

Steffens, Jan

Emotionen und Behinderung. Grundlagentheoretische Betrachtungen und deren Bedeutung für eine inklusive Pädagogik

Schuppener, Saskia [Hrsg.]; Dederich, Markus [Hrsg.]: Ambivalente Emotionen im Kontext von Inklusion und (Geistiger) Behinderung. Bad Heilbrunn : Bundesvereinigung Lebenshilfe; Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 37-49



Quellenangabe/ Reference:

Steffens, Jan: Emotionen und Behinderung. Grundlagentheoretische Betrachtungen und deren Bedeutung für eine inklusive Pädagogik - In: Schuppener, Saskia [Hrsg.]; Dederich, Markus [Hrsg.]: Ambivalente Emotionen im Kontext von Inklusion und (Geistiger) Behinderung. Bad Heilbrunn : Bundesvereinigung Lebenshilfe; Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 37-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321833 - DOI: 10.25656/01:32183; 10.35468/6132-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321833>

<https://doi.org/10.25656/01:32183>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - 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/4.0/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

Jan Steffens

Emotionen und Behinderung. Grundlagentheoretische Betrachtungen und deren Bedeutung für eine inklusive Pädagogik

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Emotionen hat seit den 1990er Jahren immens zugenommen. Angestoßen insbesondere durch neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften (Pessoa 2013; Feldmann-Barrett 2017) gibt es heute im Zuge eines vielerorts proklamierten ‚emotional turns‘ kaum noch human- und sozialwissenschaftliche Disziplinen, die sich nicht mit Emotionen beschäftigen. Das wachsende Bewusstsein über die Bedeutung von Emotionen für Entwicklung, Verhalten und soziale Beziehungen des Menschen hat zu einer geradezu explodierenden Zahl an wissenschaftlichen Bearbeitungen und einer Emotionsforschung geführt, die kaum noch zu überblicken ist (Plamper 2012). Auch im Feld der Heil-, Behinderten- und Sonderpädagogik gibt es zunehmend Auseinandersetzung mit dem Thema, die einen Bezug auf das Phänomen Behinderung herstellen. So zeichnet Dederich aus einer phänomenologischen Perspektive nach, wie emotionale Resonanzen auf Behinderung (Dederich 2015) als ein zentraler Aspekt für das Gelingen von Inklusion angenommen werden können (Dederich 2018). Kremsner und Proyer (2018) setzen sich mit der Frage auseinander wie emotionale Reaktionen, die „durch Behinderung bei Menschen ohne Behinderung evoziert werden“ (Kremsner & Proyer 2018, 431), zur Konstruktion von Behinderung beitragen. Eine solche Fragestellung ist selbstverständlich von zentraler Bedeutung für das Fach, was nicht zuletzt auch Goffmans Stigmabegriff (Goffman 1998) oder Cloerkes *Soziologie der Behinderten* (Cloerkes 2007) gezeigt haben. Von einem ‚emotional turn‘ innerhalb der Bemühungen um Inklusion in der Heil-, Behinderten und Sonderpädagogik lässt sich wohl dennoch nicht reden. Dies obwohl Dederichs Einordnung emotionaler Resonanzen vermutlich auf wenig inhaltlichen Widerspruch treffen würde und Herz (2014) die Frage nach der Rolle der Emotionen für Lehr-, Lern und Bildungsprozesse als besonders relevant für das Fach markiert.

So drängt sich die Frage auf, warum der Fokus bisher noch ausbleibt. Eine Erklärung könnte die enorme Breite wissenschaftlicher Disziplinen sein, die es zu überblicken bedarf, aber auch die inhaltliche Komplexität der Emotionstheorien

und -forschungen, deren Aussagen sich nicht ohne Weiteres pädagogisch interpretieren, geschweige denn in eine allgemeine pädagogische Theorie der Inklusion überführen lassen. Hier ließe sich eine bedauerliche Zurückhaltung bei grundlagentheoretischen Auseinandersetzungen vermuten. Entsprechend sieht Dederich „das Fach in einem grundlagentheoretischen Dämmerzustand“ (Dederich 2013, 90) und Willmann und Bärmig erkennen eine „weitestgehend a-historische und a-theoretische Inklusionsdebatte“ (Willmann & Bärmig 2020, 8).

