lassen und differenzierte Darlegen lebensweltlicher *Erfahrung* bildet ein Anliegen der phänomenologischen Pädagogik. [...] Strukturierungsprozesse und *Erfahrungsvollzüge* [Hervorhebungen F. S.] sind Themen phänomenologischer Forschung« (Stenger, U. 2002, S. 32).

Auf einen weiteren Fehlschluss, bei dem der Rückbezug auf die konkret erfahrene Lebenswelt verlustig gegangen zu sein scheint, sei hier hingewiesen: Oft entsteht der Eindruck im Pädagogik- bzw. Lehramtsstudium, dass man an der Universität studiert und dort Qualifikationen erwirbt, die einen für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen befähigen, und man mit diesen (wie mit einem Koffer voller Werkzeug) ausgestattet, an die »Zöglinge« herangehen kann. Manch einer erhofft

9 Dies soll nun nicht abwertend verstanden werden, sondern soll zeigen, dass Zugangsweisen ihre Möglichkeiten und Grenzen haben. Es gibt durchaus einige Bereiche in pädagogischer Forschung, für die sich eine empirisch-quantifizierende Erfassungsweise eignet, bestimmte Konstellationen zu veranschaulichen. Doch eben nicht alles, was eine pädagogische Wirklichkeit ausmacht, kann durch diese Herangehensweise eingeholt werden. Kurz: Eine nur empirische Pädagogik würde einen Reduktionismus darstellen, doch hat sie durchweg ihre Berechtigung in Teilbereichen.

sich so von der Universität ein Methoden- und Anwendungskompendium an die Hand zu bekommen, das er dann anschließend, als derart »fertig« ausgebildeter Erzieher, nur noch anwenden müsse. Dass hierauf der sogenannte »Praxischock« als zwangsläufige Konsequenz folgt, erübrigt sich fast der Erwähnung. Die Universität kann niemanden zu einem »Erzieher« »machen«, sie könnte dieses gar nicht leisten, sie kann nur gewisse Horizonte eröffnen, die jedoch nach dem Studium konkret erfüllt und erbracht (eben »er-fahren«) werden müssen und zwar auf ihre je individuelle Weise. Das Gelernte und Erarbeitete muss immer selbst erfahren und persönlich gleichsam »mit Farbe gefüllt« werden; es will förmlich immer wieder neu erbracht und inkarniert werden – kann man sich doch aus einer Wirklichkeit wie der Erziehungswirklichkeit nicht einfach (leiblich) »herausnehmen« und sich diese auf Distanz halten, sondern man ist immer von dem Geschehen persönlich eingenommen, angegangen und »betroffen«. So ist man eigentlich nie Erzieher, man muss sein »Erzieher-sein« immer wieder neu erbringen, geht man doch erst aus einer Erziehungswirklichkeit als ein »Erzieher« hervor. »Man *ist* nicht Erzieher, man *wird* es [Hervorheben im Original]« (Stenger, G. 1999, S. 27)¹⁰. Der Erzieher geht aus dem Geschehen erst hervor, ein neues Erfahrungsfeld nimmt ihn ein. Doch genau diese Erfahrungsschichten und Umschlagpunkte, die er bei seinem Hervorgang macht und immer wieder machen wird, wollen angegangen und aufgezeigt werden. Auch in ihnen gibt es – entsprechend einer eidetischen Reduktion nach Husserl – invariante Strukturen, die einem Erfahrungsweg gleichend, nachgefahren werden wollen. »Phänomenologie arbeitet daran zu zeigen, wie der Mensch und seine Welt jeweils entstehen, aus welchen Phänomenen heraus sie sich konstituieren und wie ein solcher Konstitutionsprozeß aussieht, in dem eine ›neue Welt‹ und ein ›neuer Mensch‹ entstehen« (Stenger, U. 2002, S. 53).

Phänomenologisches Anliegen dieser Arbeit soll es also sein, den Konstitutionsprozess aus der Fremdheit des Anderen in der intersubjektiven Begegnung mitzugehen und sozusagen aus dem Mitgang mit der Erfahrung eine Phänomenstruktur abzuleiten. Diese Phänomenstruktur stellt – versuchsmäßig und vorläufig – die verschiedenen Ebenen des Hervorgangs aus dem Phänomen der Fremdheit des Anderen dar, indem sie deren spezifische Befindlichkeiten und leiblichen Stellungnahmen mit aufzeigt. Die Schichten sind jedoch – wie schon erwähnt – als dynamische aufzu-

10 Vgl. hierzu Stenger 2006a, S. 322.

fassen, da ja die Fremdheit immer wieder neu in Erfahrung zu bringen ist. Die Fremderfahrung ist sozusagen immer in Bewegung. Jede Erfahrungsschicht hat ihren eigenen leiblichen »Bewegungszustand«. Die drei möglichen Erfahrungsschichten (als Vorschläge der Invariantsetzung, die Umschlagpunkte markieren und die selbstverständlich ihre Übergangsphasen haben) an ihren jeweiligen »Bewegungszuständen« zu skizzieren, soll anschauungsfundiert die dynamische Phänomenstruktur der Fremderfahrung¹¹ darstellen.

1.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel erarbeitet eine mögliche Herangehensweise, um einem konstitutiven Moment wie der Fremdheit des Anderen, der in dieser Arbeit besonders thematisiert werden soll, im Begegnungsgeschehen gerecht werden zu können. Zunächst werden hierfür phänomenologische Grundlagen, die besonders die »Bewusstseinsstruktur« und die »Leiblichkeit« unserer Wahrnehmung betreffen und für den weiteren Fortgang der Arbeit notwendig erscheinen, dargestellt. Anschließend wird auf die Beschränktheit hermeneutischer Konzepte und phänomenologischer Intentionalitätskonzeptionen in Bezug auf »Fremdheit« verwiesen. Um die Fremdheit des Anderen in ihrer Ansprüchlichkeit anzugehen, wird versucht eine Phänomenologie der Erfahrung mit leibphänomenologischen Komponenten zu verbinden und fruchtbar zu machen. Eine Strukturtypik der mit den jeweiligen Erfahrungsschichten einhergehenden »Befindlichkeiten« und leiblichen »Bewegungszuständen« könnte eine Weise der Annäherung sein, um den »dynamischen« Charakter eines Fremderfahrungsgeschehens zu wahren.

11 Zur weiteren Verständnisklärung des Begriffs »Erfahrung« von Georg Stenger (insbesondere »Fremderfahrung« und »Erfahrung des Fremden«), auf den unsere Arbeit weitgehend rekurriert, sei auf das Werk »Philosophie der Interkulturalität. Erfahrung und Welten. Eine phänomenologische Studie« (vgl. Stenger, G. 2006b, S. 267ff.) verwiesen.

2 Erfahrungsschichten der Fremderfahrung¹

Alter Traum

Aus diesem Moment,
aus der Trauer gestolpert,
in die Verwandlung,
in den halbweißen Garten,
das Haar gefunden auf den Tasten,
wieder und abgebrochen
in den Zirkeln,
recht so,
vor mir du Tag,
du bist und bist,
von bleiben war nie die Rede.

(Clemens Eich)²

1 Die Arbeit versucht im Folgenden Strukturschichten eines Fremderfahrungsgeschehens auszuarbeiten, die mit spezifischen Befindlichkeiten (Trägheit, Manie, Melancholie) einhergehen. Die sprachlichen Möglichkeiten sind jedoch nur begrenzt in der Lage, die mit den jeweiligen Befindlichkeiten auftauchenden Stimmungen und Gestimmtheiten zum Ausdruck zu bringen. Gleichsam zur »Kompensation« dieses Defizits sollen Bildmaterialien (auch literarische Werke zählen hierzu) herangezogen werden, da diese etwas veranschaulichen können, was sich »wissenschaftssprachlich« nur bedingt einholen lässt. Die Bilder sollen eher für sich sprechen und beim Leser Stimmungen evozieren; es wird daher auf voreinnehmende Interpretation weitgehend verzichtet. Dieses Verfahren orientiert sich durchaus an Klaus Mollenhauers »Vergessene Zusammenhänge« (vgl. Mollenhauer ⁵1998), der Bildmaterialien zur Veranschaulichung pädagogischer Problemstellungen verwendet. Dies lässt sich auch aus dessen Erziehungsauffassung ableiten; so schreibt er »Erziehung ist deshalb zuallererst Überlieferung, Mitteilung dessen, was uns wichtig ist« (Mollenhauer ⁵1998, S. 20). Diesem »Mitteilungscharakter« von Erziehung würde viel verloren gehen, wäre er nur auf »Wissenschaftssprachliches« beschränkt. Kulturtraditionen haben viel mehr »Überlieferungswürdiges« zu bieten, als nur klar Versprachlichbares, daher liegt sein Versuch darin, »[...] die Problemstellungen zu »bebildern« (Mollenhauer ⁵1998, S. 21). Dass selbst die schriftsprachliche Tradition der Philosophie nur einen begrenzten Bereich einer viel tiefer und weiter ausgreifenden Welt ausmacht, zeigt Heinrich Rombach vor allem in den Werken »Leben des Geistes« (vgl. Rombach 1977) und »Welt und Gegenwelt« (vgl. Rombach 1983). So kann eine Philosophie, die aus ihrer schriftsprachlichen Selbstbeschränkung herausfindet, Grunderfahrungen aufleuchten lassen, indem sie sich für Bildquellen öffnet und diese aus sich selbst sprechen lässt (vgl. Rombach 1977, S. 8; Rombach 1983, S. 176ff.).

2 Eich 1980, S. 47.

2.1 Trägheit



Hieronymus Bosch: Die sieben Todsünden. Ausschnitt Accidia (Trägheit)

Hier soll eine Erfahrungsschicht beschrieben werden, bei der das Geschehen, die Begegnung mit dem Anderen, die Erfahrung der Fremdheit in einen statischen Zustand verfällt. Die Erfahrung ist entweder noch gar nicht in Fahrt gekommen oder sie hat sich gleichsam festgefahren. Aus der Dynamik wurde eine Statik oder das Geschehen lässt mich noch »außerhalb« hat mich³ noch nicht in seinen Vollzug hineingenommen. Meine Weisen auf den Anderen zu reagieren haben eine gewisse Routine bekommen, es treten immer wieder die gleichen Handlungsmuster und Handlungsabfolgen in Erscheinung. Das Bewegungsgeschehen der Erfahrung ist statisch, der Andere ist immer schon verstanden. Auch Handlungen oder Aktionen des Anderen, die viel tiefer gelagert und viel weiter ausgreifend in ihrer Bedeutung wären, schießen oft ins Leere, sind von mir bereits als »so und so« aufgefasst, können gar nichts anderes meinen als »das und das«. Aussagen wie »Das macht der immer so«, »Er kann es eben nicht anders« oder »Das

3 Wenn im Folgenden von »mich«, »mein« bzw. »Ich« etc. die Rede sein wird, spricht der Autor nicht von seiner Person, sondern diese Worte beziehen sich auf das »Ich« im Gegensatz zum »Anderen«.

sagt er immer« sind typische Anzeichen dieser Statik. Der Andere kann gar nicht anders sein als eben das Bild, was ich mir von ihm gemacht habe, er ist verstanden. Auch all sein Handeln und seine Aussagen werden sofort jenem Bild einverleibt und diesem unterworfen. Alles, was doch fremd sein könnte und dieses Bild modifizieren und in Frage stellte, wird sofort abgeblendet. Das Fremde ist bereits verstanden, was ja – wie wir bereits erläuterten – einen Widerspruch darstellt, denn die Statik meiner Weisen der Aufnahme nimmt der Fremdheit des Anderen das, was sie auszeichnet. Ich verstelle mich gegenüber der Fremdheit des Anderen und verstelle damit dem Anderen und seinen Handlungen ihren Anspruch der angemessenen Aufnahme. Das, was der Andere eigentlich bedeuten, zeigen, sagen etc. will, kann nur in derivater, schon vorverstandener Form zur Welt kommen, wird gleichsam behindert. Die Fremdheit ist immer schon vorverstanden, dadurch dass ich ihr gewissermaßen immer schon »zuvorkomme«.

Dieses Verstellen äußert sich genuin leiblich, diese Phase ist gekennzeichnet durch ihre ganz gleichbleibenden, statischen Weisen auf den Anderen zu reagieren. Meine Handlungsabläufe und Reaktionen sind ganz klar umgrenzt und ich reagiere in ähnlichen Situationen in fast der gleichen Weise. Dies läuft nahezu wie ein Programm ab: Auf die leiblichen Äußerungen des Anderen folgen meine Weisen sich darauf zu beziehen, die – in einem gewissen Schwankungsrahmen – in etwa immer gleichbleibend sind. Scheinbare Routine, gleichbleibende monoton-normierte Aussagen und Antworten, programmartige Handlungsmuster bzw. -abläufe sind Ausdruck dafür, dass sich die Fremderfahrung in dieser Phase, die wir mit Trägheit bezeichnen, in Stereotypen festgefahren hat. Die Bewegung der Fremderfahrung ist nahezu statisch, meine Weisen sich auf den Anderen zu beziehen, variieren nur in einem ganz eng abgesteckten Bereich. Man hat sich gegenüber dem Anderen leiblich festgestellt, seiner Fremdheit gegenüber verstanden. Der Andere ist dadurch dann auch immer schon als »der und der« festgestellt, man hat ihn festgelegt auf »das und das«. Letztlich resultiert daraus eine Verobjektivierung des Anderen, da meine Statik die Ansprüchlichkeit des Anderen leiblich »verstellt« und behindert. Die Verben »verstehen«, »verstellen«, »feststellen«, »festlegen« sind Ausdruck für die »Bewegungsarmut« dieser Erfahrungsschicht und gleichermaßen Ausdruck meines beschränkten, statischen Handlungsrahmens auf den Anderen zu respondieren.

Die Deskription dieser statischen Weisen meiner Antworten auf die Fremdheit des Anderen soll nun zur Frage überleiten, was diese denn dem Anderen bedeuten. Diese Ausführungen über meine Art auf den Anderen zu reagieren wären nicht in dieser Breite notwendig, hätte eben diese Art nicht für den Anderen eine elementare, wenn nicht gar »lebenswichtige« Bedeutung. Menschen sind verwiesen auf andere Menschen, auf eine intersubjektive Mitwelt, die ihnen andeutet, was sie sind. Menschen können sich nicht selbst erfassen, sie sind angewiesen auf Andere, die ihnen als Ansicht und Spiegel ihrer selbst dienen. So schreibt Sartre: »Ich erkenne an, dass ich *bin* [Hervorhebung im Original], wie andere mich sehen« (Sartre ¹¹2005, S. 406). »Aber gleichzeitig benötige ich Andere, um alle Strukturen meines Seins voll erfassen zu können; das Für-sich verweist auf das Für-Andere« (¹¹2005, S. 407). »[I]ch kann weder meiner Selbstheit entgehen noch mir selbst gegenüber einen Gesichtspunkt einnehmen [...]« (¹¹2005, S. 534). Aus seiner leiblichen Verfasstheit heraus kann der Mensch sich nicht selbst in den Blick bekommen, er steht aus, ex-sistiert und ist daher auf die Blicke anderer angewiesen. Dieses Sich-selbst-nicht-erfassen-Können impliziert meine Verletzbarkeit, Ausgesetztheit und Fragilität, andererseits erhebt sie mich über den Status eines Objekts, das in sich abgeschlossen und statisch ist. »[I]ch bin der, der nicht für mich selbst Gegenstand sein kann [...]« (Sartre ¹¹2005, S. 438). Die Umwelt und seine Mitwelt erfüllen die Aufgabe durch ihre Antworten dem Menschen anzudeuten, wie seine Verhaltungen in der Welt ankommen. Sie zeigen ihm, was er ist, was er von sich zu halten hat, dadurch ist der Mensch seiner mitmenschlichen Umwelt und ihrer »Verantwortung« ihm gegenüber gewissermaßen ausgeliefert, kann er sich doch nie selbst erblicken, geschweige denn aus dieser Angewiesenheit herausnehmen⁴. »Der Blick, den die *Augen* [Hervorhebung im Original] manifestieren, von welcher Art sie auch sein mögen, ist reiner Verweis auf mich selbst« (Sartre ¹¹2005, S. 467). Durch diese Angewiesenheit des Menschen auf die Reaktionen seiner Mitmenschen ist der Mensch insofern verletzlich, da sein Anspruch ignoriert werden kann, seine Handlungen werden von der Mitwelt nicht aufgenommen, erhalten keine Antwort. Von seiner ignorierenden Mitwelt wird ihm bedeutet, dass das, was er etwa mitteilen oder andeuten will, was ihm bedeutsam und wichtig erscheint, nicht von Belang ist. Die Ignoranz

4 Sartre schildert diese nahezu absurde Unmöglichkeit jene Verwiesenheit auf die Anderen zu umgehen in seinem Drama »Bei geschlossenen Türen« (vgl. Sartre 1968, S. 7–43).

der mitmenschlichen Welt – darin liegt der Gipfel der Verletzbarkeit – kann soweit gehen, dass sie dem Mensch bedeutet, dass er ein »Nichts« ist, was letztlich den psychischen und damit auch physischen Tod bedeutet. Meine Antworten auf die Äußerung des Anderen nehmen mich so gleichzeitig in Verantwortung für den Anderen, dem ich ja ein Spiegel oder Ansicht seiner selbst darstelle: »In seiner leiblichen Existenz offenbart das Ich ein vorbewußtes Zur-Welt-sein [...], jedoch spezifischer Art: Es ist vor jeder Intentionalität bereits in seinem Leib auf den Leib des Anderen hingeeordnet und erlebt in dieser Hinordnung den Leib des Anderen gleichsam als Spiegel des eigenen Leibes, in Korrespondenz zum eigenen Leib. Das Ich erlebt sich in seinem Leib in dessen Korrespondenz [sic!] mit dem Leib des Anderen« (Pfeffer 1988, S. 69). Dies gilt selbstverständlich gleichermaßen für das Ich, das mittels seines Leibes, dem Anderen eine Ansicht seiner gibt.

Was aber – um zur Ausgangsfrage zurückzukehren – bedeutet das Ich mit seinem leiblichen Bewegungszustand dem Anderen? Vor allem – und das soll ja gerade hier beschrieben werden – was bedeutet es dem Anderen, wenn dieser Bewegungszustand äußerst monoton, festgefahren und statisch ist, stellen ja meine leiblichen Verhaltungen einen Spiegel für den Anderen dar, weil das Ich ja immer auch als Ansicht des Anderen aufgefasst werden kann?

Mein monotones Response auf die Äußerungen des Anderen bedeutet diesem, dass er gar nicht anders sein kann, als das, was meine immer ähnlichen Weisen der Aufnahme ihm gewähren und vorspiegeln. Sein Handlungsfeld wird durch meine statischen Verhaltungen auf einen ganz bestimmten Bereich eingeschränkt und festgelegt. In diesem von mir quasi zugestandenen Handlungsbereich hat man den Anderen immer schon verstanden, man hält sich den Anderen auf Distanz, der Andere ist nur noch ein defizitärer Abkömmling meiner selbst. Ich zeige dem Anderen dadurch, wie langweilig er für mich geworden ist. Jeglicher Zauber und jegliches Geheimnis, das mir der Andere zeigen könnte, wird abgeblockt: Meine monoton-stereotypen, leiblichen Stellungnahmen gegenüber der Fremdheit des Anderen verstellen die Möglichkeit, diese Äußerungen des Anderen so aufzunehmen, dass sie in ein Licht gesetzt werden, wo sie adäquat bzw. in ihrer eigenen Ansprüchlichkeit in Erscheinung treten oder sich entsprechend öffnen könnten. Sie verstellen sich also seinem »Anfang«, dem, was er Neues in die Welt bringen will, das, was ihn aus-

zeichnet, und was eo ipso erst einmal fremdartig in Erscheinung tritt, aber Weisen der Anmutung fordert: Aller Anfang muss immer wieder geboren und jedes Mal von Neuem in die Welt gebracht werden. So wird durch eben beschriebene Statiken, Festschreibungen und Reduktionismen das, was den Anderen auszeichnet, was Anspruch auf angemessene Antwort hätte, was als Neues in die Welt kommen möchte, behindert. Der Andere kommt sich so immer schon festgelegt vor, ihm erscheint die Welt gegenüber seinen Anliegen »dicht« oder »taub« zu sein⁵. Der Andere merkt, dass er immer schon als »der und der«, der gar nicht anders sein kann als »so und so«, festgelegt ist. Sein Rückzug, sein »Sich-Verschließen« gegenüber der Um- und Mitwelt, sein gleichermaßen stereotypes Handeln, seine Resignation, die bis hin zur leiblichen Verkümmern führen kann (es sei hier auf Kaspar Hauser als »berühmtester« Fall von sozialer Deprivation in der Geschichte der Pädagogik verwiesen), sind letztlich Ausdruck der Inadäquatheit meiner Weisen sein Verhalten aufzunehmen und zur Welt zu bringen. Sie sind nichtsdestoweniger Ausdruck meiner Unfähigkeit ihm »zur Sprache« zu verhelfen, ihm einen Raum zu verschaffen, in dem seine Äußerungen aufgehen und sich öffnen können.

Der Fremderfahrung wird durch meine statischen Festfahrungen und Feststellungen ihre Dynamik, die sich ja als konstitutiv für das Fremde erwies, genommen. So scheint das Fremde immer schon auf das Eigene reduziert zu sein. Obwohl die Fremdheit einen Anspruch mit sich bringt, wird dieser ignoriert, die Differenzen zwischen Eigenem und Fremden werden zugunsten des Eigenen eingeebnet, ohne sich gegenseitig kritisch auszutragen. Meine statischen Festlegungen nehmen quasi der Fremderfahrung das, was man der Fremdheit des Anderen immer schuldig ist: Indem sie dieses »Dem-Anderen-immer-etwas-schuldig-Bleiben«, das eine Hinwendung meinerseits verlangte, ignorieren, reduzieren sie den Anderen auf ein statisches Objekt, das immer schon »so und nicht anders« ist. Diese statische Phase in der Fremderfahrung wird dem Fremden nicht gerecht, sie hat den Anderen immer schon festgestellt und ihm damit seine Entzogenheit und Unverfügbarkeit abgesprochen, indem sie ihn immer schon als »so und so« verstanden wissen will. Der Andere entzieht sich aber einer abschließenden Erfassung und Festlegung: »Wenn man den anderen

5 Dies kann zu dem schrecklichen Phänomen führen, dass man dem Anderen beispielsweise so lange etwas plausibel machen kann, bis er es selbst übernimmt. Redet man etwa jemandem immer ein, dass er behindert ist, wird er es irgendwann selbst glauben.

besitzen, ergreifen und erkennen könnte, wäre er nicht der andere« (Lévinas 2003b, S. 61). Dass sich mir der Andere immer nur bruchstückhaft öffnen kann und diese damit einhergehenden Entzogenheiten, die eben nicht vorschnell durch meine statischen Verhaltungen eingeebnet werden dürfen, gerade seine Unverfügbarkeit und seinen Subjektstatus mit bedingen, beschreibt Pfeffer folgendermaßen: »Der Andere bleibt unverfügbar. Fremdverstehen kann immer nur Analogisierendes sein, bei dem Ähnlichkeit und Unähnlichkeit unzertrennlich auftreten und bei allem Fremdverstehen, sofern es gelingt, gleichzeitig ein Nichtverstehen mitgegeben sein läßt; so gehört zum Verstehen des Anderen die Erfahrung dazu, daß er letztlich auch nicht zu verstehen ist und sein muß, soll er unverfügbar und somit Subjekt bleiben. Die wechselseitige Unverfügbarkeit der Egos beläßt ihnen nicht nur ihr unmittelbares Subjektsein und Selbstsein, sondern ist zusammen mit dem Mißlingen des Fremdverstehens die Bedingung für die universale Offenheit menschlicher Begegnung und Kommunikation und eine bleibende Herausforderung an das Ego im Bemühen um Einverstehen in den Anderen« (Pfeffer 1988, S. 63).

Führt die Verobjektivierung und Ignoranz des Anderen in dieser Phase so weit, dass keine seiner Äußerungen mehr Aufnahme erfährt und ihm letztlich damit bedeutet wird, dass er ein »Nichts« ist und nichts in der Welt ausrichten kann, heißt dies nicht weniger als sein psychischer und physischer Tod, welcher ja den Extremfall aller Statik, den absoluten Stillstand darstellt.

Wodurch kommt es aber gerade zu dieser Statik, zu diesem Verlust an Begeisterung und Faszination für die Fremdheit des Anderen, zu dieser Trägheit, die die intersubjektive Begegnung langweilig werden lässt? Wie kommt diese Trägheit zustande? Und warum scheint uns gerade der Begriff »Trägheit« der Deskription dieser Statik am angemessensten zu sein?

Wie bereits beschrieben, zeichnet eine intersubjektive Begegnung mit jemandem ein gegenseitiges Bedeutungsgeschehen über Blickspiegelung und leibliche Antwortverhaltungen aus, so dass nicht nur ich ein Spiegel für den Anderen bin (wie eben für diese »Trägheitsschicht« der Fremderfahrung ausgeführt wurde), sondern der Andere gleichfalls für mich einen Spiegel und eine Ansicht⁶ darstellt. So kann es vorkommen, dass mich der

6 Sartre verwendet für das Phänomen, dass jemand in meinem Blickfeld auftaucht, der die Welt und auch mich auf eine mir entzogene Weise auffasst, mit dem Begriff »Abflussloch« (vgl. ¹¹2005, S. 462). »[E]rblickt werden heißt sich als unerkanntes Objekt von unerkennbaren Beurteilungen [...] erfassen« (Sartre ¹¹2005, S. 481).

Andere in einer Weise spiegelt, die mir fremd und unbekannt ist. Oft liegen die Weisen meiner Mitmenschen, sich auf mein Verhalten und meine Aussagen zu beziehen in einem Bereich, den ich zu erfassen scheine, ja ich rechne schon mit bestimmtem Gegenverhalten. Doch gibt es eben Situationen, in welchen ich das Verhalten Anderer auf mich nur in derivativer Form mit meinen Möglichkeiten erfassen kann, weil sie mir derart fremd sind: Der Andere reagiert befremdlich und anders auf mich. Da der Andere ja als Spiegel und Ansicht meiner selbst verstanden werden kann, trifft mich diese Fremdheit so in meiner scheinbaren Abgeklärtheit über mich selbst, weil sie quasi einen Aspekt meiner selbst zu spiegeln scheint, mit dem ich so nicht gerechnet habe, der mir neu und fremd ist. Ich bringe für diesen Aspekt noch keinerlei Erfassungsmöglichkeiten mit, meine Horizontstrukturen hierfür fehlen, ja zeigen gerade durch diese Fremdheit ihre Bedingtheit und Eingeschränktheit. So lässt mich diese Fremdheit des Anderen als Ansicht und damit Aspekt meiner selbst, der sich mir noch nicht erschließt und sich sogar zu entziehen scheint, als Ratloser, Verwirrter und Verzweifelter hervorgehen. Der Andere spiegelt mich in einer Weise, die mich angstvoll und ausgesetzt stimmt. Er stellt für mich ein Bezugssystem auf mich und meine Welt dar, das mich in einer mir entzogenen Weise aufnimmt und erfasst. Einige seiner Äußerungen in Bezug auf mich, scheinen mir vertraut, doch bei anderen mir fremdartigen Äußerungen drängt sich mir diese Entzogenheit auf und stimmt mich grauenvoll, da mich der Andere auf mich hinweist und zwar auf einen Teil meiner selbst, den ich noch nicht erfasse und erbracht habe, der sich nur durch dieses Grauen, die Verwirrung und Ratlosigkeit anzudeuten scheint.

Die Fremdheit des Anderen lässt mich verzweifeln, weil sie mich in einer Weise angeht, die mir die Beschränktheit meiner Horizonte und damit meiner eigenen Erfassungsfähigkeit und die Fragilität meiner Sinnstrukturen vor Augen führt. Dass ich mich selbst nur beschränkt erfassen kann, dass ich immer ausstehe, dass es scheinbar Aspekte meiner selbst gibt, die mir noch verborgen sind und dass ich vielleicht damit sogar anders bin, als ich es mir immer in meiner eigenen Abgeklärtheit selbst vormachte, will ich nicht wahrhaben, ja kann und darf nicht sein. Ich verstelle und verschließe mich damit gegenüber einem Aspekt meiner selbst, den ich nicht gelten lassen will und gelten lassen kann, weil er mein Selbstbild in Frage stellt bzw. mich auf die eigene »Zusammengezimmertheit« meines Selbstbildes verweist. Ich verstehe mich so als für mich abgeklärt und verstehbar

und habe mich als erfassbares Objekt meiner selbst entworfen, bleibe mir aber dabei meine eigene Unverfügbarkeit schuldig und bleibe damit unter meinem eigenen Niveau. Die Befindlichkeit ist am besten mit Trägheit zu bezeichnen, da ich mich vor mir selbst verstelle: Aus Angst vor der Hingabe an die Fremdheit, die mir neue Perspektiven meiner selbst zeigen könnte, verschließe ich mich vor Anmutungen und leiblichen Hinwendungen; die Fremdheit könnte mich in einer Weise verändern, die mir unlieb ist, daher verkrampfe ich mich, nehme die Dynamik aus der Begegnung: Die Angst macht mich träge und verschlossen.

Meine stereotyp-statischen Reaktionen auf die Fremdheit des Anderen sind Ausdruck meines Unwillens und Unvermögens sich von dem Anderen anmuten und durch das gemeinsame Geschehen über sich hinaustragen zu lassen, was voraussetzte, dass ich mir selbst meine eigene Eingeschränktheit eingestände. Dass der Andere »für mich« als befremdlich »auf mich« reagiert, führt mir eben drastisch meine beschränkte Fähigkeit vor Augen, in adäquater Weise der Aufnahme auf den Anderen zu antworten: Der Fremdheit in ihrem Anspruch gerecht zu werden, verlangt eine Modifikation meines »Antwortrepertoirs« und damit einhergehend leibliche Hinwendungen und Lernprozesse, die das ganze Ich in das Geschehen miteinbeziehen. Das Ich kann dabei in jene lähmende Statik fallen, da sie diese Herausforderungen des Fremden an das eigene Selbst gleichsam ahnt, aber sich diesen gegenüber verschließt: Das Ich wird träge, um seine Scheinabgeklärtheit über sich selbst wahren zu können. »Der Objekt-Anderere ist nur Objekt, aber mein Erfassen von ihm schließt das Verständnis davon ein, daß ich immer und grundsätzlich eine andere *Erfahrung* [Hervorhebung im Original] von ihm machen kann, *wenn ich mich auf eine andere Seinsebene stelle* [Hervorhebung F. S.] [...]« (Sartre ¹¹2005, S. 528). Die Fremdheit des Anderen, die als Weise auf mich zu reagieren, mich auf Aspekte meiner selbst verweist, die noch in Erfahrung zu bringen wären und mich selbst wachsen lassen könnten, verlangt mir leibliche Umpositionierung ab, um den Anderen aus einer anderen Perspektive wahrzunehmen, die seinen fremden Äußerungen näher käme.

Doch all diese Hinwendungen und Positionswechsel, die die Fremderfahrung in Fahrt bringen, setzen eben doch dies Eingeständnis voraus: Meine Sinnstrukturen, Erfassungsmöglichkeiten und Horizonte sind beschränkt und normativ. Für viele Weisen der Weltbegegnung des Anderen fehlt mir einfach noch das richtige Auge, der sensible Blick, der vor den Möglichkei-

ten des Anderen staunen kann. So sind Trägheit und Statik Ausdruck jener Verweigerung des Eingeständnisses, dass mir die angemessenen Weisen der Aufnahme für die Weltbegegnung des Anderen noch nicht gegeben sind und dass letztlich mein Verständnis von Normalität und Eigenheit selbst nur normativ ist. Mein Selbstverständnis wurde durch den Einbruch des Fremden zum Bröckeln gebracht, doch beharre ich trotzdem auf meinen alten Kategorien, weil ich damit sozusagen die Faktizität des Einbruchs »ungesehen« machen will. Der in dieser Konstellation in Trägheit Befindliche sieht quasi eine neue Welt mit alten Augen, weil er auf seiner alten Weltsicht be-steht.

Das Fremde darf nicht sein, meine Horizonte können nicht beschränkt sein: Alles Fremde wird meinen eigenen, beschränkten Sinnstrukturen unterworfen, um die eigene Integrität zu wahren. Die Fremdheit wird eingeebnet, statisch aufgenommen, weil meine eigenen Erfassungsmöglichkeiten als konstant, statisch und fertig angenommen sind. Aber gerade mit dieser normativen Setzung meinerseits, dass meine Horizonte und meine Weltsicht die einzig zulässige ist, verabsolutiere ich mein Selbstverständnis und erhebe mich damit über den Anderen, so dass das Fremde, statisch immer nur als das Eigene verstanden ist. Gleichzeitig bleibe ich weit unter meiner Menschlichkeit zurück, weil ich mich selbst als fertig und abgeschlossen denke und mich selbst damit auf das Niveau eines Objekts herabgesetzt habe.

Die Fremdheit macht mich selbst also immer auf die Normativität und Kontingenz meines Normalzustandes aufmerksam (vgl. Lembeck 2000, S. 125ff.), sie stellt für das Eigene immer eine Zumutung dar. Die Fremdheit des Anderen kommt einem Angriff auf das Eigene gleich, entlarvt das eigene Selbstverständnis als ein bedingtes und normatives. Der Rückzug, die Statik und Trägheit können als Schutzmechanismus vor dem Angriff auf das eigene Selbstverständnis angesehen werden. Als weitere Folge dieses Rückzugs zeigt sich zumeist die Verabsolutierung des eigenen Standpunktes, der alles, was sich diesem nicht unterwirft, ausschließt, weil alles Fremde eine Zumutung und ein »In-Frage-Stellen« dieses Standpunktes darstellte. So zeigt sich, dass Andersartigkeit immer in irgendeiner Form gesellschaftlich reguliert und durch entsprechende Diskursmechanismen sanktioniert wird, da sie in ihrem »Sosein« das System auf seine Fragilität hin entlarvt und sich damit als systemkritisch erweist. Alle Selbstverabsolutierungstendenzen – auf gesellschaftlicher und persönlicher Ebene –

gehen mit diesen Ausschließungsmechanismen einher, die eben dazu da sind, den eigenen Standpunkt zu untermauern, indem sie alles, was dem nicht integriert werden kann, weil es eben anders ist, ausschließen (vgl. Foucault ⁹2003a, S. 11ff.). Diese Grenzziehungen etwa zwischen Vernunft und Wahnsinn verändern sich durchaus mit der Zeit, doch bringt das Heraustreten der Vernunft immer seinen Gegenpart, die Unvernunft oder den Wahnsinn mit, der eben das darstellt, was sich den zur Zeit gängigen Vernunftvorstellungen nicht unterwerfen lässt (vgl. Foucault ¹⁵2003b, S. 386f.). In diesem Sinne schreibt Foucault, »[...] daß die Wahrheit des Wahnsinns nur die Vernunft des Menschen ist [...]« (¹⁵2003b, S. 496). Dieser Wahnsinn als »Un-vernunft« muss sanktioniert werden, um den gegenwärtigen Vernunftbereich zu legitimieren. So entlarvt sich dieser Vernunftbereich hier selbst als normativ und subjektiv gesetzt, indem sich dessen Grenzen permanent verändern und er zur Selbstlegitimation der Ausschlussmechanismen bedarf. Letztlich sind all die Ausschlusspraxen Ausdruck der Begrenzt- und Beschränktheit des (abendländischen) Vernunftbegriffs selbst. In der Vernunft liegt eine Statik beschlossen: So beschränkt sich das Vernunftvermögen auf Bereiche der Erfassung und schließt tieferliegende Erfahrungsbereiche, die sich der statischen Erfassung und Festlegung entziehen, aus und dies unter Umständen auch mit Gewalt. Es wird also »unter dem Regiment« der Vernunft immer auch den Wahnsinn geben. »Die Vernunft, die das Andere reduziert, ist *Aneignung* [Hervorhebung F. S.] und Macht« (Lévinas ⁴1999b, S. 190).

Die Fremdheit des Anderen spiegelt mich in einer Weise, mit der ich so nicht gerechnet habe. Mir graut vor Ansichten meiner selbst, die mir fremd und noch entzogen sind. Die Fremdheit kann so mein eigenes Selbstverständnis ins Wanken bringen und ich reagiere hierauf mit einer Verabsolutierung meines Standpunktes und meines Selbstverständnisses. Dies äußert sich darin, dass ich nichts anderes zulasse als meine gewohnten Weisen der Aufnahme und Reaktionen auf den Anderen. Alle Anmutungen und Hinwendungen könnten einen Angriff auf mein Selbstbild darstellen, denen ich mich gegenüber verschließe und in eine statische Situation festfahre. Diese Phase wird mit dem Begriff »Trägheit« beschrieben, weil man sich jeder Hinwendung und Bewegung dem Anderen gegenüber verstellt und diese abblockt, zur Wahrung des eigenen Selbstverständnisses und aus Angst vor Selbstverlust. So wird das eigene Selbstverständnis verabsolutiert, alles Andere und Fremde dem Eigenen subsumiert und das,

was sich meinem Verständnis entzieht, ausgeschlossen, indem es etwa ignoriert wird. Diese Tendenzen können auf gesellschaftlicher bzw. politischer Ebene so weit führen, dass ein gewisses Menschenbild verabsolutiert wird und jeder, der sich diesem Bild nicht unterwerfen will oder kann, umgebracht wird, weil er nicht sein darf: Es kann nicht sein, dass das Menschenbild falsch ist, daher kann »dieser« kein Mensch sein, also darf er auch umgebracht werden (etwa die Vernichtung von Menschen mit »geistiger Behinderung« im Dritten Reich soll als schreckliches Beispiel an dieser Stelle angeführt werden). Der Mensch entzieht sich aber allen Festlegungen, ist nie abschließend »erfassbar« oder »feststellbar«, sondern es geht mit dem Menschsein immer ein Moment der Andersartigkeit und Entzogenheit einher (vgl. Lévinas 2003b, S. 58ff.). Jede Verabsolutierung eines Menschenbildes verkennt diesen Aspekt des Menschseins und, indem sie diesen nicht wahrhaben will, schlägt sie fast notwendig in Gewalt um. Aber nicht nur in Diktaturen kommen diese Verabsolutierungen eines Menschenbildes vor; der Konformismus in modernen Industriegesellschaften hat ähnliche Tendenzen. »Was anders wäre, wird gleichgemacht« (Horkheimer; Adorno ¹⁵2004, S. 18). Gesellschaftliche Außenseiter, die nicht mitmachen können oder wollen, werden sofort sanktioniert und geächtet, weil in ihnen das kritische Potential steckt, das gegenwärtige gesellschaftliche System in Frage zu stellen (vgl. Marcuse ⁵2005, S. 267f.).

Um auf die Ebene intersubjektiver Begegnung zurückzukehren ist also meine Trägheit auch Ausdruck meines Unwillens mich von der Fremdheit des Anderen anmuten zu lassen; hat doch die Fremdheit die Kontingenz meines Selbstverständnisses entlarvt und mir damit Möglichkeiten menschlichen Lebens und Handelns vor Augen geführt, die so ganz anders sind als die eigenen. Das »Sich-Verschließen« vor der Fremdheit des Anderen ist auch ein Zeichen meines »noch-nicht-erbracht-Habens« dieser Möglichkeiten. Phänomenal kann mich so die Fremdheit des Anderen als Ekel angehen, der Andere stellt eine Zumutung an mein Selbstverständnis dar. Er ist mir ganz nah, aber es fehlt mir jegliche Weise der Aufnahme. Es ist der »[...] Augenblick, wo alle diese Masken fallen und ich der *reinen Kontingenz seiner Anwesenheit* [Hervorhebung im Original] gegenüberstehe [...]« (Sartre ¹¹2005, S. 606). Der Leib des Anderen kann sich mir »ungeschminkt« aufdrängen, es kann Momente geben, in denen der Andere »alle Masken fallen lässt« und dabei meinem Blick ausgesetzt ist, der sich ekelt. Mein Blick, der den Anderen entblößend erfasst, ruft bei dem

Anderen Scham hervor. Die Erfassung der Scham des Anderen lässt mich leiblich aus der Situation als Schuldiger hervorgehen, ist es doch mein entblößender Blick, der den anderen verobjektiviert und beschämt (vgl. Pfeffer 1988, S. 21f.). Schuld kommt ja als Phänomen auch dadurch zustande, dass ich in Situationen gelange, die ich leiblich noch nicht erbracht habe, die meine Handlungsmöglichkeiten übersteigen, in welchen ich gleichsam – mit meinen jetzigen Möglichkeiten – ausgesetzt bin⁷. Ich bin also plötzlich in ein Handlungsumfeld hineingeraten, das mich überfordert; leiblich fehlen sozusagen »Sensoren« und passende »Register«. Meine »alten« Handlungsmuster und Weisen der Aufnahme lassen mich aus dieser gleichsam neuen (noch nicht aufgenommenen) Situation als ein »Ver-stellter« oder »sich ver-gangen Habender« hervorgehen. Schuld ist immer ein »Ver-gehen«, da eine Situation in einer »Geh-Weise« angegangen wurde, die nach einer anderen verlangt hätte. So ist Schuld ein Phänomen, das in unserer Existenz begründet liegt, besagt doch allein schon das Wort Ex-sistenz soviel wie Ausstehen, womit ein »noch-nicht-erbracht-Haben« unweigerlich mit einhergeht. Der Ekel der mich überkommt, etwa wenn mein Blick im Alltagstreiben auf der Straße sich von einem menschlichen Antlitz abwendet, das makelhaft oder entstellt ist, ist gleichsam meine leibliche Resonanz auf eine Situation, die ich leiblich noch nicht erbracht habe, die mir die Ausgesetztheit und damit Schuldhaftigkeit meiner Existenz vor Augen führt.

Ekel⁸, Scham-Schuld-Konstellationen können nach dieser Phänomenanalyse auch als Ausdruck dieses »sich-Verschließens« vor der Fremdheit des Anderen aufgefasst werden. Sie sind demnach Zeichen meiner eigenen Unfähigkeit und/oder Unwilligkeit dem Anderen leiblich derart eine Ansicht seiner selbst zu be-deuten, die sein leibliches »So-Sein« in einer Weise aufnimmt, die dem Anderen einen Raum sich zu öffnen ermöglicht und letztlich beide aus dem Geschehen bereichert hervorgehen lässt. Blockiert und »ver-stellt« wird diese Möglichkeit durch die eigene Trägheit.

7 Auch in den Mythen konstelliert das Phänomen »Schuld« oft mit »Aussetzung« etwa bei Ödipus.

8 Sartre wollte seinen berühmten Roman zunächst »Melancholia« nennen, entschied sich aber dann, auf Anraten seines Verlegers Gallimard für den Titel »La nausée« – »Der Ekel« (vgl. hierzu den Anhang der Übersetzerin in der Ausgabe Sartre ⁴⁸2005, S. 281f.). Auch dies ist ein Hinweis auf unterschiedliche »Erfahrungsschichten« (eben »Ekel« – »Melancholie«) derselben Phänomenkonstellation.

2.2 Manie

Die Fremderfahrung kann, muss jedoch nicht immer in diesem statischen Verfall verhaftet bleiben. Die Erfahrung der Fremdheit des Anderen stellt ein dynamisches Geschehen dar und selbst ein sehr festgefahrenes und statisches Interaktionsgeschehen beinhaltet ein Minimum an Dynamik. In der intersubjektiven Begegnung mit dem Anderen wird es Momente geben, in welchen mein Gegenüber meine Äußerungen auf fremde und mir ungewohnte Weise aufnimmt. Er zeigt mir damit gewissermaßen an, dass ich »draußen« zum Teil ganz anders aufgenommen werde, als ich selbst intendierte. So kann mich dieses Moment mit Grauen erfüllen, ein Teil meiner selbst, mit dem ich nicht gerechnet habe, drängt sich mir auf: Meine Reaktionen können hierauf in eine Art Blockadehaltung (siehe Kapitel 2.1 Trägheit) führen, um, aus Angst vor Selbstverlust, die eigene Integrität zu wahren.

In dieser statischen »Blockadephase« kann es jedoch auch zu Reaktionen gegenüber dem Anderen kommen – vielleicht mehr oder weniger zufällig –, die sein Verhalten in einer Weise aufnehmen, die seinen Intentionen eher entsprechen. Meine Weisen das Verhalten des Anderen aufzunehmen haben sich vielleicht etwas modifiziert, so dass eine Öffnung eintreten kann: Etwas hat Aufnahme erfahren, was sonst unbeantwortet blieb, auch aufgrund einer leiblichen Modifikation meiner Hinwendungen zu dem Anderen. Plötzlich öffnet sich das Geschehen, das, was vorher fremd und angsteinflößend war, was Grauen hervorrief, versetzt mich in Staunen, ja lässt mich jetzt fasziniert hervorgehen. Das Geschehen gewinnt an Bewegung, kommt sozusagen in Fahrt, da der Andere als neu zu entdeckend erfahren wird und ich mich selbst dabei neu entdecke (vgl. Stenger, G. 2006a, S. 324). Mein Bild von den Äußerungen des Anderen hat sich gewandelt: Das, was mir vorher fremd war, und sich meinem Verständnis entzog, hat jetzt einen adäquateren Anspruch, durch meinen »Mitgang« erfahren. Die Fremderfahrung hat mich in ihr Geschehen mit hineingenommen, die Welt meines Gegenübers hat sich mir ein Stück weit geöffnet. So verweist mich die Fremdheit des Anderen immer auch auf die Beschränktheit des Eigenen, doch liegt in der Begegnung mit dem Fremden ebenso die Möglichkeit verborgen, die Beschränktheit der eigenen Horizonte ein Stück weit zu überwinden und selbst neu und verändert aus dem Geschehen hervorzugehen. Die Fremdheit des Anderen fordert eine Anmutung

und leibliche Hinwendung meinerseits, was voraussetzt, dass ich Veränderungen zulassen kann und mich – quasi mit einem »blinden« Vertrauen – auch in das Fremde fallen lasse. Ich kann mir die Welt des Anderen zeigen lassen, indem ich, meine Statik und Trägheit zurücklassend, mit der Welt des Anderen mitgehe bzw. »mitfahre«. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass ich im Interaktionsgeschehen bewusst meine Antwortweisen modifiziere, mich leiblich eben anders als gewohnt auf den Anderen einstelle, um auszuprobieren, ob diese Antwortweisen ihm besser zur »Sprache« helfen können, ja seine Individualität, seinem Anspruch besser gerecht werden können. Die Modifikation meiner Hinwendungen soll dem Anderen Hilfe sein, sich der Welt gegenüber mehr öffnen zu können. Der Andere fasziniert mich mehr und mehr, stellt für mich eine eigene »Welt« dar. Er ist für mich, um es genauer auszudrücken, ein einzigartiger Anfang in der Welt, dem ich durch mein angemessenes Response dazu ver helfe, sich mehr und mehr zu öffnen, damit dieser Anfang immer wieder zur Welt kommen kann. Eine weitere Möglichkeit mich von der Welt des Anderen anmuten zu lassen besteht darin, ihn nachzuahmen: Ich beobachte das Verhalten des Anderen, etwa seine Weise mit spezifischen Dingen und Gegenständen zu hantieren. Nun versuche ich mir durch Nachahmung dieser Verhaltensweisen die Intentionen, die der Andere verfolgt haben könnte, aufzeigen zu lassen. Auch so kann diese fremde Welt durch den Nachvollzug ungewohnter leiblicher Handlungsweisen eine Öffnung erfahren.

Diese Hinwendungen holen mich aus meinen monotonen Verhaltensweisen heraus und bringen das Geschehen in eine Dynamik, die sich leiblich darin äußert, dass ich mich dem Anderen annähere und meine gewohnten leiblichen Positionen verändere. Mit diesem Mitgang arbeiten sich Horizonte und Sinnstrukturen aus, die mich erst im Nachhinein die Selbstbeschränkung des »alten« Ichs erkennen lassen. Das Geschehen der Fremderfahrung ließ mich verändert und neu mit hervorgehen, da ich das Wagnis einging, Änderungen meiner Deutungsmuster und Sinnstrukturen zuzulassen, was ja immer auch leibliche Modifikationen und Umstrukturierungen beinhaltet, ohne vorher zu wissen, wo mich dieses Geschehen hinträgt. Führte vorher der Aspekt der Fremderfahrung der »Durchfurchung des Eigenen« und der »Überformung des Eigenen« zu Angst, Verzweiflung und Ratlosigkeit, und wurde so das Fremde eher blockierend und verstellend aufgenommen, was mit Trägheit aus Angst vor Hingabe und Selbstverlust beschrieben wurde, so fasziniert mich jetzt diese Möglichkeit der Fremder-

fahrung Horizonterweiterungen meiner selbst bewirken zu können. Der Andere zeigt mir eine Welt, die so ganz fremd und damit neu für mich ist, die mich mehr und mehr fasziniert und begeistert. Ist das Begegnungsgeschehen einmal so in Bewegung und Fahrt gekommen, kann es sein, dass ich diese Faszination von der Fremdheit des Anderen immer wieder wiederholen will. Es darf dann für mich nicht mehr sein, dass sich der Andere auch wieder entzieht und zurücknimmt, seinen Raum der Entzogenheit für sich einfordert. Die Fremdheit, die vorher übermäßig blockierend aufgenommen wurde, kann auch übermäßig »bejahend« Aufnahme finden. Das Gelingen der Begegnung soll zum Dauerzustand werden. Dazu wird alles getan, hat mir doch das Fremde ermöglicht, die Welt mit ganz neuen Augen wahrzunehmen. Diese Faszination, darf nicht erlöschen. Hierfür wird versucht, das Geschehen krampfhaft in Dynamik zu halten, immer wieder verschiedenartig auf den Anderen zu reagieren und sich dem Anderen immer neu leiblich anzuverwandeln. War man vorher träge vor der Hingabe, so mutiert jetzt die Hingabe zur Sucht. Immer mehr stürze ich mich in das Fremde hinein, immer wieder modifiziere ich meinen Leib als Antwort auf den Anderen, was mit einer Beschleunigung der Bewegungen einhergeht. Die Fremderfahrung kann derart in Bewegung kommen, dass meine Sucht nach Faszination und Begeisterung zu einer Raserei, gleichsam einer Manie führen kann. Dieses permanente Ändern meiner (leiblichen) Standpunkte kann bis zum Selbstverlust gehen (also dem Verlust meiner eigenen Standpunkte). So kommt die Raserei oder Manie dadurch zustande, dass der Moment der Öffnung, das gelungene Begegnungsgeschehen dauerhaft aufrechterhalten werden soll. Dieser Moment ließ mich fasziniert aus dem Geschehen hervorgehen, die Fremdheit des Anderen hat sich mir ein Stück erschlossen und gezeigt. Die Differenz des Anderen scheint einmal und damit für immer überwindbar zu sein. Dass der Andere nach diesem Erfahrungsgeschehen aber auch wieder einen Raum des für mich Nichtverstehbaren und des Entzogenenseins einfordert, will man oft nicht wahrhaben. Es wird mit Gewalt versucht diese Trennung und Entzogenheit aufzuheben, leiblich werde ich rasend in meinen Positionsänderungen, nur um wieder von der Fremdheit in Faszination gesetzt zu werden, das Geschehen in Öffnung zu halten, obwohl es auch wieder nach Trennung und Verschließung verlangt. In etwas anderem Kontext, aber dennoch auch für diese Konstellationen zutreffend, schreibt G. Stenger: »[...] Aufstieg. Erfahrung der Spitze. Wie der Aufstieg, so muß auch der

Abstieg mitgemacht werden. Die Spitze halten wollen bedeutet gerade ihren Verlust. Die Spitze bleibt nur Spitze, wenn sie verlassen wird. Spitze verläßt sich immer. Dieses ›Verlassen‹ nicht mitmachen – Spitze will sich halten –, läßt die Klaffe aufspringen [...]« (Stenger, G. 1990, S. 226).