Besonders verwunderlich ist das Ausbleiben einer intensiveren Beschäftigung mit dem Thema Emotionen und Behinderung aus deswegen, da bereits eine nicht unwesentliche grundlagentheoretische Bearbeitung durch Jantzen seit der *Allgemeinen Behindertenpädagogik* (Jantzen 1992), aber auch in späteren Arbeiten (Jantzen 2020), vorliegt, in denen er den Entwurf einer Theorie der Emotionen zum Kern der theoretischen Bemühungen einer Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft macht. Für Jantzen sind die Emotionen der Schlüssel zu einem entwicklungstheoretisch fundierten und nicht defizitorientierten Verständnis der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins und der Persönlichkeit (Jantzen 2020). Dabei geht es ihm nicht zuletzt auch um die Methodologie einer Theorie, die Behinderung als mehrdimensionalen Prozess auf biologischer, psychischer und sozialer Ebene untersucht. Eine solche grundlagentheoretische Bearbeitung entwicklungstheoretischer und anthropologischer Fragestellungen ist zentral, da Bemühungen um Inklusion wesentlich von kulturhistorisch entstandenen Menschenbildern abhängen, die auch entsprechende Epistemologien oder ‚wissenschaftliche Brillen‘ produzieren und damit bestimmen, was wie erkannt und beschrieben wird. So sind beispielsweise Fragen nach der Bedeutung der Emotionen für die Entwicklung des Bewusstseins ganz grundsätzlich verbunden mit dem sogenannten Leib-Seele-Problem der Philosophie, dessen Wirkungsmacht bis in die heutige Zeit Erziehungs- und Bildungsvorstellungen prägt und wesentliche Implikationen für Überlegungen zu inklusiver Bildung beinhaltet.

Ich werde im Folgenden versuchen, einige emotions- und interaktionstheoretische Überlegungen der letzten Jahre aufzugreifen und diese mit dem Ansatz von Jantzen, insbesondere aber auch mit Vygotskijs Konzeption der Entwicklung von Emotionen zu verbinden, um damit die Bedeutung solcher grundlagentheoretischen Inhalte für eine nicht reduktionistische Perspektive auf Behinderung, Entwicklung und Dialogfähigkeit zu skizzieren.

Dabei geht es nicht um ein ‚Philosophieren im Elfenbeinturm‘. Ob man einen Menschen im Wachkoma als ‚vor sich hinvegetierendes Gemüse‘ betrachtet oder als dialogfähige Person, mit psychischem Erleben und grundsätzlichem Entwicklungspotenzial, macht für das professionelle Handeln einen relevanten Unterschied. Auch finden emotionale Reaktionen auf kulturell nonkonformes Verhalten, wie Schreien, Kotschmieren oder Selbstverletzungen nicht in einem voraussetzungsfreien Raum statt, sind also nicht angeboren, natürlich oder ‚nor-

mal', sondern entstehen in Abhängigkeit zu dahinterstehenden inkorporierten kulturhistorischen Wissens- und Erkenntnisbeständen so wie entsprechenden epistemischen Perspektiven (Steffens 2020). Gerade bei schweren Formen der Behinderung verstärkt sich die Reduktion des Menschen auf Natur massiv und bringt Verhältnisse hervor, in denen Personen und ihre Geschichte unsichtbar werden, ihr Verhalten sinnlos erscheint und in der Folge ein Mensch nur noch als ‚behindertes Ding‘ erkannt werden kann. Professionalisierung, als theoretisch-reflexive Erweiterung der epistemischen Perspektive und einem nicht naturalisierenden Umgang mit Emotionen, kommt aus dieser Sicht eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu.