Wie schon in dem Kapitel »Trägheit«, so soll auch hier eine Extremphase des Fremderfahrungsgeschehens angedeutet werden, die bis ins Krankhafte, daher die Bezeichnung »Manie«, ausarten kann. Die Hinwendungen und Anmutungen zur Fremdheit werden zur Flucht in den Anderen, zum Hineinstürzen in das Fremde. Der Andere verhilft mir zur Bestätigung, nur noch der Andere kann mich fasziniert widerspiegeln, mir zur Zufriedenheit verhelfen. Die Extremform dieser Erfahrungsschicht wäre die absolute Selbsthingabe an den Anderen bis zum Selbstverlust: Das Eigene wird aufgegeben, da ich meine, nur noch vom Anderen Bestätigung erlangen zu können. Es wird alles getan, damit mich der Andere auf faszinierende Art widerspiegelt, unter »in Kaufnahme« des Selbstverlusts. Ein möglicher Grund für dieses Hineinstürzen in die Welt des Anderen könnte die Kompensation der eigenen wenig gefestigten Persönlichkeitsstrukturen sein. So wird die Welt des Anderen zur »Ersatzwelt« für meine eigene. Diese Welt fasziniert mich und dadurch bietet sie mir Einheits- und Vollkommenheitserfahrungen, die mir meine eigene Persönlichkeit nicht erschließen hätte können.



Caravaggio: Narziß

Bei der Erfahrung der Fremdheit des Anderen kann es zu Phasen in dem Geschehen kommen, indem also gleichsam narzisstische Komponenten des Eigenen bedient werden. Dies soll nun an Kohuts psychoanalytischer Theorie narzisstischer Persönlichkeitsstörungen verdeutlicht werden (vgl. Kohut ¹³2004).

Nach Kohuts psychoanalytischer Theorie entstehen narzisstische Persönlichkeitsstörungen in der frühkindlichen Entwicklung. Die gesunde Entwicklung vom Säugling zum reifen Erwachsenen verläuft folgendermaßen:

Der Säugling, bei dem Ich und Außenwelt noch nicht voneinander getrennt sind, und der in einem glücklich-geborgenen Vollkommenheitszustand lebt, erfährt kleine, schrittweise Versagungen, etwa dass er nicht immer die ungeteilte Aufmerksamkeit der Mutter für sich in Anspruch nehmen kann. Dadurch modifiziert sich schrittweise das Verlangen des Kindes nach absoluter Vollkommenheit: »Bei allen geringen Einfühlungsstörungen, Mißverständnissen und Verzögerungen zieht das Kind narzißtische Libido von der archaischen Imago bedingungsloser Vollkommenheit (primärer Narzißmus) ab und erwirbt stattdessen einen Baustein einer inneren psychischen Struktur, die die mütterlichen Funktionen im Dienst der Aufrechterhaltung des narzißtischen Gleichgewichts übernimmt [...]. Erträgliche Schwankungen des vorher bestehenden (und von außen aufrechterhaltenen) primären narzißtischen Gleichgewichts führen zum Erwerb innerer Strukturen, die die Fähigkeit zur Selbsttröstung und zum Erwerb einer ersten Spannungstoleranz im narzißtischen Bereich ermöglichen« (Kohut ¹³2004, S. 85f.). Die menschliche Entwicklung vom Kind zum reifen Erwachsenen geht mit dem schrittweisen Abzug narzisstischer Besetzungen und damit dem Aufbau eigener psychischer Strukturen einher, die die reife Persönlichkeit befähigen, das narzisstische Gleichgewicht selbst wiederherzustellen und in Einklang zu bringen. Kommt es jedoch in einer frühkindlichen Entwicklungsphase zu einer übermäßig starken Versagung, etwa durch einen traumatischen Verlust, also zu einem unerträglichen Abzug narzisstischer Besetzungen, so kann dies zu einer Abspaltung eines sogenannten »Größen-Selbst« (vgl. Kohut ¹³2004, S. 169) führen. Dieser gleichsam »abgespaltene Persönlichkeitsteil« konnte sich also nicht schrittweise in eine realitätsorientierte Persönlichkeitsstruktur umwandeln und integrieren, sondern bleibt in einer frühkindlichen Entwicklungsphase verhaftet, was damit einhergeht, dass dieses »Größen-Selbst« – quasi noch in einem säuglingshaften Vollkommenheitszustand befindlich – nach äußerer Wiederherstellung seines narzisstischen Gleichgewichts verlangt. So tritt in der Entwicklung narzisstischer Persönlichkeiten ein Strukturdefekt auf: Die Persönlichkeit ist nur bedingt entwickelt; das abgespaltene, nichtintegrierte »Größen-Selbst« verlangt nach äußerer Bestätigung und braucht »[...] fortwährend Bewunderung und Beifall zu seiner Beruhigung [...]« (Kohut ¹³2004, S. 172). Die narzisstische Persönlichkeit kann sich also im Gegensatz zur reifen Persönlichkeit nur bedingt selbst in einen Gleichgewichtszustand bringen, und kann Trennungs- und Frustrations-

situationen schwer ertragen. Solche Situationen versucht der »Narzisst« durch übermäßige Arbeit zu kompensieren und diesen allgemein »[...] durch übersteigerte Aktivität entgegenzuwirken« (Kohut ¹³2004, S. 145). Die unrealistischen Größenphantasien und die Erwartungen des »Größen-Selbst«, dass dauerhaft Vollkommenheit sei, und die gleichzeitige Enttäuschung dieser Sehnsüchte durch die Außenwelt, lassen den »Narzisst« in eine Raserei verfallen, um sich von sich selbst abzulenken und weil er diese Enttäuschungen nicht wahrhaben will. Die eigene Persönlichkeit, damit die eigenen Horizonte und Sinnstrukturen sind noch nicht so gefestigt, um bei diversen Enttäuschungen wieder selbst einen ausgeglichenen Persönlichkeitszustand herstellen zu können. Leiblich äußert sich dies eben darin, dass man sich ständig umpositionieren muss, sind doch eigene Standpunkte noch nicht wirklich gefunden oder ausreichend gefestigt. So sind narzisstische Persönlichkeiten dauernd auf Bestätigung von Anderen angewiesen und sind süchtig nach einer »faszinierten Spiegelung« ihrer Selbst im Antlitz des Anderen, als Kompensation ihrer eigenen, unzureichend ausgearbeiteten Persönlichkeitsstrukturen.

Als Kritik an diesem Ansatz soll angeführt werden, dass die Unterscheidung zwischen narzisstischer Persönlichkeit und »reifer« Persönlichkeit eher eine idealtypische ist. Eine vollkommen reife Persönlichkeit scheint uns ein Konstrukt zu sein, das so nur in der Theorie existiert, da es keinen Menschen gibt, der über eine derart perfekte Persönlichkeitsstruktur verfügt, dass er sich immer selbst genügt. Jeder Mensch hat – nach unserem Dafürhalten – narzisstische Persönlichkeitskomponenten, die nach Befriedigung von Außen verlangen, der eine mehr, der andere weniger. Aber gerade mit dem Wissen darum, dass Menschen narzisstische Persönlichkeitsstrukturen haben, die von Außen befriedigt werden wollen, soll für unsere Zusammenhänge gezeigt werden, dass das Fremderfahrungs-geschehen Stadien und Phasen einnehmen kann, die genau diese narzisstischen Persönlichkeitsstrukturen bedienen: Es wurde gezeigt, dass die Hinwendungen des Eigenen an die Fremdheit des Anderen überhand nehmen können, die Hingabe und damit einhergehend die leiblichen Anmutungen an den Anderen sind – gleichsam einer Manie – übersteigert. Alles, was man selbst tut, ist nur noch für den Anderen. Alle meine Handlungen sind nur noch dazu da, dem Anderen zu gefallen oder seine Bedürfnisse voll zu befriedigen, um wieder fasziniert aus dem Geschehen hervorzugehen, ohne darauf zu achten, ob man das selbst überhaupt will, geschweige

denn, ob man selbst auch leiblich soweit mitgehen kann. Mehr und mehr gerate ich damit in Abhängigkeit von dem Anderen: Nur noch er kann mir zu Zufriedenheit, Einheits- und Vollkommenheitserfahrungen (die ja in einem gelingenden Begegnungsgeschehen durchaus vorkommen können), letztlich zur Herstellung meines sogenannten narzisstischen Gleichgewichtszustands verhelfen. Das faszinierende »Gespiegeltwerden« im Antlitz des Anderen gerät zur Sucht, die »gelingenden« Momente wollen immer wieder wiederholt werden, was einmal durch Modifizierung meiner leiblichen Hinwendungen gelang, soll wieder und wieder gelingen, lässt mich mehr und mehr in die Fremdheit des Anderen hineinstürzen und -flüchten, bis hin zur Manie⁹, das heißt bis zum »Nullstandpunkt« und zur »Verflüchtigung« meiner selbst¹⁰.

War die Phase der Trägheit der Versuch krampfhaft »mein Eigenes« vor dem »Eindringen des Fremden« zu bewahren, so nimmt die Phase der Manie das Fremde als eine Art Ersatzwelt zur Kompensation, der als beschränkt und unzureichend ausgebildet erlebten »Eigenwelt« wahr. Somit kommt es auch hier zu Verobjektivierungen aller am Geschehen Beteiligten: Ich »brauche« den Anderen zum »Ausgleich« und zur »Kompensation« meiner eigenen, als defizitär wahrgenommenen Persönlichkeitsstrukturen. Damit aber der Andere diesen »Ausgleich« leisten kann, gebe ich mich an den Anderen hin und mache mich für den Anderen letztendlich zum Objekt. Deshalb bleibe ich mir selbst meine Unverfügbarkeit gleichermaßen schuldig.

Was bedeutet nun aber mein erhöhter Bewegungszustand dem Anderen? Die »beschleunigte« Dynamik lässt mich – wie oben bereits beschrieben – meinen eigenen Standpunkt verlieren bis hin zu einem »Nullstandpunkt«:

9 »Schwanger geworden, gebar sie ein Kindlein, welches schon damals Liebe verdiente, und nennt' es Narcissus; und als man den schicksal-Kündenden Seher befragte, ob je dieser Knabe zu hohem Alter gelange, da gab er zur Antwort: *Ja, wenn er sich fremd bleibt!* Lang schien nichtig das Wort des Propheten, doch bracht' es der Ausgang Endlich zu Ehren: *ein seltsames Rasen, ein sonderbar Sterben!* [Hervorhebungen F. S.]« (Ovid 1990, Verse 3,346–3,350, S. 102).

10 Selbstverlust:
 »Während er jammerte, streifte er ab das Gewand, und mit Händen,
 Welche wie Marmor glänzten, zerschlug er die Brust sich, die nackte.
 Da überzog von den Schlägen die Brust sich mit rötlicher Farbe [...].
 Hin ist die Farbe, die weiße, die rote, verschwunden des Lebens
 Frische und Kraft: was soeben beim Anblick entzückte, ist nicht mehr;
Fort ist der Leib, der einstmals von Echo so herzlich geliebte. [Hervorhebung F. S.]«
 (Ovid 1990, Verse 3,480–3,482; 3,491–3,493, S. 108).

Mit Melancholie wird eine, mit einer Phase des Fremderfahrungsgeschehens einhergehende Befindlichkeit beschrieben, deren »Bewegungszustand« gewissermaßen »zwischen« einem übersteigerten (welche mit der Befindlichkeit Manie bezeichnet wurde) und einem statisch verlangsamten (hierfür wurde die Bezeichnung »Trägheit« als Ausdruck der Befindlichkeit gewählt) liegt. Bevor jedoch der Andere und Melancholie als eine mögliche Befindlichkeit in der Erfahrung der Fremdheit des Anderen thematisiert wird, soll zunächst eine allgemeine Begriffsklärung erfolgen.

Die Alltagssprache versteht unter dem Begriff »Melancholie« einen von Schwermut, Tiefsinnigkeit, Niedergeschlagenheit, Traurigkeit, bis hin zur Depression neigenden Gemütszustand. Der Begriff Melancholie geht auf das griechische Wort *μελαγχολία* zurück, welches sich aus den Worten *μέλας* (»schwarz«) und *χολή* (»Galle«) zusammensetzt und damit soviel wie »Schwarzgalligkeit« bedeutet (vgl. Brockhaus Band 18 ²¹2006, S. 203; Pschyrembel ²⁶⁰2004, S. 1135). Die »Schwarzgalligkeit« ist eine Bezeichnung aus der antiken »Vier-Säfte-Lehre«, wonach die »schwarze Galle« derjenige Saft ist, der beim Melancholiker vermehrt oder in veränderter Form auftritt und sein Leiden begründet. Die »Vier-Säfte-Lehre« geht also einher mit der Lehre der »vier Temperamente«; so gibt es neben dem Melancholiker als Temperamenttypen den Sanguiniker, den Choliker und den Phlegmatiker. Die Ausprägung des Temperaments korrespondiert – laut antiker Lehre – immer mit einem in Überschuss oder in veränderter Weise vorhandenen »Körpersaft« (vgl. Klibansky et al. ⁵2004, S. 50). Dem Melancholiker soll neben der Nachdenklichkeit und Traurigkeit auch ein Zug von Genialität zukommen. Walther schreibt sogar in Anschluss an Aristoteles bzw. Theophrast, »[...] daß alle außergewöhnlichen und überragenden Männer Melancholiker seien« (Walther 1999, S. 14). Den Melancholiker scheint besonders die Beschränktheit und Vergänglichkeit menschlichen Erkenntnis- und Erfassungsvermögens und gleichzeitiger Sehnsucht nach Ewigkeit, Dauer und Bestand zu berühren. Dies treibt ihn zum Versuch an, das Unerfasste zu erfassen, die unerschlossene Welt zu erschließen und mit seinem Maß zu durchmessen. Ikonographisch finden sich daher häufig Messinstrumente in Melancholiedarstellungen (es sei hier auf das Stundenglas, die Waage oder den Zirkel im Dürerstich verwiesen), womit ausgedrückt werden soll, dass Melancholie mit der Sehnsucht »der Schwere ein Maß zu geben« einhergeht (vgl. Clair 2005, S. 170ff.). Die Gleichzeitigkeit von Entzogenem und Unverstandenem

und die Sehnsucht nach Klärung und Erfassung kann die von Melancholie Ergriffenen zu Höchstleistungen (etwa in wissenschaftlichem oder künstlerischem Sinne) antreiben, was jedoch auch bis zur wilden Raserei und Manie, die gleichsam den Boden unter den Füßen verliert, führen kann (vgl. Walther 1999, S. 14).

Andererseits kann die »[...] Unfähigkeit, die göttliche Wahrheit jemals vollständig zu verstehen, schwermütig mach[en]« (Walther 1999, S. 19). Die Bereiche des Unverstandenen, Fremden und Entzogenen, die letztlich nie abschließend durchmessen werden können, lassen den Melancholiker verzweifeln und wenn sie seine Hoffnung und Sehnsucht nach Bestand zerstören, kann Melancholie in »accidia« also Stumpfsinn und Trägheit umschlagen, die allein vor dem Versuch der Erfassung schon Halt macht und resigniert aufgibt. In diesem Sinne ist »[d]ie Trägheit [...] eine Verwandte der Melancholie« (Clair 2005, S. 74).

Melancholie hat es also mit dem Aushalten von Spannung zu tun: Es ist die Spannung, das Streben aufrechtzuerhalten bei gleichzeitigem Wissen darum, dass dieses nie ans Ziel kommen wird, ohne darüber zu resignieren oder sich in Raserei zu verlieren. Dieses »Spannungsaushalten« – symbolisiert in der künstlerischen Darstellung vor allem durch Musikinstrumente, insbesondere durch Seiteninstrumente (vgl. Clair 2005, S. 265ff.) – lässt die Melancholie eine Art Zwischenstellung zwischen Manie und Trägheit (»accidia«) einnehmen, die gleichsam Verfallsformen darstellen, in welche die Melancholie verfällt, wenn eben diese Spannung nicht mehr ausgehalten werden kann.

In medizinisch-psychologischem Sinn taucht Melancholie lediglich als »depressive Episode« auf (vgl. Pschyrembel ²⁶⁰2004, S. 1135), was wenig aussagekräftig erscheint. Der erste, für unser Anliegen fruchtbar zu machende Ansatz aus diesem Bereich, der die Melancholie als psychische Erkrankung im Rahmen der Psychoanalyse thematisiert, ist der von Freud (vgl. Freud 1982). Dieser soll zur Deskription der Melancholie als (psychische) Krankheit für unsere Arbeit herangezogen werden. Freud beschreibt Melancholie zusammen mit und gleichzeitig in Abgrenzung zu dem Phänomen der Trauer: Beiden gemeinsam ist die schmerzliche Erfahrung eines Verlusts. Der Tod eines geliebten Menschen oder aber die Trennung vom Liebesobjekt stellen Beispiele für einen derartigen Objektverlust dar, der Trauer und Melancholie hervorrufen kann (vgl. Freud 1982, S. 197ff.). Im Gegensatz zur Melancholie geht aber der Trauernde seine Verlufterfah-

nung bewusst an: Es kommt zum stufenweisen Abzug der Libido von dem geliebten Objekt. Die leere Stelle, die der durch Tod verlustig gegangene Mensch hinterlässt, wird Schritt für Schritt wieder aufgefüllt. »Tatsächlich wird aber das Ich nach der Vollendung der Trauerarbeit wieder frei und ungehemmt« (Freud 1982, S. 199). Durch die Trauer wird also, anders als bei der Melancholie, die Verlusterfahrung ganz aktiv mit dem Ziel der Bewältigung angegangen und bearbeitet. So bewirkt die Aufarbeitung der Trauer, dass das Andere am geliebten Verstorbenen, gewissermaßen vergessen wird: Die Trauerarbeit eignet sich das Andere des Verstorbenen schrittweise an und nimmt damit gleichsam dem Verstorbenen genau das, was ihn auszeichnete. Dieser Libidoabzug und die eingliedernde Abarbeitung machen den Verlust erträglich und ermöglichen sogar das Vergessen.

Genau dieses Vergessen möchte der Melancholiker vermeiden. Er möchte sich den verlorenen Anderen »in all seiner Pracht« bewahren. Während der Trauernde die Andersartigkeit des Anderen »abarbeitet«, wirkt beim Melancholiker etwas, das entzogen bleibt, weiter: Laut Freud ist es gewissermaßen unbewusstes Ziel des Melancholikers den Verlust des Liebesobjekts durch »Einverleibung« desselben zu umgehen. Die Stelle soll in Gänze im Original wiedergegeben werden: »Es hatte eine Objektwahl, eine Bindung der Libido an eine bestimmte Person bestanden; durch den Einfluß einer *realen Kränkung oder Enttäuschung* von seiten der geliebten Person trat eine Erschütterung dieser Objektbeziehung ein. Der Erfolg war nicht der normale einer Abziehung der Libido von diesem Objekt und Verschiebung derselben auf ein neues, sondern ein anderer, der mehrere Bedingungen für sein Zustandekommen zu erfordern scheint. Die Objektbesetzung erwies sich als wenig resistent, sie wurde aufgehoben, aber die freie Libido nicht auf ein anderes Objekt verschoben, sondern ins Ich zurückgezogen. Dort fand sie aber nicht eine beliebige Verwendung, sondern diente dazu, eine *Identifizierung* [Hervorhebungen im Original] des Ichs mit dem aufgegebenen Objekt herzustellen. Der Schatten des Objekts fiel so auf das Ich, welches nun von einer besonderen [...] Instanz wie ein Objekt, wie das verlassene Objekt, beurteilt werden konnte. Auf diese Weise hatte sich der Objektverlust in einen Ichverlust verwandelt, der Konflikt zwischen dem Ich und der geliebten Person in einen Zwiespalt zwischen der Ichkritik und dem durch Identifizierung veränderten Ich« (Freud 1982, S. 202f.).

Das »Liebesobjekt« wird also – nach Freud – einverleibt, aber nicht angeeignet, womit der Melancholiker gerade sein Ziel erreicht, dass er die geliebte Person in all ihrer Einzigartigkeit als Teil seiner selbst bewahren kann. So kommt es beim Melancholiker dazu, dass ihm gleichsam ein Teil seiner selbst entzogen bleibt und nicht versprachlicht (Versprachlichung käme ja einer Aneignung gleich) werden kann, soll doch der verlorene und gleichzeitig als so wertvoll geschätzte Mensch in seiner ganzen Einzigartigkeit und Kostbarkeit gewahrt bleiben. Dieser verlorene Mensch – so paradox dies zu sein scheint – stellt einen inkorporierten Teil der Persönlichkeit des Melancholikers dar, der nicht den eigenen Strukturen integriert werden soll und auch nicht werden kann. Dieser Teil wirkt als »[...] nicht assimilierbare [...] Andersheit des Anderen [...]« (Ebner 2005a, S. 226) im Melancholiker fort. Mit dieser Theorie kann Freud nun auch die Selbstanklagen der Melancholiker erklären, die sich eigentlich auf das Liebesobjekt beziehen, welches aber jetzt »einverleibt« ist (vgl. Freud 1982, S. 202). Auch das Phänomen der Sprachlosigkeit findet hier seine Erklärung, welches Ebner folgendermaßen beschreibt: »Dem Melancholiker gelingt es nicht das zu bezeichnen, was ihn überwältigt [...]« (Ebner 2005a, S. 227). Sprache wäre ja schon Unterordnung unter einen Begriff und damit Vergleichen des absolut Individuellen, was das Individuelle letztlich zunichte machte.

Ist der »einverleibte« Schatz gewahrt geblieben, kann es auch zum Phänomen des melancholischen Genießens kommen, das Freud bereits kennt (vgl. Freud 1982, S. 205), und welches auch Ebner (vgl. Ebner 2005a, S. 224) in seine Konzeption mit aufnimmt. Des Weiteren sei hier bloß angemerkt, dass bereits Freud Melancholie mit Narzissmus in Verbindung bringt (vgl. Freud 1982, S. 203ff.). Diese Feststellung soll als zusätzliche Veranschaulichung der These aufzufassen sein, dass Melancholie und Narzissmus in engem Zusammenhang miteinander stehen, ja vielleicht lediglich unterschiedliche Lagerungen derselben Problemkonstellation darstellen. Gleiches scheint – wie kaum verwunderlich – für die Manie zuzutreffen. So schreibt Freud: »[D]er Melancholie ist durch ihre Neigung gegeben, in den symptomatisch gegensätzlichen Zustand der Manie umzuschlagen« (Freud 1982, S. 207). Er begründet dies damit, dass die Manie und die Melancholie denselben Inhalt haben, der »[...] in der Manie bewältigt oder beiseite geschoben [...]« (Freud 1982, S. 207) ist. Die Manie lässt durch dieses Beiseiteschieben oder Fallenlassen gleichsam die

ganze angestaute Energie und das in der Melancholie beschlossen liegende kreative Potential auf einmal verpuffen. Es scheinen also – und dies ist schon bei Freud ansatzweise angelegt – im Zustand der Melancholie einzigartige schöpferische Kräfte beschlossen zu sein.

Dieses Moment des Schöpferischen in der Melancholie soll nun mit Hilfe eines neueren Forschungsansatzes andeutungsweise aufgezeigt (vgl. Ebner 2005a; Ebner 2005b) und damit die Phänomendeskription weitergeführt werden: Wurde bei Freud Melancholie noch ganz im Rahmen der Triebtheorie als psychische Erkrankung gedeutet, so weitet Ebner das Phänomen der Melancholie aus. In seinem Ansatz scheinen melancholische Konstellationen nicht nur in Krankheiten durch, sondern auch in anderen Lebensbereichen, etwa als rezeptionsästhetisches Moment in der Photographie. Melancholie gibt sich also hier eher als mit einer kreativen Lebensform verbundener Affektzustand. Auch hier ist die Sprachlosigkeit ein bezeichnendes Moment des Melancholikers: »Es ist die Sprache selbst, die sich dem Melancholiker zu versagen scheint« (Ebner 2005a, S. 223). Diese Aspekte der Sprachlosigkeit, Unentschiedenheit, Entzogenheit und »Verstehensverweigerung« in dem Melancholiker lassen Ebner auch von der »[...] Antihermeneutik der Melancholie« (Ebner 2005a, S. 222) sprechen, da ja Verstehen und damit Dialog und Versprachlichung zentrales Anliegen hermeneutischer Konzeptionen ist (vgl. Ebner 2005a, S. 223). So entstehen etwa bei der Betrachtung von Photographien melancholische Konstellationen, indem Elemente einer Photographie nur von einem Rezipienten gesehen werden können, die vom Photographen selbst in keiner Weise intendiert wurden, und so radikal subjektiviert und damit nicht mitteilbar sind (vgl. Ebner 2005b, S. 149ff.). Aber genau diese nicht mitteilbaren, radikal subjektivierten Momente im Rezipienten, die eine Photographie anspricht und bedient, bergen ein großes schöpferisches Potential. So deutet Ebner Roland Barthes Buch »Die helle Kammer« (vgl. Barthes ⁹2004) als Ergebnis des schöpferischen Aktes einer Melancholie: Der noch nicht lang zurückliegende Tod der Mutter und eine Photographie derselben treiben Barthes an, ein Werk über das Wesen der Photographie zu schreiben¹¹. Am Ende bleibt Barthes das vollendete Buch und eine noch fortdauernde Melancholie, die sich versucht in folgenden Worten zu

11 Die Photographie der Mutter findet sich konsequenterweise nicht in dem Buch, da das, was eben diese Photographie für Barthes ausmacht, dem Leser gerade nicht mitteilbar ist.

artikulieren: »[...] mein einziger Rückhalt ist diese *Ironie* [Hervorhebung im Original]: darüber zu sprechen, daß es ›nichts zu sagen gibt‹« (Barthes 2004, S. 103)¹².

Doch nach diesem kleinen Exkurs zur Photographie bleibt noch immer die Frage bestehen, worin genau dieses letztlich noch mehr oder weniger unbestimmt gebliebene kreative Potential der Melancholie liegt? Schon bei Freud deutet sich im Gegensatz zur Trauer, die den Verlust aktiv bearbeitet, eine Konzeption an, in der Melancholie als ein Zustand auftritt, der etwas im Unklaren und Unentschiedenen belässt. Die Verlustsituation besteht: Doch der Verlust soll durch »Einverleibung« so umgangen werden, dass die Einzigartigkeit und Individualität des geliebten Objekts gewahrt bleibt. Gerade das, was anders war am Anderen, was mich vom Anderen unterschied, zeichnete diesen besonders aus und wirkt – derart einverleibt, aber gerade nicht angeeignet – in mir als etwas Unentschiedenes, Entzogenes, Nichtversprachlichbares im melancholischen Zustand weiter. Die Auflösung der Melancholie wäre gleichsam kontraproduktiv. So können wir uns mit Freud, obwohl seine Theorie ganz auf den Libidoabzug beschränkt bleibt, dem Phänomen des Schöpferischen in der Melancholie nähern: Er zeigt, dass der Melancholiker etwas im Unentschiedenen belässt und nicht vorschnell aneignen will. In der Melancholie wirkt quasi etwas weiter, und ihre kreative Kraft besteht darin, dass sie sich einen Raum für Differenz und »Unverstanden-lassen« bewahrt, so dass sie nicht auf ein Ende zustrebt, wie etwa bei Freud die Trauer (vgl. Freud 1982). So besteht die schöpferische Kraft darin, dass etwas nicht vorschnell verstanden und damit angeeignet wird, sondern – gleichsam die (Differenz)Spannung aushaltend – diesem ein höheres Recht zugestanden wird, indem es in seiner Entzogenheit und Unentscheidbarkeit weiterwirkt, man sich diesem letztlich nur annähern kann, weil es ja unmöglich ist, etwas gänzlich zu verstehen, ohne diesem Entscheidendes zu nehmen. Dieser Zustand zeigt große Achtung vor der Pracht, Kostbarkeit und Einmaligkeit, die durch übereilige Aneignung zunichte gemacht würde. Die Überwindung dieses melancholischen Zustands gliche also ebenso hier einer Verfallsform desselben. So zeichnet sich eine melancholische Befindlichkeit dadurch aus, dass etwas, das als wertvoll oder achtungswürdig erscheint, ein höheres Recht zugestanden wird gerade dadurch, dass es nicht angeeignet und eingemeindet wird, was der Sache oder dem Anderen sein Geheimnis

12 Vgl. hierzu: Ebner 2005a, S. 235ff.; Ebner 2005b, S. 142ff.

rauben würde und uninteressant machte, sondern dieses »höhere Recht« – und hierin liegt auch das Schöpferische – besteht darin, dass dieser Sache oder dem Anderen seine Unvergleichlichkeit belassen wird, indem sie in einer Schwebelage der Unaneignbarkeit und der Unentscheidbarkeit gehalten werden. Dieser Prozess geht mit einer prinzipiellen Unabschließbarkeit und Vorläufigkeit einher, da die Differenz und Unvergleichlichkeit nie eingeebnet werden kann, ohne Entscheidendes zu nehmen. Dieser endlose Charakter, diese Befindlichkeit der Melancholie, die mitgeht mit dem »Wissen« darum, dass immer etwas aussteht oder sich entzieht, hält sich damit gleichsam Sensorien dafür bereit, dass sich etwas von einer neuen Seite zeigen kann, sich ungeahnte Facetten und Nuancen öffnen, die sich einer vorschnellen Aneignung nie gezeigt hätten.

Übertragen auf die – vor allem abendländische – Philosophietradition liegt es unserer Ansicht nach nicht fern zu behaupten, dass sich diese weitgehend – von wenigen Ausnahmen abgesehen – gegenüber jenen kreativen Bereichen durch ihre übermäßige Subjektzentriertheit verwehrt und sich damit Möglichkeiten verstellt hat. Diese Tendenzen scheinen damit zusammenzuhängen, dass die abendländische Tradition beim Sein ansetzt. Mit dieser »Vorentscheidung« geht diese Philosophie in ihrem Verlauf auf Evidenz, Eingliederung und damit Unterwerfung einer bestimmten Ordnung, auf Erscheinung bzw. Phänomen, und damit auf Gegenwart oder besser Vergegenwärtigung (vgl. Lévinas ⁴1999d, S. 236f.). Es ist eine – die Ausdrücke sind hier bewusst übertrieben plakativ, um zu verdeutlichen – überwiegend gottlose Philosophie der Immanenz, die sich mit ihrer Voraussetzung der Voraussetzungslosigkeit durch radikalen Ichanfang und »Rückkehr zum Ich« (Odysseus) der Transzendenz gegenüber verschließt und sich damit klar vom Weg der Religion und des Glaubens trennt (vgl. Lévinas ⁴1999c, S. 211). Selbst der Gott der Scholastiker ist Ausdruck einer Vernunftreligion, es handelt sich um einen verstandenen Gott. Dieses Philosophieverständnis geht auf Angleichung und Verselbigung, scheint damit »[...] ein Tun zu sein, das sich schon im voraus eingeholt hat [...]« (Lévinas ⁴1999c, S. 212f.). Paradebeispiel hierfür ist die Maieutik des Sokrates: »Alle Unterweisung der Seele war schon zuvor in ihr. Die Iden-

tifikation des Ich – die wunderbare Autarkie des Ich – ist die natürliche Form für die Umschmelzung des Anderen in das Selbe. Alle Philosophie ist Egologie [...]« (vgl. Lévinas ⁴1999b, S. 189). Dieses »Sich im voraus schon eingeholt haben« gleicht einer Odysseustypik (vgl. Lévinas ⁴1999c, S. 211), die sich in ihrer ganzen Subjektzentrierung selbst beschränkt: So verschließen sich dieser Philosophietradition gewisse Bereiche und Möglichkeiten. Ein Bereich, den diese Traditionslinie nicht hervorbringen kann, ist etwa für Lévinas die Unendlichkeit und Transzendenz in der Begegnung mit dem Anderen. Der Andere taucht im Begegnungsgeschehen in der abendländischen Philosophie lediglich als ein Gegenüber auf. Das Andersein des Anderen kann sich unter der Odysseusmotivik nicht andeuten. Dem Gegenüber wird von vornherein quasi schon ein Platz von dem Ich zugewiesen, in dem er sich zeigen und in Erscheinung treten kann. Der Möglichkeitsraum, der einen Rahmen für seine Äußerungen darstellt, ist also bereits abgesteckt und lässt den »eigentlich« Anderen nur zu einem »Gegenüber« werden: »Hier löst sich die *Andersheit* [Hervorhebung im Original] des Anderen auf. Statt sich in der uneinnehmbaren Festung seiner Singularität zu halten, statt die Stirn zu bieten, wird das fremde Seiende Thema und Objekt« (Lévinas ⁴1999b, S. 190)¹³.

Zur Vorbereitung auf die Melancholie als Befindlichkeit in der Erfahrung der Fremdheit des Anderen, soll nun mit Emmanuel Lévinas näher auf diese Philosophie des Anderen eingegangen werden: Lévinas setzt dem Odysseusmythos, der letztlich eine Odyssee bleibt, das Bild des Abraham als Metapher entgegen, welche meint: Aufbruch in ein unbekanntes Land, Aufbruch ohne Wiederkehr, Bewegung hin zur Transzendenz (vgl. Lévinas ⁴1999c, S. 216f.). Er will mit dieser Abrahammetapher einerseits zeigen, dass das Anderssein des Anderen niemals abschließend erreicht und eingeholt werden kann. Die Odysseusmotivik der Philosophie, die eben auf Einholung und Rückkehr drängt, soll mit Möglichkeiten erweitert werden, um sich Bereichen zu öffnen, die nicht abschließend verstanden werden können und auch auf Anerkennung der Wahrung dieses Zustandes drängen. Andererseits scheint sich auch mit dem Bild des Abrahams eine tieferliegende Umkehr des Primats der »Disziplinen« kundtun zu

13 Auf die Tatsache, dass diese Konstellationen letztlich Machtverhältnisse darstellen, die Handlungsräume Anderer kontrollieren, indem sie diese einschränken, und die sogar in Gewalt ausarten können, wurde bereits in Kapitel 1.2 eingegangen: Für den Anderen ist schon ein Handlungsraum konstruiert, in dem er in Erscheinung treten darf, und er ist damit meinen Vorstellungen, die ich mir schon vorher von ihm machte, unterworfen.

wollen: Letztlich kommt – um es etwas vereinfacht auszudrücken – alles Wissen und Erkennen, kommen alle Themen der Philosophie, aus einer Unendlichkeit, der wir primär in der praktischen Erfahrung begegnen. Alle Selbstbesinnung, Erkenntnis und Reflexion scheint gleichsam nur »Ableger« dieser unendlichen und ursprünglicheren Erfahrung zu sein. So nimmt für ihn die Ethik und damit die praktische Philosophie als Disziplin klar das Primat vor der theoretischen Philosophie ein. »Der Enthüllung des Seins überhaupt als Voraussetzung der Erkenntnis und als Sinn des Seins geht die Existenz der Beziehung mit dem Seienden voraus, das sich ausdrückt; früher als die Ebene der Ontologie ist die Ebene der Ethik« (Lévinas ⁴2003a, S. 289). Es handelt sich um Bereiche der Erfahrung und nicht der Erkenntnis. Der Andere ist Annäherung und kann nie erreicht werden. Der Andere als Nächster etwa in der Begegnung kann nie irgendwelchen bereits vorhandenen Horizonten bewusst gemacht oder vergegenwärtigt werden, Horizont und Bewusstsein kommen hier immer schon zu spät: »Das Bewußtsein ist immer verspätet beim Rendez-vous mit dem Nächsten [...]. Der Nächste ist nicht nach dem Maß und dem Rhythmus des Bewußtseins« (Lévinas ⁴1999e, S. 282). Diese Näherung dem Anderen scheint einer unendlichen Bewegung zu gleichen, die nur als Erfahrung diese Bewegung mitmachen kann. So kann von Phänomen – wie etwa bisher in dieser Arbeit vom Phänomen der Fremdheit des Anderen gesprochen wurde – nicht mehr die Rede sein: Die Arbeit stellt ebenso einen Versuch dar, mit dem Gedanken mitzugehen und daher soll künftig nicht mehr vom Phänomen, sondern von der Erfahrung der Fremdheit des Anderen gehandelt werden, geht doch Phänomen ganz auf Vergegenwärtigung und damit Verselbigung. Um den Anderen auftauchen zu lassen, scheint eine Öffnung für ursprünglichere Dimensionen als »Phänomen« notwendig zu sein, für Dimensionen des Prä-reflexiven, des Vorintentionalen, auch in Bezug auf die Leiblichkeit, eben für Erfahrungsdimensionen: »Erfahrung, weil Bewegung hin zum Transzendenten« (Lévinas ⁴1999c, S. 214)¹⁴. Der Andere wird bei Lévinas daher auch nicht wie ein philosophischer Begriff expliziert, sondern es ist der Versuch einer Annäherung über Metaphern, der den Anderen nicht durch sprachliche Festlegungen vorschnell zum Verschwinden nötigt, sondern ihn bildsprachlich andeuten will.

14 Das Mitgehen mit der Erfahrung einer Sache wurde bereits in den Kapiteln 1.2 und 1.3 angesprochen und soll hier an dieser Stelle nicht mehr weiter expliziert werden.

Das Unendliche deutet sich im Antlitz des Anderen an. Dieses Unendliche in der sozialen Beziehung – so einer von Lévinas bildsprachlichen Ausdrücken – gleiche einem tiefen Begehren (vgl. Lévinas ⁴1999b, S. 198ff.). Im Gegensatz zum Bedürfnis, das befriedigt werden kann und damit zu sich selbst zurückkehrt, kann das Begehren durch das Begehrte nicht befriedigt werden, sondern das Begehren wird dadurch geradezu vertieft. Dieses Begehren ist für Lévinas Güte. Güte, die auch hier dem Abrahammotiv gleicht und nicht darauf hofft ihr Ziel zu erreichen oder im Diesseits einen Lohn für ihre Anstrengung zu erlangen: »Aber der Aufbruch ohne Wiederkehr, der dennoch nicht ins Leere führt, würde seine absolute Güte ebenso verlieren, wenn das Werk seinen Lohn in der Unmittelbarkeit des Sieges verlangte, wenn es ungeduldig den Triumph seiner Sache erwartete. [...] [D]arauf zu verzichten, die Ankunft am Ziel zu erleben, zu handeln, ohne das gelobte Land zu betreten« (Lévinas ⁴1999c, S. 216). Nun soll an dieser Stelle die Frage erlaubt sein, wie sich dieses Antlitz denn äußert, wenn es gleichsam unerreichbar und damit auch nicht vergegenwärtigbar ist. Wie kann etwas begegnen und gleichzeitig entzogen sein?

Hier verwendet Lévinas eine andere Metapher: Das Antlitz des Anderen bedeutet als Spur. Im Gegensatz zum Zeichen, das vergegenwärtigt werden kann, in die Immanenz überführt und damit ganz eingeholt werden kann, steht Spur für einen Verweis auf Nichteinholbarkeit und Entzogenheit, auf Transzendenz und Vergangenheit: »Das Antlitz ist in der Spur des absolut Verflossenen, absolut vergangenen Abwesenden [...]« (Lévinas ⁴1999c, S. 228). Im Antlitz des Anderen zeichnet sich eine Leere ab, die lediglich einen Verweis auf die Spur eines Vorübergegangenen darstellt. »Die Spur ist die Gegenwart dessen, was eigentlich niemals da war, dessen, was immer vergangen ist.« (Lévinas ⁴1999c, S. 233). Der Andere begegnet mir letztlich als Anspruch, der von seinem unerreichbaren Antlitz ausgeht, und den es von mir auszufüllen gilt, in den es sich »einzuspüren« gilt. Worin besteht aber dieser Anspruch? Er besteht laut Lévinas darin, dass das Antlitz in all seiner Nacktheit und damit Ausgeliefertheit mit dem unhintergehbaren ethischen Anspruch »Du wirst keinen Mord begehen« (Lévinas, ⁴2003a S. 285) an mich herantritt. Ich bin damit gegenüber dem Anderen in die radikale Verantwortung genommen. Natürlich kann ich den Anderen umbringen, ich gestehe damit aber nur ein, dass ich den Anderen zum Objekt degradiert habe und dass mir die Möglichkeiten ge-

fehlt haben, dem Anderen Chancen zu bieten sich anzudeuten, wer er ist. Dem Anspruch seines Antlitzes kann ich mich nicht entziehen, auch ihn zu töten, ist eine Weise auf diesen Anspruch zu reagieren¹⁵. Uns scheint aber das Hauptgewicht des Satzes »Du wirst keinen Mord begehen«, dieser Vertrauensvorschuss, der mich zur Ver-antwortung zieht, mehr auf der Tötung des Antlitzes, denn auf der faktischen Tötung des anderen Menschen (was selbstverständlich auch eine Tötung des Antlitzes darstellt), zu liegen. So ist das Antlitz mir aufgegeben, ich habe seine Spur zu verfolgen, ich bin dafür verantwortlich – vor allem durch mein leibliches Response –, dass es in seinem Bedeuten aufleuchten kann und dass aus dem verobjektivierten Gegenüber ein Anderer wird, oder besser, dass der Andere in seinem Anderssein gewahrt bleibt. Es stellt sich nun die Frage, auf welche Weise ich dem Anspruch des Anderen gerecht werden kann? Gibt es eine »Ordnung«, in die es sich einzuspüren gilt, die das Antlitz hervortreten lässt? Ordnung hätte für den Anderen schon wieder einen vorverstandenen Erscheinungsraum abgesteckt und damit das Antlitz reduziert. Vielmehr unterbricht das Antlitz die Ordnung. Seine Ordnung ist das Unterbrechen der Ordnung, was Lévinas mit Verwirrung bezeichnet. Das Ich wird vom Antlitz des Anderen »heimgesucht«, weil es dessen gewohnte Ordnung unterbricht. So geht das Antlitz des Anderen auch nicht darin auf, in eine neue höhere Ordnung überführt und damit absorbiert zu werden, sondern es ginge in ihr unter (vgl. Lévinas ⁴1999d, S. 242). Die unterbrechende Verwirrung scheint konstitutiv für das Antlitz zu sein; die Einebnung der damit einhergehenden Entzogenheit und Heimsuchung des Eigenen kommt der Tötung des Antlitzes gleich. Die Verwirrung also »[...] bleibt nur dem, der bereit ist, ihr zu entsprechen. Andernfalls hat sie bereits die Ordnung wiederhergestellt [...]« (Lévinas ⁴1999d, S. 245). Das Antlitz des Anderen ist in der Nähe und will in der Nähe gehalten werden; Antlitz, das erscheint und erkannt wird, ist kein Antlitz mehr. »[...] [D]iese Weise, in Erscheinung zu treten, ohne zu erscheinen, nennen wir [...] *Enigma* [Hervorhebung im Original], Rätsel« (Lévinas ⁴1999d, S. 246). Dies lässt Lévinas auch schreiben: »Einem Menschen begegnen heißt, von einem Rätsel wachgehalten werden« (Lévinas ⁴1999a, S. 120). Soll das Antlitz des Anderen in seiner Andersheit erhalten und nicht getötet werden, muss es wie ein Rätsel aufrecht- und wachgehalten werden, anderenfalls würde es de-gradiert, verobjektiviert und verfügbar gemacht. Dem Anderen würde sein

15 Auch daher liegt für Lévinas der Primat auf der Ethik.

Geheimnis abgesprochen. Mit dem Anderen als Enigma mitgehen heißt auch – wie schon erwähnt – seine Zeitordnung wahren, die Lévinas, im Unterschied zur »synchronen« die auf verselbende Vergegenwärtigung abzielt, als eine »diachrone« bezeichnet (vgl. Lévinas ⁴1999d, S. 238). Die (Zeit-)Ordnungen des Ich und des Anderen sind radikal unterschiedlich und nicht angleichbar. Die Ordnung des Anderen, die für das Ich ja keine Ordnung, sondern Verwirrung ist, wird nie erreicht werden; es bleibt eine Annäherung.

Wie lässt sich also unsere Frage beantworten, die nach den Bedingungen für das Hervortreten und die Wahrung des Antlitzes des Anderen sucht? »Das Antlitz kann nur absolut hervortreten – als Nähe, die die Reihe unterbricht –, wenn es rätselhaft herkommt vom Unendlichen und von seiner unvordenklichen Vergangenheit« (Lévinas ⁴1999d, S. 259). Es gleicht dem Begehren, das sich vertieft je mehr es sich dem Begehrten nähert und damit einer unendlichen Bewegung, die ihr Ziel nicht erreicht und ihre Unterbrechungen einfordert. Das Antlitz des Anderen muss eine Heimsuchung und Verwirrung für das Ich bleiben, um weiter aufleuchten und bedeuten zu können und im Zustand der Unverfügbarkeit zu verweilen. Die Hingabe an den Anderen wird für das Ich zum »Opfer«: »Ich nähere mich dem Unendlichen, indem ich mich opfere« (Lévinas ⁴1999d, S. 258). Hier darf – nach unserem Dafürhalten – auch Kritik am Lévinasschen Konzept erlaubt sein: Seine Wende hin zum Praktischen und der Aufbruch in die Transzendenz, die er im Antlitz des Anderen verborgen sieht, lässt ihn scheinbar das »Ich« vergessen. Dieses muss sich aufopfern zur Aufrechterhaltung des Anderen. Hat nicht auch das »Ich« ein transzendentes Antlitz und ist nicht das Ich für den Anderen auch ein Anderer? Das Neue in seinem Ansatz scheint Lévinas zu einer Überbetonung des »Anderen« und zur Vernachlässigung des Alten in Form des »Ich« zu verleiten: So trägt nur einer zum Aufleuchten und zur Wahrung der Unendlichkeit des Anderen als Antlitz bei und opfert sich dabei selbst.

Unser Anliegen soll es sein, eine Weise des Fremderfahrungsgeschehens zu suchen, die sowohl das Antlitz des Anderen, als auch mein Antlitz als unverfügbare Unendlichkeit mit hervorgehen lässt und auch als solche wahr. Dieses Geschehen müsste die »Forderungen« der Unendlichkeit des Antlitzes, nämlich die unendliche Bewegung und die unterbrechende

Verwirrung, sowohl in Bezug auf das Antlitz des Anderen, als auch in Bezug auf mein eigenes Antlitz, erfüllen. Eine Weise, die diese Forderungen auszufüllen in der Lage zu sein scheint, könnte ein Begegnungsgeschehen sein, das einem »ununterbrochenen Dialog« gleicht: Jacques Derrida verwendet diesen Ausdruck »Der ununterbrochene Dialog« als Titel seiner Trauerrede anlässlich des Todes von Hans-Georg Gadamer¹⁶ (vgl. Derrida 2004). Dieser Titel soll gleichsam sinnbildlich für die Geschichte der Begegnung der beiden Freunde stehen, die sich so unendlich nah und fern zugleich waren: Von Anfang an glich die Begegnung zwischen den beiden Philosophen – laut Derrida – einem ununterbrochenen Dialog. So scheint diese Begegnung konträrer nicht sein zu können, treffen doch hier zwei sehr unterschiedliche Vertreter ihres Fachs aufeinander: Auf der einen Seite Hans-Georg Gadamer, als ein Vertreter der philosophischen Hermeneutik, welcher vor allem für verstehende, auslegende und interpretierende Zugänge vor dem Hintergrund einer Traditionsgemeinschaft eintritt und diese Zugänge selbst zu verstehen versucht. Auf der anderen Seite Jacques Derrida, als Vertreter der sogenannten Dekonstruktion, ein Differenzdenker, der gleichermaßen das »Nichtverstehenkönnen« stark macht, also, um es prägnant zu formulieren, ein »Antihermeneutiker«. Man könnte also sagen, hier treffen – oder vielmehr hier prallen Verstehen und Nichtverstehen aufeinander. Derrida zeichnet in seiner Trauerrede das Begegnungsgeschehen mit Gadamer ab dem Zeitpunkt des ersten Aufeinandertreffens in Paris 1981 in subtilen Zügen nach, und versucht sich dadurch, mit Respekt und in großer Verehrung vor dem verstorbenen Freund, dem anzunähern, was ihre Beziehung und ihre Begegnungen ausmacht(e). Folgendermaßen schildert Derrida den Anfang ihrer philosophischen Beziehung: »Unsere Diskussion konnte wohl nur mit einer merkwürdigen Unterbrechung beginnen, die nicht etwa ein Mißverständnis war, sondern eine Art Sprachlosigkeit, eine Hemmung des noch Unentschiedenen. [...] Und doch war ich mir sicher, daß wir von nun an auf eine merkwürdige, aber innige Weise etwas teilen würden« (Derrida 2004, S. 8). Die Begegnung der beiden scheinbar so gegensätzlichen Philosophen begann mit einer Unterbrechung und diese Unterbrechungen sollten sich wie ein »roter Faden« durch ihre darauf folgenden Begegnungen ziehen. Doch – wie Derrida beschreibt – gab es etwas, das die Beziehung trug, ja sogar

16 Gehalten wurde diese im Februar 2003 bei der Gedenkfeier an der Universität Heidelberg, Gadamers langjähriger Wirkungsstätte.

unheimlich und zugleich spannend machte. Es stellte sich heraus, dass es gerade diese Unterbrechungen waren, die die Aufmerksamkeit wach hielten und etwas im Unentschiedenen und Nichtverstandenen beließen und sich diese damit als konstitutiv für die Begegnungen erwiesen. Das Begegnungsgeschehen, das von Verwirrungen, Brüchen und Unterbrechungen durchzogen war und für die Öffentlichkeit den Eindruck des Scheiterns hinterließ, zeigte sich unter schärferer Betrachtung als eine »[...] glückliche Fügung [...], der eine größere Zukunft beschieden sein sollte als einem Dialog voll Harmonie und Einverständnis« (Derrida 2004, S. 9). Eine Begegnung, die die daran Teilnehmenden eher in Disharmonie, als in geglätteter Harmonie hinterlässt, trägt also – nach Derrida – eher dazu bei, dass Facetten und Konstellationen aufscheinen können, die vorher noch nicht so mitgedacht wurden, sowohl bei der einen (der eigenen) als auch bei der anderen Position. Ein in Harmonie beendeter Dialog, hat Positionen gegenseitig eingebnet und verwischt; eine erneute Begegnung ist nicht mehr notwendig, man hat den jeweils Anderen quasi verstanden und damit beiseite gelegt. Ein in Verwirrung und Unterbrechung endender Dialog, hält dagegen die Begegnung in Atem, sieht in dem Anderen mehr als er selbst in sich vermutet hätte und muss sich mit dem Anderen »reiben«, um ihm neue Konstellationen und Möglichkeiten seiner Position aufscheinen zu lassen, was dann wiederum eine erneute Begegnung nötig macht. So lässt diese »Dialogform« beide als Andere hervorgehen, beide Beteiligten merken, dass in ihnen mehr »steckt« als sie vermutet hätten, sie sind damit selbst durch den Anderen als ein »Sich-Anderer« hervorgegangen. Dieser ununterbrochene Dialog – eine Wortbedeutung des Wortes »ununterbrochen« meint »permanent Verwirrungen und Unterbrechungen einfordernd« – scheint daher der Andersartigkeit und Unaneignbarkeit der Antlitze eher gerecht zu werden als ein Dialog der Harmonie. Damit hätte diese Form der Begegnung die eine Forderung der Antlitze, die unterbrechende Verwirrung, erfüllt.

Die unendliche Bewegung, als andere Forderung der Antlitze, ist in der »anderen« Wortbedeutung des Wortes »ununterbrochen« enthalten: So ist ein ununterbrochener Dialog nur dann ununterbrochen, wenn er eine unendliche Bewegung darstellt und damit nicht endet. Letztlich liegt die

Unendlichkeit bereits im Wesen des »permanent Unterbrechungen einfordernenden«, so »[...] daß die unterbrechende Endlichkeit eben dies ist, was den unendlichen Prozeß hervorruft« (Derrida 2004, S. 24). Wie oben bereits angedeutet, macht das Wesen der Verwirrung und Disharmonie eine erneute Hinbewegung und Annäherung (aber nicht Angleichung!), eine neue Begegnung notwendig, die wieder in einer Unterbrechung endet und damit eine unendliche Bewegung aufeinander zu voneinander weg darstellt.

Dieser ununterbrochene Dialog hat also den Charakter der unendlichen Bewegung und der verwirrenden Unterbrechung. Was soll aber daran das wesentlich Neue sein? Wo liegt der Schritt über Lévinas hinaus, der ja, wie wir gesehen haben, auch schon die unendliche Bewegung, die das Antlitz aufleuchten lässt, und die verwirrende »Ordnung«, die es wahr, aufzeigte? Oder handelt es sich auch hier um ein »Aufopferungsgeschehen«?

Der wesentliche Schritt in Derridas Denken scheint im Untertitel nach dem Doppelpunkt verborgen zu sein: »Der ununterbrochene Dialog: zwischen zwei Unendlichkeiten [...]« (Derrida 2004, S. 7). Derrida denkt das Begegnungsgeschehen – man könnte auch sagen, das Fremderfahrungs-geschehen – als einen ununterbrochenen Dialog *zwischen* zwei Unendlichkeiten, das heißt das »Zwischen« als ununterbrochener Dialog lässt beide gleichermaßen als Unendlichkeiten hervorgehen. Damit überwindet Derrida die Hierarchie, die noch bei Lévinas zu finden ist, wo eben nur der eine zum »Aufleuchten«¹⁷ und zur Wahrung der Unendlichkeit des Anderen als Antlitz beiträgt und sich dafür selbst hingibt und opfert. Bei Derrida trägt er zur »Hervorbringung« und »Wahrung« des Zwischen als ununterbrochener Dialog bei, der beide als Unendlichkeiten hervorgehen lässt und als diese wahr¹⁸.

Dies impliziert einerseits, dass quasi »Beiträge« zur Hervorbringung und Wahrung der Unendlichkeit des Antlitzes des anderen – was ja nach Lévinas ein »Opfer« darstellte –, nach diesem Denken gleichzeitig Beiträge

17 Es soll im Weiteren häufiger für »aufleuchten« das Wort »hervorbringen«, welches Lévinas wahrscheinlich eher nicht gebraucht hätte, verwendet werden und es beinhaltet damit, wenn es an einer Stelle im Text der Arbeit auftaucht, den Aspekt des »Aufleuchtenlassens« des Antlitz des Anderen.

18 Lévinas unterstützt diese Überbetonung des »Anderen«, indem er das Wort immer groß schreibt. Derrida schreibt den »anderen« bewusst – so scheint mir –, in Abgrenzung zu Lévinas wieder klein, um beschriebene Hierarchien zwischen ich und anderem zu überwinden. Die Arbeit will diese Entwicklung mitmachen, indem sie künftig auch die Kleinschreibung für »den anderen« wählt.

zur Hervorbringung und Wahrung des Zwischen als ununterbrochenen Dialog darstellen, das/welcher auch mich als Unendlichkeit hervorgehen lässt. Andererseits impliziert dies, dass Beiträge zur Hervorbringung und Wahrung meiner Unendlichkeit in Form meines eigenen Antlitzes, gleichzeitig Beiträge zur Hervorbringung und Wahrung des Zwischen sind, das auch den anderen als Unendlichkeit hervorgehen lässt.

So ist man einerseits für die Hervorbringung, andererseits für die Wahrung der Unendlichkeit sowohl des eigenen, als auch des anderen Antlitzes gleichermaßen verantwortlich und trägt damit zur Aufrechterhaltung des Zwischen als ununterbrochener Dialog bei. Hieraus ergeben sich vier »Forderungen« des Zwischen oder des ununterbrochenen Dialogs, die es leiblich durch mich auszufüllen gilt: Davon sind zwei Forderungen zu nennen, die den ununterbrochenen Dialog hervorbringen, davon wiederum eine in Bezug auf mein unendliches Antlitz und die andere in Bezug auf das Antlitz des anderen. Die »Hervorbringer« könnte man auch bildhaft mit »Heraus aus der Trägheit« in eine unendliche Bewegung betiteln; sie entsprechen dem Wortsinn »unendlich« im Wort »ununterbrochen«. Die anderen beiden Forderungen sollen den ununterbrochenen Dialog wahren, auch dies sowohl in Bezug auf meine Unendlichkeit und Unverfügbarkeit als auch in Bezug auf den anderen. Die »Wahrer« sollen hier bezeichnenderweise mit »Schutz vor Manie« betitelt werden, da die Unterbrechungen und Verwirrungen davor schützen sollen, dass sich die unendliche Bewegung verselbstständigt. Sie werden der anderen Wortbedeutung von »ununterbrochen« gerecht, indem sie permanent Unterbrechungen oder Verwirrungen einfordern.

Im Folgenden soll angedeutet werden, wie diese Forderungen durch das »Ich« leiblich ausgefüllt werden könnten. Es soll eine Skizze für eine Weise des Fremderfahrungsgeschehens sein, das Verobjektivierungen zu vermeiden sucht und die Unverfügbarkeit beider Begegnender achtet.

Die beiden ersten Forderungen sollen das Geschehen »heraus aus der Trägheit« in eine unendliche Bewegung bringen; sie sollen den ununterbrochenen Dialog hervorbringen:

Für mich in Bezug auf meine Unendlichkeit bedeutet dies, dass ich meine Statik und Selbstbezogenheit zu überwinden habe (erste Forderung). Für mein eigenes Selbstverständnis heißt dies, dass ich mich nicht als ein fertiges und abgeschlossenes Wesen verstehe, sondern in der Beziehung zum anderen eine Möglichkeit sehe, meiner eigenen Selbstbeschränktheit

leiblich zu entwachsen, ohne aber gleichzeitig nur den anderen damit als Mittel zum Zweck, nämlich zur eigenen Horizonterweiterung zu missbrauchen. Der Odysseus, der eigentlich, bevor er hinausfährt, schon eingeholt hat, da er die Rückkehr im Auge hat, muss also zugunsten des Abraham, dem Auszug in ein fremdes Land, einer Bewegung hin zum anderen, überwunden werden. Dies beinhaltet leiblich ein Zulassen von Annäherung der Positionen, aber eben nicht Angleichung, was die schöpferische Differenz nivellieren würde. Zur Voraussetzung hat diese Annäherung natürlich ein Anerkennen und sich Eingestehen der eigenen Beschränktheit. Derrida beschreibt diese Bewegung mit den Wörtern »[...] *sich* zur unendlichen Unaneigenbarkeit des anderen *hinzubegeben* [Hervorhebungen im Original] [...]« (Derrida 2004, S. 48).

Für mich in Bezug auf die Unendlichkeit des anderen besteht die zweite Forderung darin, dem anderen in der Begegnung Möglichkeiten anzubieten, ihn aus seiner Selbstverhaftetheit und Trägheit in Bewegung hin auf ein »Zwischen« kommen zu lassen. Oft ist der andere ja gar nicht in »Trägheit«; er bietet mir schon längst Möglichkeiten an, mir fehlen nur noch die Augen dafür. So gilt es meinen Blick zu schärfen für seine Angebote. Wie sehen aber diese Angebote aus? Von welchen Möglichkeiten der gemeinsamen Annäherung wird hier gesprochen? Zur Herantastung an diese Fragen soll uns der letzte Teil des Titels der Rede dienen: »Der ununterbrochene Dialog: zwischen zwei Unendlichkeiten, das Gedicht« (Derrida 2004, S. 7). Derrida schreibt in Bezug auf »das Gedicht«: »Eine erste Möglichkeit wäre es, wahrscheinlich nicht die einzige, den Klang eines Celanverses auf uns wirken zu lassen [...]. Wie Gadamer habe ich oft versucht, Paul Celan zu lesen [...]. Wenn es mir jetzt noch einmal darum geht, mich dem Gedicht zu nähern, geschieht dies im Versuch, mich an Gadamer zu wenden [...]« (Derrida 2004, S. 15f.). Für Derrida besteht also eine erste Möglichkeit der Annäherung in gemeinsamen »Gegenständen« und Interessensfeldern. Gadamer und Derrida teilen beide ein großes Interesse für das Werk des Lyrikers Paul Celan. Die ausschweifende Celanannäherung von Derrida in der Trauerrede geschieht als Versuch sich über das Zwischen dem Freund Gadamer anzunähern. Erst das, was zwischen den beiden steht – in diesem Fall Celan's Gedicht – lässt die beiden aus der annähernden Beschäftigung als Unendlichkeiten hervorgehen. Ohne Zwischen also keine Begegnung. Dies bedeutet für den Charakter der Gegenstände dieses Zwischen einerseits, dass sie von gemeinsamer Bedeutsamkeit sein müssen, um überhaupt

das Geschehen heraus in eine unendliche Bewegung zu bringen. Um diese zweite Forderung entsprechend auszufüllen, gilt es Sensibilitäten für gemeinsame Interessen zu entwickeln, die eine Annäherung erlauben. Der andere hat diese Gebiete zumeist schon längst angedeutet, mein leibliches Sensorium war hierfür nur noch nicht gestimmt. Andererseits bedeutet dies für den Charakter der Gegenstände, dass diese in der Schweben zu halten sind. Sie machen ja das Zwischen des ununterbrochenen Dialogs aus, daher treffen auf sie dieselben Ansprüchlichkeiten zu: Eine vorschnelle Aneignung lässt das Geschehen wieder in Trägheit zurückverfallen. Das Aufeinanderprallen des Eigenen mit dem anderen im Gegenstand des Zwischen trägt so beide über sich selbst hinaus: Jeder bekommt – vermittelt durch den je anderen – die Beschränktheit seiner Sichtweise auf den Gegenstand des Zwischen angedeutet. So wird die Annäherung eine unendliche Suche nach dem, was hinter den Gegenständen steht. Die Differenz liegt also im gemeinsamen Interesse. Dass die Wurzeln der beiden Denker doch nicht so verschieden sind, wie anfangs vermutet, zeigt sich bei einem weiteren »Zwischen«: Martin Heidegger (vgl. Derrida 2004, S. 49). Beide – Gadamer wie Derrida – sind »Kinder« des heideggerischen Ansatzes und treiben diesen in unterschiedliche Richtungen fort: Der eine erweitert die Daseinshermeneutik zu seinem hermeneutischen Ansatz, der andere erweitert die Destruktion der Tradition zur Dekonstruktion. Der Blick mit unterschiedlichen Augen auf die gleiche Herkunft führt in aller Konfrontation zur Befruchtung der je eigenen Position. Die Hervorbringung des Zwischen in Bezug auf mich wie auf den anderen kann – um es zusammenzufassen – nur an »Gegenständen« von gemeinsamer Bedeutsamkeit, die dem Zwischen in ihrer Ansprüchlichkeit des Ununterbrochenen gerecht werden, erfolgen, da jeder nur von einem Eigenen ausgehend den Aufbruch in ein fremdes Land wagen kann. Alles andere käme einem Opfer für den anderen gleich, weil man damit etwas tut oder sich zumutet, was man selbst gar nicht will oder auf diese Weise nicht mitgehen kann.

Die beiden nächsten Forderungen sollen die unendliche Bewegung des Fremderfahrungs geschehens davor bewahren sich als Bewegung zu verselbständigen. Als »Wahrer« des ununterbrochenen Dialogs werden sie mit »Schutz vor Manie« betitelt.

Die dritte Forderung in Bezug auf mich bedeutet, dass ich mich aus dem Geschehen leiblich herausnehme, indem ich bewusst Unterbrechun-

gen einbaue, falls ich bemerke, dass der andere meine Position seiner eigenen angleicht und einverleibt, und sich damit mein eigenes Antlitz zu verflüchtigen droht. »Tatsächlich, es war so, ich forderte eine gewisse Unterbrechung geradezu heraus. Aber weit davon entfernt, damit den Dialog zum Scheitern zu verurteilen, konnte diese Unterbrechung ebenso die Voraussetzung für Verstehen und Einvernehmen werden« (Derrida 2004, S. 13f.). Die Unterbrechung, die mit einer leiblichen Herausnahme einhergeht, dient vordergründig zur Wahrung des eigenen Antlitzes und der eigenen unverfügbaren und unüberschreitbaren Differenz, die letztlich die Individualität ausmacht. In einer tieferen Schicht wahrt die Unterbrechung, indem sie den ununterbrochenen Dialog als solchen wahrt, die Unendlichkeit des anderen genauso, da sie dafür sorgt, dass dieser sein Antlitz nicht verliert, würde doch ein absolutes Einverständnis dem Wesen der Individualität widersprechen. »Ich würde vom hermeneutischen Standpunkt aus sagen, daß es kein Gespräch gibt, das zu Ende ist, bevor es zu einem wirklichen Einverständnis geführt hat. Vielleicht muß man hinzufügen, daß es deswegen im Grunde kein Gespräch gibt, das wirklich zu Ende ist, da ein wirkliches Einverständnis, ein ganz vollständiges Einverständnis zwischen zwei Menschen, dem Wesen der Individualität widerspricht« (Gadamer 1993, S. 359). Ein Hinweis, wie ich diese Forderung leiblich erbringen kann, wäre darin zu suchen, dass ich mich, nachdem ich mich aus der Begegnung mit dem anderen herausgenommen habe, mich auf die Begegnung mit »anderen« Menschen einlasse, um dann erneut wieder den »ununterbrochenen« Dialog mit dem anderen aufzunehmen, vielleicht dadurch auch zu bereichern.

Die vierte und damit letzte Forderung soll meine Möglichkeiten zeigen, das Antlitz des anderen als unendliches zu wahren. Ich muss, um dieser Forderung gerecht zu werden, dem anderen in der Begegnung immer einen Raum der Entzogenheit gewähren, ja ich muss ihm sogar Möglichkeiten hierfür schaffen. Meine Ermöglichung der Unterbrechungen impliziert – in aller Radikalität –, dass ich, in Bezug auf die Unterbrechungen des anderen, keine Forderungen stellen darf, da er sonst sein Antlitz verlieren würde. Das heißt, ich muss die Unterbrechungen des anderen respektieren, sind sie doch letztlich Ausdruck für die Beschränktheit meiner Sichtweise und bewahren mich davor, mich durch die Hinbewegung zum anderen in ihn zu verlieren. Ein ununterbrochener Dialog soll mich am anderen als einen »Selbst-anderen« und nicht als einen ganz »ande-

ren« hervorgehen lassen. So müssen die Entzogenheiten des anderen von mir als Aufrechterhaltung des ununterbrochenen Dialogs wahrgenommen werden, der mein Antlitz dadurch ebenso weiter aufrechterhält. Die Unterbrechungen des anderen lenken das Auge immer wieder auf das Eigene als ein »Neuhervorgegangenes«. Dass ich keine Forderungen an den anderen stellen darf, impliziert, dass es nur an mir ist, diese vier Forderungen zu erbringen. Man könnte ja auch leicht verführt sein zu sagen, beide – sowohl ich als auch der andere – haben die Forderungen der Hervorbringung und Wahrung des Antlitzes des je anderen zu erfüllen. Dies käme aber einer Verpflichtung dem anderen gegenüber gleich, eine Beziehung zu mir aufrechterhalten zu müssen, was ja keinesfalls so sein muss; diese Verpflichtung würde ihn seiner Unverfügbarkeit berauben. Selbst wenn die Unterbrechung des anderen total ist, wenn sich der andere der Beziehung zu mir komplett entzieht – wenn der andere etwa stirbt –, so bleibt mir dennoch die Möglichkeit, als Ausdruck meines höchsten Respekts und meiner Zuneigung, das Zwischen, nämlich den ununterbrochenen Dialog weiterhin aufrechtzuerhalten und damit den anderen weiterhin als Unendlichkeit zu wahren. Ein Beispiel hierfür ist Derridas Rede selbst, die daher auch nicht zu einem Schluss kommt, sondern »[...] zum Anschein eines Schlusses [...]« (Derrida 2004, S. 44).

Die Befindlichkeit, die mit der leiblichen Ausfüllung der Forderungen des ununterbrochenen Dialogs einhergeht, also der Weise des Fremderfahrungsgeschehens, das die Beteiligten am ehesten in ihrer Unverfügbarkeit wahr, soll mit dem Begriff Melancholie bezeichnet werden. Auch Derrida umschreibt die Befindlichkeit der Begegnungen mit Gadamer mit diesem Begriff: »Schon bei unserer ersten Begegnung in Paris 1981 muß mich diese Melancholie, eine andere damals und doch dieselbe, befallen haben« (Derrida 2004, S. 8). Mit dem letzten Vers des Celagedichts »*Die Welt ist fort, ich muß dich tragen* [Hervorhebung im Original]« (Derrida 2004, S. 17) will Derrida einen »Erklärungsansatz« für diese »[...] uralte Melancholie« (Derrida 2004, S. 7) andeuten. Ich trage den anderen zur Unendlichkeit, indem ich zum ununterbrochenen Dialog als Zwischen uns, und damit zu meiner und der Unendlichkeit des anderen bei-trage. Das »Tragen« nimmt das Einverleibungsmotiv der Melancholie von Freud wieder auf. So trage ich den anderen gleichsam als meine eigene unerreichbare und auch mir unverfügbare Unendlichkeit und Unaneignbarkeit weiter aus. »Es geht darum, zu tragen, ohne sich anzueignen. Tragen heißt nicht mehr ›mit

sich bringen« [comporter], einschließen, in sich begreifen, sondern *sich* zur unendlichen Unaneigenbarkeit des anderen *hinzubegeben*, in Richtung auf seine absolute Transzendenz in meinem Inneren selbst, das heißt in mir außer mir [Hervorhebungen im Original]« (Derrida 2004, S. 47f.). Dies geht mit einer Befindlichkeit der Melancholie einher, die einen Teil meiner selbst als anderer in Entzogenheit hält, der andere gleichsam in mir weiterwirkt, und mich dadurch in eine unendliche Bewegung – in Form einer »Hinzubegabung« und nicht »Bearbeitung« – versetzt, aber mich gewissermaßen auch immer in Verwirrung zurücklässt. Diese Verwirrung findet sich aber nicht nur bei den in Melancholie Befindlichen, sondern auch bei den Theoretikern der Melancholie, die versuchen dieses Phänomen zu versprachlichen (vgl. Ebner 2005a, S. 225). Sogar Freud sieht sich gezwungen, von der Allgemeingültigkeit seiner Aussagen abzurücken, da sich sein Forschungsgegenstand mit den üblichen Forschungsmethoden nicht hinreichend erfassen lässt, ja sich diesen sogar entzieht (vgl. Freud 1982, S. 197). Es scheint nur immer die Andeutung eines Erklärungsansatzes der Melancholie möglich zu sein, eine abschließende Klärung widerspricht offensichtlich dem Wesen der Melancholie selbst. Um an dieser Stelle aber die Verwirrung nicht komplett zu machen, soll hier »[...] zum Anschein eines Schlusses [...]« (Derrida 2004, S. 44) gekommen werden.

2.4 Zusammenfassung

Das zweite Hauptkapitel thematisiert eine Begegnung zwischen ich und dem anderen als ein Fremderfahrungsgeschehen. Dabei werden drei Erfahrungsschichten herausgearbeitet, die sowohl mit spezifisch leiblichen Bewegungszuständen, als auch mit diese charakterisierenden Befindlichkeiten einhergehen und entsprechend mit »Trägheit«, »Manie« und »Melancholie« bezeichnet werden. Diese Erfahrungsschichten sollen auf ihre Möglichkeiten bzw. Verobjektivierungstendenzen hin befragt werden.

Eine aufgezeigte Schicht des Fremderfahrungsgeschehens begegnet der Fremdheit eher in statisch-verlangsamter Weise. Eine Hinwendung und Anmutung an die fremde Welt des anderen erfolgt kaum oder gar nicht, weswegen diese Schicht bezeichnenderweise mit der Befindlichkeit »Trägheit« einhergeht. Ein möglicher Grund für die Verweigerung einer Hinwendung an die fremde Welt des anderen könnte darin bestehen, dass die Begegnung und das Widerfahrnis der Fremdheit des anderen einer Infra-

gestellung und einem Angriff auf das eigene Selbstverständnis gleichen. Dieses soll durch eine blockierend-statische Weise der Aufnahme eingebettet werden. Diese Nichthinwendung »ver-steht« sich gleichsam auf ihren eigenen Standpunkt und erhebt diesen über die fremde Welt des anderen, so dass das Fremde letztlich nur noch als angeeignetes, instrumentalisiertes und verobjektiviertes Derivat des verabsolutierten eigenen Standpunkts in Erscheinung treten kann.

Verweigerte die »Trägheitsschicht« die Hinwendung, so übersteigert die »manische« Schicht diese Hineinbewegung in die fremde Welt. Das Erfahrungsgeschehen macht Momente mit, die einen selbst auf faszinierende Weise aus der Begegnung mit hervorgehen lassen. Diese Momente sollen in der Manie gleichsam zum »Dauerzustand« gemacht werden und »künstlich« durch übertriebene leibliche Hinwendung hervorgerufen werden, was bis zum Selbstverlust in Form eines »Hineinstürzens« und »sich Hineinflüchtens« in die Welt des anderen ausarten kann. Diese Tendenz wurde mit einer narzisstischen Persönlichkeitstheorie zu erklären versucht, wonach man »süchtig« nach der Begegnung mit dem anderen wird, und alles für ihn tut, weil nur noch er meinen narzisstischen Gleichgewichts- und Vollkommenheitszustand herstellen kann. Hierbei wird der andere jedoch »gebraucht« – und damit gleichsam »verobjektiviert« und »instrumentalisiert« – zur eignen Selbstbespiegelung.

Eine dritte, vom leiblichen Bewegungszustand her eher in der Mitte »zwischen« Trägheit und Manie gelagerte Schicht soll einen »gelingenden«, was hier heißt die »Unverfügbarkeiten« aller Beteiligten wahrenen, Modus eines Fremderfahrungsgeschehens andeuten. Es erfolgt eine »anmutende« Hinwendung an die fremde Welt des anderen, die aufrechterhalten wird, ohne jedoch – gleichsam »manisch« – die Weise der Hinwendung zu übersteigern und ohne wieder in die »Trägheit« der »Nichthinwendung« zu verfallen. Dies soll ebenso dem anderen in Bezug auf meine Welt ermöglicht werden: Er soll sich dieser vertrauend hinwenden können, aber immer in einer Weise, die Verobjektivierungen und Vereinnahmungen meines Antlitzes vermeidet und so eine fruchtbare Differenzspannung einhält. Die Begegnungen zwischen Derrida und Gadamer sollen hierfür als Modell eines gelingenden »Fremderfahrungsgeschehens« dienen. Aus diesem »ununterbrochenen Dialog« werden vier Forderungen abgeleitet, die sowohl die Unverfügbarkeit des ich als auch die Unverfügbarkeit des anderen hervorbringen und wahren sollen. Das Ausfüllen dieser Forderun-

gen geht bei allen Beteiligten mit einer schöpferischen, melancholischen Befindlichkeit einher, da der jeweils andere, der mich ja im Begegnungsgeschehen spiegelt, als unendlich unaneignbarer Aspekt meiner selbst weiterwirkt. Diese Wahrung der Unaneignbarkeit, Unverfügbarkeit, der Nichtverstehbarkeit und Entzogenheit seiner Welt ist somit eine Weise höherer Wertschätzung und Anerkennung des anderen, die eine Begegnung in Atem hält, weil nicht sofort alles »aneignend« verstanden ist, sondern der je andere prinzipiell immer fremd und unaneignbar bleibt, und auf diese Weise immer etwas schöpferisch weiterarbeiten kann.

3 Exkurs: Der Roman »Eine persönliche Erfahrung« von Kenzaburo Oe



Umschlagfoto
»Eine persönliche Erfahrung«

Der Roman »Eine persönliche Erfahrung« von Kenzaburo Oe soll Bild für ein Fremderfahrungs-geschehen sein, wie es diese Arbeit zu thematisieren versucht hat. Dieser Exkurs will am Roman zeigen, wie sich ein Begegnungs-geschehen auf den anderen hin erst öffnen kann, wenn man selbst leiblich mit dem anderen mitgeht, sich auf ihn einlässt und daraus verändert hervorgeht.

Bird, die Hauptfigur des Romans, ist ein 27 Jahre alter Lehrer einer Präparandenschule in Japan. Sein Leben scheint in einer Krise befangen zu sein, denn weder seine Ehe noch sein Beruf erfüllen ihn richtig. Jedoch hegt er eine Vorstellung, wie er diesem durchschnittlichen und grau gewordenen Alltag entfliehen könnte: Er plant in Gedanken eine Reise nach Afrika.

Als seine Frau aber ein Kind zur Welt bringt, werden seine Reisepläne in weite Ferne gerückt.

Die Verwirklichung seines Traumes zerplatzt aber erst endgültig, als der Arzt seinem Sohn eine schwere Hirnschädigung diagnostiziert und ihm gleichzeitig – nicht sehr einfühlsam – versichert, dass das Dasein seines Sohnes das Niveau einer pflanzenhaften Existenz nie überschreiten wird. Ab diesem Punkt geht die Erzählung mit der Erfahrung der Begegnung des fremden anderen gleichsam mit; sie zeigt den Protagonisten aus der Erfahrung heraus entstehen. So verweigert und verschließt sich Bird – nahezu bis ans Ende des Romans – gegenüber dem fremden, schwer geistig behinderten Sohn. Als er von der Diagnose hört, holt ihn zuerst seine Alkoholsucht wieder ein. Er verbringt seine Nächte bei einer Freundin aus der Studienzeit, die mittlerweile eine Prostituierte ist und für ihn eine sexuelle Ablenkung darstellt. Ihr erzählt er auch von der Geburt des schwer geschädigten Kindes. Er spricht gegenüber ihr immer nur von einem »Ding« und er weiß anfangs auch gar nicht, welches Geschlecht dieses hat. Mit dem Arzt im Krankenhaus hat Bird vereinbart, dass das Kind nur mit Wasser ernährt wird, in der Hoffnung, dass es bald an Schwäche stirbt. Er hat also die Tötung seines Kindes im Sinn. Dies kann er nur, weil für ihn das Kind keinerlei menschliche Züge an sich hat. Aus diesem Grund reagiert er entsetzt, als die Krankenschwestern von ihm verlangen – nachdem das Kind doch nicht so schnell stirbt, wie erhofft –, er solle dem Kind einen Namen geben. Sein innerer Monolog, der sich gegen die Namensgebung sträubt, ist folgender: »Diesem Monster einen Namen geben. Ich fürchte, von dem Augenblick an würde das Kerlchen noch mehr einem menschlichen Wesen ähnlich werden, würde es anfangen, sich als Mensch zu behaupten. Ob es namenlos stirbt oder ob es stirbt, nachdem es einen Namen erhalten hat, für mich hätte seine faktische Existenz dann jedenfalls eine andere Bedeutung« (Oe ⁶1996, S. 214). Birds Verweigerungshaltung lässt ihn immer tiefer sinken: Zunächst verliert er seinen Beruf als Lehrer, weil er sich nach einem Alkoholrausch vor seiner Klasse in der Schule erbricht. Daraufhin werden die noch subtilen Tötungsvorhaben der Unterernährung, die nicht den erwünschten Erfolg zeitigen, zu offenen Mordplänen. Bird bringt das Kind zusammen mit der Prostituierten zu einem Arzt, der es dann töten soll. Hier erfährt die Geschichte – gleichsam am Höhepunkt von Birds Selbstbezogenheit und Egoismus – einen Wendepunkt. Er erkennt, dass er selbst es ist, der sich seinem Leben nicht gestellt hat und vor sich davonläuft, er erkennt, dass er über Leichen geht, um den fixen Plan seines Lebens zu verwirklichen. Afrika ist schon das vorverstandene und einge-

meindete »Fremde«, das wirklich Fremde, das seine Ordnung komplett verwirrt, ist aber das Kind. Dieser »persönlichen Erfahrung« gilt es sich zu stellen: »Was ist das für ein Ich, das ich so wild glaubte verteidigen zu müssen?« (Oe ⁶1996, S. 234). »Ich möchte nur einfach nicht der Mann sein, der immerzu auf der Flucht ist vor seiner Verantwortung« (Oe ⁶1996, S. 236). Bird rettet daraufhin das Baby vor dem »Tötungsarzt«. An dieser Stelle macht der Roman einen Bruch. Wir sehen nun Bird einige Wochen später zusammen mit seiner Frau und seinen Schwiegereltern nach einer Gehirnoperation seines Sohnes. Es stellte sich dabei heraus, dass der Sohn nicht an einer »Gehirnhernie« litt, sondern lediglich an einem harmloseren Sarkom, was von medizinischen Gesichtspunkten aus den Behinderungszustand des Kindes erheblich erleichtert. Auch ein interessantes Angebot für einen neuen Beruf scheint sich für Bird anzudeuten. So endet der Roman – der über weite Strecken äußerst provozierend wirkt – versöhnlich. Das Geschehen öffnet sich erst, als Bird sein »altes Ich« mit seinen starren Vorstellungen fallen lässt und sich, davon befreit, auf den anderen einlassen und mit ihm mitgehen kann. Ab diesem Wendepunkt zeigen sich Bird ungeahnte Möglichkeiten, die ihn »mitnehmen« und selbst leiblich als einen anderen hervorgehen lassen. Diese Veränderung fällt vor allem dem Schwiegervater am Ende des Romans auf: »Wahrscheinlich deshalb, weil du dich in diesen Wochen völlig verändert hast.« »Meinst du?« »Wirklich, du hast dich verändert.« (Oe ⁶1996, S. 240).

Eine wirklich »persönliche Erfahrung« ist das Buch wahrscheinlich gerade deshalb, weil Kenzaburo Oe, der Autor selbst, durch das Schreiben des Buches, seine persönliche Erfahrung als Erlebnis durch das Schreiben erst zur Erfahrung werden lässt, die ihn, ebenso persönlich, dadurch als Veränderten und sich die Erfahrung Klarhaltenden hervorgehen lässt. Er hat selber einen Sohn mit einer geistigen Behinderung¹ und äußert sich folgendermaßen in einem Zeitungsinterview: »Über die traumatisierende Zeit nach der Geburt habe ich ein Buch geschrieben, *Eine persönliche Erfahrung* [Hervorhebung im Original]. Das Schreiben half mir, meine Starre zu überwinden« (Thilo 2006, S. 78).

1 Allein die oben abgebildete Umschlaggestaltung des Romans »Eine persönliche Erfahrung«, die den Autor Kenzaburo Oe mit seinem »geistig behinderten« Sohn Hikari zeigt, verweist auf die autobiographische »Erfahrungskonstellation«.

4 Ein Versuch zur Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung

Die Distanz, Fremde, Ferne, schafft die Nähe zu sich selbst.

Das Phänomen Georgien ist ja gerade die vermeintliche Nähe, die sich erst auf den zweiten Blick als Fremde herausstellt, die wieder zur Nähe wird (werden kann).

Was hatte die Unbekannte, die ich so gut zu kennen glaubte, mit leiser Süffisanz gesagt, als sie sich zum Gehen wandte? »Sie haben mit allem in Georgien gerechnet, nur nicht mit sich selbst.«

(Clemens Eich)¹

Folgende Ausführungen sollen ein Versuch sein zur Beschreibung der leiblich-intersubjektiven Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung. Doch: »Hier stock' ich schon! Wer hilft mir weiter fort?«² Ist doch der Begriff »schwere geistige Behinderung« ein äußerst vielschichtiger und bisweilen sogar widersprüchlicher. Auch heute findet man noch häufig in pädagogischen Kontexten (sowohl in der Fachliteratur, als auch in Praxen) Begriffsbestimmungen schwerer geistiger Behinderung, die dieses Phänomen an IQ-Messungen oder aber auch sogenannten »Negativkatalogen« festmachen wollen. Jedoch scheint es einerseits nicht nur wenig aussagekräftig über das Phänomen selbst zu sein, dass schwere geistige Behinderung unter einem IQ unter 30 zu verorten ist, oder dass Menschen mit schwerer geistiger Behinderung *nicht* situationsadäquat reagieren, *nicht* zum Spracherwerb fähig sind, *nicht* selbstständig Nahrung zu sich nehmen und Körperhygiene verrichten können, sagen diese Negativkataloge³ doch nur aus, was dieser Mensch *nicht* ist und nicht, was ihn tatsächlich ausmacht. Darüber hinaus könnte andererseits der Eindruck von dem Phänomen »schwere geistige Behinderung« entstehen, als sei dieses nur Merkmal eines spezifischen Individuums. Diese pädagogisch absolut unfruchtbare Sichtweise der »individuellen Merkmalszuschreibung« verortet schwere geistige Behinderung sowohl als Ursache, als auch als Eigenschaft lediglich

1 Eich 2003, S. 109; S. 111; S. 15.

2 Faust in Goethes Faust I (Goethe 1998, Vers 1225, S. 44).

3 Zur pädagogischen Kritik am Versuch der Begriffsbestimmung »schwere geistige Behinderung« in Form von IQ-Zuschreibungen und »Negativkatalogen« vgl. Pfeffer 1982c, S. 123ff.; Pfeffer 1988, S. 101ff.

im Individuum selbst und hierin besteht eine weitere Fragwürdigkeit dieses Begriffs (vgl. Pfeffer 1982a, S. 63ff.; Pfeffer 1984b, S. 102).

Was ist nun schwere geistige Behinderung? Der Versuch einer eigenen Annäherung soll hier zur Weiterhilfe dienen. Es müsste aber zunächst – um diese Frage überhaupt beantworten zu können – die Frage, was eigentlich hier der Geist ist, der da einer schweren Behinderung ausgesetzt ist, gestellt werden. Was soll also »Geist« meinen, wenn hiervon die Rede ist?

Hierzu soll die Philosophie Helmuth Plessners herangezogen werden (vgl. Plessner 2000; Plessner 2003). Er charakterisiert das Wesen des Menschen, in Abgrenzung zu anderem organischen Leben, etwa der Pflanze oder dem Tier, mit dem Ausdruck »exzentrische Positionalität«. Im Unterschied beispielsweise zum Tier erlebt der Mensch nicht nur, sondern ihm kommt gleichsam die Fähigkeit zu, sein Erleben wie »von außen«, daher »exzentrisch«, zu betrachten, also sein Erleben zu erleben. Diese weitere Dimension führt dazu, dass dem Menschen seine Außenwelt, seine Innenwelt und seine Mitwelt je in einem Doppelaspekt gegeben sind. In Bezug auf die Außenwelt heißt dies, dass er nicht nur einen Körper hat, sondern immer auch Leib ist (wenn auch beide – Leib und Körper – auf objektiver Ebene in eines fallen und identisch sind⁴), in Bezug auf seine Innenwelt, dass Wirklichkeit ihm nie nur in einem zusammenhangslosen Erlebnisstrom gegeben ist, sondern die Summe seiner Erlebnisse seine »Seele« ausmachen und in Bezug auf seine Mitwelt, dass es sich hier nie nur um eine beliebige Gruppe von Leuten handelt, sondern dass diese Gruppen, in denen ich mich als Individuum befinde, von einer spezifischen Sphäre gekennzeichnet sind, die diese auch ausmacht, welche Plessner »Geist« nennt. So schreibt Plessner: »Mitwelt ist die vom Menschen als Sphäre anderer Menschen erfaßte Form der eigenen Position« (Plessner 2000, S. 14). »Geist dagegen ist die mit der eigentümlichen Positionsform geschaffene und bestehende Sphäre und macht daher keine Realität aus, *ist* [Hervorhebung im Original] jedoch realisiert in der Mitwelt« (Plessner 2000, S. 15). »Zwischen mir und mir, mir und dir, mir und ihm liegt die Sphäre des *Geistes* [Hervorhebung im Original]« (Plessner 2000, S. 14). Nach diesem Verständnis meint Geist eine Sphäre, die eine spezifische intersubjektive Begegnung auszeichnet. Zwischen den Menschen meiner Mitwelt herrscht eine Sphäre, die mich trägt und die mich als denjenigen erst hervorgehen lässt, der ich bin. Diese Sphäre konstituiert sich jedoch

4 Hierzu vgl. Plessner 2003, S. 74.

erst als eine je spezifische, abhängig von den Menschen, die sie realisieren. Der Geist, als die Sphäre des Zwischen einer Gruppe, wird also hier immer auch durch alle an der Begegnung Teilnehmenden mit geprägt. »Wir, nicht eine beliebige Gruppe, die zu sich wir sagt, sondern die damit bezeichnete Sphäre als solche ist das, was allein in Strenge Geist heißen darf« (Plessner 2000, S. 15).

Angewandt auf den Begriff »schwere geistige Behinderung« ist daher eine individuelle Merkmalszuschreibung nicht haltbar: Kann doch – zumindest nach diesem Verständnis – die Ursache einer schweren Behinderung am Geist niemals bloß in einem einzigen Menschen verortet sein. So ist der Begriff »schwere geistige Behinderung« bereits als ein Resultat eines langen Konstitutionsprozesses anzusehen. Die Frage »Was *ist* schwere geistige Behinderung?« kann sozusagen nur noch den Endpunkt eines Ausarbeitungsprozesses mitbekommen, der dann, gleichsam als bestehend hingenommen, als Eigenschaft einem Menschen zugeschrieben wird. Die Frage hingegen nach der Konstitution der schweren Behinderung am Geist verlagert den Blick auf die Genese des Phänomens und fasst dieses als Ergebnis eines Ausarbeitungsprozesses auf, so dass etwa von »schwer geistig behinderten Kindern und Jugendlichen« nicht mehr die Rede sein kann. Da die Behinderung am Geist immer auch durch die Mit- und Umwelt des Kindes mit bedingt wird, die Behinderung also nicht primär im Kinde lokalisiert ist, zeigt sich, dass das Kind nicht schwer geistig behindert ist (dieses nämlich schon »Resultat« wäre und gleichsam zu spät käme), sondern zunächst einfach anders, und zwar anders vor allem in leiblicher Hinsicht ist. Welche Kinder- und Jugendlichen sind also hier gemeint? »Ich meine Kinder, die häufig nicht erwartungsgemäß auf Kontakt- und Lernangebote reagieren, die sich nicht durch aktive Sprache, sondern eher durch Laute oder mittels somatischer Erscheinungen (Speichelfluß, Tränenflüssigkeit oder Körpergeruch) auszudrücken vermögen. Sie sind zur Verwirklichung ihrer Wünsche und Bedürfnisse in besonderer Weise auf das Verstandenwerden seitens der Bezugspersonen angewiesen« (Fornefeld 1991, S. 26). Diese Andersartigkeit in leiblicher Hinsicht kann unter anderem etwa auf endogenen (z. B. Chromosomenaberrationen, Stoffwechselerkrankungen, etc.) oder exogenen (pränatale, perinatale, postnatale Schädigungen des ZNS, etc.) Veränderungen des Körpers beruhen (vgl. Pfeffer 1984a, S. 107).

Wenn also – zusammengefasst – schwere geistige Behinderung nicht als Eigenschaft oder Merkmal einem Menschen zukommt, sondern eher als Ergebnis eines Konstitutionsprozesses aufzufassen ist, an dem nicht nur ein Individuum beteiligt ist, so sollte sich die Aufmerksamkeit von der Frage »Was ist schwere geistige Behinderung?« auf die Frage nach der Konstitution derselben verlagern: Die Frage ist also dann »Wie kommt es eigentlich zu diesen schweren Behinderungen am Geist, verstanden als exzentrische Positionalität auf die Mitwelt?« »Wie entstehen die schweren Beeinträchtigungen der Sphäre des »Zwischen«, hier vor allem in Bezug auf das Verhältnis oder die Sphäre »zwischen« Erzieher und Kinder- und Jugendlichen, die anders in leiblicher Hinsicht sind?«

Die Aufgabe des zweiten Teils dieser Arbeit wird es sein, sich diesen Fragen anhand des in Kapitel 2.3 entwickelten Modells des »Zwischen« als ununterbrochenen Dialog anzunähern. Das Modell des ununterbrochenen Dialogs steht für ein Modell des gelingenden »Zwischen«. Es soll beispielhaft für eine Weise der Begegnung sein, die die Unverfügbarkeiten aller Teilnehmenden wahrt und dennoch eine Sphäre des Geistes, eben ein gelingendes »Zwischen« zur Entfaltung kommen lässt. Es wird zu zeigen sein, dass dieser Modus der Begegnung mit der Befindlichkeit der Melancholie sowohl beim Erzieher als bei den zu Erziehenden einhergeht. Die Verfallsformen, die die Spannung dieser Melancholie nicht aushalten – Trägheit und Manie – stellen die Behinderungen und Beeinträchtigungen des ununterbrochenen Dialogs und damit des Geistes, als Sphäre des »Zwischen«, dar.

Zur Annäherung an unsere Fragestellung soll folgendermaßen vorgegangen werden: Zunächst sollen Beeinträchtigungen des »Zwischen«, des ununterbrochenen Dialogs, die ja nach unserem Modell Behinderungen der Sphäre des Geistes bedeuten, beschrieben werden. Die Deskription soll sich sowohl auf die Situation der Erzieher als auch auf die der zu Erziehenden erstrecken, also beide Seiten der an der Erziehungswirklichkeit Beteiligten miteinbeziehen. Auf der Ebene der Befindlichkeiten zeigen sich die Beeinträchtigungen und Behinderungen des Geistes als Verfallsformen der mit dem ununterbrochenen Dialog einhergehenden Melancholie, nämlich als Trägheit und Manie. Nach der Deskription soll mit Hilfe unseres Modells eine Erklärung versucht werden, warum beschriebene Situationen eine Beeinträchtigung des »Zwischen« zwischen Erzieher und zu Erziehenden darstellen und so Behinderungen am Geist entstehen lassen. Als

dritten Schritt sollen mit Hilfe der Forderungen des ununterbrochenen Dialogs pädagogische und didaktisch-methodische Möglichkeiten erarbeitet werden, um Behinderungen am Geist zwischen den Erziehern und den Kinder und Jugendlichen zu vermindern. Diese Forderungen sollen also das Geschehen einerseits »heraus aus seiner Trägheit« bringen, andererseits sollen sie es vor einem Überschlagen »in Manie schützen«.

4.1 Schwere Behinderungen des Geistes – Trägheit

4.1.1 Trägheit als Befindlichkeit des Erziehers

»Nachdem ich lange Zeit versucht hatte, über das Anbieten von Materialien Kontakt zu dem Kind aufzunehmen, ohne dabei den geringsten Erfolg zu sehen, war ich kurz davor, alles hinwerfen zu wollen. Ich konnte es nicht mehr ertragen, daß ich unfähig sein sollte, diesem Kind etwas anzubieten, was interessanter gewesen wäre als sein stereotypes Schaukeln. Sie saß auf ihrem Stuhl und schaukelte. Ich trug alles an sie heran, was mir einfiel – sie schaukelte weiter und beachtete mich nicht. Wenn ich versuchte, das Schaukeln zu unterbinden, reagierte sie damit, daß sie sich kräftig in die Hand biß. Sie kannte mich zu wenig, um zu wissen, was ich von ihr wollte, und ich kannte sie zu wenig, um zu wissen, was sie von mir wollte. Dieser Zustand war so unbefriedigend, daß ich starke Aggressionen gegen das Kind entwickelte. Dies aber löste wieder Schuldgefühle bei mir aus, die meine Handlungsfähigkeit zum Erliegen brachten und mich in der Arbeit mit ihr völlig hemmten. Da konnte ich plötzlich verstehen, daß man geistig Behinderten früher Dämonisches und Teufliches nachsagte, denn manchmal empfand ich das Kind als einen Teufel, der mich bedrohte, verunsicherte und vielleicht verhöhnte. Natürlich war ich mir über die Absurdität meiner Gedanken klar, aber trotzdem wurden diese Gefühle immer stärker. Ich hatte Angst vor jeder Stunde, die ich mit ihr verbringen mußte, da meine Arbeit unter den gegebenen Umständen für mich eine Qual bedeutete« (Schlobach, zit. nach Pfeffer 1987b, S. 261f.).

Die Schilderung eines Projektteilnehmers von Wilhelm Pfeffer soll beispielhaft für das subjektive Erleben von Erziehern stehen, wie es häufig am Beginn eines Erziehungsverhältnisses mit Kinder und Jugendlichen, die anders in leiblicher Hinsicht sind, zu sein scheint. Die Kinder wirken oft befremdlich auf die Erziehungsperson, weil sie scheinbar jeden Versuch der Kontaktaufnahme des Erziehers verweigern und einfach nicht mitma-

chen. Alle gut gemeinten Angebote der Erzieher stoßen auf Ablehnung, und nicht selten bergen sich die Kinder in ihre fremde, selbstbezogene Welt scheinbar sinnloser Stereotypen zurück. Die Wirkung der Befremdlichkeit auf die Erziehungspersonen könnte jedoch daher rühren, dass die anfänglichen Angebote in Form von unterschiedlichen Materialien oder Förderspielen alle schon hoch »bedeutungsaufgeladen« durch die Erzieher sind. Der Handlungsrahmen der Kinder auf diese Angebote zu reagieren ist von vornherein schon genau abgesteckt und damit für diese Kinder ziemlich klein. Die Angebote sind ausgehend von den leiblichen Möglichkeiten des Erziehers mit einem bestimmten Sinn versehen ohne mit zu bedenken, dass die leiblichen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen unter Umständen ganz andere sind. Das »Nichtmitmachen« der Kinder, was der Erzieher als Scheitern und Erfolglosigkeit seiner Bemühungen interpretiert, könnte auch Ausdruck dafür sein, dass sie sich allein von ihren leiblich anderen Voraussetzungen nicht wahrnehmend und sinnstiftend auf diese Angebote einlassen können. Der den Materialien vom Erzieher unterstellte Sinn ist den leiblichen Möglichkeiten der Kinder inadäquat.

Das permanente Scheitern dieser Angebote lässt auf die Dauer die Erziehungspersonen an ihren Sinnunterstellungen zweifeln, was auch mit Selbstzweifeln, Unsicherheit und Ratlosigkeit einhergeht und bis zur Aufgabe des Erziehungsverhältnisses führen kann. Allein der direkte leibliche Kontakt in der Begegnung mit diesen Kindern scheint zu Krisen im eigenen Selbstverständnis zu führen. Der Leib des anderen ist ja gleichsam auf mich⁵ und meine Leiblichkeit selbst hingeordnet, er antwortet auf meine Anfragen und gibt mir damit Rückmeldung, wie ich mich zu verstehen habe. Bei der Begegnung mit Kindern, die sich in leiblicher Hinsicht deutlich von den Erziehungspersonen unterscheiden, sehen diese Antworten auf mich als Erzieher mit meinen Deutungsmöglichkeiten oft relativ spärlich aus. Nichtreaktion auf meine physische Anwesenheit und meine Äußerungen geben mir als Erzieher bezüglich meiner Leiblichkeit ein Gefühl der Nichtvorhandenheit, was eben auf die Dauer zu schweren Krisen im Selbsterleben bei den Erziehungspersonen führen kann (vgl. Pfeffer 1987a., S. 112ff.; Pfeffer 1988, S. 68ff.).

5 Auch hier bezeichnen die Worte »mich«, »mein«, »ich« etc. nicht die Person des Autors, sondern die Erzieherperspektive, aus der eine Arbeit wie diese nur geschrieben werden kann, im Gegensatz zum Schüler, der leiblich *anders* ist.

Kinder, die leiblich derart anders sind als ich, stellen als Erzieher für mich und meine eigene Person eine »Auf-gabe« dar: Sie sind für mich eine Ansicht, ein Spiegel meiner Leiblichkeit (vgl. Pfeffer 1987a, S. 114), so dass man sagen könnte, sie sind »mir andere«. (Vor allem) die anfängliche Begegnung mit leiblich andersartigen Kindern führt mir als Erziehungsperson, die ich nicht damit rechne, Aspekte meiner selbst vor Augen, die mir fremd sind. Ich selbst als Erzieher werde mir fremd, da die Kinder mir in einer Weise Rückmeldungen über mich selbst geben, für die mir bislang jede Deutungsmöglichkeit fehlt. Erzieher fangen so an, an sich selbst zu zweifeln, weil sie sich nicht mehr sicher darüber sind, wer sie selbst eigentlich sind. Die Erziehungswirklichkeit mit Kindern, die leiblich anders sind, könnte man auch als ein Fremderfahrungsgeschehen bezeichnen, das Selbsterfahrungen des Erziehers gleichermaßen mit sich bringt. Diese mir als Erzieher fremden Aspekte meiner Persönlichkeit, auf welche ich durch die Kinder und ihre ungewöhnlichen Rückmeldungen auf meine leiblichen Verhaltensweisen, die ja Ansichten meiner selbst darstellen, stoße, stellen mein eigenes Selbstbild in Frage. Es taucht ein fremder Aspekt auf, der meine eigenen Deutungsmöglichkeiten überfordert und damit mich in Frage stellt, weil dieser Aspekt die Beschränktheit meiner eigenen Horizonte entlarvt. Es fehlt mir jegliche Möglichkeit der Aufnahme, denn dieses Fremde gleicht einer Heimsuchung meines »Eigenen«, verwirrt mich und lässt mich in Unbehagen zurück.