1 Emotionen und Oszillationen: Der Mensch als Resonanzkörper

Eine Besonderheit der kritisch-materialistischen Behindertenpädagogik sind die vielen Bezüge auf naturphilosophische Theorien und Erkenntnisse aus der Selbstorganisationstheorie über die Evolution von biologischen Systemen (Jantzen 1990/2012). Dabei geht es nicht um den Versuch, komplexe und mehrdimensionale Prozesse der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins rein naturwissenschaftlich zu interpretieren. Vielmehr liegt der Ausgangspunkt in einer kritischen Auseinandersetzung mit stark biologistischen, naturalisierten und verdinglichten Perspektiven auf Behinderung. „Durch die Befassung mit schwersten Formen von Behinderung und psychischer Krankheit [...] stand die Entwicklung eines ganzheitlichen Ansatzes des Begreifens von Subjektivität unabdingbar auf der Tagesordnung“ (Jantzen 2012, 79). Bildungs-, Dialog- und Entwicklungsfähigkeit selbst bei schwerster Behinderung lassen sich nur dann voraussetzen, wenn zunächst, so die durchaus dialektische Grundannahme, die diesen Prozessen vorausgehenden und sie hervorbringenden Stufen der Entwicklung analysiert werden. Das naturwissenschaftliche Interesse entspringt somit dem Versuch, einem historisch und kulturell entstandenen Naturbegriff zu begegnen, der Ausgrenzung legitimiert. „Eine Pädagogik ohne Ausgrenzung war der Ausgangspunkt. Hierzu gehörte es, die Reduktion auf Natur aufzulösen, sie zu entmystifizieren [...]“ (Jantzen 2012, VII). Jantzen wirft sich bei diesem Versuch tief hinunter in den ‚naturphilosophischen Kaninchenbau‘ system- und selbstorganisatorischer Konzepte wie der Autopoiese (Maturana & Varela 1987), der Nichtgleichgewichtsthermodynamik (Prigogine 1995) oder der Kybernetik zweiter Ordnung (Förster 1993) und bezieht diese in eine spinozanisch ausgerichtete monistische Emotionstheorie mit ein (Jantzen 2014/ 2020; Steffens 2020). Dieses Vorgehen ist methodologisch stark an Vygotskij orientiert, der sich philosophisch zentral sowohl auf Marx und Spinoza bezieht, als auch wesentlich durch die naturphilosophi-

schen Implikationen der Einstein'schen Relativitätstheorie geprägt ist. Natürlich lässt sich hier weder Vygotskijs noch Jantzens Konzeption einer Emotionstheorie in Gänze darstellen. Allerdings können einige zentrale Aspekte hervorgehoben werden, die die Definition der Emotionen als „multi-oszillatorische Grundlage [und den] energetischen Aspekt der Systeme“ (Jantzen 2014, 43) verdeutlichen und zu dem emotionstheoretischen Postulat des Menschen als Resonanzkörper (Jantzen 2012) geführt haben.

1.1 Emotionen vermitteln zwischen Körper und Umwelt

Aus der Thermodynamik ist bekannt, dass lebende Systeme sich nur als offene Systeme und über ständige energetische Wechselwirkungen fern des thermodynamischen Gleichgewichts halten können. Diese Grundbedingung des Lebens und der Entwicklung bedarf jedoch eines inneren Prinzips, das den fortlaufenden Austausch von Energie- und Materie im Inneren reguliert und in Ordnungsstrukturen übersetzt. Prigogine (1995) beschreibt dieses Prinzip als Ordnung durch Schwankungen und erhielt für die Formulierung seiner Nichtgleichgewichtsthermodynamik im Zuge dessen 1977 den Chemienobelpreis. Lebende Systeme müssen prinzipiell in der Lage sein, umweltbezogen zwischen unterschiedlichen Phasenzuständen zeitlich beziehungsweise periodisch hin und her zu pendeln oder anders gesagt, oszillieren zu können. Systeme, die mit dieser Art Schwingungsfähigkeit ausgestattet sind, werden in der Physik als Oszillatoren bezeichnet (Strogatz 2004). Jantzen interpretiert entsprechende Regulationsmechanismen, die die energetisch schwankenden Wechselwirkungen zwischen Körper und Umwelt, so wie im Körper selbst, regulieren, als Vorformen dessen, was mit zunehmend komplex werdender Organisation der Systeme sich dann als Emotionen zeigt. Emotionen als Ausdruck dieses Regulationsmechanismus erlauben dem Menschen umweltbezogen in Schwingungen zu geraten und ermöglichen darüber die Vermittlung von Körper und Umwelt, so wie einen rekursiven Prozess der Erfahrungsbildung, der das Fundament für Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeit darstellt und kategorial von Jantzen als Sinnbildung gefasst wird (Jantzen 2012). Indem die Emotionen sich auf die bisherigen Erfahrungen (den persönlichen Sinn) beziehen und im Verhältnis zu diesen einen Bezug auf die gegenwärtige Welt vermitteln, ermöglichen sie dem Menschen subjektiv sinnvolle Entscheidungen zu treffen (Jantzen 2020; Steffens 2020).

1.2 Der Mensch als Resonanzkörper

Die Schwingungsfähigkeit eines Körpers oder dessen Organisation als Oszillator eröffnet unter geeigneten Bedingungen die Möglichkeit von Resonanzphänomenen (Cramer 1993). Prozesse, die über einen Oszillator aufbauen, sind resonanzfähig für äußere Schrittmacher und deren Schwingungsfrequenz. Jantzen (2012) formuliert auf dieser Basis das theoretische Postulat des Menschen als Re-

sonanzkörper und ergänzt damit aus meiner Sicht die bisherige kulturhistorische Abbild- und Aneignungstheorie um den wichtigen raumzeitlichen Aspekt der Verkörperung intersubjektiver Beziehungen in Reziprozität und Resonanz. Der Mechanismus der Resonanz ist die Grundlage für ein gemeinsames Schwingen mit anderen belebten Körpern in der Welt und basiert auf den Emotionen, die diese generelle Schwingungsfähigkeit überhaupt erst möglich machen. Kurz: Die Emotionen als unterschiedlich oszillierende Erregungsniveaus des Körpers erlauben uns, die Schwingungen der Umwelt aufzunehmen und selbst in Schwingungen zu geraten (Jantzen 2014; Steffens 2019).

Die Beschreibung des menschlichen Körpers als Resonanzkörper ist in theoretischen Konzeptionen über Emotionen, beispielsweise bei James (Griffero 2021) oder Damasio (2011), keineswegs neu. Eine aus meiner Sicht diesbezüglich sehr weit fortgeschrittene Konzeption findet sich bei Fuchs, der aus phänomenologischer Perspektive Resonanzprozesse im Zusammenwirken von Emotionen, Körper und Gehirn beschreibt. „Bildlich gesprochen wirkt der Organismus als ganzer als Resonanzkörper, dessen emotionale Schwingungen im Gehirn einen entsprechenden ‚Widerhall‘ erzeugen“ (Fuchs 2016, 146f.). Auch hier wird das bisherige Verständnis über Repräsentationen oder Abbilder der Außenwelt im Gehirn grundlegend überdacht und stattdessen als Form von zwischenleiblicher Resonanz und Interaffektivität gefasst. Für Fuchs kommt dabei dem Gehirn als Vermittler zwischen Körper, Geist und Umwelt eine besondere Rolle zu. „Das Gehirn lässt sich somit als ein Resonanzorgan auffassen, dessen rhythmische Oszillationen durch interne ebenso wie externe Synchronisierungen eine fortwährende erneuerte Kohärenz zwischen Organismus und Umwelt herstellen“ (Fuchs 2016, 187). Menschen verkörpern das jeweilige, einmalige und spezifische Verhältnis zwischen Körper, Geist und Umwelt als Feldrelation, die im kontingenten und lebendigen Austausch zwischen Subjekten entsteht (Fuchs 2016). Die Emotionen ermöglichen diesen Prozess, in dem sie den Menschen resonanzfähig für die Welt und andere Menschen machen (Steffens 2020).

1.3 Rhythmus, Resonanz und Synchronisierung

Das Postulat des Menschen als Resonanzkörper umschreibt keinen statischen Körper, sondern einen bewegten Körper in Beziehung. Selbstredend hat diese Vorstellung Implikationen für ein Verständnis von menschlicher Intersubjektivität und Interaktion. So wird sich in entwicklungs- und neuropsychologischen Forschungen zu frühkindlicher Intersubjektivität ebenfalls auf thermodynamische Zusammenhänge non-linearer Systementwicklung durch gekoppelte (Stern 2004; Gratier & Trevarthen 2008) oder adaptive Oszillatoren (Schore 2001; Steffens 2020) bezogen. Ausgangspunkt hierfür sind zahlreiche Studien zu Interaktionen zwischen Bezugspersonen, in denen rhythmische Synchronisierungsprozesse der Teilnehmer:innen sichtbar werden (Trevarthen 2012). Kommt es auf der Interak-