Wie begegne ich jedoch diesem mir fremden Aspekt meiner selbst, auf den ich durch die leiblichen Äußerungen dieser Kinder auf mein Verhalten stoße, und die so extrem unterschiedlich und außerhalb meiner Horizonte sind im Gegensatz zu den Äußerungen, die ich auf mein Verhalten erwartet hätte? Anstatt dieses Fremde als Ausdruck der Beschränktheit meiner eigenen Horizonte aufzufassen und mich von dieser fremden Welt anmuten zu lassen, was mit einer Erweiterung meiner eigenen Möglichkeiten einhergehen würde, begegnet man häufig diesem Fremden, weil es sich ja unbehaglich und verwirrend äußert und das Eigene in Frage zu stellen scheint, mit dem Beharren auf meinen eigenen Horizonten und dem Versuch es den eigenen, schon bekannten Deutungsmustern und damit meinem (mir passenden) Selbstbild zu integrieren und zu unterwerfen. »Aus Unsicherheit, Ratlosigkeit, Verzweiflung und Distanz resultieren Versuche, für die Arbeit mit schwer geistig Behinderten *festen Boden* [Hervorhebung im Original] unter die Füße zu bekommen [...]« (Pfeffer 1987b, S. 261).

Sind es aber nicht diese »festen Böden«, die scheinbar »bewährten« und bekannten Fördermethoden und Konzepte⁶ für »schwer geistig Behinderte«, denen sich die Kinder und Jugendlichen unterwerfen müssen, obwohl sie vielleicht gar nicht ihren Bedürfnissen angemessen sind? Wie sehen aber diese bewährten, »festen Böden« aus, mit denen der Unbehaglichkeit und Fremdheit »entgegengekommen« werden soll?

Ein häufig angewandtes Konzept zur Förderung »schwer geistig Behinderter« ist die sogenannte »basale Stimulation« nach Andreas Fröhlich (vgl. Fröhlich ⁴2003; hierzu vgl. Fischer, E. ³2003, S. 164ff.; Fischer, E. 2006a, S. 310f.; Fischer, E. 2006b; Bürlí 2006). Hierbei handelt es sich um eine – wie der Name schon sagt – grundlegende Anregung des Körpers und der Wahrnehmung. Dieses Konzept möchte die Wahrnehmung fördern, indem einzelne Wahrnehmungsbereiche gezielt stimuliert werden. Hierfür wird Wahrnehmung in hauptsächlich neun spezifische Wahrnehmungsbereiche aufgeteilt. Die Gliederung erfolgt in somatische, vibratorische, vestibuläre, orale, geruchliche, geschmackliche, akustische, taktil-haptische und optische Wahrnehmungsfelder.

Ein Beispiel für eine basale Stimulation im somatischen Bereich wäre etwa das Föhnen oder das Abbürsten mit einer Bürste zum Erleben des eigenen Körpers. Oder die vibratorische Wahrnehmungsfähigkeit könnte mit einer sogenannten »Klangbox« basal stimuliert werden: Eine Klangbox ist eine längliche Holzkiste, unter der sich ein Lautsprecher oder Verstärker befindet. Die Anregung des Kindes, das sich hierfür auf die Kiste legen muss, besteht darin, dass der Lehrer Musik anstellt oder E-Bass spielt, und das Kind die akustischen Schwingungen, übertragen durch das Holz der Kiste, an seinem Körper verspürt.

Dass die Förderung der Wahrnehmung ein wichtiges Ziel sonderpädagogischer Bemühungen ausmacht, steht außer Frage. Ob man jedoch mit »basaler Stimulation« diesem Ziel immer in angemessener Weise gerecht wird, erscheint dagegen eher fragwürdig. Zu kritisieren wäre dieses Konzept vor allem dann, wenn es in ein bloß isoliertes, dekontextualisiertes

6 So schreibt ein Projektteilnehmer Pfeffers in Bezug auf den Sicherheit vermittelnden Begriff »Konzept«: »Die Unsicherheit, die ich in der Gegenwart des Kindes verspüre, verlangte nach irgendwas Verlässlichem. ›Therapie‹ und ›Förderung‹ sind Begriffe, die Sicherheit vermitteln, und das besonders dann, wenn man noch ›-plan‹ oder ›-konzept‹ dranhängt. Wer einen Therapieplan und ein Förderkonzept hat, dem kann doch eigentlich nichts mehr passieren?!? Das Nächstliegende war also, daß man anfang, Förderpläne aufzustellen« (Schlobach, zit. nach Pfeffer 1987b, S. 261).

Sinnes- und Funktionstraining abgeleitet. Menschliche Wahrnehmung ist ja nie nur eine Kopie der Reize der Außenwelt in die Innenwelt, gleichsam einer Übertragung »der« Wirklichkeit ins »Innere« des Menschen. Vielmehr kann der Mensch nur den Sinnesreizen, die auf ihn einwirken, Bedeutung verleihen und sie damit wahrnehmen, die für ihn subjektiv Sinn machen, was wiederum mit seiner bisherigen Lebensgeschichte, und damit einhergehend, seinen je spezifischen leiblichen Voraussetzungen und Möglichkeiten zusammenhängt. Vor diesem Hintergrund scheint ein isoliertes Abföhnen und Abbürsten des Körpers für die Förderung der Wahrnehmung eher ungeeignet zu sein, weil hierbei die Frage gestellt werden muss, wie sich ein Mensch wahrnehmend auf diese Sinnesreize einlassen soll, wenn es, aufgrund der künstlichen Isolierung und Dekontextualisierung, nicht wirklich möglich ist, diesen eine Bedeutung zuzuweisen. Föhnen beispielsweise macht nur Sinn etwa nach dem Bade, um die Haare zu trocken und in diesem alltäglichen Gesamtrahmen gelingt es auch diesen Sinnesreizen Bedeutung zu geben und sich wahrnehmend diesen Reizen zuzuwenden. Wahrnehmungsförderung als Förderung künstlich isolierter Wahrnehmungs- und Sinnesbereiche zu betreiben kann allein deswegen nicht gelingen, weil uns etwas »in natura« nie nur mit einem Sinn anspricht. Alle Situationen und Gegenstände, denen wir wahrnehmend subjektiv Sinn verleihen können, affizieren uns in mehreren Sinnesbereichen. Bedenklich scheint daher nach aufgezeigtem Wahrnehmungsverständnis insbesondere die Annahme des Konzepts zu sein, man müsse zuerst stimulieren und erst später die Angebote inhaltlich füllen (vgl. Fischer, E. 2006b). Darüber hinaus wäre an diesen isolierten Funktionsschulungen das unterschwellig durchscheinende, verobjektivierende Menschenbild zu kritisieren. Verobjektivierend deshalb, weil man auf Menschen mit Sinnesreizen einwirkt in der Absicht die Funktionen seines Körpers isoliert zu verbessern, als ob es sich dabei um ein mechanistisch funktionierendes Körperding handle, dessen Gesamtfunktion man dadurch »optimiert«, dass man gezielt Teilfunktionen trainiert. Aber gerade das, was eigentlich eine »Sinnesschulung« und nicht nur diese, sondern eben auch den Menschen, dem selbige zukommt, ausmachen sollte, nämlich die Sinndimension, wird hier scheinbar unterschlagen. Dass diese isolierten Funktionsschulungen häufig bei allen Kindern einer Gruppe in der gleichen Weise angewandt werden, ist letztlich der deutlichste Ausdruck eines Menschenbildes, das alle Kinder, ungeachtet ihrer je individuellen und damit

unterschiedlichen leiblichen Voraussetzungen, »über einen Kamm schert« und sie somit auf das Niveau äquivalent funktionierender Körpermaschinen reduziert, denen Sinndimensionen vorenthalten werden. In »einführender« Weise versucht Thalhammer das Empfinden von Menschen, die solchen Fördermaßnahmen ausgesetzt sind, nachempfindend zu beschreiben: »Nicht selten ist er [der »schwerbehinderte« Mensch – F. S.] jedoch in sein steriles Krankenbett fixiert, ist gezwungenermaßen in ein Bad von Plastikbällen gelegt, muß kahle Wände, selbstgebastelte Mobile, Bilder aus Puzzles, Reklamekalender, ggf. Ansichtskarten aus Ferienländern anschauen, es nützt keine Apperzeptionsverweigerung. Er kennt die Intensität der abstufbaren Föhnluft, die taktile Wahrnehmung differenzieren sollte, wird mit Pertra-Sätzen betreut und gefördert, kennt Zielsetzungen und Verfahren nach Physio-Therapien, wobei er Versuche der Vojta-Therapie nicht verweigern kann, kurz: Ihm wird nicht selten eine ›Realität‹ aufgedrängt und aufgezwungen, die nicht seine Wirklichkeit ist und auch in Äonen von Jahren nicht werden kann. Die Zwischenzeiten sind jene Phasen des Wartens, des endlosen Wartens, des verzweifelten Wartens, Erwartungen mit anderen Inhalten, mit subjektiv bedeutsamen Inhalten, mit ›Objekten‹, die seine Wirklichkeit ausmachen könnten [...]« (Thalhammer 1986, S. 132f.). Mit Thalhammer soll hier nicht Sinnes- und Wahrnehmungsförderung per se kritisiert werden. Es soll nur eine Weise der Förderung als eine zu Bedenkende in den Blickpunkt gerückt werden, die Menschen zu fördern versucht, ohne deren individuelle Lage, und deren leibliche Befindlichkeit zu berücksichtigen. Die Erziehung und Förderung von Kindern und Jugendlichen, die vor allem in leiblicher Hinsicht anders sind, sollte unentwegt mit dem Bemühen um Einfühlung in die Welt des anderen einhergehen, um so, immer nur in vorläufigen und sich zu bewährenden Hypothesen, zu antizipieren, auf welche Förderangebote sich genau dieser Schüler mit seinen leiblichen Möglichkeiten einlassen könnte und auf welche nicht. Genau dieses Bemühen um Einfühlung wird aber bei einer reduzierten Form der »basalen Stimulation« als isoliertes Funktionstraining von den Erziehungspersonen umgangen. Dies kann als Ausdruck dafür angesehen werden, dass man sich die fremde Welt des anderen auf Distanz halten will, und sich damit über ihn erhebt, weil man nur das von seiner Welt gelten lässt, was sich den eigenen Deutungsmustern und der eigenen Welt eingliedern und damit unterwerfen lässt.

Ein ähnliches Konzept – die Legitimität, es als ein solches zu bezeichnen, erscheint überhaupt fraglich –, das mehrere Elemente der »basalen Stimulation« miteinander kombiniert, ist das sogenannte Snoezelen⁷. Der Begriff vereinigt die beiden holländischen Wörtern »snuffelen« (schnüffeln, schnuppern) und »doezelen« (dösen, schlummern) und verweist gleichzeitig auf die Herkunft und die »Erfinder« von »Snoezelen«: zwei holländische Zivildienstleistende (vgl. Fischer, E. ³2003, S. 171f.). In einigen Schulen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung⁸ wird Snoezelen folgendermaßen umgesetzt: Häufig wird hierfür ein eigener Raum eingerichtet. Im Zentrum befindet sich meistens ein Wasserbett oder ein Bällchenbad, unter dem Lautsprecher angebracht sind. Über dem Bett werden gelegentlich auch Tücher aufgehängt, die mit einer Scheinwerferanlage bestrahlt werden. Zusätzlich sind diese Räume oft mit »Leuchtsäulen«, Duftlampen oder anderen Effekten ausgestattet. Die Kinder werden dann in diesen Räumen mit den diversen Sinnesreizen bereselt.

Es ergeben sich hier ähnliche Kritikpunkte wie bei den isolierten Sinnesanregungen der »basalen Stimulation«. Bei den Snoezelenräumen handelt es sich um eine künstliche Welt, die nichts mit der Alltagswirklichkeit der Kinder, die darin mit Reizen überflutet werden, zu tun hat. »Bereits der Titel der Veröffentlichung von Hulsegge/Verheul ›Snoezelen – eine andere Welt‹ suggeriert, als bedürften [...] schwer und mehrfach behinderte Menschen einer pädagogisch gestalteten Umgebung, die andersartig ist, und sich von einer Alltagswirklichkeit unterscheidet« (Fischer, E. ³2003, S. 176). Das Snoezelen mag vielleicht der Erholung dienen oder als Freizeitgag für Kinder ganz nett sein – hierfür wurde es auch primär ins Leben gerufen. Jedoch als ein zentrales Erziehungsangebot für Kinder und Jugendliche mit leiblicher Andersartigkeit scheint es doch äußerst dürftig zu sein. Vor dem Hintergrund der Frage, welche Welt hier die Erziehungspersonen ihren Schülern präsentieren und mitgeben wollen, ganz im Sinne der Frage Schleiermachers, was denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren will (vgl. Schleiermacher 2000, S. 9), erscheint doch die künstlich fragmentierte Welt des Snoezelen, wenn sie den Schwerpunkt der Erziehungswirklichkeit ausmacht, als ein Armutszeugnis eines Pädago-

7 Eine ausführliche Darstellung und kritische Reflexion zum Snoezelen findet sich bei Fischer, E. ³2003, S. 170f.

8 Der Autor greift hier auf seine eigenen praktischen Erfahrungen in Zivildienst, Arbeit und Praktika an solchen Einrichtungen zurück.

gen. Wie soll es Kindern, die in ihren leiblichen Voraussetzungen anders sind, gelingen sich auf diese Welt einzulassen, wenn selbst den Erfindern von Snoezelen schwer fällt klar aufzuzeigen, was mit diesem Ansatz bewirkt werden soll (vgl. Fischer, E. ³2003, S. 174f.)? Zwei weitere Kritikpunkte zum Snoezelen, die eher subjektiver Natur sind, sollen hier dennoch angeführt werden dürfen. Es ist erstaunlich, dass bei Besichtigungen oder Führungen durch Schulen für geistig behinderte Kinder häufig eine der am Anfang liegenden und zentralen Stationen der »Snoezelenraum« ist. Hierbei entsteht oft der Eindruck, als wolle man zeigen, dass auch für Kinder mit »schweren geistigen Behinderungen« in dieser Einrichtung Angebote bereit stehen, und die zumeist sehr teure technische Ausstattung des Raumes lässt gar nicht erst den geringsten Zweifel aufkommen, dass es an Professionalität und Kompetenz mangeln könnte. So scheinen bei diesen »Tagen der offenen Tür« (etc.) Snoezelenräume oft als vorzeigbare Gewissensentlastungen für von Ratlosigkeit geplagte Pädagogenherzen zu dienen. Der zweite Kritikpunkt betrifft die Tatsache, dass »Snoezelenräume« manchmal als »Pränatalräume« bezeichnet werden und auch als solche fungieren. Das Ziel soll scheinbar sein, für das Kind einen der vorgeburtlichen Situation im Mutterleib ähnlichen Zustand herbeizuführen. Wenn man bedenkt, dass es gerade während den prä- und perinatalen Phasen in der »Lebenswerdung« von Kindern und Jugendlichen mit leiblicher Andersartigkeit häufig zu schweren Verletzungen und Traumata kam, ist der Versuch einer künstlichen Wiederherstellung dieser Situation nicht nur pädagogisch illegitim, sondern darüber hinaus Zeichen für die Verweigerung jeglicher Art von Einfühlung in die leibliche Situation und Vorgeschichte der dem Pädagogen zur Erziehung aufgegebenen Kinder und Jugendlichen.

Neben der Anwendung von »Konzepten« (z. B. basale Stimulation, Snoezelen) ist häufig das Erstellen genauer Förderpläne mittels testdiagnostischer Hilfsmittel ein weiterer Versuch seinem Bedürfnis nach »festem Boden« in der Arbeit mit »schwer geistig behinderten« Kindern nachzukommen (vgl. Pfeffer 1987b, S. 261f.). Gegen Förderpläne und Testdiagnostik ist nichts einzuwenden; sie haben ihre klare Legitimation in sonderpädagogischen Handlungszusammenhängen. Wenn jedoch Förderpläne nicht als offene Orientierungsmöglichkeiten angelegt sind, sondern Kinder- und Jugendliche mit diesen »verplant« werden in der Hinsicht, dass gesetzte »Förderziele« zu diesem Zeitpunkt mit genau denjenigen Fördermetho-

den erreicht werden müssen, dann kommt auch dies einer Reduktion der Kinder von Menschen auf Förderobjekte gleich. Auch eine Diagnostik, die sich nicht als permanente Prozessdiagnostik versteht und versucht die ganze Erziehungswirklichkeit (und damit auch die Erziehungspersonen selbst) in ihre Analyse mit einzubeziehen (vgl. Franger Pfeffer 1983; Pfeffer 1986a), sondern nur darauf aus ist, »[...] den Anderen in den Griff zu bekommen« (Pfeffer 1987a, S. 120), hat das Antlitz des anderen, das den Erzieher befremdende »Fremde« an den Kindern und Jugendlichen, bevor es sich überhaupt erst andeuten hätte können, schon von vornherein einem zurechtgelegten Plan eingepasst.

Folgende Beispiele⁹ »routinierter« Erzieher sollen zeigen, dass dieses »Fremde« auch nicht ein zu überwindendes Übergangsphänomen (vgl. Lippitz 1994, S. 181f.) am Anfang des Erziehungsverhältnisses darstellt¹⁰, sondern ein Moment im Erziehungsgeschehen mit leiblich andersartigen Schülern ausmacht, das nicht zu überwinden ist. Wenn dieses Moment der »Fremdheit« doch scheinbar überwunden ist, ist dies – auch bei »erfahrenen« Erziehungspersonen – Zeichen dafür, dass man die Fremdheit ignoriert, sich der Fremdheit des anderen und damit seiner eigenen Fremdheit nicht mehr stellt, und hierdurch die vielleicht anfänglich vorhandene, anmutende Hinwendung an den anderen wieder in dieselbe starre, selbstbezogene Trägheit des Erziehers mündet, die sich das Fremde zur Wahrung des Eigenen »vom Leib« halten will.

9 Die beiden Beispiele beschreiben Situationen aus der Zivildienstzeit des Autors an einer Tagesstätte und Schule für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

10 Dieser Eindruck kann bei den Forschungsergebnissen des Projekts von Wilhelm Pfeffer leicht entstehen (vgl. Pfeffer 1988). Er beschreibt die Teilnehmer seines Projekts selbst folgendermaßen: »Die Studierenden des Projekts befanden sich etwa im 4.–8. Studiensemester, hatten unmittelbar nach dem Abitur das Studium begonnen und waren vorher Menschen mit schwerer geistiger Behinderung noch nicht begegnet« (Pfeffer 1987b, S. 257). Ein Kritikpunkt an diesem Ansatz scheint mir, dass Pfeffer hauptsächlich die Fremdheit am Anfang der Begegnung mit »schwer geistig Behinderten« thematisiert. Dies könnte beim Lesen zu der Vorstellung führen, dass diese Fremdheit, die das eigene Selbstbild in Frage stellt, nur anfangs auftaucht und zu überwinden ist, wenn man sich einmal in die Lage der Kinder eingefühlt hat. Dass aber gerade diese Art von Erziehungsgeschehen mit einer permanenten und immer vorläufig bleibenden Einfühlung in die fremde Welt des anderen einhergehen muss und dass diese Fremdheit nie überwunden werden kann, ohne dem anderen seine Unverfügbarkeit zu nehmen, kann wahrscheinlich deshalb aus Pfeffers Ansatz nicht so deutlich hervorgehen, weil er hauptsächlich die Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung aus der Sicht noch »unerfahrener« Erzieher beschreibt.

Das erste Beispiel betrifft den »normalen Erziehungsalltag« nachmittags in der Tagesstätte in einer Gruppe mit etwa zehn sogenannten »schwer geistig behinderten« Jugendlichen. Nach der halben Stunde Mittagsruhe gibt es jeden Nachmittag »Kaffee und Kuchen«. Die Jugendlichen sitzen zusammen mit den Erziehungspersonen an einem großen Tisch. Die meisten brauchen Unterstützung beim Trinken und Essen, manche schaffen es alleine, wenn man das Kuchenstück zerkleinert und das Getränk in größere Becher umfüllt, wo nicht soviel »danebenlaufen« kann, wie bei kleinen Tassen. Elias ist einer der Schüler, die es selber schaffen. Er ist, aufgrund eines Wohnortwechsels der Familie, erst ein halbes Jahr in der Einrichtung und war vorher in einer Einrichtung für Blinde. Elias ist, nach Angaben der Akten, der Eltern und aus der Erfahrung im täglichen Umgang mit ihm, nicht komplett erblindet, doch hochgradig sehbehindert (er ist in der Lage hell-dunkel und bestimmte Farbkontraste zu diskriminieren).

An der Kaffeetafel kümmert sich eine Pflegerin um Elias; sie schneidet für ihn den Kuchen in mundgerechte Stücke und gießt seinen Kaffee in einen großen Plastikbecher. Sie ist aber nicht nur für Elias zuständig, sondern wendet sich dann Markus zu, der beim Essen immer Hilfe benötigt. Es kommt häufig vor, dass Elias vor oder auch während des Kaffeetrinkens, mit seinen Fingern in den Kaffeebecher greift, darin leicht »rumpantscht« und dazu »grinst«. Wenn Elias dabei von seiner Pflegerin erwischt wird, nimmt sie seine Hand, reißt sie aus dem Becher, knallt sie auf den Tisch und schimpft Elias häufig in folgendem Wortlaut: »Nein, Elias, wie oft hab' ich dir schon gesagt, dass man seine Finger nicht in den Kaffee steckt?« Elias ist ein heiterer Schüler, der oft seine Erzieher »ärgert« und dabei sein typisches »Grinsen« an den Tag legt. Die Pflegerin fasst also die Situation so auf, als wolle Elias sie mit seinem »Kaffeepantschen« provozieren.

Eines Tages fällt in einer Teambesprechung das Gespräch genau auf diese Situation, weil sich diese fast jeden Nachmittag in der gleichen Weise wiederholt. Im Team versucht man sich darüber klar zu werden, was Elias damit intendiert. Dabei stellt sich heraus, dass Elias die Finger nicht in den Kaffee steckt, um zu provozieren, sondern, um zu testen, wie heiß der Kaffee ist, damit er sich daran die Lippen nicht verbrennt, und wie voll der Becher ist, damit er nicht verschüttet, weil ihm ja visuelle Möglichkeiten hierfür fehlen. Das »Grinsen«, so die übereinstimmende Meinung der meisten Mitarbeiter, könnte auch ein Zeichen sein, dass Tobias darauf stolz ist, der einzige seiner Gruppe zu sein, der neben den Erziehern

nachmittags Kaffee und nicht Tee, wie die anderen trinken darf (er ist der älteste Schüler seiner Gruppe).

Mit diesem Beispiel soll verdeutlicht werden, dass Erzieher bei der Begegnung mit Kindern, deren Welt von den leiblichen Voraussetzungen her anders ist, kulturelle Übereinkünfte (wie etwa Tischregeln) in den Hintergrund rücken müssen, weil diese in der »Welt« des anderen oft keinen Sinn machen oder anders aussehen und sogar beim Einfühlen in diese Welt hinderlich sein können. Eine reine Übertragung dieser Kulturgewohnheiten auf die Situation der Kinder kommt auch hier einer Unterwerfung der fremden Welt unter die Vorstellung der eigenen Welt gleich.

Ein weiteres Beispiel betrifft das Vorgehen bei »Therapien«: An einem Nachmittag kam eine Bekannte des »Gruppenleiters« zu Besuch in die Gruppe. Sie ist auch Heilerziehungspflegerin in einer Werkstatt für Behinderte und hat gerade einen »Therapiekurs«¹¹ absolviert. Sie kam zu uns mit der Anfrage, ob sie nicht ab und an bei uns vorbeischauen könne, um ihre neuen Therapiekenntnisse an unseren Jugendlichen auszuprobieren und anzuwenden. Der Gruppenleiter stimmte unter Vorbehalt zu.

Einige Tage darauf kam sie also wieder, und es fand nun »Therapie« statt. Dies sah folgendermaßen aus: Jede Erziehungsperson setzte sich hinter ihr Betreuungskind und führte die Arme und Hände dieses Kindes, um mit diesen in der Luft Kreise zu beschreiben. Das Prozedere dauerte etwa eineinhalb Stunden, was genau so lange war, bis auch das letzte Kind sein Mitmachen verweigerte.

Man einigte sich nach dieser »Sitzung« mit der »Therapeutin« darauf, dass dieses Angebot für unsere Schüler eher unpassend zu sein scheint.

An dem zweiten Beispiel soll deutlich werden, dass es häufig in der Praxis vorkommt, dass man irgendetwas wie ein »Allheilmittel, das überall wirkt«, »anwendet«, man braucht es gleichsam nur aus seinem »Methodenkoffer herauszuzaubern«, ohne sich vorher auf die Schüler und ihre Bedingungen tiefer eingelassen zu haben. Dies ist jedoch ein großer Trugschluss. Bei diesen sinnleeren Therapieübungen treten dieselben Verobjektivierungstendenzen der Kinder zu Tage, die zuvor schon bei den isolierten Funktionsschulungen, beim Snoezelen, Förderplänen, Diagnostik und Unterwerfung unter gängige Kulturübereinkünfte kritisch angedacht wurden. Eine Projektteilnehmerin Pfeffers fasst diese Erfahrung in dem prägnanten

11 Der Autor kann sich nicht mehr daran erinnern, um welche Therapieform es sich dabei genau handelte. Es erscheint auch hier nicht von Belang zu sein.

Satz zusammen: »Erziehungstechnologie scheitert« (Schlobach, zit. nach Pfeffer 1987b, S. 261).

Lippitz entlarvt – hauptsächlich am Beispiel der verobjektivierenden Diagnostik – all diese Praktiken als Möglichkeiten, sich gegenüber dem Fremden zu distanzieren, um somit das Eigene (vor allem das eigene Selbstverständnis), das von dem Fremden »verwirrt« und in Unbehagen versetzt wird, zu bewahren und zu schützen: »Der Verstehende wird gewissermaßen Opfer seiner eigenen Tätigkeit, er gerät in die Gefahr, sich selbst fremd zu werden. Dagegen helfen nur noch krampfhaft methodische Bemühungen, sich vom Fremden nicht anstecken zu lassen. Die objektivierenden Methoden der Wissenschaften kann man als Distanzierungspraktiken lesen, die das Andere, das Neue und Fremde vom Leibe halten sollen. [...] Aus Personen werden Fälle, über die verfügt wird und die in Ordnern gesammelt werden. Ähnliches geschieht in der Behindertenpädagogik, wenn der Behinderte nur noch als Adressat von Praktiken der Diagnostik und Therapeutik gilt, die über ihn verfügt werden [...]. Das Bemühen um Integration und Rehabilitation schlägt um in Stigmatisierung und Unterwerfung« (Lippitz 1995, S. 61f.).

Solange man als Erziehungsperson in der Erziehungswirklichkeit mit leiblich andersartigen Kindern und Jugendlichen sich dem Moment des Fremden, das, wie sich zeigte, gerade auch ein Moment des »eigenen« Fremden ist, nicht stellt, sondern es zu umgehen versucht, handelt es sich bei den Erziehungsangeboten nur um »Scheinhinwendungen« zum anderen. Man ist nicht bereit, seine eigenen Deutungsmuster zu modifizieren, was konstitutive Voraussetzung für ein ernst gemeintes, sich an die Welt des anderen anmutendes Fremderfahrungsgeschehen ist, sondern beharrt auf seinen Deutungshorizonten und versucht diese zu »schützen«, indem man »Techniken« der Distanzierung anwendet, zur Wahrung des eigenen Selbstbildes. Alle Erziehungsmethoden, die ohne eine dauernde und nicht endende (fremde Welt ist eben nicht nur anzueignendes »Übergangsphänomen«) Einfühlung in die fremde Welt des Kindes »angewandt« werden, können aufgrund der Verweigerung der Hinwendung, auch als Trägheit des Erzieher aufgefasst werden.

Vor dem Hintergrund des ununterbrochenen Dialogs bedeuten diese »Nicht- bzw. Scheinhinwendungen«, die sich den anderen auf Distanz halten, statt sein Antlitz aufleuchten zu lassen, eine »Nichterfüllung« der ersten Forderung. Es wird dadurch nicht nur das »Aufscheinen« des Ant-

litzes des anderen »behindert« – dieser bleibt so für den Erzieher nur ein objektives »Gegenüber«, sondern es wird darüber hinaus die Entstehung eines »Zwischen« einer »Sphäre des Geistes« behindert, so dass das Erziehungsgeschehen eigentümlich stumm bleibt, was natürlich wiederum auch Rückwirkungen auf die Erziehungspersonen hat – Pfeffers Beispiele sind ein Beleg hierfür. Die Erziehungspersonen selbst gehen nämlich auch aus diesem »am Geist behinderten« Geschehen sozusagen »unter ihren Möglichkeiten« hervor: Diese Erziehungswirklichkeit lässt den Erzieher nicht als »einen Erzieher« in seinem eigentlichen Anspruch hervorgehen, so dass er den Ort, der ihm in dieser Erziehungswirklichkeit eigentlich zukommt, nur unangemessen ausfüllt, er also gewissermaßen nicht zu dem »wird« bzw. der »ist«, der er eigentlich »sein sollte«. Die Trägheit des Erziehers als »Nichtinwendung an die fremde Welt des anderen«, aus Angst vor Verlust und Angriff des eigenen Selbstbildes, sind daher Behinderung am Entstehen einer Sphäre des Geistes.

4.1.2 Trägheit als Befindlichkeit des zu Erziehenden

Die Beschreibung eines Schülers, den der Autor in seiner Zeit als Zivildienstleistender kennen lernte, soll zur Hinführung an die Thematik dienen:

Rüdiger ist ein 14-jähriger Junge. Er besucht eine Gruppe für Schüler mit »schwerer geistiger Behinderung«. Rüdiger ist für sein Alter deutlich übergewichtig (88 Kilogramm).

Häufig zeigt er sogenannte »stereotype« Handlungsabläufe und Verhaltensmuster. Im Gruppenraum hat er sein eigenes »Kuscheleck«; dort sitzt er fast ausschließlich am gleichen Platz und es scheint für ihn unbehaglich zu sein, wenn andere in sein »Reich« eindringen. Am Boden »vor« seiner Kuschecke liegt ein Fußabstreifer, den er immer ganz sorgfältig zurechtrückt, bevor er sich in sein Eck begibt. Auch wenn Rüdiger bereits in seinem Eck sitzt und man den Fußabstreifer etwas verrutscht, steht er auf und legt ihn wieder zurecht. Seine Hauptbeschäftigung, wenn Erzieher nichts von ihm fordern und er sich an seinen Platz zurückzieht, ist das Wedeln mit einer Spielzeugschiene oder mit seinen Fingern bzw. Händen vor seinen Augen, wozu er eigenartig klingende, nonverbale Laute ausstößt. Gelegentlich onaniert er auch dort, indem er ein Kissen über seine angezogene Jogginghose hin- und herbewegt.

Manchmal kommt es bei Rüdiger zu starken Autoaggressionen. Das Wedeln mit den Schienen wird dann häufig schneller und die Laute klingenger, danach schlägt er sich meistens mit der Handfläche auf seine Nase. Es kommt gelegentlich auch so weit, dass Rüdiger selbst dann mit den Schlägen ins eigene Gesicht nicht aufhört, wenn die Nase bereits stark blutet – seine Nase ist bereits mehrmals gebrochen. Bei großer Erregung springt er auch im Gruppenraum umher und stößt seinen Kopf mit der Stirn an die Wand.

Besonders schwierig und gefährlich wird es für die Erziehungspersonen, wenn Rüdigers Autoaggressionen in Fremdaggression übergehen. Er läuft dann auf die nächste Person zu und versucht mit seinem Kopf auf den Kopf des anderen »einzuschlagen«, was vor allem bei schwächeren und zierlicheren Mitschülern ernsthaft bedrohlich werden kann. Rüdiger selbst wirkt in diesen Phasen wie »fremdgesteuert« und »nicht bei sich«. Aufgrund des beträchtlichen Körpergewichts und der daraus resultierenden immensen Kräfte, die Rüdiger bei solchen Aggressionsausbrüchen frei werden lässt, werden meistens bis zu drei erwachsene Männer benötigt, um Rüdiger festzuhalten.

Gefragt, was er mit Rüdiger in derartigen Situationen mache, antwortet der Vater in einem Elterngespräch, er lasse Rüdiger essen, soviel er wolle, oder fahre mit ihm mit dem Auto durch die Gegend, weil er sich so relativ schnell beruhige ...

(Auto-)Aggressionen und stereotype, scheinbar sinnlose Handlungen sind oft beschriebene Äußerungen der Kinder und Jugendlichen in der Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung. Auf die Erzieher wirken diese Handlungen oft wie ein »Sichverschließen« vor einer gemeinsamen Welt und Rückzug in die eigene, fremde Welt der Selbstbezogenheit. Diese Befindlichkeit der zu Erziehenden soll mit »Trägheit« bezeichnet werden, weil derartige Äußerungen (etwa Stereotypien und Autoaggressionen), wie Nichthinwendungen oder sogar Wut (im Fall der Aggression) auf die Erziehungswirklichkeit und damit eine gemeinsame Welt anmuten.

Wie kommt es jedoch zu dieser Verweigerung und Nichthinwendung (»Trägheit«), zu diesem Rückzug in eine eigene Welt und dieser Selbstbezogenheit der Kinder und Jugendlichen?

Der Ausgangspunkt scheint auch hier die leibliche Andersartigkeit der Schüler zu sein. Ihre Äußerungen erfolgen zumeist nonverbal und sind

sehr »fein« und daher auch leicht zu übersehen. Oft ermangelt es Menschen, die leiblich andersartigen Kindern begegnen, an der Sensibilität diese Äußerungen zu verstehen oder sie überhaupt erst als Äußerungen wahrzunehmen. Die Kinder und Jugendlichen äußern sich durch und durch »leiblich«, so dass allein etwa schon der Körpergeruch eines Kindes Ausdruck seiner Befindlichkeit sein kann (vgl. Fornefeld 1991, S. 27f.).

Bei dem beschreibenden Versuch einer Annäherung an die Situation von Schülern, die in leiblicher Hinsicht anders sind, ließe sich einerseits feststellen, dass diesen Kindern meistens Mitmenschen (»Mitwelt«) fehlen, die ihre Äußerungen in angemessener Weise aufnehmen und »zur Welt bringen« oder »zur Welt kommen lassen«. Es scheinen ihnen Menschen zu fehlen, die ihrem »andersartigen« Leib ein Leib, und damit eine Welt, sind, auf die sie sich mit ihren Möglichkeiten einlassen können. Durch das Missverständnis und zum Teil auch die Ignoranz, die sie auf ihre Äußerungen erfahren, bekommen sie kaum Rückmeldung über sich selbst, erfahren sich selbst als »inexistent«. Darüber hinaus wird ihnen durch diese ignorierenden Reaktionen ihrer Mitwelt klar gemacht, dass ihre Handlungen in der Welt keine Wirkungen zeitigen. Selten ist ihnen jemand leiblich derart »hingeordnet«, dass er ihnen eine »Ansicht« ihrer selbst darstellt, die auch sie aufnehmen können. Selten bekommen sie positive Rückmeldungen auf ihre leiblichen Äußerungen, und damit einhergehend auch Rückmeldungen über sich selbst. Selten erfahren sie ihre Welt als eine Vertrauen stiftende, als eine, auf die man sich einlassen kann. Viel häufiger dagegen erfahren sie ihre Mitwelt als eine kontingente und beängstigende. Es ist eine Mitwelt, die sich ihnen und ihren leiblichen Möglichkeiten gegenüber der Sinnstiftung und der Bedeutungszuweisung weitestgehend verschließt. All dies kann zu starken Behinderungen im Prozess der Ausbildung des Selbst führen (vgl. Pfeffer 1982b, S. 243).

Andererseits scheint ihnen nicht nur eine adäquate Mitwelt, sondern darüber hinaus eine ihren leiblichen Möglichkeiten gemäße Umwelt zu fehlen. Es fehlt oft das Angebot an Materialien, die ihrem Leib ermöglichen sich darauf einzulassen. Dadurch erleben diese Kinder – im Vergleich zu leiblich eher »normalen« Kindern – weitaus seltener, was es bedeutet, in der Welt Wirkungen hervorzubringen und in der Welt seine eigenen Spuren zu hinterlassen. Eine leibliche Öffnung der Kinder kann häufig bei diesen Angeboten nicht gelingen, was teils an der materiell ungeeigneten Beschaffenheit liegen mag, teils an der bereits hohen Bedeutungsaufge-

ladenheit des Materials etwa durch Erziehungspersonen, welche aber die Kinder, allein von ihren leiblichen Voraussetzungen, selten mit nachvollziehen können. Zusammenfassend schreibt Pfeffer über diese leiblich inadäquate Umwelt, auf welche die Kinder häufig treffen: »[...] [D]as Kind macht nicht die Erfahrung, durch eigene Aktivität etwas in der Umwelt bewirken zu können, was eine wichtige Voraussetzung dafür ist, Umwelt überhaupt als Gegenüber zu konstituieren [...]« (Pfeffer 1988, S. 110).

Dieses nahezu permanente Missverständnis seitens der Mitwelt, und die Vorenthaltung einer angemessenen Umwelt, die dem Leib der Kinder die Erfahrung ermöglichte, sich einlassen, Wirkungen und Spuren hinterlassen zu können, führt mehr und mehr zu einem Rückzug der Kinder in eine Art halluzinierte Welt. Das dauernde »Nichtankommen« ihrer Handlungen in der Mitwelt und Umwelt lässt sie zunehmend resignieren und führt ihr Dasein in einen Zustand der Isolation. Die einzige Möglichkeit, die ihnen als Ausweg bleibt, ist eine Welt der Halluzination. Es wird imaginativ eine Welt herbeigeführt, die all die Frustrationen kompensiert und die – zumindest in der Halluzination – dem eigenen leiblichen Anspruch gerecht ist und so »[...] eine eigene, ihnen Sicherheit und Beständigkeit gebende Ersatzwelt« (Fischer, E. ³2003, S. 157) darstellt (vgl. Pfeffer 1983, S. 360; Pfeffer 1988, S. 194).

Um hier wieder die eingangs gestellte Frage aufzugreifen, wie es zu dieser Verweigerung, Nichthinwendung und damit »Trägheit« der zu Erziehenden kommt, wäre nun dahingehend zu antworten, dass all diese »Nichthinwendungen« bereits Resultat eines langen Konstitutionsprozesses zwischen leiblich andersartigem Kind und seiner Mit- und Umwelt sind. Der Rückzug in eine isolierte und selbstbezogene Ersatzwelt scheint die einzige Möglichkeit für die Kinder in diesem Prozess zu sein, ihren psychischen und physischen Tod¹² zu umgehen (vgl. Fischer, E. ³2003, S. 158). So scheint die Selbstbezogenheit der Kinder und Jugendlichen und ihre Verfangenheit in einer halluzinierten Welt weniger Ausdruck ihrer eigenen, absichtlichen »Nichthinwendung«, denn mehr Ausdruck der

12 »Ein Leben ohne alles Sprechen und Handeln [...] wäre buchstäblich kein Leben mehr, sondern ein in die Länge eines Menschenlebens gezogenes Sterben; es würde nicht mehr in der Welt unter Menschen erscheinen [...]« (Arendt ⁴2006, S. 215). Wer sich nicht handelnd in der Welt einbringen kann und wer sich nicht – zumindest in minimalem Ausmaße – herstellend (Material verändernd) auf seine Umwelt einwirken kann, ist psychisch »tot«. Nichts von ihm tritt in Erscheinung. Die permanente Erfahrung, dass die eigenen Äußerungen in der Welt keinerlei Wirkungen hervorbringen, kann bei Menschen bis zum physischen Tod führen.

Vorenthaltung einer adäquaten Mit- und Umwelt zu sein, die ihnen eine Hinwendung verunmöglicht.

Mit Hilfe dieser Annahmen sollen nun anfangs geschilderte »Stereotypien« und (Auto-)Aggressionen interpretiert werden

»Stereotypes« Hantieren mit Gegenständen ist vor diesem Hintergrund für die Kinder oft letzter Halt. Diese Gegenstände – wie etwa bei Rüdiger die Spielzeugschiene – scheinen die letzten »Materialien« ihrer Umwelt zu sein, denen sie sich leiblich öffnen können. Auch wenn dieses »Herumwedeln« und »Hantieren« mit Gegenständen auf die Außenwelt den Eindruck der Sinnlosigkeit hinterlassen mag, sind doch diese »imaginierend« und »halluzinierend« wirkenden Handlungen für die betreffenden Personen subjektiv höchst sinnvoll und bedeutsam. Sie sind die letzten »Rettungsanker«, die ihnen das Überleben sichern. »Dabei ist es völlig verfehlt, etwa ›Stereotypien‹ einfach zu unterbinden« (Pfeffer 1988, S. 238), würde man den Kindern damit auch noch das letzte Stück Welt, das sie vielleicht am Leben hält, nehmen. Als Erziehungsperson sollte man daher sehr behutsam mit diesen »halluzinierten« Welten und »Stereotypien« umzugehen versuchen; ein reines »Abgewöhnen« mittels Verhaltensmodifikation und Verstärkersystemen gleicht auch hier einer »Dressur«, die die Lage des anderen völlig außer Acht lässt. Es wäre vielmehr »[...] nach dem individuellen ›Sinn‹ [zu] fragen, der einem Verhalten aus der subjektiven Perspektive des Individuums zukommt. Denn jegliches Verhalten von Kindern und Jugendlichen ist für sie zweckmäßig und sinnvoll« (Fischer, E. ³2003, S. 226).

Die Deutung der Aggression und der Autoaggression erfolgt gleichzeitig, da der Grundantrieb hierfür der gleiche zu sein scheint: Aggression richtet sich gegen den eigenen Leib, im Fall von leiblich andersartigen Schülern gegen den Leib, der gleichsam »verantwortlich« dafür ist, dass man sich auf die Welt nicht richtig einlassen kann. Aggression richtet sich gegen einen Leib, der es verunmöglicht in einer Welt Wirkungen hervorzubringen, sich in eine Welt einzubringen, Mitmenschlichkeit zu erfahren und so darüber hinaus verunmöglicht zu erfahren, wer man selber ist. Autoaggression könnte so als letzte Möglichkeit verstanden werden, sich seiner leiblichen Grenzen bewusst zu werden, mittels Schmerz zu spüren, wo sich der eigene Körper befindet; Autoaggression scheint der letzte Versuch zu sein, der einem bleibt, wenn alles andere scheiterte, um herauszufinden, ob es einen selbst überhaupt noch gibt. Autoaggression gleicht so einem letzten

Hilferuf, der auf sich aufmerksam macht, wenn alle bisherigen Versuche der Bedürfnismittelung und Verständigung ignoriert wurden (vgl. Pfeffer 1988, S. 152; vgl. Fischer, E. ³2003, S. 228). »Vielleicht sind die Schläge gegen den eigenen Leib Ausdruck einer leeren Zukunft, die sie [eine Schülerin mit »schwerer geistiger Behinderung« – F. S.] immer wieder erleben muß, weil der Leib seine Erwartungen nicht zu verdrängen vermag. Das frühere Erlebnis von Zuwendung und Geborgenheit weigert sich, zur leblosen Vergangenheit zu werden, so daß sie genötigt ist, in eruptiven Verhaltensweisen zu existieren« (Pfeffer 1986b, S. 98).

Richtet sich in der Autoaggression die »Wut« gegen den Leib, als den, der die Welt anzeigt (vgl. Pfeffer 1988, S. 280), so schlägt sie in der Aggression auf die Welt selbst, also auf die Außenwelt (z. B. Gegenstände und Mitmenschen) um. Aggressionen unterscheiden sich also von Autoaggressionen lediglich in ihrer »Zielrichtung« – im einen Fall die »Außenwelt«, im anderen Fall der eigene Leib – in ihrer Bedeutung weisen sie jedoch auf das Gleiche hin: »Sie sind der verzweifelte Hilferuf nach einer angemessenen Welt« (Pfeffer 1988, S. 288).

Die »Trägheit« der zu Erziehenden, ihre Selbstbezogenheit in stereotypen Handlungsmustern, ihre (Auto-)Aggressionsausbrüche, ihr Isolationszustand sind keineswegs freiwillig gewählt, sondern Hinweis auf das Fehlen einer adäquaten Welt, Ausdruck der Vorenthaltung einer Mitwelt und Umwelt, die Vertrauen schafft und die zur Hinwendung einlädt. Es wird Kindern und Jugendlichen, die vor allem in leiblicher Hinsicht anders sind, verunmöglicht, sich in einer Welt einzubringen und sich selbst in mitmenschlichen Begegnungen zu erleben. Der Isolations- bzw. unfreiwillige Trägheitszustand der Schüler kann so auch als »Nichtermöglichung einer Hinbewegung« (wie im oben geschilderten Sinne durch leiblich unangemessene mitmenschliche Begegnung und inadäquate materielle Angebote) auf eine gemeinsame Welt verstanden werden, was in Bezug auf das Modell einer Nichteinhaltung der zweiten Forderung des ununterbrochenen Dialogs gleicht¹³. Die Vorenthaltung einer leiblich adäquaten Welt »be-hindert« so das Entstehen einer Sphäre des Geistes etwa »zwischen« leiblich andersartigen Schülern und ihren Erziehern in gravierender Weise (vgl. Fischer, E. ³2003, S. 154ff.).

13 Diese »Verfallsform« des ununterbrochenen Dialogs wird daher auch auf der Befindlichkeitsebene von einer »Verfallsform« der Melancholie, der Trägheit begleitet.

4.2 Anbahnung einer gelingenden Erziehungswirklichkeit und einer Sphäre des Geistes – »Heraus aus der Trägheit« in eine melancholische Konstellation

4.2.1 Melancholie als Befindlichkeit des Erziehers

Der nächste Abschnitt möchte nach Möglichkeiten für die Erziehungspersonen suchen, um Behinderungen des Erziehungsgeschehens, wie sie im Kapitel 4.1.1 »Trägheit als Befindlichkeit des Erziehers« aufgezeigt wurden, zu vermindern und – wenn möglich – ganz zu vermeiden. Es stellte sich heraus, dass die in Kapitel 4.1.1 geschilderten Behinderungen des Geistes allesamt als »Nichtbeachtung« der ersten Forderung des ununterbrochenen Dialogs aufgefasst werden könnten, die eine Hinbewegung und Hinwendung zum anderen verlangt, ohne zu wissen, was diese Hinwendung aus mir – in dem Fall aus der Erziehungsperson – »macht«. Die beschriebenen »Hinwendungen« aber entpuppten sich als »Scheinhinwendungen«, die versuchen, sich diesem »Aufbruch in eine fremde Welt« zu enthalten und sich von dem Fremden zur Wahrung der eigenen Integrität zu distanzieren, indem sie das Fremde in eigene Schemata eingliedern. All diese Versuche scheiterten jedoch, wie sich zeigte.

Dieser Modus der Hinwendung zur Anbahnung eines »nichtbehinderen« Erziehungsgeschehens fordert also vom Erzieher zunächst ein Ablassen von seinen eigenen (Erziehungs-)Schemata und eine »echte« Hinwendung an die Kinder, die leiblich anders sind als er. Die Frage soll also sein, wie eine solche Hinwendung aussehen könnte, die das Fremderfahrungs-geschehen heraus aus seiner »Verfallsform« der Trägheit in einen gelingenden Modus der Begegnung bringt, welcher eine Grundvoraussetzung für Erziehungs- und Bildungsprozesse ausmacht. Hierfür soll auch an dieser Stelle wieder ein Beispiel aus der Erziehungspraxis dienen. Es handelt sich dabei um dieselbe, verzweifelte Projektteilnehmerin von Wilhelm Pfeffer, deren Situation am Anfang des Kapitels 4.1.1 beschrieben wurde:

»Unser erstes gemeinsames Erleben kam zustande, als ich es wagte, Irmgard eines Tages von dem Hocker, auf dem sie immer saß, herunterzunehmen, mich mit ihr auf den Boden zu setzen und sie wie ein Baby in den Armen zu halten (soweit das bei einem 15-jährigen Mädchen – zwar relativ kleinwüchsig – überhaupt geht). Zum ersten Mal verzichtete sie auf all ihre Stereotypen, schaukelte nicht, sondern genoss es, von mir ein bißchen bemuttert zu werden. Sie biß sich kein einziges Mal und schlug

auch nicht mit dem Kopf auf den Boden! Endlich, endlich wußte ich, was für sie wichtiger war als ihre Stereotypen, endlich begann ich zu begreifen, daß ich meine Vorstellungen von ›Schule‹ hier vergessen mußte, endlich bahnte sich in mir eine Vorstellung davon an, wie ich mir die Bedürfnisse eines schwerst geistig behinderten Kindes vorzustellen hätte. Irmgard hatte sich geändert – und zwar als Reaktion auf mein neues Verhalten. Die Erkenntnis dieses Wechselwirkungsprozesses machte mich sehr glücklich. Ich fühlte, daß wir miteinander richtig in Beziehung getreten waren« (Schlobach, zit. nach Pfeffer 1987b, S. 265).

Wie kommt es dazu, dass beide diese neue Situation als »gelungener« als die vorherige erleben? Was macht die Erzieherin in dieser Situation anders als vorher? Zunächst lässt sich feststellen, dass die Erzieherin – wie sie selber deutlich sagt – von ihren eigenen Vorstellungen ablässt. Dies betrifft vor allem ihre Vorstellungen von Schule und Förderung, mit welchen sich die Erzieherin selbst einem hohen Erwartungsdruck aussetzt (an dem Kind müssen »Resultate« zu genau diesem »Zeitpunkt« erkennbar sein ...). Zu beschriebener Situation kommt es gerade außerhalb der »Förderstunden«. Die Erzieherin kann in diesem Moment »befreiter« auf ihr »Betreuungs-kind« eingehen, sie steht nicht unter dem Druck vorzeigbare Ergebnisse nachweisen zu müssen. Diese Situation ermöglicht der Erzieherin sich erstmals ohne ihre Barriere, ja ihre selbst aufgebaute Distanz auf die Schülerin einzulassen, sich ihr hinzuwenden. In diesem Moment scheint der Erzieherin eine ganz neue Welt aufzugehen. Sie merkt, dass »ihre Vorstellungen« von Schule und Förderung ganz andere sind, als die des Kindes. Dies begreift sie erst, nachdem sie sich einmal auf die ihr fremde Welt des Kindes eingelassen hat. Sie macht die Erfahrung, dass die Welt des Kindes eine ganz andere als die ihre ist, auch ganz andere Möglichkeiten bereithält und sich einer bloßen »Eingemeindung« in ihre Welt auch verweigert. Die Erzieherin umgeht nicht mehr die fremde Welt des Kindes, wie in der Anfangssituation, in der sie aktiv mit ihren Konzepten auf die fremde Welt des Kindes einzuwirken versuchte. Sie nimmt sich in dieser Situation in Hinsicht auf »Konzepte« etc. eher zurück und versucht es dem Kind bequem zu machen, indem sie es vom Hocker nimmt und wie ein Baby in den Armen wiegt. Man könnte auch sagen, sie lässt ihre Zukunftserwartungen zugunsten der gemeinsamen Gegenwart fallen. Sie verlässt damit ihre »Odysseushaltung«, welche bereits vor der »Ausfahrt« auf »Rückkehr« bedacht ist und damit alles andere schon »verselbigt« bevor es sich über-

haupt erst hätte zeigen können. Ihre jetzige leibliche Haltung gleicht eher dem »Abrahammotiv«, das die eigenen Vorstellungen in den Hintergrund rückt und das Wagnis eines »Auszugs in ein neues Land« eingeht, ohne als »Gleicher« wieder zurückzukehren. Sie wagt den Schritt in die ihr fremde Welt hinein und geht selbst verändert daraus hervor¹⁴.

Ihr vorheriges Anliegen, das Kind möglichst schnell und effektiv in die eigene Welt herüberzubringen, weicht den Fragen, wer der andere ist und wie seine Welt aussieht. So geht es der Erzieherin jetzt mehr darum herauszufinden, wie sie ihren eigenen Leib in Bezug auf den Leib des Kindes hinwenden könnte, damit sich die fremde Welt des Kindes auf die Welt der Erzieherin, also ihren Leib, einlassen kann. Die Erzieherin modifiziert ihre leibliche »Position«, »[...] um der zu sein, zu dem das Kind einen Zugang finden kann« (Pfeffer 1987b, S. 267). Die Hinwendung der Erzieherin kann aber nur einem Versuch gleichen; sie kennt sich in der fremden Welt nicht aus. Es gleicht einer Art Wagnis, das gelingt oder nicht. Ihr Versuch das Kind vom Hocker zu nehmen und es wie ein Baby in den Arm zu nehmen, scheint zu glücken. Das Kind kann sich jetzt auf die Erzieherin einlassen, es merkt, dass der Erzieherin seine Welt, seine Möglichkeiten und Anliegen wichtig sind. Die Erzieherin beantwortet jetzt den Anspruch der Welt des Kindes mittels ihrer leiblichen Hinwendung auf angemessene Weise. Das Kind fühlt sich als »Jemand« ernst genommen, dessen Welt einen eigenen Anspruch hat. Erst jetzt kann das Kind eine Beziehung mit der Erzieherin eingehen und ihr vertrauen, weil es merkt, dass die Erzieherin seine Welt in ihrem eigenen Anspruch kennen gelernt hat und diese Welt, und damit sein Antlitz, nicht einfach in etwas anderes überführen und damit zerstören möchte. Das Kind wurde also in dieser Situation das erste Mal nicht mehr als zu veränderndes Förderobjekt, sondern als »Jemand« angesprochen und erst auf dieser Basis, da beide auf »gleicher Höhe« in dem Geschehen sind, kann so etwas wie eine Beziehung entstehen. Erst jetzt geht jeder aus dem Geschehen als ein »Jemand« hervor, dessen Welt für den jeweils anderen zwar in gewisser Weise ein »Mysterium« darstellt, aber doch eine Grundlage der gegenseitigen Schätzung gefunden wurde,

14 Dieser Schritt kann nur von den Erziehungspersonen aus gemacht werden, da der »Behinderungszustand« der Kinder nicht freiwillig gewählt ist, sie ihn daher auch nicht selbst auflösen können. Die Kinder können nur mit ihren Möglichkeiten Andeutungen machen, die ihre Mitwelt jedoch zumeist ignoriert, weil diese nicht in den gängigen Kategorien ihrer Mitwelt »verfasst« sind. Zur »Unfreiwilligkeit« bei schwerer geistiger Behinderung vgl. Fischer, D. 1983, S. 15f.

auf der sich etwas von dieser fremden Welt öffnen, zeigen und aufleuchten kann. Nur auf dieser Grundlage einer gegenseitigen Schätzung der »fremden Welten« kann Beziehung geschehen, was wiederum Voraussetzung für Erziehungs- und Bildungsangebote ist¹⁵ (vgl. Fischer, E. 2004, S. 131ff.). Ganz in diesem Sinne schreibt auch Griebel: »Denn die Lehrer-Schüler-Beziehung ist in der Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern die zentrale Basis für alle weiteren Angebote« (Griebel 2006, S. 105).

Zusammenfassend könnte man im Hinblick auf das »Erziehungsbeispiel« von Irmgard sagen, dass die Erzieherin in einer Situation, in der sie befreit ist von Förderzwängen, ablassen kann von ihren eigenen Vorstellungen und sich so der fremden Welt des »andersartigen« Kindes hinwendet. Ihre Hinwendung sucht nach einer »Position«, die es dem Kind ermöglicht, in seinem leiblichen Anspruch aufzugehen, sich vertrauend auf die leibliche Welt der Erzieherin einzulassen und dadurch in eine schätzende Beziehung mit der Erzieherin zu treten.

Diese einführende und anmutende Hinwendung des Erziehers in die Welt des Kindes stellt so eine wichtige Voraussetzung dar, damit eine Beziehungsebene mit dem Kind entstehen kann. Die gegenseitige Basis der Wertschätzung ermöglicht dem Erzieher das Verhalten und die leiblichen Äußerungen nicht mehr als sinnlos, sondern als für das Kind und seine eigengesetzliche Welt subjektiv-sinnvoll zu erachten: »Dessen Lebensäußerungen werden – und seien sie noch so eigenartig und störend – grundsätzlich nicht als pathologisch oder abnorm abgewertet, sondern als sinn- und zweckvoller Ausdruck menschlicher Bedürfnisse und Befindlichkeiten im Rahmen eines lebensgeschichtlichen Entstehungszusammenhangs begriffen« (Fischer, E. 2003, S. 229). Alles weitere Hineinversetzen des Erziehers in die Welt des Kindes geht mit dem Interesse einher »[...] herauszufinden, wie das Kind eine Situation mit all ihren Wahrnehmungs-

15 Die Beziehungsebene scheint ein zentrales Moment in der »Schwerbehindertenpädagogik« zu sein. Beziehung ist das grundlegende Element, das sowohl Erziehung als auch Bildung ermöglicht und das beide Begriffe verbindet. Indem sonderpädagogisches Reflektieren im Bereich der schweren geistigen Behinderung sein Hauptaugenmerk auf »Beziehung« richtet, also sich herauszufinden bemüht, wie bei derart fremden Welten zunächst »Beziehung« gelingen könnte, scheint hierin eine Möglichkeit der Sonderpädagogik zu liegen einen befruchtenden Beitrag zu allgemeinpädagogischen Diskursen zu liefern: Dieser könnte die Notwendigkeit einer gelingenden Beziehung vor allen Erziehungs- und Bildungsbemühungen insbesondere im Bereich der Gymnasialpädagogik betreffen, welche wiederum ein Zulassen von Veränderung des Pädagogen durch das Erziehungsgeschehen als Bedingung beinhaltet.

gegebenheiten subjektiv erfaßt und interpretiert, ihr Sinn verleiht« (Fischer, E. ³2003, S. 228). Die Einfühlung in die Welt des anderen ist somit Voraussetzung für alle folgenden Förderangebote. Erst, wenn ich als Erziehungsperson ahne, welche leiblichen Möglichkeiten in etwa bei einem Schüler gegeben sind, kann ich auch pädagogische Angebote machen, die seinen Möglichkeiten adäquat sind. Wahrnehmungsförderung kann allein aus dem Grund, wie bereits gezeigt, nie bei allen Schülern einer Gruppe gleich aussehen. Es gilt als Erzieher auf der Suche zu sein, welche Angebote und welche Weise meiner »leiblichen Position« den je individuellen leiblichen Möglichkeiten des Kindes angemessen ist. Den Erziehungspersonen ist es aufgegeben herauszufinden, worauf sich speziell jedes einzelne Kind ihrer Gruppe sinnstiftend und bedeutungszuweisend einlassen kann. Dieser Prozess des Herausfindens muss mit einer dauernden Einfühlung in die Welt des Kindes einhergehen und »[...] hat immer nur hypothetischen Charakter und bleibt unabgeschlossen und vorläufig« (Fischer ³2003, S. 229). Ein weiteres konstitutives Moment dabei ist die Feinfühligkeit der Erziehungspersonen, die sich darum bemühen sollten, mehr und mehr sensibel für »kleinste« Äußerungen der Kinder zu werden, die jedoch für die Kinder selbst von höchster subjektiver Bedeutsamkeit sind (vgl. Fischer 2006a, S. 315). Die fremde Welt des Kindes muss jedoch für den Erzieher immer auch in gewissem Sinne fremd bleiben. Ein Hineinversetzen in die Welt des anderen, das vollkommen verstanden hätte, hätte damit die fremde Welt des anderen bloß wieder den eigenen Kategorien unterworfen und angeeignet, der Prozess der Bewegung und Hinwendung wäre wieder in eine Trägheit verfallen. Selbst »routinierten« Erziehern, die Kinder schon sehr lange und gut kennen, muss die Welt der Kinder immer noch Geheimnis sein und ein Stück weit fremd bleiben. Auch sie müssen sich klar darüber sein, dass eine annähernde Hinwendung immer Annäherung bleiben wird, und das Ziel nie erreicht werden kann, ohne das Antlitz des anderen zum Verschwinden zu bringen und ihn so zu verobjektivieren. Zu dem mit der Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung unabdingbar einhergehenden und prinzipiell unabschließbaren Vorgang der Einfühlung in die Welt des Kindes und dem »Verstehen« seiner Äußerungen schreibt E. Fischer: »Dies allerdings kann nie vollständig, vielmehr immer nur als Annäherung erreicht werden« (Fischer, E. 2004, S. 141).

Wie könnte aber dieses einfühlende Verstehen in die Lebenswirklichkeit des leiblich andersartigen Kindes vonstatten gehen? Zunächst muss auch

der Erzieher seine konventionellen kulturbedingten Deutungsmuster in Bezug auf die Dinge versuchen in den Hintergrund zu rücken. »Kinder folgen, wenn man sie läßt, den Appellen der Dingwelt und damit vor-konventionellen Verweisungshorizonten« (Meyer-Drawe 1999, S. 332). Indem der Erzieher den Umgang der Kinder mit Dingen mitverfolgt und vielleicht auch nachvollzieht – etwa Rüdigers Wedeln mit der Plastikschiene –, ergeben sich für ihn Rückschlüsse auf das Erleben und die Lebenswirklichkeit des Kindes. Nur so kann »[d]as Andere im Bildungsprozess [...] in den Blick kommen [...]« (Meyer-Drawe 1999, S. 332). Diesem anderen wird sofort der Weg abgeschnitten, wenn gleich der Versuch erfolgt, Kinder in ihrem »Dingbezug« auf die »konventionellen« Verweisungshorizonte zu bringen. Wer legt beispielsweise fest, dass eine Plastikschiene immer nur zum Spiel mit einer »Playmobileisenbahn« dienen muss? Eine Spielzeugschiene immer ausschließlich zum Eisenbahnspielen zu verwenden erscheint so gleichermaßen als Stereotypie einer scheinbar »normalen« Welt wie das Wedeln mit ihr. Für Erzieher wäre es vielmehr angebracht, Rüdigers »stereotypes« Handeln einmal nachzuahmen und sich dadurch Rüdigers Welt zeigen zu lassen. Ein Vorschlag für die Einfühlung in diesem Fall wäre also, sich auch einmal als Erzieher eine Plastikschiene zur Hand zu nehmen und damit – in Rüdigers Weise – vor den Augen zu wedeln, um so sein Erleben andeutungsweise zu versuchen nachzuvollziehen. Auch E. Fischer befürwortet dieses Vorgehen: »Hilfreich erscheinen auch alle Versuche, sich in die Situation des Kindes zu versetzen, in »seine« Welt für kurze Zeit einzutreten und diese nachzuerleben« (Fischer, E. ³2003, S. 230).

Wie könnte man dieses Nacherleben der Welt von Kindern, die in leiblicher Hinsicht anders sind, gestalten, um so ihre Lebenswirklichkeit besser verstehen zu können? Hier scheinen besonders alle »Übungen«, die das Nachempfinden der Lebenssituation des jeweiligen Kindes möglichst »originalgetreu« ermöglichen, hilfreich zu sein: »Gefüttertwerden von Personen, die sich über irgendwelche Dinge unterhalten – das letzte Wochenende, Ferienpläne ... –, die sich über die Behinderten aufregen, weil sie so unsauber essen; Festgebundenwerden beim Füttern; dies alles bei ziemlich hohem Geräuschpegel, der durch Popmusik noch verstärkt wird [...]« (Pfeffer 1986a, S. 129). Diese Beispiele führt Pfeffer zum Nacherleben

der Wirklichkeit des Kindes an. Ein anderes Beispiel¹⁶ hierfür wäre, selbst einmal einen ganzen Tag in einem Rollstuhl zu verbringen. Erziehungspersonen, die sich so einem »Experiment« aussetzen, werden erfahren, wie sich etwa das Erleben einer Stadt und die Reaktionen der Mitmenschen für einen vorher »Nichtbehinderten« aus der »Rollstuhlperspektive« ändert; man stößt auf Barrieren, mit welchen man zuvor keinesfalls rechnete etc. Auch so kann sich die Sichtweise einer Erziehungsperson in Bezug auf die Alltagswirklichkeit ihrer Schüler verändern, die diese Erfahrung eben nicht freiwillig machen, sondern für die ihre »Rollstuhlperspektive« unausweichlicher Alltag ist. Ein solches »Selbstexperiment« könnte Erziehern helfen, die Lebenslage ihrer Schüler besser zu verstehen und so manche unausweichlichen Abhängigkeiten und sogar Peinlichkeiten selbst einmal, wenn auch nur annähernd, nachzuerleben.

Eine weitere Möglichkeit, um diese Ausgeliefertheit, aber auch die Isolation seiner Schüler nachzuempfinden, bietet eine »Übung«, die man etwa bei einer Fortbildung mit einer Gruppe von mehreren Leuten durchführen kann: Die Gruppe wird zweigeteilt. Die Mitglieder der einen Gruppe sind die »Pfleger«, die anderen sind die »zu Pflegenden«. Letztere Gruppe bekommt keinerlei Informationen, ihnen werden die Augen verbunden und sie werden »irreführt«, d. h. so lange herumgeführt, bis sie nicht mehr wissen, in welchem Raum sie sich befinden; dort müssen sie sich auf den Boden legen. Die »Pfleger« haben nun den Auftrag, ihrem »Partner« die Socken auszuziehen, und zwar das erste Mal möglichst unsanft, ohne auf die »Pflegeperson« sprachlich einzugehen, das nächste Mal besonders sanft und mit handlungsbegleitendem Sprechen (also z. B. »Du befindest dich in dem Raum ..., ich werde dir jetzt die Socken ausziehen, wenn du damit einverstanden bist ..., zuerst fange ich am rechten Fuß an ...). Im Anschluss daran, versuchen die Mitglieder der zweiten Gruppe ihre unterschiedlichen Empfindungen in Bezug auf beide Situationen darzustellen. Darüber hinaus könnte ein Gespräch über »reale« Pflegesituationen stattfinden, in denen häufig nicht nur Socken gewechselt werden, sondern wo es um den Intimbereich der Schüler geht. Folgende Fragen könnten Denkansätze für ein etwaiges Gespräch sein: Was bedeutet hier eine »chronische« Abfertigung für ein Kind, das im Intimbereich auf Pflegehilfe durch

16 Die Beispiele wurden bei einer Fortbildung für »Behindertenhilfe« im Rahmen des Zivildienstes des Autors durchgeführt.

Dritte angewiesen ist? Inwiefern tragen Erzieher durch eine »abfertigende« Pflegeetätigkeit zur Verstärkung der Isolation des Kindes bei?

Es gäbe mehrere Übungen dieser Art, aber letztendlich muss man immer auch die Lebenswirklichkeit seiner zur Betreuung aufgegebenen Kinder erlebend nachzuvollziehen versuchen, für welche sich keine »zugeschnittene« Übung finden wird. Wie oben bereits angedeutet, ist es hier eine Hilfe, Handlungsweisen und Äußerungsformen des Kindes in denselben Situationen, in denen das Kind sie zeigt, nachzuahmen, mit dem Ziel sich ihrer subjektiven Bedeutung für das Kind anzunähern.

Sowohl in den Übungen als auch in der »erziehungsalltäglichen« Hinwendung an die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen mit leiblicher Andersartigkeit, wird es dem Erzieher – vor allem auch in leiblicher Hinsicht – nicht erspart bleiben, ein Stück weit selbst die Isolation und Ausgeliefertheit der Lage seiner Schüler mitzuempfinden. Bei jeder »echten« Hinwendung an die Situation der Kinder wird die Erziehungsperson mit der Verzweiflung, Abhängigkeit, Isolation und Ratlosigkeit konfrontiert werden, die für die Kinder alltäglich ist, und diese Gefühle auch ansatzweise am eigenen Leibe verspüren.

Jedoch stellen sich auch erstaunliche Persönlichkeitsentwicklungen bei den Erziehungspersonen gerade bei dieser Anmutung an die fremde Welt des Kindes ein. Beschreibungen unterschiedlicher Projektteilnehmer Pfeffers sollen auch hier wieder als Beispiele herangezogen werden: »[...] Schwerst geistig behinderte Menschen äußern sich elementar [sic!], sie äußern sich durch ihren Körper, sie kommunizieren leiblich. Um uns auf ihre Kommunikation und ihr psychisches Erleben einstellen zu können, mußten wir wieder lernen, elementar menschlich zu erleben und zu empfinden. Die wunderbaren, längst vergessenen Kleinigkeiten des Lebens bekamen eine neue Bedeutung für uns. Wir begannen plötzlich, über Dinge nachzudenken, die vorher von keinerlei Relevanz für uns gewesen waren; wir wurden sensibler für all die unscheinbaren Empfindungen und Erfahrungen im Alltag« (Schlobach, zit. nach Pfeffer 1987b, S. 263). Ein anderer Teilnehmer am Projekt schreibt: »Wenn ich mit Fritz zusammen bin, denke ich nicht an die Zukunft. Ich freue mich am momentanen Beieinandersein. Das Sich-freuen-Können am Hier und Jetzt war mein größter Wendepunkt, der mich mit Fritz glücklich werden ließ« (Schlobach, zit. nach Pfeffer 1987b, S. 266). »Noch nie zuvor war mir so deutlich geworden, wie wichtig es ist, nicht immer nur zukunftsbezogen zu denken,

sondern die Bedeutung jedes Augenblicks zu schätzen. Ich glaube, unsere Kinder leben ganz und gar in der Gegenwart, und was für sie zählt, ist das, was jetzt geschieht. Seitdem ich mit schwerst geistig behinderten Kindern arbeite, habe ich gelernt, daß man nicht immer nur an die Zukunft denken sollte, weil man ansonsten die Wichtigkeit und Intensität der Gegenwart gar nicht erleben kann« (Schlobach, zit. nach Pfeffer 1987b, S. 266).

Alle bisher aufgeführten Beispiele für das »leibliche Ausfüllen« einer »echten« Hinwendung an die Lebenswirklichkeit des Kindes hatten das Zulassen von »Modifikationen« der eigenen Persönlichkeit des Erziehers zur Voraussetzung. Sowohl die Hinwendung und Einfühlung in die leibliche »Welt« des Kindes, als auch Übungen in Fortbildungen gehen mit Veränderungen in der Sichtweise der Pädagogen einher. Erziehungspersonen müssen, wie aufgezeigt, bei diesem Zulassen von Veränderungen einerseits damit rechnen, dass sie die isolierte Lebenswirklichkeit der Kinder mit ihren Gefühlen der Verzweiflung, Ratlosigkeit und Ausgeliefertheit auch am eigenen Leibe erfahren, andererseits kann diese »Hineinbewegung« in eine andere Welt die Erzieher selbst »neu« mit hervorgehen lassen, gleichsam einen »Weltaufgang« bewirken. Das Eintauchen in die andere Welt des Kindes lässt die Erzieher Sensibilitäten ausbilden und so die Augen für Dinge öffnen, die sich ihrer »alten« Weltsicht nie gezeigt hätten. Es soll hiermit gezeigt werden, dass eine Grundbedingung für den Aufbau einer gelingenden Beziehung vor allem in pädagogischen Konstellationen zu sein scheint, Veränderungen, Modifikationen und Bildungsprozesse auch als Erziehungsperson zuzulassen. Der Pädagoge kann sich, besonders in der Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung nicht länger als »unveränderliche Größe« im Erziehungsprozess behaupten. Um der zu sein, zu dem Kinder, deren Welt sehr anders aussieht als seine, Zugang finden sollen, muss der Erzieher seinen eigenen, distanzier-ten »Standpunkt« aufgeben und sich selbst in diese fremde Welt begeben, ohne schon zu wissen, was diese aus ihm machen wird. Sein Interesse verlagert sich weg von Fördertechniken am Kind hin zu den Mit- und Umweltbedingungen des Kindes, zu denen auch er gehört. Sein pädagogisches Suchen fragt jetzt mehr nach der eigenen »Umpositionierung«, um dem Kind eine angemessene Welt zu »sein«. »Die Frage lautet nicht mehr, wie trainiere oder gewöhne ich dem Kind diese oder jene Verhaltensstörung ab, sondern, was kann ich dem Kind anbieten, damit es aus sich heraus [...] sich seiner Umwelt in einer Weise zuwendet, die Gemeinsamkeit zwi-

schen Erzieher und Kind schafft« (Pfeffer 1987b, S. 264). Da es auf diese Frage nie eine abschließende und endgültige Antwort geben wird, der Prozess der leiblichen Hinwendung somit nicht an ein Ende gelangt, ist es auch dem Erzieher aufgegeben, seine eigene Persönlichkeitsentwicklung als konstitutiv zugehörig zum Erziehungsgeschehen bei schwerer geistiger Behinderung anzusehen. Die erste, scheinbar paradoxe Voraussetzung der Förderung leiblich andersartiger Kinder scheint also das Zulassen von Selbstveränderungen¹⁷ des Pädagogen zu sein (vgl. Stinkes 1999, S. 79).

17 Man sollte bei der Beschreibung dieses »Vorgangs« jedoch vorsichtig in Bezug auf die Wahl der Begrifflichkeit sein. Handelt es sich hierbei wirklich um die »Selbsterziehung des Erziehers [Hervorhebung im Original]« (Fischer, E. 2006a, S. 315)? Auch Pfeffer verwendet diese Begrifflichkeit in frühen Veröffentlichungen (vgl. hierzu etwa Pfeffer 1982c, S. 133), ersetzt diese später – wohlweislich – jedoch mit Begrifflichkeiten wie »Modifikation« (vgl. Pfeffer 1987a, S. 118) oder »Veränderung und Entwicklung beim Erzieher« (vgl. Pfeffer 1987b, S. 262), die auch uns angemessener erscheinen. Ein problematisches Element an der Bezeichnung »Selbsterziehung des Erziehers« könnte sein, dass hierdurch Unterscheidungen vor allem der Begriffe »Erziehung« und »Bildung« verwischt werden. Bei Erziehung – im Unterschied zu Bildungsprozessen – handelt es sich um ein Geschehen, das an ein Ende kommt, ja es ist sogar ein Prozess, der von Anfang an die Intention beinhaltet sich selbst überflüssig zu machen und sich aufzulösen. Sein Ende ist nämlich erreicht, wenn Erziehung unnötig geworden ist, weil der Erzogene jetzt selbst mündig geworden ist, er selbst fähig ist auszuwählen, wie er sein Leben gestaltet. An die Stelle von Erziehung ist jetzt nur noch Bildung getreten, die bis ans Lebensende weitergeht und daher prinzipiell unabschließbar ist.

Bei Erziehungspersonen kann man davon ausgehen, dass sie bereits das Stadium der Mündigkeit erreicht haben und nicht mehr erzogen werden brauchen. Die Veränderungen, die der Erzieher durch die Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung an sich selbst immer wieder erfährt, sind daher Bildungs- und eben keine Erziehungsprozesse. Sowohl Erziehungsvorgänge als auch Bildungsvorgänge gehen mit Lernprozessen einher. Jedoch erfolgt Lernen im Fall von Erziehung in fundamental anderer Weise als in Bildungsprozessen. Bildung etwa spielt sich unter »Gleichberechtigten« ab, während es bei Erziehung eine klare »Hierarchie« gibt, die notwendig und sinnvoll ist, weil Kinder, als »Weltanfänger«, eine Auswahlhilfe in der überaus komplexen Welt, in die sie hineingeboren werden, benötigen. Eine Verwischung, die durch unsaubere Verwendung der Begriffe begünstigt werden kann, öffnet antipädagogischen Strömungen dann Tor und Tür für Forderungen wie etwa die »Abschaffung der Erziehung« (vgl. Braunmühl ⁴1983). Braunmühls Intention schlägt nämlich genau in diese Wunde der unsauberen Begriffsverwendung; seine Intention ist es Erziehung mit der Bildungsidee zu verabschieden: Bei beidem (Erziehung und Bildung) – so seine Argumentation – handelt es sich ja um Lernen, warum also noch Erziehung, die mit Zwang einhergeht? Dies kann er nur, weil die Begriffe – auch in der damaligen pädagogischen Literatur – so unsauber verwendet werden, dass der Eindruck entsteht, man kann Erziehung wie Bildung äquivalent verwenden, sie bezeichnen immer nur Lernen, sowohl bei »Erwachsenen« als auch bei »Kindern«. Erziehung ist aber mehr als nur Lernen, es ist eine spezielle Form des Lernens, die »Zwang« braucht, und die vorgängig notwendig ist, um einen Menschen für Bildung freizusetzen, um ihm Bildung zuallererst zu ermöglichen.

Erst dieses Zulassen nimmt den Erzieher in die für ihn fremde Welt der Kinder mit hinein. Diese Mitnahme betrifft die Erziehungsperson mit »Haut und Haaren«. Hier geschieht eine Welterfahrung, die den Erzieher neu hervorgehen lässt und für die er vorher keinerlei Deutungsschemata bereithalten konnte (vgl. Stenger, U., zit. nach Bittner 1996, S. 31f.). Es ist wirklich eine Er-fahrung, die sich erst im Nachhinein – etwa versprachlichend – klar halten kann, was geschehen ist. Dabei handelt es sich um »[...] Umwandlungen des ganzen Menschen [...]« (Stenger, U., zit. nach Bittner 1996, S. 31f.). Die Schilderungen der Projektteilnehmer von Wilhelm Pfeffer veranschaulichen diese Umwandlungen: Plötzlich erleben die Erzieher die Gegenwartsdimension ganz neu, die kleinen Ereignisse im Leben gewinnen an Wichtigkeit, die eigene Leiblichkeit zeigt sich in einer ganz neuen Dimension, etc. Diese Welterfahrung nimmt Menschen auch in so fundamentaler Weise mit, dass all ihre alten Kategorien neu »grundgebettet« werden: Eine Rückkehr in die alte Welt ist nicht mehr möglich, wie ein kleines Kind, das einmal die Welt gehend er-fahren hat, nicht mehr krabbeln und so tun kann, als wäre nichts gewesen. Es »kann« dies schon, krabbeln erfolgt aber dann nur noch spielerisch überformt. Eine »Welterfahrung« beinhaltet, dass ich nicht weiß, was diese fremde Welt aus mir macht: »So gehört ein gewisses Bangen dazu, weil man nicht eigentlich weiß, was kommt, nur, daß man nicht mehr zurück kann ins Altvertraute und so tun kann, als sei nie etwas geschehen. [...] Darin entsteht auch ein neues Ich, eine Identitätskonstitution, die das alte Ich völlig verwandeln und umstrukturieren muß, will es in der neuen Welt leben« (Stenger, U., zit. nach Bittner 1996, S. 32). Um Erziehung und Bildung leiblich andersartiger Kinder anzubahnen, ist zunächst die Ermöglichung einer Beziehungsebene unerlässlich. Diese kann wiederum nie entstehen, wenn der Erzieher gegenüber der Welt der Kinder nur »außen bleibt«, vielmehr muss er die Welt der Kinder in all ihren Möglichkeiten und Ein-

Erziehung ist also quasi Vorbedingung und Voraussetzung von Bildung, ohne Erziehung wäre Bildung nicht möglich. Der Begriff »Erziehung« sollte also nicht auf bereits »erzogene« Menschen angewandt werden. Es entstehen dadurch Begriffsverwirrungen, die es unseriösen Populärwissenschaftlern (vgl. Braunmühl ⁴1983) ermöglichen, eine Disziplin und ihr Aufgabenfeld in der Öffentlichkeit zu entblößen, und deren Legitimation in Frage zu stellen. Zur weiteren Kritik an Antipädagogik vgl. Oelkers; Lehmann ²1990. Auch wenn »Antipädagogik« heute kaum noch eine Rolle spielt, und Erziehungs- und Bildungsprozesse im »Schwerbehindertenbereich« schwer sauber zu trennen sind, besteht kein Grund klassische Begrifflichkeiten der Pädagogik wie »Lernen«, »Bildung« und »Erziehung« durch unsaubere Verwendung zu verwässern.

zigartigkeiten schätzen lernen, was nur gelingt wenn er in diese »Welt« selbst »eintaucht«: »Alles ist (und sei es auch nur minimal) anders in einer anderen Welt. Über eine Welt kann man von außen, d. h. aus einer anderen Welt nicht sprechen, ohne ihren Weltcharakter zu vernichten, ohne das eigentlich Besondere dieser Welt zu nivellieren, um es so erst vergleichbar zu machen [...]. Um etwas über eine Welt sagen zu können, muß man in sie einbrechen, eintauchen, muß man ihre Evidenz von innen her aufgehen sehen und erfahren, so daß sie sich von selbst öffnet [...].« (Stenger, U., zit. nach Bittner 1996, S. 31f.). Diese »andere Welt«, in unserem Fall die Welt der Kinder, die in leiblicher Hinsicht anders sind, muss aber auch immer »anders« bleiben. Hätte man einmal »verstanden«, wäre dies bloß Ausdruck einer Außenperspektive, die schon distanziert. Die »andere Welt« der Kinder kann und darf nie abschließend verstanden werden; all diese Tendenzen gehen mit einer Nivellierung ihres allereigensten Anspruchs einher. Die Welt der Kinder verlangt vom Erzieher eine permanente »Anmutung«, »Einführung« und »Hinwendung« und damit eine dauernde »Selbstveränderung« des Erziehers. Der Erzieher leiblich andersartiger Kinder hat, um diese Forderung auszufüllen, darauf zu achten, dass das Kind, selbst wenn er »routiniert« ist und bereits lange mit dem Kind zusammenarbeitet, ihm dennoch »Geheimnis« bleibt, das immer wieder in Erstaunen versetzen kann, immer wieder in der Lage ist »differente« und »fremde« Aspekte zu äußern und so dem Erzieher immer wieder erneute »Anmutung« abverlangt, die nie ein abschließendes Resultat zeitigen wird. Daher ist auch der Prozess des Neuhervorgangs beim Erzieher nie abgeschlossen; seine Tätigkeit darf für ihn nie in der Weise verflachen, dass er denkt, es wird sich sowieso nichts Neues mehr ergeben.

So gleicht das leibliche Ausfüllen der ersten Forderung des ununterbrochenen Dialogs für den Erzieher auf der Befindlichkeitsebene einem »Heraus aus der Trägheit« in eine »melancholische Konstellation«. Das leiblich andersartige Kind verweist mich als Erziehungsperson in seinen »Äußerungen« auf eine »mir fremde« Welt. Die Äußerungen der Kinder geben mir Rückmeldung über mich selbst, so wie ich mein »Wer bin ich« immer nur über die Reaktionen meiner Mitwelt erlebe. Die weitgehend fremden Reaktionen der Kinder auf meine Handlungen, als Spiegel bzw. Ansicht meiner selbst, verweisen mich damit auf einen fremden Teil oder Aspekt meiner selbst, der sich mir entzieht und von mir nicht sprachlich erfasst werden kann (ich »trage« den anderen in mir, vgl. Derrida 2004, S. 46).

Wie geht nun der Erzieher mit diesem fremden, sich entziehenden Teil seiner selbst, der ihm in der Begegnung in der leiblichen Ansicht des anderen gegeben ist, um? Er kann versuchen ihn zu ignorieren und sich auf Distanz halten, um sein eigenes Selbstbild zu wahren. Eine Beziehungsebene wird jedoch nicht entstehen können, man ist eigentlich an dem anderen nicht interessiert, sondern nur an sich selbst. So wird man immer nur »draußen« bleiben, in der Befindlichkeit selbstbefangener Trägheit.

Eine andere Weise diesen »fremden Aspekt« seiner selbst aufzunehmen, umgeht und ignoriert diesen nicht wie in der Befindlichkeit der Trägheit, sondern versucht eine Hinwendung, eine »Hinzubegegnung«, die den Charakter der prinzipiellen Unabgeschlossenheit hat. Die Hinwendung erfolgt in einem Modus, der Öffnung des Fremden ermöglicht, aber dennoch die Differenzspannung aushält, den fremden, sich entziehenden Teil in der Schwebelage hält und nicht den eigenen Kategorien eingemeindet. Derrida hat diesen Modus der Begegnung unnachahmlich präzise beschrieben; er soll hier nochmals zitiert werden: »Es geht darum, zu tragen, ohne sich anzueignen. Tragen heißt nicht mehr ›mit sich bringen‹ [comporter], einschließen, in sich begreifen, sondern *sich* zur unendlichen Unaneignbarkeit des anderen *hinzubegeben* [Hervorhebungen im Original], in Richtung auf seine absolute Transzendenz in meinem Inneren selbst, das heißt in mir außer mir« (Derrida 2004, S. 47f.). Diese Weise der Hinwendung ist eine, die sich »hinzubegibt« und »eintaucht« in die fremde Welt, die diesen Vorgang jedoch als unendlich und prinzipiell unabschließbar hin nimmt, und damit die fremde Welt immer auch »fremd« belässt und so dieser ein höheres Recht zugesteht als eine »Aneignungstypik«. Auf der Begegnungsebene scheint dies ein Modus der Hinwendung zum anderen zu sein, der eine gelingende Beziehung zum anderen anbahnen kann, weil einerseits Begegnung und Hinwendung stattfindet, andererseits die Unverfügbarkeit und Differenz des anderen gewahrt bleibt. Auf der Befindlichkeitsebene – in dem Fall des Erziehers – gleicht dieser »Begegnungsmodus« einer Melancholie: Die Welt des Kindes verweist den Erzieher auf einen fremden Aspekt seiner selbst, zu dem er sich »hinzubegibt«, dem er Öffnung ermöglichen will und dem er sich »stellt«; jedoch wird dieser in all seiner Kostbarkeit und Pracht in einer Schwebelage der Unaneignbarkeit, Entzogenheit und Unentscheidbarkeit gehalten und damit diesem fremden Aspekt die Möglichkeit gegeben, sich immer wieder neu von einer anderen Seite zu zeigen mit der man so nicht gerechnet hätte. Wird die

Spannung zwischen diesen beiden Polen nicht ausgehalten so verfällt die Melancholie wieder in ihre »kontraproduktiven« Kehrseiten »Trägheit« oder »Manie«. Wird etwa – nachdem einmal »Welterfahrung« in Bezug auf die fremde Welt der Kinder gemacht wurde (wovon bei »erfahrenen« Erziehungspersonen auszugehen ist) – versucht, diesen fremden Aspekt verstehend »abzuarbeiten«, so befindet sich das Geschehen schon wieder in Trägheit. Für diese Befindlichkeit wurden schon Beispiele »routinierter« Erzieher (Kapitel 4.1.1) dargestellt; diese gleichen so Kindern, die krabbeln, obwohl sie schon gehen könnten, d. h. sie haben bereits diese einzigartige Welt erfahren, lassen sich aber nicht mehr darauf ein, kurz: sie sind tätig »unter ihrem Niveau«.

Gleiche Verobjektivierung findet in der anderen Möglichkeit des Verfalls statt: Die Hinwendung an die fremde Welt beschleunigt sich derart, dass sie zum Hineinstürzen (Manie) wird. Der Erzieher realisiert den auf ihn »positiv-wirkenden Effekt« des »Neuhervorgangs« und versucht diesen durch übersteigerte Hinwendung permanent künstlich herbeizuführen. Er »braucht« den anderen nur noch für sich Selbst. Der andere ist dazu da, beim Erzieher Vollkommenheitsgefühle herbeizuführen, was – wie bereits aufgezeigt – einer narzisstischen Konstellation gleicht. Die übersteigerte Hinwendung ist letztlich Ausdruck einer mangelnden eigenen Position, die den anderen zur Kompensation braucht. Aber das Antlitz des anderen ist in dieser Konstellation längst zum reinen Gegenüber degradiert.

Ein gelingender Begegnungsmodus zwischen Erzieher und leiblich andersartigem Schüler beinhaltet sowohl das Einhalten der prinzipiellen Differenz der anderen Welt, als auch die Anmutung und das Eintauchen in diese Welt. Die Befindlichkeitskonstellation, die Erziehungspersonen dabei erfahren, wäre am ehesten mit einer »Melancholie« zu beschreiben, die einen fremden Aspekt ihrer selbst in der Schwebe der Unaneignbarkeit hält¹⁸, aber diesen dennoch nicht ignoriert, sondern durch eine Weise der

18 »Die Sehnsucht nach Selbstbestimmung [...] ist unerfüllbar« (Meyer-Drawe 1991, S. 396). In der Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung werden Pädagogen immer auf Momente der Fremdheit stoßen, die sie auf die Beschränktheit ihrer grenzenlosen Selbstbestimmungsfähigkeit verweisen, die diese sogar als ein »[...] Phantom radikaler Unabhängigkeit [...]« (Meyer-Drawe 1991, S. 398) entlarven können. Angebracht wäre es für Erziehungspersonen sich mit der Differenz ihrer Masken zu arrangieren: »Vielmehr ist das Ich nichts anderes als die Differenz der Masken, die die Artikulationen seiner Lebensformen darstellen, seiner Selbstbilder, in denen sich der Blick der anderen fängt und deren imaginärer Charakter *in keinem letzten Bild zum Stillstand kommt* [Hervorhebung F. S.]« (Meyer-Drawe 1991, S. 398).

unendlichen Hinzubegebung zur Öffnung bringt und Stück für Stück neu zur Erfahrung kommen lässt, was die eigenen Kategorien gleichermaßen immer wieder neu »mithervorgehen« lässt.

4.2.2 Melancholie als Befindlichkeit des zu Erziehenden

Der »träge« Bewegungs- und Isolationszustand sogenannter »schwer geistig behinderter« Kinder und Jugendlichen wurde in Kapitel 4.1.2 als »Endstadium« eines Konstitutionsprozesses »zwischen« Menschen, die in leiblicher Hinsicht anders sind, und ihrer Mit- und Umwelt beschrieben: Er ist letztlich Ausdruck der »Verunmöglichung« durch eine leiblich inadäquate Mit- und Umwelt sich einer gemeinsamen Welt hinzuwenden. Der Isolationszustand der Kinder entpuppte sich als »Nichteinhaltung« der zweiten Forderung des »ununterbrochenen Dialogs« und damit als Behinderung am Geist, die hauptsächlich durch die Mit- und Umwelt der Kinder- und Jugendlichen hervorgerufen wird.

Pädagogische Angebote, die Kindern aus diesem Isolationszustand helfen wollen, müssten die zweite Forderung unseres Modells erfüllen, die eben darin besteht dem anderen eine Hinwendung auf eine gemeinsame Welt zu ermöglichen. Hauptfrage dieses Kapitels wird also sein, wie diese Forderung des »ununterbrochenen Dialogs« von Erziehungspersonen leiblich ausgefüllt werden könnte, und sich damit auch Behinderungen an der geistigen Begegnungssphäre vermindern ließen. Wie müssten pädagogische Angebote aussehen, um diesen Kindern ein »Sicheinlassen« auf eine gemeinsame Erziehungswirklichkeit zu ermöglichen?

Diese »Ermöglichung von Hinwendung«, die durch die Erziehungspersonen zu leisten ist, beinhaltet drei Hauptaspekte:

- Die Ermöglichung von Erleben und Gestalten der umgebenden Dinge und Welt. Hierbei erfährt sich der Mensch als einer, der Spuren in seiner Umwelt hinterlässt. Dies wiederum ermöglicht auch ...
- ... sein »Selbst« im Unterschied zur »Außenwelt« zu erleben.
- Die Ermöglichung von Mitteilung bzw. Kommunikation.

Diese drei Aspekte bilden eine untrennbare Einheit in der Förderung leiblich andersartiger Kinder. Sie werden als die drei Hauptaufgaben pädagogischer Bemühungen in dieser speziellen Erziehungswirklichkeit von Wilhelm Pfeffer (vgl. Pfeffer 1988, S. 142) übernommen. Darüber hinaus dienen sie dem Erzieher gleichsam als Leitziele, die sein Handeln maßgeblich bestimmen sollten.

Das Vorgehen zur Annäherung an die Hauptfrage des Kapitels wird sein, dass zunächst Prinzipien für den Modus der pädagogischen Angebote erarbeitet werden sollen, um leiblich andersartigen Kindern Möglichkeiten des Erlebens und Gestaltens dinglicher Welt, des Selbsterlebens und der Kommunikation zu bieten, oder zusammenfassend, um ihnen leibliche Hinwendung an eine gemeinsame Welt zu ermöglichen. Anschließend sollen mögliche erzieherische »Schritte« entwickelt werden, um Kindern den Weg aus ihrem Isolationszustand heraus zu erleichtern. Dies wird mittels Beispielen aus der Erziehungspraxis zur Veranschaulichung erfolgen¹⁹.

Ein erstes Prinzip betrifft die leibliche Grundversorgung. Dies schließt vor allem die gesundheitliche Ebene mit ein. Erzieher sollten zunächst bei ihren Schülern dafür sorgen, dass Belastungen auf diesem Gebiet minimiert werden, etwa durch »[...] ausgewogene Nahrung zu[r] Vermeidung von Obstipation; Vorbeugung von Pneumonie durch Abklopfen, Einreiben und Atemtherapie; Vorbeugung von Druckstellen durch regelmäßiges Pflegen und Umlagern; Stabilisierung des Kreislaufes [...]« (Fischer, E. 2003, S. 231). Dazu gehört auch, dass man sich über Nebenwirkungen der Medikamente, die Schüler einnehmen müssen, diverse Diätmaßnahmen der Schüler und vor allem Anfallsleiden informiert. Darüber hinaus ist vor allem bei Kindern, die in Rollstühlen sitzen, auf die »Lagerung« zu achten: In der Schule sollten sie nicht den ganzen Tag im Stuhl verbringen. Stattdessen sollen bequeme, körperfreundliche Materialien oder spezielle »Schaukeln« und Hängematten ermöglichen, dass die Kinder ihren Leib auf unterschiedliche Weise, aber als einen angenehmen erfahren. Wie E. Fischer in obigem Zitat schon bemerkt, ist die Versorgung von wund geriebenen Stellen mit Salben und Verbänden Vorbedingung, um den eigenen Körper behaglich zu erleben. Zusammenfassend sollte also zuallererst körperliches Wohlbefinden geschaffen werden (vgl. Fischer, E. 2006a, S. 314).

Über das körperliche Wohlbefinden hinaus ist auch für eine vertrauensvolle Atmosphäre zu sorgen. Hier ist sowohl der »Raum«, als auch das »Personal« gemeint: Der Gruppenraum und die darin befindliche Einrichtung sollten eine gewisse Konstanz und Verlässlichkeit ausstrahlen. Dies

19 Die Arbeit möchte nur die uns am wichtigsten erscheinenden Prinzipien anführen. Es wird keinerlei Vollständigkeit in dieser Richtung angestrebt, zunächst weil dies in unserem Rahmen gar nicht zu leisten wäre, und darüber hinaus auch gar nicht möglich ist. Auch die erzieherischen »Schritte« zeichnen *eine* – uns plausibel erscheinende – Möglichkeit nach, die keine universale Geltung für sich in Anspruch nimmt.

meint ganz konkret, dass der Raum nicht ständig komplett umgestaltet wird. Auch sollten Erzieher dafür sorgen, dass während des Vormittags möglichst wenig Störungen von »Außen« in den Gruppenraum eindringen, etwa durch ungünstige Raumlage im Schulgebäude, oder aber auch durch ein- und ausgehende Kollegen oder Schüler. In Bezug auf das Personal kann Vertrauen nur entstehen, wenn das Personal nicht ständig wechselt, sondern auch hier eine gewisse Konstanz vorherrscht²⁰. »Sie [die Schüler – F. S.] brauchen die affektive, schützende Beziehung zum Lehrer, [...] Geborgenheit als Grundlage für eine Bildung von Weltbezug im Sinne des Sicheinlassens mit der und des Verfügens über die Welt« (Pfeffer 1982b, S. 244f.). »[Sie] benötigen zunächst eine sichere soziale Beziehung zu verlässlichen Mitmenschen, als Ausgangsbasis für die Kontaktaufnahme zur gegenständlichen Umwelt« (Fischer, E. ³2003, S. 231). Regelmäßigkeit und Konstanz in Bezug auf räumliche und personale Aspekte geben Kindern ein Gefühl der Sicherheit und sorgen dafür, dass die Atmosphäre im Erziehungsumfeld als eine vertrauensvolle wahrgenommen wird (vgl. Huber 1983, S. 13; Fischer, E. ³2003, S. 267).

Ein weiteres Prinzip, um leiblich andersartigen Kindern die Bewegung hin auf eine gemeinsame Welt zu erleichtern, die insbesondere die Ermöglichung von »Mitteilung« betrifft, liegt darin, den Leib der Kinder als ihre Äußerungsmöglichkeit zu verstehen. Oft fehlen Möglichkeiten der lautsprachlichen, verbalen Mitteilung. So ist es für den Erzieher angezeigt, sich Sensibilitäten für leibliche »Mitteilungen« seiner Schüler »anzueignen«. Ein Beispiel eines Projektteilnehmers von Wilhelm Pfeffer soll dies verdeutlichen: »Katrin faßte mich nun häufig während der Schulzeit an der Hand und zog mich zur Toilette und wollte, daß ich bei ihr blieb, bis sie defäkiert hatte, obwohl sie ohne weiteres auch allein zurecht kommen konnte. Dieses Verhalten zeigte sie verstärkt in den weiteren Monaten und Jahren – später wurde es ein Bestandteil ihrer »Begrüßung« (Wetzel, zit. nach Pfeffer 1988, S. 146). Es kam Wochen später bei dieser Schülerin zu einer ähnlichen Situation, wo klar wird, dass für sie die Ausscheidungsvorgänge nicht nur körperliche Notwendigkeit sind, sondern ihr eine Möglichkeit sich mitzuteilen bereitstellen: »Alle Kinder aus der Gruppe spielen

20 Unserer Ansicht nach scheint es vorteilhaft zu sein, wenn es sich um eine reine »Schwerbehindertengruppe« handelt, wenn jedem Mitarbeiter ein bis zwei Kinder zur Betreuung zugewiesen sind, für die er vor allem beim Essen und auf der Toilette zuständig ist. Dies heißt natürlich nicht, dass man sich dann nur mit »seinen« Kindern beschäftigen darf.

draußen auf dem Sandplatz – Katrin sitzt im Sandkasten. Als sie mich sieht, läuft sie auf mich zu und begrüßt mich. Danach geht sie wieder zurück in den Sandkasten. Nach einer Weile kommt sie wieder zu mir, lacht mich an und klettert auf meinen Schoß (mit dem Rücken zu mir). Mit einem Mal stellte ich fest, daß sie defäkiert und uriniert – ich rühre mich zunächst nicht. Katrin steht kurz darauf auf und setzt sich rasch neben mich. Sie schaut mich vorsichtig und schuldbewußt von der Seite an. Als ich sie lachend auf ihr ›Werk‹ hin anspreche, scheint sie sehr erleichtert zu sein und schmiegt sich an mich. Als wir ihre Kleider wechseln, wirkt sie ausgesprochen fröhlich; sie defäkiert nochmals auf der Toilette« (Wetzel, zit. nach Pfeffer 1988, S. 146). Die körperlichen Ausscheidungsvorgänge bieten dem Kind die Möglichkeit leiblich auf sich aufmerksam zu machen; die im Beispiel beschriebene Schülerin drückt mit ihnen Freude aus. Es wäre also unangebracht, dem Kind sofort dieses Verhalten abzugewöhnen, käme dies doch einer Verunmöglichung der nahezu letzten Äußerungsmöglichkeit gleich. Auch hier gilt es als Pädagoge feinfühlig zu reagieren und seine eigenen kulturbedingten »Stereotypen« möglichst in den Hintergrund zu rücken. Dieses Beispiel sollte demonstrieren, was es unter Umständen heißen kann, alles leibliche Verhalten als Mitteilung zu verstehen. Weitere leibliche Äußerungen von Schülern, die in leiblicher Hinsicht anders sind, könnten etwa ihr Körpergeruch als Hinweis auf die Befindlichkeit (vgl. Fornefeld 1991, S. 27), die Lautstärke ihrer Geräusche, Augenbewegungen, die Intensität des Speichelflusses etc. sein. Dieses Prinzip beinhaltet also als Aufgabe für Erziehungspersonen alle Äußerungen der Kinder, und seien sie noch so fremd und unverständlich, als für diese subjektiv hochbedeutsame Aktivitäten (vgl. Pfeffer 1983, S. 358) aufzufassen. Bleiben ihre Äußerungen nicht unbeantwortet, kann auch hier so etwas wie Weltvertrauen bei den Schülern angebahnt werden, da sie merken, dass ihr Verhalten Wirkungen in der Welt hervorbringt. Jedoch gilt es sich hierbei im Klaren zu bleiben, »[...] dass die Sprache unseres Körpers nicht als ein Zeichen, hinter dem sich ein Bezeichnetes, auf das es verweist, verstanden werden kann« (Stinkes 1996, S. 134). »Bedeutsam ist, dass unser Leib kein Zeichensystem ist« (Stinkes 1996, S. 137). Die leiblichen Äußerungen der Kinder sind nicht immer in Sprache »übersetzbar«, sie können letztlich nur eine Antwort erfahren, die mehr oder weniger angemessen ist, sie werden jedoch immer ein Stück weit fremd, geheimnisvoll und nichtverstehbar bleiben.

In Bezug auf die Schüler und ihre je spezifische Leiblichkeit ergibt sich ein weiteres Prinzip: Die Förderangebote, seien es Materialien oder Übungen, sind immer so auszurichten, dass sich die Schüler leiblich-sinnstiftend auf diese einlassen können. Die leiblichen Voraussetzungen sehen jedoch bei jedem Schüler anders aus, so dass es Aufgabe des Pädagogen ist, Angebote im Sinne eines gemeinsamen Lerngegenstandes zu machen, die für alle Schüler einer Gruppe angemessen sind. Um aber wirklich die individuellen leiblichen Möglichkeiten seiner Schüler in Erfahrung zu bringen, muss das Erziehungsgeschehen mit dem permanenten und prinzipiell unabschließbaren Versuch sich in die Situation der Schüler einführend hineinzusetzen einhergehen, was in Kapitel 4.2.1 thematisiert wurde. So verschafft sich der Erzieher durch die leibliche Anmutung an die Lebenswelt seiner Schüler »Kenntnis« darüber, in welcher Weise er seine Erziehungsangebote ausgestalten könnte, damit sie der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen angemessen sind, und sich seine Schüler auf diese subjektiv-sinnstiftend einlassen können. Die Einfühlung der Erziehungsperson in die Welt der Schüler, die vor allem in leiblicher Hinsicht anders sind, ist somit Voraussetzung für alle weiteren Erziehungsangebote. Diese Angebote müssen aber nicht nur den leiblichen Möglichkeiten der Schüler angemessen sein, sondern darüber hinaus an individuellen Bedürfnissen der Schüler anknüpfen, damit ein »Sicheinlassen« im Sinne der subjektiven Bedeutungszuweisung zustande kommen kann. Angebote, die sich nicht im eigenen »Bedürfnishorizont« der Schüler befinden sind ungeeignet, da der Aufbruch aus dem »Isolationszustand«, in welchem sich diese Schüler häufig befinden, in eine gemeinsame Welt nur gelingen kann, wenn man von dem Eigenen und Vertrauten der Schüler ausgeht. Diese Bedürfnisse von Schülern mit sogenannter »schwerer geistiger Behinderung« scheinen vor allem leiblich basale Bereiche zu betreffen: Etwa das Genießen einer Mahlzeit, das positive Erleben nach der körperlichen Pflege wieder rein zu sein, das angenehme Gefühl beim Schwimmen, zumindest einmal in der Woche von keinem »drückenden« Material umgeben zu sein etc. Des Weiteren gilt es, über den Ansatz an den individuellen Bedürfnissen hinaus, die Angebote in alltägliche Situationen einzubetten, um Bedeutungszuweisung für die Schüler zu ermöglichen. »Ein isoliertes Training von Sinnesfunktionen in künstlich gestalteten, therapeutisch ausgerichteten ›Sets‹ kann diese Aufgabe nicht erfüllen« (Fischer, E. 2003, S. 232). Alltägliche Situationen, die die Bedürfnisse und Interessen der Schüler mit

einschließen, haben den entscheidenden pädagogischen Vorteil, dass sie von sich aus motivierend auf die Kinder wirken und eben keiner künstlichen Inszenierung zur »Aufmerksamkeitsgewinnung« bedürfen. All diese genannten Aspekte – Orientierung an der je spezifischen Leiblichkeit, Beteiligung aller Schüler an einem adäquaten Lerngegenstand, Anknüpfen an individuellen Bedürfnissen in alltäglichen Situationen – lassen sich am ehesten in einem handlungsorientierten Unterricht realisieren: »Anstatt Kinder also unter ungesicherten Annahmen über die wirklichen Lernvoraussetzungen und Lernabläufe in Lehrzielen, deren Bedeutsamkeit und Zusammenhänge unklar sind, zu trainieren, sollte man sie in möglichst realen Lebenssituationen handeln lassen, in denen sie die notwendigen Lernerfahrungen in ihrer künstlich beschränkten Komplexität selbst erwerben« (Fischer, E. ³2003, S. 244). Als weitere Realisierungsmöglichkeit genannter pädagogischer Aspekte, die in sich motivierend ist, wäre das Spiel zu nennen. Auch hier ist die Einbettung in einen von sich aus Sinn machenden Alltagskontext gegeben, Sinne werden nicht isoliert, sondern in einem ganzheitlichen Gesamtzusammenhang angesprochen. Bei der Auswahl und Gestaltung von spielerischen Situationen ist darauf Acht zu geben, dass alle Kinder einer Gruppe mitmachen können, dass die benötigten Materialien leibadäquate und sinnlich-ganzheitliche Erfahrungen ermöglichen, dass die Freude an der Situation überwiegt und so das Kind den Mut aufbringt, seinen selbstbezogenen Zustand zugunsten des Spiels zu verlassen (vgl. Fischer, E. ³2003, S. 238ff.).

Genannte Ausführungen bezüglich der Gestaltung pädagogischer Angebote in der Erziehungswirklichkeit sollen auch – andeutungsweise – auf die Diagnostik bei »schwerer geistiger Behinderung« übertragen werden. Diagnostik hat ja immer zum Ziel, auf möglichst systematische Weise Informationen über ein Kind einzuholen, um die Fördersituation zu verbessern. Das diagnostische Interesse sollte sich jedoch nicht nur auf das Kind und den individuellen Ausprägungsgrad seiner körperlichen Schädigung reduzieren, sondern die ganze Lebenswirklichkeit des Kindes also seine Mit- und Umwelt in die diagnostische Fragestellung miteinbeziehen. Dies führt dazu, dass der Erzieher selbst genauso mit unter die diagnostische Betrachtung fällt, gehört doch auch er zu einem bedeutenden Anteil zur Lebenswelt des Kindes (vgl. Franger, Pfeffer 1983; vgl. Pfeffer 1986a). Dies kann einer Erziehungsperson allein jedoch nicht in einem ausreichend objektiven Maße gelingen. Hierzu können Teambesprechungen, Super-

visionen oder auch Videoaufzeichnungen, die nachher gemeinsam reflektiert werden, von großer Hilfe sein (vgl. Pfeffer 1987b, S. 262; vgl. Pfeffer 1988, S. 175). Eine diagnostische Fragestellung in dieser Richtung könnte etwa danach suchen, in welcher Weise die Erziehungsumgebung des Kindes, die leiblichen »Positionierungen« und der Umgang der pädagogischen Mitarbeiter umzugestalten wäre, damit dem Kind subjektiv-sinnstiftende Hinwendung zu seiner Um- und Mitwelt gelingen kann.

Um pädagogische Situationen so zu gestalten, dass diese dem Kinde ermöglichen subjektiv »seinen« Sinn zu unterstellen, scheint ein wichtiges Prinzip darüber hinaus die offene Planung des Unterrichts bei leiblich andersartigen Kindern zu sein. Das hohe Maß an »Bedeutungsaufgeladenheit« pädagogischer Arrangements seitens der Erzieher verunmöglicht Kindern, die anders sind, ihre Andersartigkeit auch andeuten zu können. Alle befremdlichen Umgangsweisen seitens der Kinder, die nicht mit den von den Erziehern unterstellten Bedeutungen der Arrangements übereinstimmen, erscheinen sofort als ungemäß, wenn nicht sogar abnormal. Der eng abgesteckte Spielraum der »Umgangsweisen«, der durch die »Bedeutungsaufgeladenheit« entsteht, birgt die Gefahr Schüler in Kategorien (z. B. »Er schafft es.« oder »Er schafft es nicht.«) einzuordnen und somit in Verobjektivierungen zurückzufallen. Die leibliche Andersartigkeit der Schüler lässt Erzieher jedoch kaum ahnen, welchen Materialien, Situationen und Arrangements von Seiten der Kinder Bedeutung verliehen werden kann. So muss sich der Pädagoge in der Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung mit einem Paradoxon auseinandersetzen: Einerseits muss er seinen Unterricht planen. Mit einer kompletten Öffnung des Unterrichts und einem Verzicht auf jegliche Unterrichtsplanung spräche er sich selbst die Legitimität seiner pädagogischen Professionalität ab: Wozu bräuchte man noch professionelle Erziehung, wenn sich die Erziehungssituation in der Schule nicht mehr signifikant unterscheidet im Vergleich zu pädagogisch ungeplanten Situationen außerhalb der Schule? Andererseits beinhaltet Unterrichtsplanung immer die Tendenz, Schüler den Vorstellungen des Lehrers zu unterwerfen. Momente der fremden Welt der Schüler können sich so nicht andeuten. Würde »alles« geplant werden, wären Schüler nur noch Förderobjekte des Lehrers. »In der Planung/Reflexion machen wir uns ein Bild vom Kind, seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und in der konkreten Begegnung kommt es ethisch gerade darauf an, sich kein Bild von ihm zu machen, weil wir

uns in der Begegnung auf den anderen Menschen als grundsätzlich Unfassbarem beziehen« (Stinkes, Trost 2004, S. 104). Die Kunst scheint nun also darin zu bestehen, die Erziehungswirklichkeit so offen zu »planen«, dass sich auch unvorhersehbare Ereignisse zeigen können. Es gilt in seinem Unterrichtsvorhaben so flexibel zu sein, dass Brüche, Differenzen und Kontingenzen nicht eingeebnet werden, sondern den Unterricht in eine andere Richtung als in die ursprünglich intendierte lenken dürfen, denn »[...] das Kind als Anderer taucht genau in diesen Brüchen, Differenzen und Kontingenzen auf« (Stinkes, Trost 2004, S. 103f.). Auch bezüglich der Materialauswahl zeigt sich häufig, dass gerade ein noch nicht »bedeutungsaufgeladenes« Materialangebot Schülern die Offenheit bietet, wirklich ihre eigenen Spuren an diesem zu hinterlassen²¹.

Eine Möglichkeit offener Planung wäre es etwa, »Leitziele« zu formulieren, die sich in einem permanenten Bewährungsgeschehen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlichen Richtungen, die das Kind genauso mitbestimmen kann, verwirklichen lassen. Ein »Leitziel« pädagogischer Bemühungen bei Kindern und Jugendlichen mit leiblicher Andersartigkeit liegt nach unserem Dafürhalten darin, diesen Schülern zu ermöglichen sich einer gemeinsamen Welt vertrauend hinzuwenden. Um diesem Ziel gerecht zu werden, soll ein weiteres Prinzip hier aufgeführt werden. Der Isolationszustand mancher Schüler lässt sich auch als Ausdruck sich fortsetzender Enttäuschungserfahrungen und damit einhergehendem Vertrauensverlust in die Welt verstehen. Schülern soll aber die Möglichkeit gegeben werden diesen Zustand zu verlassen und neues Vertrauen in die Welt zu gewinnen. Dies lässt sich aber schwer realisieren, wenn man dem Schüler einfach irgendwelche Sachen anbietet ohne ihm vorher Vertrauen in die »Außenwelt« zu vermitteln. Hierfür sollte der Lehrer mit seiner Förderung am »Leib« des Schülers, in welchem der Schüler in Selbstisolation verfangen ist, ansetzen und erst »von dort aus« versuchen schrittweise das Interesse von den Bedürfnissen des Leibs weg auf die Außenwelt zu lenken (vgl. Pfeffer 1983, S. 359). Das Prinzip betrifft also die »Bewegungsrich-

21 Die Sonderpädagogik könnte auch in Bezug auf die Materialauswahl viele befruchtende Anregungen von der italienischen Reggiopädagogik bekommen: »Schöpferische Prozesse« werden unterstützt, indem Material für diverse Projekte hinzugezogen wird, das erst noch in einen spezifischen Sinn gesetzt werden muss. Es werden »Abfallmaterialien« – also nicht »Müll«, sondern z. B. Metall- oder Plastikteile aus industriellem Abfall – verwendet, die sehr »bedeutungsoffen« sind, und Kinder nicht auf eine einzige intendierte Verwendungsart festlegen. Eine Einführung in die Reggiopädagogik findet sich bei Stenger, U. 2002, S. 219ff.

tung« der pädagogischen Angebote, welche Schritt für Schritt vom Leib und den Bedürfnissen des Schülers ausgehend in Richtung auf eine gemeinsame Welt hin zu gestalten wären.

Eine Möglichkeit, diese pädagogischen Schritte in der Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung zu realisieren, soll nun, nachdem Leitprinzipien des pädagogischen Bezugs erläutert wurden, im zweiten Teil dieses Kapitels nachgezeichnet werden. Grundsätzlich wäre jedoch all den nachfolgenden Überlegungen vorzuschicken, dass die leibliche Begegnung, auf die sich der Erzieher mit seinen Schülern einlässt, die Begegnung mit einer »fremden Welt« impliziert. Die pädagogischen Angebote der Erziehungspersonen gleichen »Hinwendungen« und »Bewegungen« in einer fremden Welt, die prinzipiell andere Kategorien und Voraussetzungen mitbringt als die eigene. Es soll an dieser Stelle daran erinnert werden, dass sich der Erzieher in seiner leiblichen Hinzubegegnung und damit seinen »Bewegungen in einer fremden Welt« in einer Art Scham-Schuld-Konstellation (vgl. Kapitel 2.1) befindet. Ein Beispiel²² soll dies verdeutlichen: In einem meiner Praktika nahm ich am sogenannten »Sinneskreis«, einem Angebot für die Kinder und Jugendlichen der Schule mit »schwerer geistiger Behinderung« teil. Jedes Kind hatte seine »eigene« Betreuungsperson für diese Veranstaltung, so war auch ich als Betreuer für Luise zuständig. Es ging vor allem darum, gemeinsam mit dem Kind und der ganzen Gruppe verschiedene Sinneseindrücke zu erleben. So spielte die Lehrerin, die diesen Kreis organisiert hatte, ein Lied auf der Gitarre, das die einzelnen »Körperteile« besang, und der Betreuer hatte die Aufgabe, die entsprechenden »besungenen« Körperteile des Kindes (etwa den Arm) zu berühren oder sanft zu bewegen. Es folgten einige Spiele in ähnlicher Richtung, beispielsweise das Klatschen oder Winken mit den Händen, das Stampfen mit den Füßen. Obwohl Luise mich nicht von früher her kannte, schien es ihr nichts auszumachen, dass ich ihr bei den Übungen half und ihren Körper dabei berührte. Sie machte freudig mit und zeigte kaum Scheu. Später ging es jedoch darum entsprechend der Lautstärke der Gitarrenmusik das Kind sanfter (bei leiser Musik) oder fester (bei lauter Musik) »anzupacken«. Ich führte diese Sequenz bei Luise mit »Streichelbewegungen« an ihrem Bauch durch: Zuerst sanft und dann schneller und

22 Das Beispiel beschreibt eine Situation, die der Autor in einem seiner Schulpraktika im Studium erlebte. Es wird hier der Einfachheit halber die Ich-Form für die »Erzieherperspektive« gewählt, die in diesem Fall wirklich mit dem Autor selbst zusammenfällt.

kräftiger. Bei meinen kräftigeren Bewegungen zeigte Luise deutliche Abwehrreaktionen, die ein unangenehmes Gefühl ausdrückten, woraufhin ich aufhörte. Nach der Stunde befragte ich die Lehrerin bezüglich der Situation, um zu wissen, wie sie sich diese erklärt. Ich teilte ihr mit, dass Luise zuerst sehr freudig mitmachte und dann plötzlich ablehnend reagierte. Die Lehrerin meinte daraufhin, dass Luise – was ich natürlich nicht wissen könne – eine künstliche Körperöffnung am Bauch habe, die ihr vielleicht bei der Übung Schmerzen bereitet hatte.

Dieses Beispiel soll ein gewisses Bewusstsein sensibilisieren, das bei allen pädagogischen Angeboten und »Aktionen« des Erziehers mitgegeben sein sollte: Es meint das Bewusstsein, sich immer in einer fremden Welt zu bewegen, die nicht den Kategorien der eigenen Welt entspricht, die sich zwar ein Stück weit öffnet und andeutet, aber dennoch immer eine fremde Welt bleiben wird. Dabei kann es passieren – wie in oben genanntem Beispiel –, dass der Erzieher, ohne es zu ahnen, aufgrund der »unpassenden« Deutungsmuster seiner eigenen Welt in einer Weise handelt, die in »seiner Welt« angebracht ist, in der »fremden Welt« des Kindes dieses aber gerade nicht ist. Diese Konstellation kann bei dem Erzieher Schuldgefühle hervorrufen, da er ja gleichsam gegen gewisse Regeln einer Welt verstoßen hat, welche er aber nie – und kennt er ein Kind noch so lange – abschließend erfassen wird. Das Erziehungsgeschehen bei »schwerer geistiger Behinderung«, das überwiegend auf einer basal-leiblichen Ebene stattfindet, lässt Erzieher in ihren gut gemeinten Hinwendungen ohne es zu wissen Grenzen überschreiten und in derartige »Schuldkonstellationen« hineingeraten. Diese Konstellationen gehören wohl zu den unausweichlichen Erfahrungen in der Arbeit mit leiblich andersartigen Kindern, die aber auf der anderen Seite dem Erzieher immer wieder eine Chance bieten mit dem Kind gemeinsam nach neuen Möglichkeiten zu suchen, und die zeigen, dass das Kind für den Erzieher den Status einer gewissen Fremdheit und Unverfügbarkeit behalten hat und nicht zum Förderobjekt wurde, das keine Gefühle mehr hervorrufen kann. Mit diesem kleinen »Exkurs« sollte zunächst daran erinnert werden, dass es sich bei allen Hinwendungen an den anderen um »Bewegungen in einer fremden Welt« handelt, die ungewollt auch zu »Schuld« führen können, bevor nun mögliche pädagogische Schritte, die ja derartige Hinwendungen darstellen, thematisiert werden.

Alle im Folgenden beschriebenen pädagogischen Schritte sind Versuche dem Anspruch des anderen in all seiner Unverfügbarkeit gerecht zu

werden. Die pädagogischen Angebote können als »Antwortversuche« der Welt des Erziehers auf den Anspruch, der von der »fremden Welt« der Kinder und Jugendlichen ausgeht, verstanden werden. Jede Weise der Antwort füllt diesen Anspruch anders aus, manche »Antwort« entspricht dem Anspruch des anderen eher, manche weniger. Es sollen nun pädagogische Antwortmöglichkeiten gefunden werden, die den Anspruch leiblich andersartiger Schüler in all ihrer unverfügbaren Mitmenschlichkeit je und je neu erbringen. Die elementarste Antwort (ans-wer), dem Anspruch eines Menschen als eines Unverfügbaren zu entsprechen, ihn als Jemand anzusprechen, ist ihn mit seinem Namen anzureden. Damit wird jedes Mal sein Ruf in eine gemeinsame mitmenschliche Welt wiederholt, deren Teil er ist, gleichzeitig wird er dabei als Mensch angesprochen²³, den mit der gesamten Menschheit die Aufgabe verbindet, seinen Namen und damit sein Menschsein erbringend auszufüllen. Dieses Kapitel bemüht sich Wege aufzuzeigen, damit Schüler, die in leiblicher Hinsicht andersartig sind, wieder Vertrauen fassen und eine Hinwendung auf eine mitmenschliche Welt wagen können. Die pädagogischen Angebote werden ihr Ziel, dem anderen eine Hinwendung auf die Welt zu ermöglichen, nur erreichen, wenn sie immer mit der Grundantwort auf das unverfügbare Menschsein und damit dem Anspruch des anderen einhergehen, nämlich ihn mit seinem Namen anzusprechen. »Durch die Ansprache mit dem Namen wird dem Kind das unverwechselbare und nicht weggebbare Selbstsein *zuge-sprochen* und gleichzeitig der *An-spruch* auf Gemeinsamkeit seitens der Mitmenschen erhoben, den das Kind durch Kontaktaufnahme beantwortet, indem es z. B. auf seinen Namen *hört* und *aufmerkt* [Hervorhebungen im Original]. [...] Somit ist es grundlegende erzieherische Aufgabe, die Kinder und Jugendlichen so beim Namen zu rufen, daß sie die Erfahrung machen, nicht allein zu sein und be-ansprucht zu werden« (Pfeffer 1988, S. 147)²⁴.

23 Am Beispiel von Kenzaburo Oes Roman (im Kapitel 3 dieser Arbeit) wurde auch aufgezeigt, welchen »Dimensionsunterschied« die Namensgebung des Kindes für Bird ausmacht: Das Kind, das für ihn bis zu diesem Zeitpunkt nur ein Ding war, würde damit einen menschlichen Anspruch erhalten und wäre so für Bird – wie er selbst zugibt – von einer ganz anderen Bedeutung. Mit der Aufforderung zur Namensgebung durch das Krankenhauspersonal wird Bird zum ersten Mal bewusst, dass er mit seinen Plänen nicht nur irgendein »Ding« »um die Ecke bringt«, sondern dass er damit »Jemanden« ermorden würde.

24 Weiterführende Literatur zur Bedeutung des Namens im Begegnungsgeschehen, und was es überhaupt heißt, jemanden beim Namen zu nennen, findet sich bei Nishitani

Einer der ersten Schritte, dem Kind eine Hinwendung zu einer für ihn weitgehend fremden Welt zu ermöglichen, besteht darin an seinen direkten leiblichen Bedürfnissen anzuknüpfen. Damit sind vor allem die basalen Bedürfnisse des Essens und Trinkens, der Ausscheidungsvorgänge und Körperpflege gemeint. Kinder, die leiblich andersartig sind und die als »schwer geistig behindert« bezeichnet werden, sind oft auf lebenslange Pflege und Hilfe in genannten »Bedürfnisbereichen« angewiesen. Die Pflege und Versorgung stellt ein Grundmoment in ihrem Leben dar, das die zu Pflegenden abhängig werden lässt von Pflegepersonen, die diese Hilfe leisten. Menschen, die pflegebedürftig sind, haben diesen Zustand nicht freiwillig gewählt; sie sind in Pflegesituationen größtenteils zur Passivität verdammt (vgl. Breitinger; Fischer, D. ²2000, S. 110ff.). Umso mehr gilt es für Erzieher in dieser besonderen Erziehungswirklichkeit in Pflegesituationen Abfertigungen zu vermeiden und die Passivität der zu Pflegenden möglichst gering zu halten, indem man die Kinder soweit wie möglich miteinbezieht und selbst tätig werden lässt. Hierbei sollte immer bedacht werden, dass Pflege kein Handwerk ist, das etwas herstellt, sondern ein konkretes mitmenschliches Handeln. Obwohl die Kenntnis bestimmter Griffe und Techniken unabdingbar ist, hat es Pflege immer mit Menschen zu tun, nie mit »Pflegeobjekten«. So kann es gerade in Pflegesituationen aufgrund des notgedrungenen Eindrucks der Passivität leicht zur mechanisierten Abfolge von Handgriffen und Verobjektivierungen kommen.

Die Essenshilfe etwa ist, um diese Tendenzen zu vermeiden, möglichst ohne Zeitdruck zu gestalten. Diverse »Kleinigkeiten« sollten dabei unterlassen werden, wie etwa das »Abstreifen« von herauslaufendem »Lebensmittelbrei« mit dem Löffel. Dass es viel angenehmer ist, dies mit Tüchern zu entfernen, kann der Erzieher auch hier nur im »Selbstversuch« am eigenen Leib erfahren.

Auch bei der Körperpflege sollten Abfertigungen umgangen werden: Dies kann bedeuten, dass – ähnlich wie schon in Bezug auf die Lernsituation im Klassenzimmer verdeutlicht wurde – eine ruhige, angenehme und möglichst störungsfreie Atmosphäre hergestellt wird. Der Toiletten- oder Wickelraum muss nicht immer wie ein steriles Badezimmer aussehen. Von den Schülern gestalteter Wandschmuck, selbstgebastelte Mobiles, bunte Blumen und Pflanzen oder ruhige Musik können den zu pflegenden Personen diese Situation existentieller Ausgeliefertheit etwas erleichtern. Der

Begriff »existentielle Ausgeliefertheit« könnte etwas befremdlich erscheinen, doch betrachtet man die Ausscheidungsvorgänge des Menschen aus einer Art »leibphänomenologischen« Perspektive, so könnte man sagen, dass es sich hierbei um einen Trennungsakt handelt, bei dem sich Körper-eigenes vom Körper trennt und zu »Nichteigenem« wird, »[...] daß das, was Selbst war, Nicht-Selbst wird [...]« (Pfeffer 1988, S. 193). Menschen, die diese Erfahrung vielleicht noch nicht in der Weise machen konnten, wie vermeintlich »normale« Menschen, könnten sich durch eine abfertige Pflegeverrichtung ein Stück weit ihres Körpers und ihres Leibs beraubt vorkommen.

Als »Pfleger« sollte man sich immer darüber klar sein, dass man den Intimbereich der zu Pflegenden versorgt. Gerade dies liefert die Person, die auf Pflege angewiesen ist, dem unvermeidbaren »Erblickt werden« durch seinen Pfleger aus und entblößt die betreffende Person. Nicht nur vor diesem Hintergrund sollte die Körperpflege, die den Intimbereich der Kinder und Jugendlichen mit leiblicher Andersartigkeit versorgt, abgetrennt von anderen Personen stattfinden und, um den »Entblößungsgrad« möglichst gering zu halten, immer von demselben Betreuer bei dem entsprechenden Schüler durchgeführt werden (vgl. Breiting, Fischer, D. ²2000, S. 115; vgl. Fischer, E. ³2003, S. 254). Um übermäßige Schamgefühle zu vermeiden, scheint es auch angebracht zu sein, dass Jungen nur von männlichen Pflegern und Mädchen ausschließlich von weiblichem Personal hierbei betreut werden. Jedoch sollte sich Pflegepersonal immer auch darüber im Klaren sein, dass ihre Tätigkeit vielleicht die einzige leibliche Zuwendung im Intimbereich für diese Menschen sein kann. »Dies kann [...] so angenehm sein und so viel bedeuten, daß man auf keinen Fall selbständig werden möchte, um diese Zuwendung ja nicht entbehren zu müssen [...]« (Breiting, Fischer, D. ²2000, S. 116). Auch vor diesem Hintergrund sollten nur Jungs von männlichen Betreuern und Mädchen nur von Frauen im Intimbereich gepflegt werden. Auf diese Weise können mögliche Irritationen etwa in der Hinsicht, dass zu Pflegenden mehr von ihrem Pflegepersonal erwarten, als diese erfüllen können, im Vorhinein niedriger gehalten werden. Mögliche Belastungen, welchen Pfleger und Betreuer unter Umständen durch solche übermäßigen Forderungen ausgesetzt sind, sollten in Teambesprechungen thematisiert werden. Es könnte dabei nach Möglichkeiten gefragt werden, um dem betreffenden Schüler bestimmte Grenzen genauer aufzuzeigen. Aber auch der »Pfleger« sollte sich immer selbst oder

auch gemeinsam in einem Team befragen, wie es ihm in Pflegesituationen ergeht: Einerseits »müssen« Pädagogen in der Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung, indem sie beispielsweise Pflegetätigkeiten leisten oder aber auch bei anderen leiblich-basalen pädagogischen Angeboten, in ihrer leiblichen Zuwendung zu den Schülern weiter gehen als in anderen Schulen. Dies gehört nahezu konstitutiv zur Arbeit mit leiblich andersartigen Kindern. Andererseits sollten Pädagogen auch sagen dürfen, wenn sie sich mit einem Schüler schwer tun, wenn ihnen manche Verrichtungen schwer fallen oder welche Grenzen sie nicht überschreiten können. Ein Raum, der hierfür Entlastung schaffen könnte, sind regelmäßige Teamsitzungen. Hier können Einteilungen (etwa Pfleger-Kind) besprochen, diverse Tätigkeiten vergeben oder gemeinsam nach Lösungen für bestimmte Probleme gesucht werden.

Pflege erfüllt wichtige Bedürfnisse von Schülern, die vor allem in leiblicher Hinsicht anders sind. So ist eine am Rollstuhl wundgeriebene Hautpartie Ausdruck des Bedürfnisses nach Versorgung, das der Betreuer mit Salbe und Verband erfüllt. Ein speichelnder Mund ist Ausdruck von Hunger und Durst, dem der Pfleger mit Essenshilfe nachkommt. Eine volle Windel signalisiert dem Betreuer das Bedürfnis »frisch gemacht« zu werden etc. All dies sind leibliche Mitteilungen und Signale, die schon »sprechen« und Bedürfnisse andeuten. Diese wollen aber nicht nur »erledigt« und »versehen« werden, sondern verlangen geradezu nach »anspruchsvoller« Gestaltung. All diese leiblichen Ausdrücke sind Ankündigungen und aktuelle Bedürfnisse der Kinder, die den Erziehern auch pädagogische Möglichkeiten an die Hand geben, diese Bedürfnisse aufzunehmen und entsprechend auszugestalten. Wie eine pädagogische Gestaltung dieser Situationen aussehen könnte sollen Beispiele verdeutlichen:

Markus²⁵ wird jeden Tag nach dem Mittagessen auf die Toilette gesetzt. Er braucht immer sehr lang und es »kommt oft sehr wenig«. Auch die Mutter klagt häufig über Markus' Verstopfungserscheinungen. Während Markus auf der Toilette sitzt, scheint er sich selten auf sein »Geschäft« zu konzentrieren, sondern er greift oft nach Gegenständen, die in der Nähe sind, etwa der Toilettenbürste. Die Betreuer nehmen ihm meistens die Gegenstände weg und halten ihn an, sich auf sein »Geschäft« zu konzentrieren. Einmal lässt man ihn jedoch – eher aus Spaß – mit seinen »Spielchen« gewähren. Er nimmt die Toilettenbürste und klopft mit ihr auf den Bo-

25 Ein etwa 14-jähriger Schüler, den der Autor in seinem Zivildienst kennen lernen durfte.

den. Der Pfleger dreht einen dabeistehenden, leeren Plastikbehälter um, und Markus klopft mit seiner Bürste darauf. Er freut sich riesig über die Geräusche, die er erzeugt. Als der Pfleger Markus vom »Topf« nimmt, ist auch dieser »voll«. Nach dieser Erfahrung, lässt man Markus immer, während er auf der Toilette ist, mit der Bürste auf den Eimer trommeln. Markus »Stuhlgang« wird so von Mal zu Mal besser. Sein Lehrer versucht das Trommeln auch außerhalb der Toilettensituationen zu fördern. Markus begleitet seitdem die Lieder im Morgenkreis mit einer kleinen Trommel.

Man könnte sich die Frage stellen, warum Markus' Ausscheidungsvorgänge mit dem Trommeln besser klappen. Eine mögliche Antwort darauf wäre, dass Markus selbst aktiv werden will. Er will selber etwas dazu beitragen können, dass sein »Geschäft« klappt. Er lässt es scheinbar nicht mit sich geschehen, dass er einfach passives Pflegeobjekt ist, das man auf den Stuhl setzt und das wie eine Maschine sein Geschäft verrichten soll. Er möchte auf sich aufmerksam machen und zeigen, dass es ihn gibt. In Bezug auf das Trommeln findet ein Zitat von Wilhelm Pfeffer seine Entsprechung: »Die Anknüpfung an den subjektiven Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und die Förderung im Rahmen lebensbedeutsamer Situationen erbrachte mitunter plötzliche Fortschritte in der sachentsprechenden Eigenaktivität« (Pfeffer 1988, S. 281).

Ein ähnliches Erlebnis schildert Angela Deyerling, eine Projektteilnehmerin von Wilhelm Pfeffer, nachdem sie ihr Betreuungskind massiert hatte: »Dann spritze ich einen weißen Flecken aus dem Rasierschaum auf ihr Knie. Pia achtet genau darauf. Ich nehme ihre Hand, lege sie auf das Knie und reibe hin und her. Schließlich ziehe ich meine Hand zurück. Sie ist sehr konzentriert, blickt auf das Knie und ihre Hand und reibt selbst leicht hin und her. Ihre Stereotypen sind in diesem Augenblick nicht notwendig. Sie ist sehr ruhig und ausgeglichen. Ich versuche das gleiche mit ihrem Fuß. Sie reibt auch dort leicht, schaut hin, holt aber dann meine Hand und legt sie auf diese Stelle. Es scheint ihr so angenehmer zu sein. Ich zeige ihr dann das Öl. Sie reagiert darauf, indem sie mir wieder ihre Füße und Beine entgegenstreckt ... Ich träufle das Öl dann auf ihren Arm, was sie sehr genau beobachtet und mitverfolgt ... Dann umarmt sie mich wieder, lächelt mich an, schaut mir lange Zeit in die Augen ...« (Deyerling, zit. nach Pfeffer 1988, S. 215f.). Ähnliches könnte man auch mit einer Creme machen. Hat ein Schüler trockene Haut und muss regelmäßig eingecremt werden, so erledigt dies zunächst der jeweilige Erzieher. Dann könnte man

die Creme mit Handführung zusammen mit dem Schüler verteilen, um ihm langsam und mit Hilfestellung zu ermöglichen, die »Cremetupfen« selbst zu verteilen. Gelingt dies, könnte dieser Handlungsvorgang auch auf andere Materialien und Situationen übertragen werden. Etwa mit Fingerfarben (als »Ersatz« für die Creme) könnte das Kind erst den eigenen Körper und dann beispielsweise die Fenster bemalen. Ist auch »Malen« mit Fingern gelungen, kann es mit dem Pinsel versucht werden etc.

Genannte Beispiele wollen eine mögliche Schrittabfolge aufzeigen, die Kindern ermöglichen soll, Vertrauen in eine für sie fremde und oft als enttäuschend erlebte Welt zu fassen. Die Kinder können nur den »Aufbruch ins fremde Land« (Abrahammotiv) wagen, wenn sie gleichsam im eigenen Land abgeholt werden. Pädagogische Angebote haben in diesem Bereich nur Sinn, wenn sie an den eigenen Bedürfnissen der Kinder, die diese vorwiegend leiblich äußern, anknüpfen. Die dabei gezeigten Tätigkeitsformen können dann schrittweise und vermittelt in neue Bereiche eingebettet werden (z. B. Trommeln wird vom Plastikeimer auf eine echte Trommel verlagert; Verteilen von Creme wird auf Verteilen und Auftragen von Farbe übertragen etc.).

Die Pflegesituationen wurden daher so ausführlich erläutert, weil sich gerade dort ganz basale Bedürfnisse der Schüler zeigen, die pädagogische Weiterführung ermöglichen. Auch hier muss der Erzieher an sich selbst »arbeiten« und Sensorien entwickeln, die ihn mehr und mehr subjektive Bedürfnisse und Möglichkeiten seiner Schüler erkennen lassen. Lässt sich der Erzieher einmal auf die Welt seiner Schüler ein, wird ihm auffallen, dass seine Schüler ständig zeigen und leiblich andeuten (bzw. auch schon ständig gezeigt und angedeutet *haben*), worauf es ihnen ankommt. Er hätte sich vorher nie ausmalen können, wie diese ganze Welt (in dem Fall der leiblichen Andersartigkeit) spricht. Es waren seine Sensorien, die für dieses »Sprechen« noch nicht »gestimmt« waren.

Erzieher sollten auf diese Weise versuchen, ihren Schülern Möglichkeiten zu bieten, in der Welt einzuwirken, weil die damit einhergehenden Gefühle in der Lage sind, die Schüler zu motivieren ihren Isolationszustand aufzugeben. Das Gefühl, in der Welt durch sein eigenes Handeln Wirkungen hervorzubringen, vermittelt dem Kind die nötige Zuversicht, dass auch bei seinem nächsten Versuch, in der Welt Spuren zu hinterlassen, diese Welt nicht verschließend »reagieren« wird.

Hierzu soll die »Mitarbeit« der Schüler, wo es auch möglich ist und sei sie noch so gering, aktiviert werden. Zustände der »Passivität« sollen, wo immer es geht, vermieden werden. Um aber die leiblichen Möglichkeiten der Schüler voll »auszuschöpfen«, muss ihr Leib auch auf eine besonders gestaltete Umwelt treffen, die ihnen eigene Mithilfe erlaubt. Es sind also, um mit der Förderung der Kinder am Leib anzusetzen, nicht nur die Pflegesituationen (wie Essen, Trinken und Hygiene), sondern es ist auch die materielle Umwelt in besonderer Weise zu gestalten. Auch dies soll wieder mit Beispielen²⁶ veranschaulicht werden:

In einer Teambesprechung ging es eben darum nach Wegen zu suchen, das Maß der Hilfe durch Betreuer so gering wie möglich zu halten und die Schüler so viel wie möglich »selbst machen« zu lassen. Zwei solcher gefundenen »Wege« betrafen Markus und Elias. Markus kann sich am Boden des Gruppenraums ohne Rollstuhl fortbewegen. Kniend stützt er sich auf den Händen ab und »robbt« sich so selbstständig voran. Wenn es Mahlzeiten gibt, wird er von einem Betreuer meistens vom Boden »aufgehoben« und an den Tisch gesetzt. Um Markus jedoch dieses »Platzeinnehmen am Esstisch« selbst zu ermöglichen, lassen wir vom Werklehrer der Schule ein spezielles Holzbrett als schiefe Ebene anfertigen, mit deren Hilfe er sich selbst auf die Eckbank »hinaufziehen« kann. »Das Selbstbewegen bei und trotz starker Bewegungsbeeinträchtigungen *schwer geistig Behinderter* [Hervorhebung im Original] ist deutlich Ausdruck deren Selbst und ermöglicht ihnen das Erleben des ›Ich kann‹. Aufgabe der Erziehung ist es, Selbstbewegung durch entsprechendes Arrangement [...] zu evozieren und dem Kind die eigene Freude über seine Fähigkeiten und Entwicklungen zu signalisieren. Selbstbewegungen sind in jedweder Hinsicht zu unterstützen« (Pfeffer 1988, S. 283). Ein derartiges »Arrangement«, um seinen Rollstuhl zu verlassen, findet sich auch für Elias: Eine Sprossenwand (wie man sie aus Turnhallen kennt) wird im Gruppenraum angebracht, womit er selbstständig seinen Rollstuhl verlassen und auch wieder einnehmen kann. Er hat einen sehr kräftigen Oberkörper, und sein Zivi übt dort auch manchmal mit ihm Klimmzüge, bei denen er seinem Zivi weit überlegen ist ...

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es als eine wichtige pädagogische Aufgabe anzusehen ist, den Schülern eine leibadäquate materielle Umwelt zu verschaffen, die es diesen ermöglicht, ihre Passivität zu verlassen (vgl.

26 Diese Beispiele stammen wieder aus der Zivildienstzeit des Autors.

Fischer, E. ³2003, S. 256). Dies kann nur gelingen, wenn die Erzieher im Erziehungsgeschehen und außerhalb davon, etwa in Teamsitzungen, bemüht sind, sich in die leibliche Situation ihrer Schüler hineinzusetzen. In dieser Richtung gedacht könnte eine »Diagnostik« für die Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung so aussehen, dass man sich im Betreuersteam gemeinsam die diagnostische Frage stellt, was wir – als Betreuer – (etwa den ganzen Vormittag) machen und was die Schüler machen. Im Sinn einer Suche nach der Zone der proximalen Entwicklung (vgl. Wygotski, zit. nach Breitenbach 2003, S. 50ff.) könnte anschließend gefragt werden, welche Dinge, die jetzt noch die Betreuer machen (in unserem Beispiel das »Hochheben und an den Tisch setzen« von Markus), die Schüler künftig selbst machen könnten, und welche Hilfsmittel benötigt werden, um den Schülern die eigene Durchführung auch zu ermöglichen (Holzbrett als »schiefe Ebene«).

Neben der angemessenen Gestaltung von Pflegesituationen und den gegenständlichen Bedingungen der Lebensumwelt der Schüler, sind auch deren »stereotype« Bewegungsabläufe von den Erziehern auf adäquate Weise aufzunehmen. Stereotype Handlungen sind für die Kinder und Jugendlichen leiblich hochbedeutsame Aktivitäten, wie an früherer Stelle bereits erläutert wurde. Der Modus des erzieherischen Herantretens sollte gerade die Anerkennung dieser subjektiven Bedeutsamkeit ernst nehmen. Scheinbar ist dieser »stereotype« Bewegungsablauf leiblicher Ausdruck für ähnliche Bedürfnisse der Kinder, wie etwa »Speicheln« Ausdruck für das Bedürfnis nach Nahrung sein kann. Diese Bewegungsabläufe finden jedoch häufig in Selbstisolation, die bis zur Selbstverletzung führen kann, statt. Eine adäquate pädagogische Weise der Aufnahme wäre, nach unserem Dafürhalten etwa dann gegeben, wenn Erzieher nicht versuchen, diese »Stereotypen« zu unterbinden oder »wegzudressieren« (etwa mittels konditionierender Verstärkerprogramme etc.), sondern nach Möglichkeiten suchen, um diese Handlungsabläufe in Sinnzusammenhänge auf eine gemeinsame Welt hin einzubetten. Mittels seiner »Stereotypen« soll der Schüler erleben, dass sein Handeln Wirkungen in der Außenwelt zeitigt und nicht »sinnlos« in die leere Selbstisolation führt. So schreibt Pfeffer: »Der Umgang mit dem jeweiligen Gegenstand kann keine sinn- und zweckleere Tätigkeit im Sinne einer Stereotypie sein, sondern muß eine besondere Bedeutung für das Wohlbehagen [...] haben. Der Erziehung bei schwerer geistiger Behinderung ist es aufgegeben, diese Bedeutung zu

respektieren, die Tätigkeit nicht gewaltsam zu unterbinden und Angebote dinglicher Welt zu machen, die das Kind als bedeutsamer erachtet als seine immer gleichbleibende Tätigkeit« (Pfeffer 1988, S. 226). Für die Erziehungspersonen stellt sich also die Frage, wie diese für die Schüler subjektiv bedeutsamen Handlungsabläufe in andere Kontexte einzubetten wären. Die »Kontexte« sollten reale bedeutungsvolle Zusammenhänge sein, die ein gemeinsames Tun ermöglichen. Des Weiteren sollten die Schüler unmittelbar die Resultate ihres Handelns sinnlich erleben können (vgl. Fischer, E. ³2003, S. 263). Wie man dies konkret ausfüllen könnte, scheint äußerst problematisch in Bezug auf eine allgemeingültige Beschreibung zu sein, da jede »Stereotypie« anders aussieht und aus ihrer eigenen Welt hervorgeht. Pfeffer nennt jedoch ein Beispiel, wie es zu realisieren wäre, »[...] vorhandene (auch ›stereotype‹) Handlungs- und Verhaltensschemata auf neue Situationen und Gegenstände anwenden [zu] lernen (z. B. ›stereotypes‹ *Schlagen mit einem Stock zum Schlagen auf eine Handtrommel oder Holzbloctrommel weiterentwickeln*²⁷ [Hervorhebung – F. S.]« (Pfeffer 1983, S. 358).

Die Assimilierung der Handlung auf eine echte Trommel wäre also hierfür ein mögliches Beispiel; einen »Pauschalweg« gibt es dennoch nicht, da das, was als »Stereotypie« bezeichnet wird, ein großes, äußerst unterschiedliches Spektrum von Bewegungsabläufen umfasst. Letztlich geht es also darum, dass der Erzieher kreativ bleibt und sich Möglichkeiten ausdenkt, wie die Handlungsabläufe der Kinder auf diverse Gegenstände oder Materialien hinzulenken wären, um ihnen so eine Vertrauen schöpfende Hinwendung zur Welt zu erleichtern. Auf diese Weise lassen sich auch die drei Hauptaspekte der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer geistiger Behinderung verwirklichen: Der Erzieher fasst die »stereotypen« Bewegungsmuster als leiblichen Ausdruck und damit als Mitteilung auf (Ermöglichung von Kommunikation). Er ermöglicht den Schülern, durch diese Handlungsabläufe in der Welt ihre Spuren zu hinterlassen, also »[...] die Umwelt beeinflussen zu können« (Fischer, E. ³2003, S. 253) (Ermöglichung der Gestaltung von »Welt«). Dies wiederum hilft dem Schüler die Außenwelt als etwas vom eigenen Leib Getrenntes wahrzunehmen (Hilfe beim Selbsterleben): »Indem es [das Kind – F. S.] gleichzeitig lernt, daß es diesbezüglich selbst aktiv sein kann, wird sein Interesse an der Umwelt

27 Dieses Beispiel wurde bei der Gestaltung von Pflegesituationen schon genauer behandelt.

verstärkt und sein Wunsch, mehr über sie zu lernen, kräftig angespornt. Gleichzeitig wächst die Fähigkeit, Selbst und Nicht-Selbst zu unterscheiden [...]« (Pfeffer 1982b, S. 243).

Eine Möglichkeit mit sogenannten »stereotypen« Bewegungsabläufen umzugehen wäre also diese aufzunehmen und versuchen in sinnvoll-gestaltende Bezugszusammenhänge einzubetten. Eine andere, tiefergreifende Möglichkeit wäre es als Pädagoge in der Erziehungswirklichkeit derartige Arrangements zu treffen, damit diese »Stereotypien« gar nicht mehr nötig werden. Diese »stereotypen« Bewegungen werden ja erst dann nötig – wie bereits erläutert –, wenn leibliche Einwirkungsmöglichkeiten in der Welt auf ein Minimum zusammengeschrumpft sind. Sie sind Ausdruck einer sich verschließenden Welt, die dem Leib der Kinder und Jugendlichen mit leiblicher Andersartigkeit ein sinnstiftendes »Sicheinbringen« verunmöglicht. Diese letzten übrig gebliebenen Bewegungsabläufe aus einem ehemals breiten Spektrum, die dem Leib geblieben sind, sind daher als »subjektiv-hochbedeutsam« für die Kinder aufzufassen, sie stellen doch gleichsam für den Leib eine Art Rettungsanker dar. In Ermangelung einer adäquaten Welt wird ein Raum »halluziniert«, eine Art Eigenwelt, in der diese wenigen Bewegungsmuster, diese letzten Rettungsanker »Sinn« machen. Kinder, die in diesen »Stereotypien« verfangen sind, machen daher auch den Eindruck einer gewissen »Weggetretenheit« und »Unansprechbarkeit« (vgl. Pfeffer 1988, S. 236ff.). Sie kehren auf diese Weise einer oft enttäuschend erlebten und die eigenen leiblichen Ansprüche versagenden Welt den Rücken und verschließen sich in eine halluzinierte Eigenwelt.

Ziel pädagogischer Bemühungen sollte es sein, den Jugendlichen Wege aus dieser Selbstisolation zu ermöglichen und darüber hinaus durch besonderes pädagogisches Arrangement dafür zu sorgen, dass für sie ein Rückzug in eine »stereotype« Eigenwelt unnötig wird. Wie müsste besagtes pädagogisches Arrangement beschaffen sein? Es müsste sich um Angebote situativer oder materieller Art handeln, die es Kindern mit einer noch so andersartigen Leiblichkeit gestatten, sich auf diese hin zu entwerfen, und sich in diesen erlebend und gestaltend mit »Welt« auseinanderzusetzen. Hierfür scheint die Eingebundenheit der Angebote in für die Kinder Sinn machende Bedeutungszusammenhänge geboten zu sein. Die Schüler müssen die Möglichkeit bekommen, die Angebote in ihrem Leib gemäße, reale Sinnkontexte einordnen zu können, denn nur so kann eine Hinwendung an die fremde Welt gelingen und werden »Stereotypien« überflüssig. Auch

deshalb scheiden dekontextualisierte isolierte Funktionsschulungen, wie bereits diskutiert, als Angebote von vornherein aus. Viel bedeutsamer etwa wären alltägliche Situationen, in denen sich die Schüler mit allen Sinnen handelnd einbringen können und die an ihren Interessen und Bedürfnissen anschließen (vgl. Fischer, E. 2003, S. 250ff.). »Die Weiterentwicklung schwerst geistig behinderter Kinder durch Förderung hängt davon ab, daß Situationen geschaffen werden, in denen an vorhandenen Bedürfnissen anknüpfend neue, umweltbezogene Bedürfnisse geschaffen werden können, deren Befriedigung ein positives Erlebnis für den behinderten Menschen darstellt« (Pfeffer 1983, S. 360). Im Folgenden sollen einige Beispiele angeführt werden, die pädagogische Möglichkeiten aufzeigen, um das Interesse leiblich andersartiger Schüler auf neue Erlebnis- und Gestaltungsmöglichkeiten hinzulenken.

So soll es zunächst um die Beschaffenheit der Materialien gehen, die für erzieherische Angebote in Frage kommen. Die Materialien sollten vor allem formbar sein. Dadurch können die Jugendlichen die Erfahrung machen, dass ihre leibliche Einwirkung am Material Wirkungen und Resultate hervorbringt. Ihr Handeln zeitigt plötzlich Ergebnisse und manifestiert sich durch die hinterlassenen Spuren am Material. Es wäre möglichst darauf zu achten, dass das Material »leibanalog« ist: Denn weiche, »warme« und gestaltbare Materialien ermöglichen eher eine Einwirkung als harte, starre und kalte Materialien, und sind daher auch den letzteren vorzuziehen. Ton, Erde, Sand, Papier und Farben könnten hierfür als Beispiele dienen (vgl. Pfeffer 1988, S. 224). »Dabei hat der spontane und diffuse Umgang mit den Materialien Vorrang vor der gezielten Gestaltung mit ihnen« (Pfeffer 1988, S. 224). So gibt der Erzieher mit diesen Materialien den Jugendlichen Möglichkeiten an die Hand, sich im tätigen Umgang Ausdruck zu verschaffen und auf diese Weise mitzuteilen. Gerade in Bezug auf den Gebrauch von Farben oder Ton sollte sich der Erzieher zurückhalten und nicht vorschnell die Schüler auf ein bestimmtes, inhaltliches Ergebnis festlegen wollen. Es erweist sich als pädagogisch sinnvoll »[...] das Kind [...] nicht mit kollektiven Gegenstandsbedeutungen zu konfrontieren, um entsprechende Bedürfnisse zu wecken, sondern seine individuellen Gegenstandsbedeutungen seitens des Erziehers zu akzeptieren [...]« (Pfeffer 1988, S. 263). Das unspezifische »Hantierenlassen« mit diesen Materialien gibt dem Erzieher die Möglichkeit, sich von seinen Schülern ihre Welt(sicht) zeigen zu lassen. Er trifft so Arrangements, die es

den Schülern erlauben ihr »Wer-sein« auch nonverbal auszudrücken und anzudeuten.

Ein methodischer Vorschlag, auf welche Weise man Ziele der »Wahrnehmungsübungen« basaler Stimulation auch in einen alltäglichen, sinnvollen Bedeutungszusammenhang einbetten könnte, soll an folgendem Unterrichtsbeispiel aufgezeigt werden. So könnte das Thema einer Unterrichtsstunde lauten: Wir pflanzen Sonnenblumen. Die Schüler sollen mit handführender Hilfe zunächst Erde in einen (vielleicht vorher selbstgefertigten, irdenen) Blumentopf geben, dann einige Samen mit dem Finger in die Erde drücken und abschließend mit Wasser begießen. All die Sinnesbereiche, die bei der basalen Stimulation künstlich angeregt werden, werden hier in einem sinnvollen Bedeutungskontext gefördert: Etwa das gezielte »Greifen« der Erde, die in einen Topf gegeben wird, das Hineindrücken der Samen oder das »Spüren« des Wassers – in dem die Schüler, bevor sie es zum Gießen verwenden, ruhig herumphantasieren dürfen –, sind Beispiele der sinnlichen Erfahrungen, die die Schüler in einer solchen Situation machen können. Das tägliche Gießen der Pflanze ermöglicht den Schülern das »Werk ihrer Hände« Schritt für Schritt zu beobachten.

Ein weiterer Vorschlag betrifft das »Kugelbad«, eine häufige Einrichtung für »schwer geistig behinderte« Schüler. Hierbei handelt es sich um eine mit Plastikkuugeln gefüllte Holzumrandung, in die man Schüler zur basalen Anregung hineinlegt. Jedoch erscheint auch dieses Arrangement der basalen Stimulation in gewisser Weise ungeeignet zu sein, können doch Schüler mit diesem »isolierten« Angebot nichts in Verbindung bringen. Will man versuchen, den Leib der Kinder mit unterschiedlichen Materialien anzuregen, so wäre es doch viel interessanter, dies mit Materialien auszugestalten, die Kinder beispielsweise selbst von einem Waldspaziergang mitgebracht haben. Anstatt einem Bad in Plastikbällchen, wäre ein »Kastanienbad« oder ein »Moosbett« ebenso vorstellbar. Es würde die leibliche Anregung in gleicher Weise erfüllen, wie die Plastikkuugeln, und darüber hinaus haben diese Materialien für die Schüler eine Vorgeschichte und können so in einen Kontext eingeordnet werden. Ein eher formaler Vorteil liegt wahrscheinlich auch darin, dass natürliche Materialien kein Geld kosten, im Vergleich zu speziellen, meist überaus teuren Therapieangeboten: »Das Besondere daran allerdings liegt nicht in der Ansammlung bzw. Anhäufung von künstlich und technisch gestalteten und häufig teuren Materialien, sondern darin, daß diese durch eine Nähe zur Natur und

zum Alltag möglichst viele praktische Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten bieten« (Fischer, E. ³2003, S. 239f.).

Ein weiteres Beispiel von Wilhelm Pfeffer soll das Überflüssigwerden von Stereotypen anschaulich machen: »Sechs schwer geistig behinderte Mädchen im Alter zwischen 17 und 20 Jahren, funktional kaum bewegungsbeeinträchtigt, lernen, eine Kaltspeise anzurühren. Die notwendigen Handlungen, die jede Schülerin nur unter Handführung durch die Lehrkraft vollzieht, sind: etwas Milch in die Schüssel gießen, am Puddingpulver riechen und ein wenig in die Milch geben, mit dem Rührbesen rühren, mit der Kelle aufnehmen und schließlich essen. Während die Jugendlichen ansonsten nur bei direkter, individueller Ansprache aufmerken, ist beim Anrühren der Kaltspeise ununterbrochene Aufmerksamkeit sichtbar. Sie bleiben am Tisch sitzen, schauen der Nachbarin gespannt zu. ›Stereotypen‹ aller Art sind verschwunden [Hervorhebung – F. S.]. Nachdem die Handlung erlernt war, wurde sie einmal in der Woche in ähnlicher Weise praktiziert²⁸« (Pfeffer 1986b, S. 99). Das pädagogische Angebot, gemeinsam einen Pudding herzustellen, wirkt in sich motivierend, weil es an ein leibliches Grundbedürfnis aller Menschen anknüpft, nämlich das Bedürfnis nach Nahrung. Erzieher und Schüler finden sich engagiert an einem gemeinsamen »Gegenstand«, einem gemeinsamen »Zwischen«, dem sie beide, mittels ihrer je spezifischen Leiblichkeit Bedeutung verleihen können. Der Einbezug in die Herstellung einer Speise, auf die sich die Schüler sinnstiftend einlassen können, macht jede »Stereotypie« überflüssig. Die Leiblichkeit der Schüler kann sich auf ein derart »sinn-volles«, an den Bedürfnissen der Schüler anknüpfendes Angebot öffnen und erlebend und gestaltend eingehen. Der Rückzug in eine eigene Welt ist nicht mehr nötig, weil die »Außenwelt« Möglichkeiten des »Sicheinbringens« bietet und nicht mehr nur enttäuschend auf »leibliche Anfragen« wirkt.

Neben »Kochsituationen«, wäre eine andere Situation, die vor allem leiblich andersartigen Kindern und Jugendlichen »neues Welterleben« ermöglicht und Vertrauen stiftend in Bezug auf ihren Leib sein kann, das Schwimmen, oder – um es allgemeiner zu formulieren – alle Situationen, die mit dem Element »Wasser« zu tun haben (vgl. Pfeffer 1988, S. 222). Insbesondere das Schwimmen in einem See oder einem Hallenbad vermittelt Schülern, die sonst den ganzen Tag in ihrem Rollstuhl verbringen,

28 Die gesamte, kursive Hervorhebung des Originalzitats wird zugunsten der eigenen Hervorhebung weggelassen.

das Gefühl, einmal nicht von »Stoffen« gehalten oder umgeben zu sein, sondern sich in weitgehender Schwerelosigkeit und Unabhängigkeit zu befinden. Für Schüler mit Spastiken erweisen sich hierfür Rettungswesten viel praktikabler als Schwimmflügel. Mit einer Rettungsweste kann ein Schüler sich wirklich ohne die Hilfe eines Betreuers am Wasser treiben lassen, ohne dass er Wasser schluckt oder anderweitig in Gefahr kommt²⁹. Auch Projektteilnehmer von Pfeffer beschreiben die förderliche Wirkung des Wassers bei Schülern mit »schwerer geistiger Behinderung«: »Anne, die ununterbrochen ›stereotype‹ Bewegungen mit den Händen oder mit Gegenständen vollzieht, zeigt unter der Dusche und im Schwimmbad keine ›Stereotypien‹ mehr. Sie genießt es, unter der warmen Dusche zu stehen, eingeseift zu werden und dabei zu helfen« (Hamann, zit. nach Pfeffer 1988, S. 222). Danzer berichtet von einem spastisch gelähmten Jungen, dem es im Wasser gelingt, seine Verkrampfungen zu lösen: »[...] Schließlich stelle ich ihn aufrecht ins Wasser, mit dem Gesicht zu mir gewandt, lege einen Arm hinter seinen Kopf und reguliere mit dem anderen seine Körperhaltung. Sven hat dabei engen Kontakt zu mir. Als ich mich zunächst langsam, dann schneller bewege, öffnet sich alles. Mund und Hände gehen auf, Sven entspannt sich völlig. [...] Ich fühle mich plötzlich gleich mit ihm, wir erleben zusammen das Element Wasser als eine Ebene, die wir beide teilen« (Danzer, zit. nach Pfeffer 1988, S. 222f.). Im Wasser fällt es den begleitenden Betreuungspersonen auch leichter, notwendige Positionsveränderungen durchzuführen, wie letztes Beispiel schön zeigte. Dies ist vor allem bei Jugendlichen, die auf Rollstühle angewiesen sind, dringlich geboten, da es durch permanent einseitige Lagerungen zum »Wundliegen« kommen kann und die Schüler ihren Leib, und damit ebenso ihre »Weltansicht«, nur immer aus einer Position erleben. Auch hier in Bezug auf das Erleben des Elements »Wasser« kann – ähnlich wie beim Anpflanzen von Sonnenblumen – ein Badenachmittag am See oder vielleicht sogar ein Strandurlaub am Meer vielfältige Sinnesangebote in einem alltäglichen Kontext vermitteln (etwa das Liegen am Sandstrand oder in der angenehm duftenden Sommerwiese, das Schmecken des salzigen Meerwassers, das Eincremen mit Sonnenmilch etc.), und somit aufwendige, isolierte und zudem sinnlose Funktionsschulungen überflüssig machen.

Zu diesen – zumindest unseres Erachtens – sinnlosen Angeboten gehören auch diverse »Leuchtsäulen« oder »Lichtschläuche« im Rahmen basaler

29 Selbstverständlich sollten dennoch Betreuer zur Aufsicht in der Nähe sein.

Stimulation (vgl. Fischer, E. ³2003, S. 170). Die Schüler sollen hiermit in erster Linie im visuellen Bereich angeregt und gefördert werden. Als Ersatz für diese künstlichen »Anregungen« und gleichzeitig als Möglichkeit, um die langen Wintermonate bis zum nächsten Badeausflug am See zu überbrücken, könnte man gemeinsam mit den Schülern der Klasse ein Aquarium mit lebenden Fischen und Pflanzen einrichten, welches das Plätschern des Gewässers in das »heimische« Klassenzimmer bringt. Dieses bietet mindestens genauso viele aufregende visuelle Eindrücke, wie die sterilen Leuchtstoffröhren. Gerade das Einrichten und dann das regelmäßige Versorgen beinhalten vielfältige Möglichkeiten basaler Anregung für die Schüler, z. B. das Waschen und Einbringen des Untergrundsandes, das Auffüllen mit Wasser, das tägliche Füttern und Beobachten der bunten Fische etc.

Generell scheinen Tiere geeignete Angebote zu sein für Kinder und Jugendliche, die in leiblicher Hinsicht anders sind: Der warme und weiche Körper der Tiere stellt eine Welt dar, die – gleichsam leibanalog – Vertrauen vermittelt. Es sollte sich aber dabei, – wenn es nicht nur um Fische oder einen Besuch im Streichelzoo geht – um spezielle Therapietiere handeln. Der Kontakt mit Pferden oder Ponys etwa kann auch hier dem Lösen von Verkrampfungen, der leiblichen Öffnung und der zutrauenden Hinwendung der Kinder an eine Außenwelt entgegenkommen (vgl. Pfeffer 1985, S. 86ff.).

Die genannten pädagogischen Angebote sollen nur exemplarische Beispiele aus einer Vielzahl von Möglichkeiten sein. Zentral dagegen erscheint die »Schrittfolge« des pädagogischen Vorgehens, das hier deutlich werden sollte: Alle leiblichen Äußerungen der Schüler sollen als subjektiv bedeutungsvoller Ausdruck ihrer Lebenswelt aufgenommen werden. Zunächst sollten pädagogische Angebote nur anknüpfend an unmittelbaren leiblichen Bedürfnissen der Schüler orientiert sein (etwa Pflege oder Nahrung). Später kann man versuchen, Kindern, die sich mit ihrem »stereotypen« Handeln in Selbstisolation begeben haben, durch Einbettung ihrer Handlungsmuster in andere Kontexte gemeinsamer Alltagswirklichkeit, den Ausweg aus ihrer isolierten Position auf eine gemeinsame Welt hin erleichtern. Dies sollte aber immer nur Angebotscharakter haben und nicht den Schülern eine Wirklichkeit »aufnötigen«. Der dritte Schritt, der aber erst gewagt werden kann, wenn die Schüler das nötige Vertrauen zu den Erziehern als Bezugspersonen gefasst haben, wäre das Erleben und Gestalten neuer

»Gegenstände«, in Form etwa noch unbekannter Materialien oder Situationen. Diese sollten von ihrer materiellen Beschaffenheit eher leib analog und formbar sein, und darüber hinaus in für die Kinder bedeutsamen, sinnvollen und möglichst alltäglichen Kontexten stehen.

Alle genannten pädagogischen Angebote und die entwickelte Schrittabfolge sind Antwortversuche der »Erzieherseite« auf die Ansprüchlichkeit und Unverfügbarkeit des anderen. Es sind Versuche Menschen, die in leiblicher Hinsicht anders sind, Andeutungsmöglichkeiten an die Hand zu geben, um sich ausdrücken und Spuren hinterlassen zu können. Dies sollte nur ein versuchshafter Hinweis sein auf eine mögliche Richtung der Anbahnung von Einbringung und Sprache im weitesten Sinne für eine Gruppe von Menschen, denen oft das »Sich Äußern« über sich selbst und die eigene Situation vorenthalten oder nicht zugestanden wird, und die sich kaum selbst dagegen wehren kann, Zuschreibungen bezüglich ihrer Lebenswirklichkeit anderen überlassen zu müssen, die immer schon genau meinen zu wissen, wie diese beschaffen ist. Tritt jemand von Außen an leiblich andersartige Menschen heran, ohne sich auf deren für ihn »fremde Welt« einzulassen, wird die Beschreibung ihrer Lebenswirklichkeit immer ein Sprechen »über« bleiben, das den eigenen Standpunkt als Norm eben »über« den anderen erhebt. Der Mensch, der vor allem in leiblicher Hinsicht anders ist, wird so immer nur eine irgendwie unvollkommene Derivation einer »Normalversion« bleiben (vgl. Thalhammer 1974, S. 9ff.). Um diesem unhaltbaren und letztlich eine Zumutung darstellenden Zustand zu begegnen, gilt es als Pädagoge, der mit diesen Menschen tätig ist, nach Wegen zu suchen, um ihnen zur Sprache zu verhelfen. Leiblich andersartigen Menschen müssen Möglichkeiten angeboten werden, sich über ihr eigenes »Wer sein« und damit auch zu ihrer allereigensten Lebenswirklichkeit zu äußern, die wohl keiner besser kennt, als sie selbst. Die angedeuteten pädagogischen Ansätze stellen Ermöglichungen dar, sich »nichtlautsprachlich« einer gemeinsamen Wirklichkeit zu öffnen und seinen unverfügbaren menschlichen »Anfang«, und sei er für eine »normale« Welt noch so fremd, einzubringen.

Dargestellte pädagogische Bemühungen sollten daher immer auf der Suche nach einer angemessenen Aufnahme, die das Fremde »zur Welt bringt«, bemüht sein. Diese angemessene Aufnahme besteht, wie gezeigt, einerseits im Modus der Hinwendung und »Positionierung« der Leiblichkeit des Erziehers zum Leib des Schülers, mit dem Ziel der fremden Welt

des Schülers eine Welt als »Spiegelansicht« darzustellen, die vertrauensvolle Weltzuwendung und ein »Sicheinlassen« gewährt. Andererseits besteht diese adäquate Aufnahme in dem Anbieten von Materialien und dem Arrangement von Situationen, die dem Leib und damit der fremden Welt des Schülers »hinzubegebende« Öffnung und die Erfahrung, in der Welt mit seinem eigenen Tätigsein Wirkungen zu zeitigen, ermöglicht. Dadurch sollen Behinderungen der Andeutungen und Einbringungen dieser fremden Welt und damit der Ansprüchlichkeit und Unverfügbarkeit des anderen (wie sie in Kapitel 4.1.2. beschrieben wurden) vermindert werden. Der permanente Versuch dem anderen eine Hinwendung und Andeutung seiner Welt in einer gemeinsamen Wirklichkeit zu ermöglichen, trägt so zum Entstehen einer gemeinsamen, gelingenden Sphäre des Geistes bei. Pädagogisches Anliegen sollte es sein, immer und immer um eine derartige Sphäre bemüht zu sein, die alle Beteiligten als Unverfügbare hervorgehen lässt.

Die Mitwelt und Umwelt, die vorher verschließend auf den Schüler wirkte und ihm das Vertrauen und den Mut nahm sich einzubringen, ermöglicht dem Schüler jetzt »Hinzubegebung«. Die Mit- und Umwelt stellt so eine »fremde Welt« für die Welt des Schülers dar; sie gleicht einem »fremden Aspekt« in Bezug auf das Selbst des Schülers³⁰, der vorher lähmte und derart überhand nahm, dass er Einwirkung verunmöglichte und in die Trägheit zwang. Jetzt öffnet sich diese fremde Welt, lässt Hinwendung und Einbringung von der eigenen Position aus zu, und verbleibt aber dennoch in einer »Schwebe der Unaneigenbarkeit« für den Jugendlichen, die so »Hinzubegebungen« immer wieder nötig und möglich macht. Die beschriebenen pädagogischen Angebote, die es Kindern und Jugendlichen mit einer leiblichen Andersartigkeit ermöglichen sollen, ihre fremde Welt in einer gemeinsamen Erziehungswirklichkeit einzubringen und anzudeuten, gleichen so auf der »Befindlichkeitsebene« der Ermöglichung sich aus einem Zustand der Trägheit in einen Zustand der Melancholie zu begeben. Aus der Perspektive des Schülers betrachtet, wäre die mit seiner Hinwendung auf eine gemeinsame Erziehungswirklichkeit einhergehende Befindlichkeit am ehesten als melancholische Konstellation zu beschreiben, bei der ein fremder, sich den eigenen Kategorien entziehender Aspekt

30 Bekommt er doch nur über die Mit- und Umwelt, als seine »Spiegelansicht«, Rückmeldungen und Antworten auf die Frage bezüglich seines »Wer-seins«. Diese Antworten gab ihm seine Mit- und Umwelt vorher zumeist in einer für ihn leiblich inadäquaten Weise.

des Selbst (in dem Fall die für ihn befremdlichen Rückmeldungen und Antworten der sogenannten »normalen« Um- und Mitwelt auf ihn), der ihn vorher überwältigte und zur Resignation nötigte, sich plötzlich öffnen und andeuten kann, gleichzeitig aber dieser Aspekt (und damit seine Um- und Mitwelt) für ihn nie ganz den eigenen Kategorien subsumiert werden kann. Seine Um- und Mitwelt wird für ihn immer ein Stück weit fremd und unaneignbar bleiben, im Sinne des Aushaltens einer »melancholischen« Differenzspannung. Dies ist aber nicht in einem Sinne wie auch immer gearteter »Traurigkeit« gemeint, sondern in einem durchaus positiv-schöpferischen Sinne, der darin zu sehen wäre, dass man einer »Welt« in der Begegnung eine höhere Form von Wertschätzung zugesteht, indem man dieser ihre Aspekte und Momente der Entzogenheit und des Nicht-zuverstehenden auch belässt. Diese Aspekte sind es gerade, die erneute Begegnung und anmutende Hinwendung notwendig machen und so die Begegnung nicht wieder in sich langweilende Trägheit zurückfallen lassen, sondern der jeweils anderen Welt wieder die Möglichkeit einberaumen, sich von einer neuen, nie geahnten Seite zu öffnen.

4.3 Schwere Behinderungen des Geistes – Manie

4.3.1 Manie als Befindlichkeit des zu Erziehenden – »Angriffe« auf das Antlitz des Erziehers

Gelingen pädagogische Angebote und die erzieherischen Hinwendungen in der Weise, dass bei den Schülern mit leiblicher Andersartigkeit wieder vertrauendes Interesse an ihrer Umwelt und mitmenschlichen Wirklichkeit geweckt und damit »Hinzubegegnung« ermöglicht werden kann, so könnte das Erziehungsgeschehen an dieser Stelle wieder in eine Verfallsform abzugleiten drohen, die in diesem Kapitel thematisiert werden soll und die, um die Befindlichkeitskonstellation zu verdeutlichen, bezeichnenderweise den Titel »Manie des zu Erziehenden« trägt. Wie kommt es aber zu dieser »Raserei« und »Manie« der Kinder und Jugendlichen, die auch Angriffe auf das Vitalleben und damit das Antlitz des Erziehers mit einschließt? Oder allgemeiner und damit in Bezug auf das ganze Begegnungsgeschehen gefragt, wie sieht diese Behinderung am Geist der Erziehungswirklichkeit aus?

Die pädagogischen Bemühungen, wie sie in Kapitel 4.2.2 beschrieben wurden, laufen darauf hinaus, Schülern, die in leiblicher Hinsicht an-

ders sind, Wege aus ihrer Selbstisolation zu zeigen und für Erleben und Einbringung ihrer Individualität (ihres menschlichen »Anfangs«) in einer gemeinsamen Wirklichkeit Möglichkeiten zu schaffen. Dabei wird eine Welt, die vorher verschließend und abweisend für diese Menschen war, plötzlich anregend bezüglich der eigenen Neugier, und fängt an interessant und faszinierend zu wirken. Die »Hinzubegegnung« lässt die Schüler auf erstaunliche Weise über sich selbst gewahr werden und sie gehen gewissermaßen »neu« aus der Begegnung mit den Menschen und Dingen hervor. Diese »Hinzubegegnung« kann jedoch umschlagen in ein »Hineinstürzen«, das die vorher angesprochene Differenzspannung nicht mehr aushält: Die Schüler können sich nicht mehr damit abfinden, dass die Menschen und Dinge ihrer Umwelt sich zwar öffnen, wenn man sich ihnen hinwendet, jedoch zugleich immer ein Stück weit unverfügbar und fremd bleiben werden. Die Schüler können es nicht aushalten, wenn Erziehungspersonen, zu denen Vertrauen gefasst werden konnte, auch ihre Zuwendung wieder partiell abziehen und wenn Dinge sich auch wieder »verschließen« und sich entziehen. Dieses »Nichtaushalten« der Differenzspannung äußert sich vor allem im Versuch der Kinder und Jugendlichen sich ihre Um- und Mitwelt anzueignen. Der leibliche »Weltbegegnungsmodus« ist nicht mehr eine moderate »Hinwendung«, sondern ein »Hineinstürzen«. Zunehmend verfallen die Schüler in eine Sucht nach Zuwendung, in eine übersteigerte Raserei und Manie, um sich »Welt anzueignen«, immer auf der Suche nach Bestätigung und Wiederholung der Erfahrung fasziniert aus dem Begegnungsgeschehen mit der Umwelt und mitmenschlichen Welt hervorzugehen. Der Schüler will in dieser Phase also diesen fremden Teil seiner Selbst, der ihn faszinierte und neu hervorgehen ließ, ganz aneignen. Er will die »melancholische« Differenzspannung überwinden und bringt gerade dadurch das Geschehen wieder in eine Verfallsform, weil dabei Verobjektivierungen etwa des Erziehers nicht ausgespart bleiben.

Zum einen findet also die Manie des Zöglings darin ihren Ausdruck, dass Schüler ihre Betreuungspersonen versuchen für sich zu vereinnahmen. Sie wollen dann die Person, zu der sie Vertrauen gefasst haben und auf deren Leiblichkeit hin sie sich einlassen können, ganz für sich haben. Der Abzug von Zuwendung – und sei er auch noch so gering, etwa dass sich der Erzieher einmal mit einem anderen Schüler beschäftigt – kann nicht verkraftet werden: So berichtet etwa eine Projektteilnehmerin von Wilhelm Pfeffer, dass ihr Betreuungskind zum Schreien und Toben anfängt, sobald

geäußerte Bedürfnisse beispielsweise nach persönlicher Zuwendung nicht sofort befriedigt werden. Der Schüler will mit seinen »Wutausbrüchen« zu erreichen versuchen, dass seine Betreuerin nur für ihn und für keinen anderen Schüler mehr da ist (vgl. Kohlhaas, zit. nach Pfeffer 1988, S. 158). Erziehungspersonen kommen sich dabei »benutzt« vor. Sie gleichen dabei Objekten, die der Verfügungsgewalt ihrer Schüler ausgeliefert sind. Zu diesen Verobjektivierungen und Angriffen auf das unverfügbare Antlitz des Erziehers kommt es gerade auch beim Erziehungsgeschehen mit Schülern, die autistische Züge zeigen. Diese Schüler scheinen im Vergleich zu anderen Schülern ein außerordentlich starkes Kontrollbedürfnis in Bezug auf ihre Umwelt (Gegenstände dürfen nicht verrückt werden etc., vgl. Beispiel »Rüdiger« Kapitel 4.1.2.) und auch auf ihre Mitwelt zu haben. Es gibt ihnen Sicherheit, wenn ihre Mitmenschen genauso handeln, wie sie es erwarten. Tritt die erwartete (Re-)Aktion des Menschen nicht ein, kann es auch hier zu Wutausbrüchen oder anderen »Anfällen« kommen. Auf diese Weise üben Schüler mit autistischen Zügen Kontrolle über ihre Betreuer aus, die genauso als Vereinnahmung und »Benutzung« verstanden werden kann.

Zum anderen drückt sich die Raserei der Schüler in der Unmöglichkeit aus, unmittelbare Bedürfnisse aufzuschieben. Warten wird nicht mehr möglich: Gelang einmal etwas, ist das Kind auf ganz übersteigerte Art nicht mehr haltbar. Es will sich die Sachen, die »Gelingen« ermöglichten, ganz einverleiben. Versagungen werden nicht mehr kontrollierbar, etwa beim Versuch, die Aufmerksamkeit nach einiger Zeit auch wieder auf andere Dinge hinzulenken, um der Gefahr vorzubeugen, dass das Kind wieder auf andere Art mit diesen »liebgewonnenen Dingen« in eine erneute Stereotypie verfällt. Auch hier, in Bezug auf die dingliche Umwelt, scheint die Tendenz des Bedürfnisses durch sich Welt ganz »aneignen« zu wollen. Ein Beispiel soll beschriebene Konstellationen anschaulich werden lassen: »Katrin und ihre Erzieherin hatten sich mit Seifenblasen vergnügt. An diesem Tag war es Katrin gelungen, selbst durch Blasen Seifenblasen zu produzieren. Sie hatte nach langen Versuchen ihre Erzieherin nachahmen können. Schließlich beendete die Erzieherin das Spiel, weil sie noch etwas anderes vorhatte. Sie stellte die Dose mit der Lauge in den Schrank. Katrin suchte den Schrank zu öffnen. Als ihr das nicht gelang, zog sie die Erzieherin an der Hand herbei, damit diese die Lauge wieder herausrückt. Sie tat es nicht. Katrin steigerte ihre Wut, was in einem nicht mehr kontrollierbaren

Toben endete. Sie zerschlug ein Legohaus, warf sich auf den Boden, schlug ihre Erzieherin und trat schließlich mit Wucht auf deren Gitarre, die am Boden lag (die Katrin sehr liebte). Die Versagung konnte von Katrin nicht mehr kontrolliert werden, kontrolliert in Erwartung einer andersartigen oder späteren Erfüllung« (Pfeffer 1988, S. 159f.).

Aufgezeigte Formen der »Manie« des zu Erziehenden, stellen »Angriffe« auf das Antlitz des Erziehers dar: Lässt sich der Erzieher von den Vereinnahmungen seiner Schüler mitreißen und versucht diesen zu entsprechen, macht er sich zum Objekt seiner Schüler. Längerfristig können diese »Benutzungen« und »Verobjektivierungen«, die durch die Aneignungsversuche der Kinder und Jugendlichen entstehen, bei dem Erzieher ein Gefühl des »Ausgebrannt seins« entstehen lassen. Macht der Erzieher das »Anschreien« der Dingwelt seiner Schüler mit und lässt diese gewähren, nur damit diese nicht in »Wutausbrüche« verfallen, so könnte man dies als einen »Ausgleichsversuch« des Erziehers verstehen (vgl. Fischer, D. 1983, S. 16), der darum bemüht ist das Geschehen in Harmonie (Harmonie meint hier, dass das Kind beispielsweise nicht schreit) zu halten. Diese »Ausgleichshandlungen«, die darin bestehen, dass der Pädagoge den Vereinnahmungen und Kontrollversuchen seiner Schüler immer entspricht, werden ebenso als erschöpfend erlebt: Differenzen im Geschehen (wie es das Toben und Schreien der Schüler ist) werden durch das Nachgeben der Erziehungsperson besänftigt. Kurzzeitig ist damit vielleicht für Ruhe gesorgt, jedoch ein Erzieher, der immer der »Aneignungstypik« seiner Schüler entspricht, fällt in eine Aufopferungshaltung und dies ist nur eine andere Form, sich Differenzen und damit die Fremdheit des anderen auf Distanz beziehungsweise »vom Leibe« zu halten. »Sich aufopfernde und dabei sich psychisch deformierende Erzieher stellen letztlich für schwer geistig Behinderte eine untragbare Belastung dar« (Pfeffer 1988, S. 137). So führt ein permanentes »Sichvereinnahmen lassen« durch die Schüler und darüber hinaus durch das ganze Erziehungsumfeld den Erzieher in eine Situation, in der er sich als »sich aufopfernd« und »benutzt« erlebt. »Chronische« Verobjektivierungen³¹ enden dann in einem Zustand vollkommenen »Ausgebrannt seins«, im sogenannten »Burnout-Syndrom«.

31 Pädagogische Kräfte in sonderpädagogischen Praxen sind natürlich einer Vielzahl anderer »Verobjektivierungstendenzen« ausgesetzt, die hier nicht eigens thematisiert werden können. Ein besonders charakteristisches Beispiel, das den Bereich »außerhalb« der direkten Erziehungssituation betrifft und sich als gefährdend auf das Vitalleben pädago-

Vor diesem Hintergrund kann das Überschlagen des Erziehungsgeschehens in eine Manie des Zöglings, die mich als Erzieher vereinnahmt und verobjektivierend benutzt, als »Nichtbeachtung« der dritten Forderung des ununterbrochenen Dialogs durch den Erzieher verstanden werden: Diese besteht darin, dass der Erzieher für sich selbst und damit für die Wahrung seines »Antlitzes« bei Tendenzen der Aneignung Unterbrechungen und »Verwirrungen« einfordert. Dadurch, dass sich der Erzieher gerade nicht aus dem Geschehen herausnimmt, wenn der andere sein eigenes Antlitz bedroht, kann es passieren, dass das Geschehen kippt: Es gehen nicht mehr beide Seiten als unverfügbar aus dem Geschehen hervor. Ein »ausgebrannter« Erzieher kann früher oder später nicht mehr in angemessener Weise für seine Schüler da sein; bezogen auf das Modell des ununterbrochenen Dialog heißt dies, dass Gefährdungen des unverfügbaren Antlitzes des Erziehers gleichzeitig Gefährdungen des »Zwischen« oder der Sphäre des Geistes der Erziehungswirklichkeit darstellen. Wird dieser Geist durch das Zulassen derartiger Verobjektivierungstendenzen »behindert«, so kann auch das Kind nicht mehr als »unverfügbar« aus dem Geschehen hervorgehen. Eine Behinderung der geistigen Sphäre der Erziehungswirklichkeit wäre also darin zu sehen, dass Erzieher sich durch das »Nichtaushaltenkönnen« der Differenzspannung (der »Manie«) ihrer leiblich andersartigen Schüler vereinnahmen lassen: Dies ist letztlich Ausdruck der Unfähigkeit, den Schülern beim Aufzeigen dieser Grenzen und beim Aushalten dieser Spannung der »Unaneigenbarkeit« ihrer Mit- und Umwelt pädagogisch »behilflich« zu sein, da die Kinder und Jugendlichen mit leiblicher Andersartigkeit dazu selten von sich aus in der Lage sind, können sie doch nicht alleine darauf kommen, an welchen Stellen sich diese Welt (also ihre Um- und Mitwelt) auch wieder entzieht und verschließt.

4.3.2 Manie als Befindlichkeit des Erziehers – »Angriffe« auf das Antlitz des zu Erziehenden

Das Eintauchen des Erziehers in die fremde Welt der Kinder und das Ahnen der darin vorhandenen Möglichkeiten gehen nahezu unweigerlich mit Gefühlen der Faszination und Begeisterung für diese Welt einher. Die Erzieher gehen selbst verändert aus den Anmutungen an diese Welt im Begegnungsgeschehen hervor. Eigene »stereotype« Stellungnahmen und

gischen Personals auswirken kann, sind die »Machtspiele« zwischen den Kollegen einer Einrichtung: Diese Machtspiele sind besser bekannt unter dem Ausdruck »Mobbing«.

»Selbstpositionierungen«, die sich festgefahren haben, werden überdacht oder haben sich bereits im Fremderfahrungsgeschehen »modifiziert«, ohne dass man darauf Einfluss gehabt hätte. Plötzlich verliert beispielsweise bei Erziehern – ähnlich wie bei ihren Schülern mit sogenannter »schwerer geistiger Behinderung« – die »Zeitdimension« zugunsten der Wertschätzung der Gegenwart und des jetzigen Augenblicks ihre Wichtigkeit; die Hast nach Geld, Karriere und Erfolg weicht der Stille, Langsamkeit und Zeit für mitmenschliche Begegnungen, welche als Schätze menschlichen Lebens erkannt werden. Von ähnlichen, faszinierenden Erfahrungen im Hinblick auf die Veränderung der eigenen Persönlichkeit berichten Erzieher, die sich auf die »fremde« Welt ihrer leiblich andersartigen Schüler wirklich einlassen (vgl. Pfeffer 1987b, S. 262ff.).

Doch auch an dieser Stelle kann das Begegnungsgeschehen in zweierlei Weise wieder in eine Verfallsform der Objektivierungen geraten, wenn die melancholische Spannung nicht ausgehalten wird, die Aspekte der Fremdheit in einer Schwebelage der Unaneignbarkeit hält, ohne aber gleichzeitig Hinwendungen zu verweigern oder zu übersteigern. Die eine Weise des Verfalls wäre also das Problem des »routinierten Erziehers«: Er lässt sich auf die Welt der Kinder ein, ist auch begeistert und fasziniert, doch irgendwann denkt er, dass er die Kinder »kennt« und »versteht«. Er verweigert gewissermaßen erneute Hinwendung. Das Geschehen fällt auf diese Weise wieder in Trägheit, und den Kindern wird dadurch ihr »Geheimnis-Sein« (und damit ihre Unverfügbarkeit) nicht mehr zugestanden. Geschilderte Verfallsform kann häufig bei Pädagogen auftreten, die bereits lange mit den gleichen Kindern zusammen arbeiten oder die über viele Jahre »Berufserfahrung« verfügen.

Die andere Weise des Verfalls wäre diejenige, deren »Bewegungstendenz« folgendes Kapitel anzudeuten versuchen will: Es handelt sich auch hier um eine Raserei und Manie des Erziehers. Er verweigert nicht die Hinwendungen zum anderen, wie der »routinierte Erzieher«, sondern übersteigert sie. Ähnlich wie bei der Manie der zu Erziehenden werden seine »Hinzubegegnungen« zur für ihn fremden Welt seiner Schüler zu einem Hineinstürzen, ja sogar einem »Sich Hineinflüchten« in die Fremde. Es scheint dabei der Versuch des Erziehers zu sein, selbst in Bezug auf die eigene Persönlichkeit gleichsam permanent »neu« und »fasziniert« aus dem Geschehen mit hervorzugehen. Durch die Übersteigerung der Hinwendungen soll die Begegnung mit der fremden Welt »krampfhaft« und »künstlich« in »Öffnung«

gehalten werden. Erzieher in derartiger Manie sind bestrebt, tiefer und tiefer in die fremde Welt einzutauchen, um sich immer und immer wieder selbst daraus als »positiv« veränderte Persönlichkeit zu erleben. Diese Manie nach »Faszination« kann den Erzieher durch das übersteigerte Eintauchen in die fremde Welt bis zum Selbstverlust führen.

Wie äußert sich aber diese Sucht nach »Faszination« im Bezug auf die eigene Persönlichkeit beim Erzieher? Eine Möglichkeit diese Faszinationsucht zu bedienen, liegt in der Suche des Erziehers nach Bestätigung in der Öffentlichkeit. »Die Ablehnung von Menschen, die in der Gesellschaft übliche und praktizierte Inhalte verletzen, ist entschiedener und härter, als wir uns vorstellen. Gerne verstärkt man dafür die Menschen, die sich mit solchen, ›ungeliebten Subjekten‹ befassen. So etwas könne man nicht und glaubt, sich mit solchen Stellungnahmen der Solidarisierung entziehen zu dürfen« (Fischer, D. 1983, S. 18). Das hohe Maß an öffentlicher Anerkennung für helfende Berufe ermöglicht dem Erzieher »[...] Bewunderung der ›Selbstlosigkeit‹ [...]« (Pfeffer 1988, S. 132) zu erhaschen, indem er sich mit seinen Schülern imposant »in Szene setzt« und sich in der Öffentlichkeit »inszeniert«. Je stärker »behindert« und je »entstellter« die Kinder sind, desto mehr Respekt zollen ihm seine »normalen« Mitmenschen. Reduktion von Behinderungszuständen wäre in diesem Fall »kontraproduktiv« für den Erzieher, da er sich selbst damit überflüssig machte und ihm damit auch seine gesellschaftliche Anerkennung, die er aus der Helfertätigkeit zieht, verlustig ginge.

In der konkreten Erziehungswirklichkeit äußert sich die »Manie« des Erziehers darin, dass er seine leiblichen Hinwendungen »beschleunigt«. Er hat erlebt, dass Umpositionierungen seiner Leiblichkeit und Stellungnahmen in Bezug auf den Schüler »Trägheiten« aufbrechen können und »Welterfahrungen« ermöglichen. Durch permanente leibliche »Umpositionierungen« und Ortswechsel versucht man künstlich diese faszinierend erlebten Erfahrungen herbeizuführen. Der Erzieher verliert sich in pädagogisches »Zaubern«, er macht nur noch »tolle Projekte«, bietet den Kindern die beste pädagogische Show und trägt stets neue, aufregende Angebote und Materialien an sie heran. Sein pädagogisches Vorgehen verliert an Konstanz und Regelmäßigkeit, statt dessen gibt es nur noch besondere »Aktionen«. All dies erfolgt aus einem Bedürfnis nach Wiederholung des faszinierenden Gefühls des »Neuhervorgangs«. Um dieses Gefühl, und damit auch die »Öffnung« des Geschehens aufrechtzuerhalten, übersteigert

der Erzieher seine hinwendenden, leiblichen Umpositionierungen, was bis zu dem Verlust des eigenen Standpunkts gehen kann. Durch diese Auflösung des eigenen leiblichen Standpunkts des Erziehers verlieren auch die Kinder ihren Bezugspunkt, ihre sichere »Welt« (damit sind vor allem die verlässliche Leiblichkeit des Erziehers und bestimmte Konstanten im pädagogischen Angebot gemeint), auf die sie sich einlassen können. Der rasende Positionswechsel und der pädagogische »Aktionismus« bieten dem Kind keine Welt mehr, die Regelmäßigkeit, Konstanz und Verlässlichkeit ausstrahlt. Diese Unsicherheit vermittelnde Um- und Mitwelt kann bei den Kindern zu erneutem Vertrauensverlust und Rückzug in eine halluzinierte Eigenwelt führen.

Das »hineinstürzende« Streben des Erziehers durch die Begegnung mit dem anderen selbst immer wieder auf faszinierende Weise »gespiegelt« zu werden, gleicht so einer manischen Sucht nach einem dauerndem Einheits- oder Vollkommenheitszustand, den ich als Erzieher im Geschehen von dem anderen erwarte. Versagungen, Differenzen und Entzogenheiten des anderen dürfen nicht sein und werden durch erneute Modifikation meines leiblichen Selbst als Erzieher zu besänftigen versucht, um dem anderen wieder der zu sein, der »Belohnung« für seine Entsprechung erhält. Dies lässt den Erzieher mehr und mehr das »Eigene« aufgeben und in Abhängigkeiten geraten: Es stellt sich bei ihm eine gewisse Erwartungshaltung ein, die ihn davon ausgehen lässt, dass Einheits- und Vollkommenheitsgefühle nur noch durch den anderen (in dem Fall durch die leiblich andersartigen Schüler oder allgemein durch die sonderpädagogische Berufstätigkeit) zu erlangen sind. Um als Erzieher diese »Gefühle« zu »bekommen«, tue ich alles für den anderen, ohne mehr zu überdenken, ob ich das denn so will oder ob ich soweit überhaupt (auch leiblich) mitgehen kann. Diese übersteigerte Manie gleicht jedoch einem narzisstischen Komplex in der Persönlichkeitsstruktur des Erziehers: Seine eigene Persönlichkeit ist zu wenig gefestigt und gereift, um sich selbst Einheits- und Vollkommenheitserfahrungen zu ermöglichen und sich damit wieder in einen Zustand der Zufriedenheit und des narzisstischen Gleichgewichts zu bringen. Er »braucht« so den anderen (also die Schüler, die in leiblicher Hinsicht anders sind, oder seinen Helferberuf), damit er dieses Defizit in der eigenen Persönlichkeitsstruktur kompensieren kann. Er ist angewiesen und abhängig von der Bestätigung der Außenwelt, die ihn fasziniert »spiegeln« soll und ihm dadurch zu eigener Zufriedenheit verhilft, das heißt

abhängig sowohl von der »Behinderung« seiner Schüler, als auch von der Anerkennung der Öffentlichkeit für seinen Helferberuf. Dieser manische Modus der Begegnungsform im Fremderfahrungsgeschehen beschreibt genau eine Konstellation, die in sozialpädagogischem Kontext auch als »Helfer-Syndrom« (vgl. Hoffmann; Theunissen ²2002, S. 131ff.) bekannt ist, »[...] eines Typs von Sozialpädagogen also, der [...] seine eigene Stärke, seine Identität – obwohl er eigentlich schwächlich und unsicher ist – durch die offensichtliche Schwäche seiner Partner gewinnt, im Grunde also unbewußt interessiert sein muß daran, daß diese Schwachen schwach bleiben oder daß zumindest deren Existenz erhalten bleibt« (Giesecke ⁷2000, S. 141)³². Auch D. Fischer weist darauf hin, »[...] daß Menschen in sozialen Berufen geneigt sind, die Helferrolle als Chance primär für sich zu sehen – *die* Möglichkeit zur persönlichen Bedürfnisbefriedigung [Hervorhebung im Original]. Besonders abhängige Personen sind vermeintlich dankbar, um sich die Zuwendung zu erhalten, auf die sie täglich angewiesen sind. Eine solche Beziehung wird zu einer Partnerschaft auf ungleicher Ebene. Sie kann regressiv und auch infantile Wünsche befriedigen, erfüllt aber letztlich nicht, wenn man altersgemäß leben will« (Fischer, D. 1983, S. 17).

So stellt die »Manie« des Erziehers in Bezug auf das Begegnungsgeschehen eine »Beziehung auf ungleicher Ebene« dar und ist damit eine weitere mögliche Verfallsform des Fremderfahrungsgeschehens: Der Erzieher »braucht« seine Schüler, denen er »helfen« kann, um die Defizite seiner eigenen Persönlichkeit und seine Sucht nach Faszinations- und Vollkommenheitsgefühlen zu befriedigen. Dieser Modus des »Brauchens« gilt jedoch als Verletzung oder »Angriff« auf das unverfügbare Antlitz des zu Erziehenden. »Brauchen« ist eine Weise des Umgangs, die in den Bereich der herstellenden Tätigkeitsformen des Menschen gehört, und in Bezug auf Gegenstände bzw. Objekte ihre Berechtigung hat (vgl. Arendt ⁴2006, S. 161ff.). Das »Brauchen« eines anderen Menschen ist somit nichts anderes als eine »Verfügbarmachung« seiner eigentlichen Unverfügbarkeit, eine Art des Umgangs, die lediglich Objekten und nicht Individuen zukommen sollte, und daher eine Verobjektivierung und »Gefügigmachung« des anderen ist.

32 Dass dies nicht nur für Sozialpädagogen, sondern auch für Sonderpädagogen gleichermaßen gilt, erübrigt sich nahezu der Erwähnung.

Dass der Erzieher alles dafür tut, damit sich der andere im Begegnungsge-
schehen nicht mehr entzieht, das Geschehen »künstlich« in Öffnung hält,
um selbst seinen »Mithervorgang« durch seine übersteigerte Hinwendung
wieder und wieder als fasziniert zu erleben, ist, bezogen auf das Modell des
ununterbrochenen Dialogs, ein »Nichteinhalten der vierten Forderung,
die darin besteht, dem anderen auch wieder Räume für Unterbrechungen
und Entzogenheiten zu ermöglichen, und somit eine weitere Möglichkeit
einer Behinderung am Geist dieser besonderen Erziehungswirklichkeit.

4.4 Wahrung einer gelingenden Erziehungswirklichkeit und einer Sphäre des Geistes – »Schutz« der melancholischen Konstellation vor Manie

4.4.1 »Unterbrechungen« des Erziehers zur »Wahrung« der melancholischen Befindlichkeit des zu Erziehenden

Vereinnahmungen des Erziehers durch das Kind oder durch sein ganzes
Berufsfeld – wie sie im Kapitel 4.3.1 angedeutet wurden – sind Behinde-
rungszustände, die eine gelingende Erziehungswirklichkeit belasten und
mitunter gar zerstören können. Dieser Abschnitt möchte sich der Frage
widmen, wie die dritte Forderung des ununterbrochenen Dialogs eine ge-
lingende geistige Sphäre in dieser besonderen Erziehungswirklichkeit vor
dem Verfall bewahren könnte? Welche Vorkehrungen wären zu treffen,
um diese dritte Forderung leiblich auszufüllen, die darin besteht, für sich
selbst als Erzieher Räume und Möglichkeiten zur Unterbrechung zu schaf-
fen, wenn Verobjektivierungen und Instrumentalisierungen die Unverfüg-
barkeit meines Antlitzes bedrohen? Dies geht einher mit der Frage nach
Möglichkeiten, die es dem Kind ertragbar machen seine melancholische
Differenzspannung in Bezug auf meine Leiblichkeit als Erzieher und seine
dingliche Umwelt auszuhalten. Letztlich gilt es sich in Bezug auf diesen
Punkt immer im eigenen Bewusstsein klar zu halten, dass es leiblich an-
dersartigen Kindern kaum von sich aus gelingen wird, diese Spannung
allein und ohne unterstützende Hilfe einzuhalten. Es wird unterstützende
Hilfe hierbei von uns als Erziehungspersonen benötigen. Wie könnte diese
jedoch konkret aussehen?

Ilka Kohlhaas, eine Projektteilnehmerin von Wilhelm Pfeffer (die auch
schon in Kapitel 4.3.1 zitiert wurde) schildert »ihr« Betreuungskind als

eines, das sie, nach gelingender Begegnung, mehr und mehr zu kontrollieren und zu vereinnahmen versucht. Bedürfnisbefriedigung muss sofort erfolgen, ansonsten folgen »Wutausbrüche« in Form von Toben und Geschrei (vgl. Kohlhaas, zit. nach Pfeffer 1988, S. 158). Ihr darauffolgendes pädagogisches Handeln, das uns beim Versuch der Erarbeitung von Möglichkeiten zur Ausfüllung der dritten Forderung des ununterbrochenen Dialogs behilflich sein soll, schildert sie in dieser Weise: »Dann begann ich, ihn gelegentlich warten zu lassen oder ihm mein Mißfallen an seinem Verhalten zu zeigen, indem ich wegging oder ihn von mir wegschob. Das geschah auch den anderen Kindern zuliebe, die auch Anspruch hatten auf meine Zuwendung. Er schien darüber zunächst noch wütender zu sein, beruhigte sich dann aber urplötzlich. Im Laufe der Zeit hat er schon ein wenig besser gelernt, zu warten« (Kohlhaas, zit. nach Pfeffer 1988, S. 158). Pfeffer bezeichnet dieses Vorgehen als »kontrollierte Frustration« im Anschluss an Bettelheim (vgl. Pfeffer 1988, S. 158). Nach Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre und mitmenschlichen Zutrauens werden bewusst wieder Brüche eingebaut. Gerade diese Brüche, etwa in Form von »kontrollierten« Versagungen, »Leerstellen« und »Bedürfnisaufschub« von Erwartetem, halten die Aufmerksamkeit in Atem und bieten sogar dem Kind neue Lernanlässe. Unerwartetes, Differenzen und Unterbrechungen bergen in sich die Notwendigkeit – will man sie adäquat aufnehmen – seinen eigenen Herangehensmodus zu ändern, und setzen so Bildungsprozesse, um wieder Kohärenz herzustellen, in Gang: »Die Unentschiedenheit hält die Aufmerksamkeit immerzu in Atem [...]. Die Unterbrechung ist unentschieden, sie unentscheidet [...]. Die Unterbrechung setzt sogar eine unendliche Bewegung frei« (Derrida 2004, S. 23).

Die im Beispiel genannte Erzieherin nimmt sich bewusst aus dem Geschehen heraus. Sie mutet dem Kind Versagungen zu, als dieses versucht sie zu kontrollieren. Aber genau jenes Ausbleiben einer gewohnten Erzieherreaktion, diese Unterbrechung zur Wahrung des eigenen Antlitzes vor Vereinnahmung des Schülers, kann zu einer neuen Aktivierung des Kindes führen, wenn die Versagung nicht zu unkontrolliert und zu massiv für das Kind ist. Kleine kontrollierte »Unterbrechungen« einzubauen, wird so zum »pädagogischen« Prinzip, das nicht nur das Kind vor einem »manisch-vereinnahmenden« Abdriften bewahrt, sondern dem Schüler auch ermöglicht, Neues über seine Umwelt zu lernen und diese »Außenwelt« als unabhängig und getrennt vom »Ich« wahrzunehmen und zu erleben:

»Sven liegt auf der Matte, den Kopf auf seiner mir abgewandten Seite. Als ich mit ihm spreche, versucht er wieder den Kopf zu drehen. Er schafft es aber nicht ganz und gibt auf. – Ich sage laut: ›Ja, wo ist denn der Sven?, drehe ihn am Arm zu mir herum, ›schüttele‹ ihn leicht und sage: ›Da ist der Sven!‹ Plötzlich lächelt er ganz deutlich. Ich rolle ihn wieder zurück, frage nochmals: ›Wo ist der Sven?.‹ Als er mir wiederum den Kopf zuwendet, drehe ich ihn herum. Dieses Spiel fesselt Sven eine ganze Zeit lang. Einmal dreht er den Kopf nicht herum, worauf ich auch nichts unternehme. Als ›nichts passiert‹, macht er Suchbewegungen mit dem Kopf. Ich habe den Eindruck, daß er bei diesem Spiel mehr wahrnimmt als sonst; er hatte seine Augen öfter für einige Sekunden auf mich gerichtet« (Danzler, zit. nach Pfeffer 1988, S. 159). Bewusstes Einbauen von »Leerstellen« in Form »begrenzter« Versagungen ermöglichen so Entwicklungsprozesse des Kindes und bewahren es vor dem Bedürfnis, sich ihre Mit- und Umwelt ganz aneignen, kontrollieren bzw. »einverleiben« zu wollen. »Sie [Diese »Leerstellen« – F. S.] machen das Kind stutzig und ermöglichen, sofern sie ›kontrollierbar‹ für es sind, die Entwicklung der Unterscheidung von Selbst und Welt« (Pfeffer 1988, S. 160). Diese pädagogischen Unterbrechungen, die bei den Kindern ein Erleben der Außenwelt als eine unabhängig von ihrem Selbst bestehende anbahnt, fördert nicht nur das »Selbsterleben« der Kinder, sondern ist somit gleichermaßen Anregung und Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Kinder, stellt doch die Unterscheidung »Ich-Welt« eine basale Voraussetzung für Mit-teilung dar (vgl. Pfeffer 1988, S. 159f.). Wie bereits erwähnt sollten übermäßige Versagungen, die vom Kind nicht mehr eingeordnet werden können, die es überwältigen und mit seinen Emotionen allein lassen, vermieden werden. Sie verstärken eher die »Manie« in Form von »Wutausbrüchen« anstatt die Kinder davor zu bewahren.

Um diese dritte Forderung zu verwirklichen, die darin besteht für sich als Erzieher in der konkreten Erziehungswirklichkeit Unterbrechungen einzufordern, gilt es im Voraus Vorkehrungen, Entlastungsmöglichkeiten und »Freiräume« für den Pädagogen direkt am Arbeitsplatz einzurichten, um Erschöpfung zu vermeiden (vgl. Fischer, D. 1983, S. 18). Wie dies konkret aussehen könnte oder was »entlastet«, muss jeder ein Stück weit für sich selbst herausfinden, da es auch individuell verschieden ist, was den einen mehr, den anderen weniger »belastet«. D. Fischer gibt einige mögliche Vorschläge hierfür: »Wir schaffen uns im Rahmen unseres Ar-

beitsplatzes Erholungsmöglichkeiten über die übliche Tasse Kaffee oder Zigarette hinaus. Wir nehmen uns ein Gedicht mit, eine Kunstkarte, einen Vers oder Ausspruch, ein bißchen Musik auf einer Kassette, eine Blume aus unserem Garten. Teilen sich fünf Kinder und ein Erzieher einen Raum, gehört eine Sechstel des Raumes dem Erzieher [...]« (Fischer D. 1983, S. 19). Gegen die Hektik und Betriebsamkeit im Berufsalltag könnte man auch versuchen, gemeinsam mit und für die Schüler, aber auch für die Mitarbeiter Räume der Stille oder der Reflexion zu schaffen, die Einkehr und Besinnung ermöglichen. Nach dem Gebet im Morgenkreis eine »Schweigeminute«, in der jeder für sich seine persönlichen Anliegen überdenken kann, Phasen der »Sammlung« etwa nach dem Unterricht, in denen »Geschafftes« zusammengetragen werden kann, Nebenräume des Klassenzimmers als »Ruheräume« für Lehrer und Schüler gestalten, einen Meditationsraum in der Schule einrichten, »Sprechstunden« einplanen, in denen beispielsweise der Lehrer einem Schüler mitteilen kann, dass er es schwer mit ihm hat (vgl. Fischer, D. 1983, S. 19), einen Gottesdienst feiern oder in der Natur einen Spaziergang unternehmen, bei dem man fünf Minuten versucht, die Natur »sprechen« zu lassen, indem die Spaziergänger schweigen – all dies Vorschläge, der Stille bzw. der nachdenkenden Sammlung im Alltag Raum zu geben und aus ihr neue Kraft zu schöpfen.

Eine andere Möglichkeit, um sich aus dem direkten Erziehungsgeschehen als Erzieher herauszunehmen, und um sich einerseits über Probleme im konkreten Erziehungsgeschehen und andererseits über Konflikte im ganzen Erziehungsumfeld, etwa unter Kollegen oder bezüglich administrativer Belastungen, klar zu werden, scheint der Austausch mit anderen Mitarbeitern im Team zu sein. Ein bewährtes Verfahren, das Entlastung für genannte Problembereiche bieten könnte, ist Supervision. Unter Supervision versteht man »[...] *gezielte*, zeitlich und methodisch strukturierte Einzel- und Gruppengespräche [Hervorhebung im Original] [...] im Team, in Peer-Group oder in anonymer Gruppe über die berufliche Praxis. [...] Gegenstand der Supervision sind immer eines oder mehrere konkret formulierte berufliche Anliegen des Teilnehmers (auch im Sinne von Krisenintervention)« (Bergeest ²2002, S. 282). Hierfür kommt eine außenstehende, nicht zur eigenen Einrichtung zugehörige und damit neutrale Fachkraft (zumeist sind dies speziell ausgebildete Sozialpädagogen oder Psychologen) als Supervisor in die Teamsitzung einer Mitarbeitergruppe. Gemeinsam mit dieser nicht ins direkte Erziehungsgeschehen eingebun-

denen Person können die Kollegen, die zusammen in einer Gruppe tätig sind, Probleme thematisieren und Lösungsansätze versuchen. Hilfreich kann dieses Verfahren zum einen bei Erziehungsfragen etwa in Bezug auf einzelne Kinder sein: Spezielle Methoden der Einfühlung in Konstellationen oder Personen (z. B. freies Phantasieren, Rollenspiele oder Gruppenaufstellungen) können das Auffinden von Lösungsmöglichkeiten in Konfliktfällen erleichtern. Bahnt sich eine gemeinsame »Lösung« im Team an – z. B. in Bezug auf die Modifikation der Umgangsweise mit einem »schwierigen« Kind – hat man als pädagogische Fachkraft nicht das Gefühl, allein eine Entscheidung getroffen zu haben und damit bei eventuellem Scheitern auch allein für Fehler verantwortlich zu sein. Auch können Supervisionssitzungen dafür genutzt werden, Mitarbeiterzuständigkeiten neu zu verteilen, wenn Kollegen sich überlastet fühlen, spezielle Tätigkeiten nicht alleine auf sich nehmen wollen oder einfach manche Sachen – aus persönlichen Gründen – nicht machen können. Erschöpfung sollte hier thematisiert werden dürfen. Mit den Kollegen zusammen können individuelle »Erschöpfungsquellen« eingekreist und mögliche Auswege aufgezeigt werden (vgl. Fischer, D. 1983, S. 15).

Zum anderen scheint Supervision ein Konzept zu sein, das nahezu konstitutiv mit sozialen Berufen in Verbindung steht: Soziale Berufe finden unter Menschen statt. Die entsprechende Tätigkeitsform, die hier überwiegend vorkommen sollte, ist das Handeln und nicht das Herstellen (vgl. Arendt ⁴2006). Ein Schreiner stellt einen Tisch her. Er hat greifbar das Ergebnis seiner Tätigkeit vor Augen und kann dieses anhand ziemlich genauer Bewertungskriterien mit den Tätigkeitsergebnissen (eben mit anderen Tischen) seiner Kollegen vergleichen und so auf seine eigene »Kompetenz« und »Professionalität« schließen. Menschen, die mit Menschen arbeiten, wie etwa Sonderpädagogen, können dies nicht. Sie stellen weder Menschen her, noch haben sie greifbare Ergebnisse ihres Tuns, noch lässt sich – daraus folgend – klar operationalisieren und evaluieren wie »kompetent« sie sind. Darüber hinaus gibt es in sozialen Berufen viele unterschiedliche Möglichkeiten, die zum »Ziel« führen. All dies ist potentieller Stoff für Konflikte und Auseinandersetzungen unter Kollegen, die soweit führen können, dass sich unter ihnen Gruppen bilden, die sich gegeneinander auflehnen oder die sich zusammenschließen, um einzelne »Unbeliebte« gezielt zu schikanieren (»Mobbing«). Supervision kann so eine Entlastung für Mitarbeiter darstellen: Etwa von Mobbing betroffenen

Kollegen wird hier die Chance gegeben, mit einer neutralen Person – entweder alleine oder mit den betreffenden Mitarbeitern, die sie »mobben« – ihre persönliche Konfliktsituation anzusprechen und zu reflektieren. Mit dem Supervisor können Regeln für die Mitarbeiter beider »Parteien« (also für die »mobbenden« Mitarbeiter und den »gemobbten« Mitarbeiter) ausgehandelt werden, die dann einzuhalten sind. In weiteren Supervisions-sitzungen wäre dann zu überprüfen, inwieweit aufgestellte Regeln beachtet wurden oder wo eventuell Modifikationsbedarf besteht. Des Weiteren ist ein Supervisor in der Lage auf andere kompetente Fachleute hinzuweisen, falls Probleme auftauchen, die außerhalb seines Kompetenzbereichs liegen (etwa wenn er der Ansicht ist, es wäre dem »gemobbten« Mitarbeiter anzuraten, zusätzlich psychotherapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen). Supervision stellt also eine aktive und kompetente Hilfe auch für Erziehungspersonen dar, die mit leiblich andersartigen Schülern arbeiten. Man könnte also zusammenfassend sagen, es ist eine von professionellen Fachkräften begleitete Hilfe, »Unterbrechungen« der Erzieher zu ermöglichen und zu unterstützen, um auf diese Weise die Erziehungspersonen vor vereinnahmenden, instrumentalisierenden Übergriffen auf ihre Persönlichkeit und damit auch ihr Vitalleben zu schützen.

Zudem sollte man möglichst für außerschulische Entlastungsmöglichkeiten sorgen. So trivial oder »fehl am Platze« das auch klingen mag, aber jeder Pädagoge sollte um eine ihn persönlich erfüllende Freizeit- und vor allem Lebensgestaltung bemüht sein (vgl. Fischer, D. 1983, S. 19f.). Wie jeder Einzelne für sich persönlich Ausgleich und Entspannung gestaltet, weiß er wahrscheinlich am besten selbst, jedoch soll hier der Ort sein, einige mögliche »Orientierungspunkte« dafür zu markieren: Ganz allgemein sollte man als Pädagoge immer in irgendeiner Weise um sein eigenes Leben bemüht sein, und damit Fragen nach dem Menschsein überhaupt oder wie Sorge um sich und andere sich verwirklichen ließe auf der Spur sein. Auch wenn hier vielleicht ein gewisser »pädagogischer Pathos« mitklingen mag, heißt es sich in allem Ernst damit auseinanderzusetzen, dass es unmöglich ist, Menschen, die vielleicht die Hoffnung verloren haben oder Verletzungen am eigenen Leib erleiden mussten, zum Leben zu ermutigen, wenn man selbst das eigene Leben »dahinplätschern« lässt. »Das Ernst-Nehmen anderer, setzt das Ernst-Nehmen der eigenen Person voraus« (Fischer, D. 1997, S. 83).

Dem Postulat sich als Pädagoge vor allem in der Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung um (Sinn-)Fragen des Lebens zu bemü-

hen, heißt nicht unbedingt, dass man deswegen nur noch in seiner Freizeit philosophische oder theologische Werke wälzen muss – auch wenn dies eine Möglichkeit wäre –, sondern es soll damit die Wichtigkeit betont werden, auf welche Art auch immer mit offenen Augen durchs Leben zu gehen. Dies beinhaltet besonders als Sonderpädagoge der Frage auf der Spur zu bleiben, was einen selbst antreibt, den Beruf »Sonderpädagoge« und nicht einen anderen auszuüben. Einhergehend dabei sollte einen die Frage begleiten, was sein persönliches Anliegen in dem Beruf ist, und auf welche Weise sich dieses am besten auf ganz individuelle Art einbringen lassen könnte.

Hilfreich nicht nur bei diesen Fragen können Gespräche vor allem mit Freunden oder Bekannten sein, die nichts mit Sonderpädagogik oder »sozialer Arbeit« im weitesten Sinne zu tun haben, sondern anderen Berufen nachgehen. Leute, die man schätzt, die aber in keinerlei Weise in dieses Berufsumfeld eingebunden sind, geben häufig wertvolle Hinweise, um eine gewisse – wie auch immer geartete – berufsspezifische »Brille« abzulegen und den »gesunden Menschenverstand« walten zu lassen.

Zusammenfassend sind all diese beschriebenen Möglichkeiten gleichsam »Vorkehrungen«, die das unverfügbare Antlitz der Erziehungsperson außerhalb und in der ganz alltäglichen Erziehungswirklichkeit vor Instrumentalisierungen und Verobjektivierungen schützen sollen. Die gelingende geistige Sphäre des erzieherischen Fremderfahrungsgeschehens soll durch diese vor Behinderungszuständen bewahrt werden. Das Einfordern wie auch immer gearteter Unterbrechungen durch den Erzieher (einige Beispiele hierfür hat dieses Kapitel dargestellt), bewahren die melancholische Befindlichkeit des Kindes davor, in Manie zu verfallen, das heißt vor dem Versuch sich diesen unverfügbaren Teil seiner selbst, den ich als Erzieher mit meiner Leiblichkeit als Ansicht seiner darstelle, anzueignen. Die »Herausnahmen« ermöglichen dem Kind ein Aushalten der melancholischen Differenzspannung und erhalten damit eine gelingende Erziehungswirklichkeit und eine fruchtbare Sphäre des Geistes. Jedoch dürfen die Versagungen und Unterbrechungen nicht so herb sein, dass sie von dem Kind nicht bewältigt werden können: Dies könnte einerseits zu einem erneuten Vertrauensverlust in die gemeinsame Welt führen und so einen Rückfall des Kindes in den Zustand der Trägheit mitbedingen oder andererseits die bereits vorhandene Manie des Kindes zu »Wutausbrüchen« steigern.

Ein weiteres Problem könnte sein, dass die dritte Forderung ein offensichtliches Paradoxon zur ersten Forderung des ununterbrochenen Dialogs

ist. Es erscheint doch widersprüchlich, »prinzipiell unabschließbare Hin-zubegehung« zum anderen und gleichzeitig »Unterbrechungen« der Begegnung mit dem anderen zu fordern. Jedoch wahren »Verwirrungen« und »Unterbrechungen« mein Antlitz als Erzieher und bewahren so das »Zwischen«, den »ununterbrochenen Dialog« als geistige Sphäre. So kommt die selbstsorgende Einforderung von »Unterbrechungen« des Erziehers, dadurch, dass sie die geistige Sphäre der Erziehungswirklichkeit erhält, auch dem anderen, nämlich dem Schüler zugute. Es handelt sich hierbei also um ein »Scheinparadoxon«, da die »erzieherische Unterbrechung« gewissermaßen eine höhere Form von Hinwendung ist.

4.4.2 Ermöglichung von »Unterbrechungen« des zu Erziehenden zur »Wahrung« der melancholischen Befindlichkeit des Erziehers

Welche Arrangements könnte der Pädagoge treffen, um einen Umschlag seiner erzieherischen Hinwendungen in ein Hineinstürzen in die fremde Welt des leiblich andersartigen Schülers zu vermeiden? Wie könnte der Erzieher die Forderung, dem anderen Unterbrechungen zu ermöglichen (vierte Forderung), leiblich ausfüllen und damit nicht nur sich vor manischem Selbstverlust des eigenen Standpunkts, sondern auch das Kind vor Instrumentalisierungen zu schützen?

Zunächst könnte man diese Forderung ganz wörtlich nehmen und den Kindern »Entziehungen« ermöglichen. Dies ließe sich etwa derart realisieren, dass man dem Kind Möglichkeiten bereitstellt, sich aus der Begegnung, oder konkreter aus dem Erziehungsgeschehen herauszunehmen. Das leiblich andersartige Kind muss nicht immer mitmachen wollen, es darf sich auch wieder zurücknehmen. Gerade darin äußert sich gewissermaßen leiblich seine »urmenschliche« Fähigkeit »Nein sagen zu können« (vgl. Scheler 2001, S. 173). Wie auch im Kapitel 4.4.1 in Bezug auf den Erzieher angedeutet, sollten auch für Kinder Rückzugsmöglichkeiten bestehen, in denen sie ungestört und in Stille verweilen können. Auch sollte sich der Erzieher in diesen Phasen überlegen, ob dem Kind nicht permanent eine Wirklichkeit aufgedrängt und übergestülpt wird, die gar nicht seine ist: Es darf vielleicht so manches gar nicht »wegerzogen« oder »wegtherapiert« werden. Dieses »sich der Erziehung Ent-ziehen« könnte immer auch Ausdruck eines Menschen sein, der sich dagegen wehrt, dass ihm etwas genommen wird, was zu ihm gehört.

Auch wenn der »Rückzugsgrund« des Kindes häufig lediglich darin liegen mag, dass es etwa Kopfschmerzen hat oder sich einfach »herausnehmen« mag, weil ihm alles zuviel ist, sollte der Erzieher diesen Anspruch des Kindes auf Unterbrechung nicht verstellen, sondern gerade dafür auch Möglichkeiten und »Räume« bereitstellen, die dies dem Kind erleichtern. Er selbst muss lernen sich dabei in Geduld zu üben, können doch diese »Unterbrechungsphasen« seiner Schüler, bei denen sie sich aus dem Begegnungsgeschehen herausnehmen oder auch bei den pädagogischen Angeboten nicht mitmachen wollen, unter Umständen auch länger dauern und dürfen nicht durch Übersteigerung der Hinwendung (»pädagogischen Aktionismus«) künstlich eingeebnet und nivelliert werden.

Eine weitere pädagogische Möglichkeit – so erstaunlich das vielleicht im ersten Moment klingen mag –, um dem Kind Unterbrechungen zu ermöglichen, wäre es, gewisse wiederkehrende Regelmäßigkeiten im Erziehungsalltag einzubauen. Ein täglich stattfindender Morgenkreis, in dem das »Lieblingslied« jedes Kindes vorgetragen wird, feste Essenszeiten, Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale und ein konstantes Schüler-Betreuerverhältnis sind nur einige Beispiele hierfür. Diese Regelmäßigkeiten vermitteln dem Kind ein Gefühl der Sicherheit (vgl. Huber 1983, S. 13), so dass es weiß, falls es ein Bedürfnis hat sich zurückzuziehen (zu »unterbrechen«), es kann wieder in eine sichere, verlässliche und gewohnte Welt zurückkehren. Gleichzeitig sind diese Kontinuitäten ein Schutz des Erziehers, seine pädagogischen Hinwendungen in »Manie« ausarten zu lassen. Diese gewissen Konstanz im Erziehungsalltag verhindern auch, dass der Erzieher seinen pädagogischen Standort ganz verliert und sich nur noch in Aufregendes und Neues stürzt.

Es scheint sich auch hier um ein Paradoxon zwischen der zweiten und der vierten Forderung des ununterbrochenen Dialogs zu handeln, ist es doch widersprüchlich, dem anderen permanent Hinwendung und permanent Unterbrechungen gleichzeitig zu ermöglichen. Ein Begegnungsgeschehen, das sich jedoch immer nur »öffnet« und bei dem sich keiner mehr herausnimmt oder unterbricht, wird früher oder später langweilig und träge. Erst eine »Unterbrechung« der Begegnung lässt beide Partner wieder auf andere Art zu sich finden und trägt so zu einer erneuten und interessanten Hinwendung bei, die das Geschehen wieder gelingen lässt. So handelt es sich auch hier um ein »Scheinparadoxon«, da die Ermöglichung von »Unterbrechungen« in gewisser Weise eine höhere Form der Ermög-

lichung erneuter Hinwendung darstellt. Diese Unterbrechungen, die auf Verschiedenheiten und Andersartigkeiten »zwischen« den Begegnenden hinweisen, lassen eine geistige Sphäre erst gelingen und ermöglichen die Erfahrung des Aneinanderwachsens. Gleichartigkeit hingegen oder künstlich hergestelltes »Verständnis« machen eine neue Begegnung oder Hinwendung unnötig und zerstören damit die gelingende geistige Sphäre.

Eine weitere pädagogische Möglichkeit, diese Forderung auszufüllen, betrifft eher einen Akt der Erkenntnis beim Erzieher: Man sollte als Erzieher auf immer neue Weise der Einsicht auf der Spur bleiben, dass letztlich der andere, in dem Fall der leiblich andersartige Schüler, immer – trotz aller begegnenden Hinwendung und Öffnung des Geschehens – ein Geheimnis bleiben wird. Die Welt des Menschen, der in leiblicher Hinsicht anders ist, wird mir immer ein Stück weit fremd, entzogen und nicht-verstehbar sein. Diese Erfahrung immer und immer wieder zu machen ist ein »Fremderfahrungsgeschehen«, das auch immer auf neue Weise die genannten Befindlichkeiten Trägheit, Manie und Melancholie in der Erfahrung der fremden Welt des anderen mitmacht. Dargestellte »Befindlichkeitskategorien« des Begegnungsgeschehens sollen daher auch keineswegs statisch aufgefasst werden. Würde sich die Begegnung auf einen Modus »einpendeln«, wäre der Dynamik der Begegnung das genommen, was sie ausmacht. Es sollte damit nur nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich dargestellte »Schichten« im Fremderfahrungsgeschehen sowohl in der leiblichen Befindlichkeit des Erziehers als auch des Schülers ständig ändern und umwandeln können. Es ist also keineswegs so, dass der Erzieher zunächst gewisse Phasen durchläuft und dann einen gelingenden Modus der leiblichen Positionierung gegenüber seinen Schülern findet, den er dann immer in gleicher Weise hält. »Halten wollen« hat schon »verloren«. Ein gelingender Modus der Hinwendung und Begegnung in der Erziehungswirklichkeit ist je und je neu in Erfahrung zu bringen und gerade dieses wird der Ansprüchlichkeit der Fremdheit des anderen gerecht.

Dieser Modus der Fremderfahrung, der nicht mit seiner Bewegung an ein abschließendes Ziel kommt, scheint den anderen auf eine höhere Weise zu schätzen, indem dessen fremde Welt im Zustand nicht abschließender Verstehbarkeit belassen und nicht auf die eigene Welt zurückgeführt wird. Gerade dieses »aneinander Scheitern« (vgl. Langeveld 1955, S. 75; vgl. Stinkes 1999, S. 80; vgl. Derrida 2004, S. 9), die »Entzogenheit« und Nichtverstehbarkeit des anderen belässt die Grundbefindlichkeit

der Begegnung nicht in einer diffusen Traurigkeit, sondern offenbart die fruchtbar-positive, ja schöpferische Qualität der Melancholie, die beide Begegnende in dieser Erziehungswirklichkeit über ihre vorherigen Möglichkeiten hinauswachsen lassen kann, und dies durch den Charakter der prinzipiellen Unabschließbarkeit auch immer wieder ermöglicht: Der andere muss immer in einer Schwebelage der Andersheit, Unaneigenbarkeit und Entzogenheit gehalten werden. Er stellt für mich immer ein Geheimnis dar, das bleibt, das aber gerade dadurch produktiv weiterwirkt, dass es mich immer wieder in Erstaunen versetzt, sich meinem Zugriff entzieht, mich verwirrt, mir widerfährt und meine Intentionen unterbricht, in mir neue Modi der Antwort hervorruft und diese mir sogar abverlangt. Den anderen in seinen Entzogenheiten und Nichtverstehbarkeiten zu belassen, birgt eine positive Qualität, weil sich gerade darin eine höhere Weise der Anerkennung und Wertschätzung der Unverfügbarkeit des anderen bekundet. Der andere darf auch immer in seiner Andersheit bleiben; er ist nie einem »neuhumanistischen« Subjekt- oder Bildungsideal anzugleichen, das die Denk- und Selbsterfassungsfähigkeit des Menschen überbetont und das damit letztlich alle Menschen, nicht nur den leiblich andersartigen, sondern auch den Erzieher überfordert (vgl. Stinkes 1999, S. 76). So zeigt sich bei leiblich andersartigen Menschen ein Moment, das konstitutiv zum Menschsein gehört, nur häufig durch Normierungs- und Normalisierungstendenzen in Vergessenheit gerät: Es ist das Moment der Andersartigkeit, des neuen unverfügbaren und einzigartigen Anfangs, den jeder Mensch darstellt. Es ist die Unendlichkeit eines jeden menschlichen Antlitzes. Vor diesem Hintergrund konstituiert sich Behinderung aus einem wieder und wieder misslungenem Umgang mit Andersartigkeit.

Auch der Erzieher – wie bereits erwähnt – ist mit dem Ideal grenzenloser Selbstbestimmung überfordert, sind es doch gerade die Momente der Fremdheit, der Verwirrung und Unterbrechung in der Begegnung mit dem anderen, die schöpferisch dadurch wirken, dass sie mein Selbst infrage stellen und zu neuer Antwort auffordern, und sich so meiner Selbstbestimmung entziehen. Anstatt einem Ideal nachzueifern, das keiner einhalten kann, sollte der Erzieher versuchen sich mit der »Differenz seiner Masken« in »selbstsorgender« anstatt »selbstbestimmender« Weise zu arrangieren (vgl. Meyer-Drawe 1991, S. 397f.). Eine erzieherische Haltung, die ihre Schätzung gegenüber dem anderen dadurch zum Ausdruck bringt, dass sie sich seiner Welt hinwendet, dieser Welt jedoch ihre Entzogenheit belässt

und so eine fruchtbare Differenz darstellt, die nie überwunden werden kann, scheint der beste »Schutz« für einen Pädagogen gegen Manien in jeglicher Hinsicht zu sein: So wirkt auf der Befindlichkeitsebene des Erziehers der andere, als Ansicht und Aspekt seiner, als unaneigenbare, gleichsam stille Größe in einer Art Melancholie weiter, die sich in den lyrischen Worten ausdrücken könnte: »*Die Welt ist fort, ich muß dich tragen* [Hervorhebung im Original]« (Celan, zit. nach Derrida 2004, S. 17).

4.5 Zusammenfassung

Dieses Kapitel überträgt die im 2. Kapitel erarbeiteten »Befindlichkeitskategorien« auf die Erziehungswirklichkeit. Es sollen Behinderungszustände der »geistigen Sphäre« aufgezeigt werden, die dadurch zu Stande kommen, dass das Fremderfahrungsgeschehen, als das die Begegnung »zwischen« Erzieher und zu Erziehendem gedacht wird, »Verfallsformen« der Verobjektivierung einnimmt, die mit den Befindlichkeiten »Trägheit« und »Manie« einhergehen. Wie diese »Verfallsformen« sowohl bei dem Erzieher als auch bei den zu Erziehenden aussehen könnten (vgl. Kapitel 4.1 und Kapitel 4.3), soll dann an anschaulichen Beispielen aus der alltäglichen Erziehungswirklichkeit dargestellt werden. Es stellt sich dabei heraus, dass diese »Phasen« gleichsam »Nichteinhaltungen« der jeweiligen Forderungen des »ununterbrochenen Dialogs« sind, und damit das Entstehen und die Wahrung einer gelingenden geistigen Sphäre zwischen Erzieher und Schüler beeinträchtigen und behindern, da diese Phasen »Aneignungs- und Verobjektivierungstendenzen« des je anderen nicht aussparen. Mit Hilfe der Forderungen des ununterbrochenen Dialogs sollen pädagogische Angebote und Möglichkeiten aufgezeigt werden, die das Begegnungsgeschehen »zwischen« Pädagogen und Schülern heraus aus dem Zustand der »Trägheit« bringen, vor einem Verfall in »Manie« schützen und auf diese Weise eine schöpferische melancholische Befindlichkeitskonstellation hervorbringen und wahren. Die beschriebenen Forderungen vermindern bzw. vermeiden so von vornherein Beeinträchtigungen und Behinderungen des »Geistes« einer Erziehungswirklichkeit und beschreiben darüber hinaus Möglichkeiten der Gestaltung einer »gelingenden« Erziehungswirklichkeit, die Begegnung von Welten ermöglicht, aber gleichzeitig Differenzen fruchtbar aneinander austrägt und wahr.

Abschließende Gedanken

Am Ende der Arbeit sei auf eine Möglichkeit des Umgangs und auf einen anderen sonderpädagogischen Bereich verwiesen, in welchem die entwickelten Befindlichkeitskonstellationen eines Fremderfahrungsgeschehens Trägheit, Manie und Melancholie fruchtbar zu machen wären.

Zunächst wäre auf die alltägliche Erziehungswirklichkeit zu verweisen. Die erarbeiteten »Befindlichkeitskategorien« geben dem pädagogischen Personal Möglichkeiten zur »Selbstdiagnose« an die Hand. Eine Erziehungswirklichkeit, die alle vier Forderungen des »ununterbrochenen Dialogs« erfüllt, wäre das (wahrscheinlich unerreichbare) Ideal einer gelingenden geistigen Sphäre. Behinderungs- und Beeinträchtigungstendenzen dieser Sphäre, die durch die Erziehungspersonen oder Schüler entstehen, können so durch das Modell des »ununterbrochenen Dialogs« in ihrer »Bewegungsrichtung« besser eingeordnet werden. In Teamsitzungen, mit oder ohne Supervisionsbegleitung, könnte dann gemeinsam nach Möglichkeiten gesucht werden, um in die andere »Bewegungsrichtung« gegenzusteuern. Das entwickelte pädagogische »Ausfüllen« der vier Forderungen (vgl. Kapitel 4.2.1; 4.2.2; 4.4.1; 4.4.2) soll Anregungen hierzu geben. Um sich als pädagogische Kraft über seine eigene leibliche Position bzw. seinen »Bewegungszustand« im Erziehungsgeschehen klar zu werden – was keineswegs vorausgesetzt werden kann, da man sich ja nie selbst von »außen« sehen kann –, könnten in Supervisionssitzungen spezielle Methoden wie etwa »Rollenspiel«, »freies Phantasieren«, »Perspektivenwechsel« oder »Gruppenfeedback« zum Einsatz kommen. Auf diese Weise könnte jede Erziehungsperson eines Betreuerenteams Aufschluss über bestimmte Problemkonstellationen oder Motive bezüglich seines pädagogischen Tätigseins erhalten. Darüber hinaus bietet das Modell »Auswege« aus diesen Konstellationen durch leibliche »Umpositionierungen« an: Die Forderungen des ununterbrochenen Dialogs sollen hierfür »Suchvektoren« sein. Mögliche Änderungsansätze der Umgestaltung können in Team- oder Supervisionssitzungen als Rollenspiel ausprobiert und modifiziert werden. Selbstverständlich setzt diese »Diagnose« der Mitarbeiter ein großes Vertrauen ineinander voraus (vor allem Schweigepflicht über alles, was in Supervisionen vorkam). Aber auf angedeutete Weise sind die aufgezeigten Forderungen des ununterbrochenen Dialogs und die Erscheinungstypik

der entsprechenden Verfallsformen Möglichkeiten, um diagnostische Defizite im »Schwerstbehindertenbereich« zu kompensieren. Es handelt sich insbesondere um eine Diagnostik, die die ganze Erziehungswirklichkeit mit all ihren Beteiligten und ihren Befindlichkeiten in die Betrachtung miteinbezieht und die Hinweise auf weitere, darauffolgende pädagogische Handlungsmöglichkeiten gibt, und nicht wie eine Intelligenzdiagnostik, die im »Schwerstbehindertenbereich« sowieso versagt, eigentümlich wenig aussagekräftig bleibt bezüglich pädagogischer Folgerungen.

Darüber hinaus könnten die dargestellten Befindlichkeitskategorien auf die Geschichte der Heilpädagogik bzw. des Umgangs mit Menschen mit »schwerer geistiger Behinderung« Anwendung finden. Diese Geschichte zeigt deutlich, dass einer sogenannten »normalen Welt« nahezu immer der Modus einer adäquaten Form der Aufnahme und Begegnung mit der »fremden Welt« leiblich andersartiger Menschen fehlte, gleichen doch die Momente der Fremdheit in der Begegnung mit leiblich andersartigen Menschen immer einem »Widerfahrnis« für bzw. einem »In Frage stellen« des eigenen Selbstverständnisses. Reaktionen auf diese Widerfahrnisse, die als Angriffe auf das eigene »Selbst« interpretiert werden, verlaufen häufig in zwei Extremrichtungen: Eine extrem statische, »träge« (im Sinne von »sich nicht an den anderen hinwendende«) Weise der Aufnahme der Vorenthaltung von Handlungsmöglichkeiten, die sich in Ausschließungspraxen (Gefängnisse, Irrenanstalten, Internierungslager etc.), Kindesaussetzungen bis hin zu Ermordungen etwa im Dritten Reich bekundet. Diese schlägt häufig in Gewalt über, da es sich hierbei um eine systematische Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten für die Betroffenen handelt, die eben dann zu Gewalt wird, wenn der andere jeglicher Handlungsmöglichkeit beraubt wird (daher auch der Spruch »Gewalt ist stumm« – sie lässt dem anderen keine Möglichkeit der Reaktion oder Äußerung, sie hat alle Handlungsmöglichkeiten abgeschnitten). Die andere Extremform geht in die übersteigert »manische« Richtung: Es fehlt ein Antwortmodus auf die Erschütterung durch die Fremdheit des anderen, die mit rationalen Mitteln nicht erklärt werden kann, also muss ihr Ursprung ein göttlicher sein. Die gottgleiche Verehrung mancher Menschen mit Behinderung im Altertum soll hierfür als geschichtliches Beispiel stehen. Auch das Zur-Schaustellen entstellter und behinderter Menschen auf Jahrmärkten hat die Tendenz der Übersteigerung und Faszination. Über etwas, das keinen Modus der Aufnahme findet und das das Selbst ins Tiefste erschüttert, wird gelacht

bzw. kann nur gelacht werden, um die eigene Unsicherheit zu überspielen. »Behindertenwitze«, die auch besonders häufig in sonderpädagogischen Kollegien Verbreitung finden, sind ein Relikt dieser Tendenz und dienen letztlich in gleicher Weise der Kompensation der eigenen Schwäche und Verlegenheit.

Ein »gelingender« Modus der Begegnung, der den »fremden Anfang« des anderen immer wieder zur Welt kommen lässt ohne zu übersteigern oder wieder in »Trägheit« zurückzufallen, wurde selten gefunden, zumal dieser Zustand äußerst anfällig für Kippfiguren bzw. Verfallsformen des Geschehens zu sein scheint. Nicht nur einzelne sonderpädagogische Fachkräfte, sondern gleichermaßen die ganze Sonderpädagogik als Disziplin sollte sich auch selbst mit der Frage konfrontieren, welche Position oder »Befindlichkeit« sie einnimmt als Weise der Aufnahme bzw. Reaktion auf Menschen, die anders sind. Ist sie in ihrer heutigen Form wirklich schon ein »Paradigmenwechsel« im Umgang mit »behinderten« Menschen?

Literatur

- Arendt, Hannah: Über die Revolution. München, Zürich: Piper ⁴2000a.
- Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Hrsg.: U. Ludz. München, Zürich: Piper ²2000b.
- Arendt, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München, Zürich: Piper ⁴2006.
- Barthes, Roland: Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie. Frankfurt am Main: Suhrkamp ⁹2004.
- Bergeest, Harry: Supervision. In: Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Hrsg.: K. Bundschuh; U. Heimlich; R. Krawitz. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt ²2002. S. 281–283.
- Birkel, Stefan: In der Venusfalle. München: Hirmer 2007
- Bittner, Günther: Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer 1996.
- Braunmühl, Ekkehard von: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim, Basel: Beltz ⁴1983.
- Breitenbach, Erwin: Förderdiagnostik. Theoretische Grundlegung und Konsequenzen für die Praxis. Würzburg: edition bentheim 2003.
- Breitinger, Manfred; Fischer, Dieter: Intensivbehinderte lernen leben. Würzburg: edition bentheim ²2000.
- Brockhaus. Enzyklopädie in 30 Bänden. Band 18 MATH-MOSB. Leipzig, Mannheim: F. A. Brockhaus ²¹2006.
- Brode, Hanspeter (Hrsg.): Deutsche Lyrik. Eine Anthologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp ⁸2003.
- Bürli, Alois: Basale Stimulation – Rückblick auf ihre Entwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57 (2006) 12. S. 449–454.
- Clair, Jean (Hrsg.): Melancholie. Genie und Wahnsinn in der Kunst. Galeries nationales du Grand Palais, Paris 10. Oktober 2005 bis 16. Januar 2006. Neue Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin 17. Februar bis 7. Mai 2006. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz 2005.
- Derrida, Jacques: Der ununterbrochene Dialog: zwischen zwei Unendlichkeiten, das Gedicht. In: Jacques Derrida. Hans-Georg Gadamer. Der ununterbrochene Dialog. Hrsg.: M. Gessmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004. S. 7–50.
- Duden Band 7. Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag ³2001.

- Ebner, Klaus: »I'm too sad to tell you«. Die Antihermeneutik der Melancholie. In: Hermeneutische Phänomenologie – phänomenologische Hermeneutik (Reihe der Österreichischen Gesellschaft für Phänomenologie Band 10). Hrsg.: H. Vetter; M. Flatscher. Frankfurt am Main: Peter Lang europäischer Verlag der Wissenschaften 2005a. S. 222–240.
- Ebner, Klaus: Phänomenologie der Melancholie oder Melancholie der Phänomenologie? Roland Barthes' Bemerkung(en) zur Photographie. In: Phänomenologische Aufbrüche (Reihe der Österreichischen Gesellschaft für Phänomenologie Band 11). Hrsg.: M. Blamauer; W. Fasching; M. Flatscher. Frankfurt am Main: Peter Lang europäischer Verlag der Wissenschaften 2005b. S. 142–160.
- Eich, Clemens: Aufstehn und gehn. Gedichte. Frankfurt am Main: Fischer 1980.
- Eich, Clemens: Zwanzig nach drei. Erzählungen. Frankfurt am Main: Fischer 1987.
- Eich, Clemens: Aufzeichnungen aus Georgien. Frankfurt am Main: Fischer ³2003.
- Fischer, Dieter: Psychohygiene. Zur Psychohygiene des Erziehers und Lehrers in der sonderpädagogischen Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 6 (1983) 3. S. 14–20.
- Fischer, Dieter: Am Ort der Mühe wohnen in Förderstätte, Schule, Familie und Heim. Würzburg: edition bentheim 1997.
- Fischer, Erhard: Wahrnehmungsförderung. Handeln und Sinnliche Erkenntnis bei Kindern und Jugendlichen. Dortmund: Borgmann ³2003.
- Fischer, Erhard: Wahrnehmen – Sinn stiften – Handeln – Verstehen: »Herausforderndes Verhalten bei Menschen mit (schweren) Behinderungen. In: Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Hrsg.: S. Kannevischer; M. Wagner; Ch. Winkler; W. Dworschak; H. Wegler. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 2004. S. 127–145.
- Fischer, Erhard: Pädagogik bei schwerster Behinderung. In: Kompendium Sonderpädagogik. Hrsg.: G. Hansen; R. Stein. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 2006a. S. 305–318.
- Fischer, Erhard: »Wahr nehmen«, Sinn stiften und »Basale Stimulation« – ein Widerspruch? In: Basale Stimulation. kritisch – konstruktiv. Hrsg.: N. Heinen; W. Lamers; D. Laubenstein. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben 2006b. S. 91–112.
- Fornefeld, Barbara: »Wahr-nehmen« und »Sinn-stiften« des (behinderten) Menschen. Anthropologisch-pädagogische Aspekte kindlicher Erkenntnisgewinnung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 14 (1991) 3. S. 25–33.

- Foucault, Michel: Wie wird Macht ausgeübt? In: Michel Foucault. Botschaften der Macht. Der Foucault-Reader. Diskurs und Medien. Hrsg.: J. Engelmann. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1999. S. 187–201.
- Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer ⁹2003a.
- Foucault, Michel: Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp ¹⁵2003b.
- Franger, Werner; Pfeffer, Wilhelm: Probleme und Möglichkeiten der Diagnostik bei schwerster geistiger Behinderung. In: Förderungsdiagnostik. Konzept und Realisierungsmöglichkeiten. Hrsg.: R. Kornmann; H. Meister; J. Schlee. Heidelberg: Edition Schindele 1983. S. 84–101.
- Freud, Sigmund: Trauer und Melancholie. In: Sigmund Freud. Studienausgabe Band III. Psychologie des Unbewußten. Hrsg.: A. Mitscherlich; A. Richards; J. Strachey. Frankfurt am Main: Fischer 1982. S. 193–212.
- Fröhlich, Andreas: Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben ⁴2003.
- Gadamer, Hans-Georg: Grenzen der Sprache. In: Gesammelte Werke Band 8. Ästhetik und Poetik I. Kunst als Aussage. Hrsg.: Ders. Tübingen: J. C. B. Mohr 1993. S. 350–361.
- Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim, München: Juventa ⁷2000.
- Goethe, Johann Wolfgang von: Faust I. In: Goethe. Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Urfaust. Hrsg.: E. Trunz. München: C. H. Beck 1998.
- Griebel, Michael: Spuren in der Arbeit mit Menschen. Der Lehrer in seiner Beziehung zum schwerstbehinderten Schüler. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57 (2006) 3. S. 100–108.
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer ¹⁸2001.
- Hoffmann, Claudia; Theunissen, Georg: Helfen. In: Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Hrsg.: K. Bundschuh; U. Heimlich; R. Krawitz. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt ²2002. S. 131–133.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer ¹⁵2004.
- Huber, Robert: Bunter Schulalltag. Wie in allen Schulen gibt es in der Rupertus-Schule in Piding Glanztage und Alltage. In: Zusammen: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Mitmenschen 3 (1983) 1. S. 12–14.
- Husserl, Edmund: Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie. Hamburg: Meiner ³1995.
- Klibansky, Raymond; Panofsky, Erwin; Saxl, Fritz: Saturn und Melancholie. Studien zur Geschichte der Naturphilosophie und Medizin, der Religion und Kunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp ⁵2004.

- Kohut, Heinz: Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp¹³2004.
- Langeveld, Martinus J.: Das Erziehungsverhältnis der Eltern zum Kinde. Versuch einer phänomenologischen Studie. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1955) 1. S. 66–77.
- Lembeck, Karl-Heinz: Die Normativität des Normalen und der Anspruch des Anderen. In: Wahrnehmen Verstehen Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Hrsg.: K. Bundschuh. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt 2000. S. 125–139.
- Lévinas, Emmanuel: Der Untergang der Vorstellung. In: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Hrsg.: W. N. Krewani. Freiburg, München: Alber⁴1999a. S. 120–139.
- Lévinas, Emmanuel: Die Philosophie und die Idee des Unendlichen. In: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Hrsg.: W. N. Krewani. Freiburg, München: Alber⁴1999b. S. 185–208.
- Lévinas, Emmanuel: Die Spur des Anderen. In: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Hrsg.: W. N. Krewani. Freiburg, München: Alber⁴1999c. S. 209–235.
- Lévinas, Emmanuel: Rätsel und Phänomen. In: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Hrsg.: W. N. Krewani. Freiburg, München: Alber⁴1999d. S. 236–260.
- Lévinas, Emmanuel: Sprache und Nähe. In: Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Hrsg.: W. N. Krewani. Freiburg, München: Alber⁴1999e. S. 261–294.
- Lévinas, Emmanuel: Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. Freiburg, München: Alber⁴2003a.
- Lévinas, Emmanuel: Die Zeit und der Andere. Hamburg: Meiner 2003b.
- Lippitz, Wilfried: Das Recht des anderen Menschen. Die Ungleichheit des Anderen vor dem Hintergrund universalser Gleichheit. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 70 (1994) 2. S. 172–185.
- Lippitz, Wilfried: »Fremd«-Verstehen – Irritationen pädagogischer Erfahrung. In: Neue Sammlung 35 (1995) 2. S. 47–64.
- Marcuse, Herbert: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft. München: dtv⁵2005.
- Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Walter de Gruyter 1974.
- Merleau-Ponty, Maurice: Schrift für die Kandidatur am Collège de France. In: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hrsg.: Ch. Bermes. Hamburg: Meiner 2003a. S. 99–110.

- Merleau-Ponty, Maurice: Das Auge und der Geist. In: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hrsg.: Ch. Bermes. Hamburg: Meiner 2003b. S. 275–317.
- Meyer-Drawe, Käte: Das »Ich als die Differenz der Masken«. Zur Problematik autonomer Subjektivität. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 67 (1991) 4. S. 390–400.
- Meyer-Drawe, Käte: Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 3. S. 329–336.
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München: Juventa ⁵1998.
- Nishitani, Keiji: Vom Wesen der Begegnung. In: Die Philosophie der Kyôto-Schule. Texte und Einführung. Hrsg.: Ryôsuke Ohashi. Freiburg, München: Alber 1990. S. 258–274.
- Oe, Kenzaburo: Eine persönliche Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp ⁶1996.
- Oelkers, Jürgen; Lehmann, Thomas: Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Weinheim, Basel: Beltz ²1990.
- Ovid: Metamorphosen. Epos in 15 Büchern. Stuttgart: Reclam 1990.
- Parmenides: Über das Sein. Griechisch/Deutsch. Stuttgart: Reclam 2004.
- Pfeffer, Wilhelm: Aspekte eines handlungsorientierten pädagogischen Begriffs von Behinderung. In: Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Hrsg.: H.-P. Schmidtke. Heidelberg: G. Schindele. 1982a. S. 60–70.
- Pfeffer, Wilhelm: Die Bedeutung des Selbstseins im Unterricht mit geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung 21 (1982b) 4. S. 237–249.
- Pfeffer, Wilhelm: Die pädagogische Dimension des Begriffs »schwerste geistige Behinderung«. In: Behindertenpädagogik 21 (1982c) 2. S. 122–135.
- Pfeffer, Wilhelm: Die Förderung schwerst geistig Behinderter auf der Grundlage der Entwicklung der sensomotorischen Intelligenz. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 34 (1983) 6. S. 357–363.
- Pfeffer, Wilhelm: Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. Ein Versuch. In: Geistige Behinderung 23 (1984a) 2. S. 101–111.
- Pfeffer, Wilhelm: Geistigbehindertenpädagogik: Sonderpädagogisches »Reservat« oder Pädagogik? Zum Problem der Konvergenz von Pädagogik und Pädagogik der geistig Behinderten. In: Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik. Hrsg.: E. Kobi; A. Bürli; E. Broch. Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik. 1984b. S. 102–107.
- Pfeffer, Wilhelm (Hrsg.): Netzwerk zur Förderung schwer geistig Behinderter. Teil 1. Würzburg: o. Vlg. 1985.

- Pfeffer, Wilhelm: Diagnostik in der Erziehung – aufgezeigt an der Erziehung schwerst geistig Behinderter. In: Sonderpädagogik 16 (1986a) 3. S. 123–134.
- Pfeffer, Wilhelm: Leibhaftes Lernen bei geistig Behinderten. In: Geistige Behinderung 25 (1986b) 2. S. 94–104.
- Pfeffer, Wilhelm: Fremdverstehen auf der präreflexiven Ebene erzieherischer Interaktion. In: Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele. Hrsg.: H. Eberwein. Berlin: Marhold 1987a. S. 104–123.
- Pfeffer, Wilhelm: Zur Entwicklung des Erziehers in der Erziehung bei schwerer geistiger Behinderung. In: Erziehen als Beruf. Festschrift für Andreas Möckel zum 60. Geburtstag. Hrsg.: G. Adam; E. Hußlein; W. Pfeffer. Würzburg: edition bentheim 1987b. S. 257–268.
- Pfeffer, Wilhelm: Förderung schwer geistig Behinderter. Eine Grundlegung. Würzburg: edition bentheim 1988.
- Plessner, Helmuth: Der Mensch als Lebewesen. In: Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Hrsg.: Ders. Stuttgart: Reclam 2000. S. 9–62.
- Plessner, Helmuth: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Gesammelte Schriften IV. Hrsg.: G. Dux; O. Marquard; E. Ströker. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003.
- Precht, Peter: Edmund Husserl zur Einführung. Hamburg: Junius ³2002.
- Pschyrembel. Klinisches Wörterbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter ²⁶⁰2004.
- Rombach, Heinrich: Leben des Geistes. Ein Buch der Bilder zur Fundamentalggeschichte der Menschheit. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1977.
- Rombach, Heinrich: Welt und Gegenwelt. Umdenken über die Wirklichkeit: Die philosophische Hermetik. Basel: Herder 1983.
- Rombach, Heinrich: Das Tao der Phänomenologie. In: Philosophisches Jahrbuch 98 (1991). S. 1–17.
- Rombach, Heinrich: Drachenkampf. Der philosophische Hintergrund der blutigen Bürgerkriege und die brennenden Zeitfragen. Freiburg im Breisgau: Rombach 1996.
- Sartre, Jean-Paul: Bei geschlossenen Türen. Tote ohne Begräbnis. Die ehrbare Dirne. Drei Dramen. Hamburg: Rowohlt 1968.
- Sartre, Jean-Paul: Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie. Hamburg: Rowohlt ¹¹2005.
- Sartre, Jean-Paul: Der Ekel. Roman. Hamburg: Rowohlt ⁴⁸2005.

- Scheler, Max: Der Mensch als mikrokosmischer Repräsentant des Ganzen. In: Max Scheler. Schriften zur Anthropologie. Hrsg.: M. Arndt. Stuttgart: Reclam 2001. S. 126–217.
- Schleiermacher, Friedrich: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2000.
- Stenger, Georg: Ohne Warum. Versuch einer Phänomenologie des Ungrundes im Anschluß an den »Cherubinischen Wandersmann« von Angelus Silesius. Essen: Die Blaue Eule 1990.
- Stenger, Georg: Fahrzeug. Phänomen und Bild. In: Philosophie der Struktur – »Fahrzeug« der Zukunft? Hrsg.: G. Stenger; M. Röhrig. Freiburg, München: Alber 1995. S. 493–525.
- Stenger, Georg: Phänomenologie diesseits von Identität und Differenz. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22 (1999) 3. S. 21–31.
- Stenger, Georg: »Fruchtbare Differenz« als Leitfaden interkulturellen Bewusstseins – im Ausgang von Heidegger und Gadamer. In: Hermeneutische Phänomenologie – phänomenologische Hermeneutik (Reihe der Österreichischen Gesellschaft für Phänomenologie Band 10). Hrsg.: H. Vetter; M. Flatscher. Frankfurt am Main: Peter Lang europäischer Verlag der Wissenschaften 2005. S. 190–209.
- Stenger, Georg: »Erfahrung« als Leitmotiv diesseits der Dichotomie von Universalismus und Relativismus. In: Tradition und Traditionsbruch zwischen Skepsis und Dogmatik. Interkulturelle philosophische Perspektiven. Hrsg.: C. Bickmann; H-J. Scheidgen; T. Voßhenrich; M. Wirtz. Amsterdam, New York: Rodopi 2006a. S. 307–324.
- Stenger, Georg: Philosophie der Interkulturalität. Erfahrung und Welten. Eine phänomenologische Studie. Freiburg, München: Alber 2006b.
- Stenger, Ursula: Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim, München: Juventa 2002.
- Stinkes, Ursula: Fragmente zum Körpergespräch – Annäherung an eine heteronome Erfahrung. In: VHN. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 65 (1996) 2. S. 133–142.
- Stinkes, Ursula: Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22 (1999) 3. S. 73–82.
- Stinkes, Ursula; Trost, Rainer: »Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.« Zum Verhältnis von konkreter Begegnung und Planung in der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Eine Diskussion. In: Beiträge zu einer Pädagogik der Achtung. Hrsg.: H. Sautter; U. Stinkes; R. Trost. Heidelberg: Winter 2004. S. 91–112.

- Thalhammer, Manfred: Geistige Behinderung. In: Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. Ein Beitrag zur sozialen Integration. Hrsg.: O. Speck; M. Thalhammer. München, Basel: Ernst Reinhardt 1974. S. 9–72.
- Thalhammer, Manfred: Warten und Erwarten, Träumen und Trauern. Anthropologische Fragmente zur Schwerstbehindertenpädagogik. In: Gefährdungen des behinderten Menschen im Zugriff von Wissenschaft und Praxis. Anfragen an Sondererziehung und Therapie. Hrsg.: Ders. München: Ernst Reinhardt. 1986. S. 122–149.
- Thilo, Andrea: Ich habe einen Traum. Kenzaburo Oe. Die Zeit. Ausgabe D. Nr. 20 vom 11.05.2006. S. 78.
- Waldenfels, Bernhard: Einführung in die Phänomenologie. München: Fink 2001.
- Waldenfels, Bernhard: Antwort auf das Fremde. Grundzüge einer responsiven Phänomenologie. In: Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik. Hrsg.: B. Waldenfels; I. Därmann. München: Fink 1998a. S. 35–49.
- Waldenfels, Bernhard: Einführung: Ethik vom Anderen her. In: Der Anspruch des Anderen. Perspektiven phänomenologischer Ethik. Hrsg.: B. Waldenfels; I. Därmann. München: Fink 1998b. S. 7–14.
- Walther, Lutz: Einleitung. In: Melancholie. Hrsg.: Ders. Leipzig: Reclam 1999. S. 11–28.
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003.

Abbildungen

- Asahi Shimbun: Umschlagfoto des Romans »Eine persönliche Erfahrung«. In: Oe, Kenzaburo: Eine persönliche Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996. Umschlag.
- Hieronymus Bosch: Die sieben Todsünden. Ausschnitt Accidia (Trägheit), o. J.. In: Hieronymus Bosch. Hrsg.: C. Linfert. Schauberg, Köln: DuMont 1970. S. 43.
- Caravaggio: Narziß, ca. 1598–1599. In: Caravaggio. Hrsg.: G. Lambert. Köln: Taschen 2005. S. 33.
- Albrecht Dürer: Melencolia I, 1514. In: Melancholie. Genie und Wahnsinn in der Kunst. Galeries nationales du Grand Palais, Paris 10. Oktober 2005 bis 16. Januar 2006. Neue Nationalgalerie, Staatliche Museen zu Berlin 17. Februar bis 7. Mai 2006. Hrsg.: J. Clair. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz 2005. S. 137.