tionsebene zu einem synchronen Einschwingen des expressiven Verhaltens, lassen sich auch Synchronisationen auf körperlicher Ebene erkennen, nachweislich zum Beispiel in Bezug auf hormonelle Prozesse (Papp u. a. 2013) oder den Herzschlag (Nagy 2011). Schore fasst die Abstimmung zeitlicher Frequenzen innerhalb der Interaktionen und Momente des körperlichen Mitschwingens auf ähnlichem Frequenzniveau ebenfalls kategorial mit dem Resonanzbegriff und misst diesen für das Gelingen von Interaktionen eine hohe Bedeutung zu. „On the same wavelength becomes more than a metaphor“ (Schore & Sieff 2015, 117). Trevarthen, der sich in seinen Forschungen zu Intersubjektivität zentral auf Beobachtungen zu geteilten Rhythmen und Synchronisationen bezieht, drückt einen ähnlichen Zusammenhang aus, in dem er betont, dass Menschen ihren ganzen Körper einsetzen, um in rhythmisch abgestimmten Episoden Intentionen und Emotionen zu kommunizieren. Kommunikation hat nur dann Bedeutung, wenn sie „dem Zweck dient, zu vermitteln, was wir gemeinsam tun wollen und wie wir uns dabei fühlen“ (Trevarthen 2012, 83). Dabei nutzen Menschen „durch das Gehirn regulierte rhythmische Bewegungen, die [...] in ihrer zeitlichen Struktur sowie ihrem emotionalen Ausdruck pan-humane Charakteristiken aufweisen“ (Trevarthen 2012, 84). Die Emotionen ermöglichen nicht nur die unterschiedlich verlaufenden sozialen Interaktionen, sondern sie sind auch deren Motiv. Sie erzeugen Interaktionen und sind gleichzeitig deren Produkt. Sprache entsteht später aus eben diesem Motiv emotionaler Interaktion, ist aber keinesfalls Bedingung für die Kommunikation von Emotionen, wie ein Bericht von Dörner (1996) über eine bettlägerige Frau anschaulich verdeutlicht. „Seit einiger Zeit klingelt jeden Tag das dreijährige Nachbarskind und will ‚Oma sprechen‘. Dann unterhalten sich die beiden ein oder zwei Stunden, niemand versteht was vorgeht, aber beide haben offensichtlich viel von der Begegnung“ (Dörner 1996, 295).

Alle diese Konzeptionen haben gemein, dass sie erstens die Funktion der Emotionen grundlegend mit sozialen Interaktionen und deren Verkörperung verbinden und damit weitreichende Implikationen für Bedingungen der menschlichen Entwicklung in und durch Interaktion beinhalten und zweitens die zeitlichen Dimensionen emotionaler Interaktion mit Begriffen wie Rhythmus, Resonanz und Synchronisation fassen, deren Bedeutung für das Gelingen von Interaktionen allgemein weit vor der Entwicklung von Sprache angesiedelt werden kann.

2 Emotionen und Sinnbildung: Der Geist als emotional-kognitive Feldrelation

In seinem Aufsatz *Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung* beschreibt Vygotskij (2003) den cartesianischen Dualismus als Kernproblem der Psychologie. Descartes Zweiteilung des menschlichen Seins in Körper und Geist

führt gleichermaßen zur Aufspaltung des menschlichen Bewusstseins in emotionale und kognitive Anteile. Die Wirkung dieses Dualismus von Körper und Geist hat einen vielschichtigen Einfluss nicht nur auf die Psychologie, sondern allgemein auf theoretische Konzeptionen, die sich mit menschlicher Entwicklung und Subjektivität beschäftigen. Diese laufen im cartesianischen Dualismus permanent Gefahr den Körper und die Emotionen auf Natur zu reduzieren und den Geist, die Vernunft oder Rationalität im Gegenzug als kulturelle Errungenschaft zu denken. Nicht zuletzt durch die Philosophie der Aufklärung, als Epoche der rationalen Vernunft, haben sich philosophische Positionen verfestigt, in denen den Emotionen des Menschen eher rückständige und niedere Anteile des Menschseins zugeschrieben werden, die es zu überwinden oder zumindest zu disziplinieren gilt. „Emotionen wird in diesen theoretischen Gebilden eher eine untergeordnete, eher körperliche Rolle zugestanden, sie entwickeln sich nicht, sondern treten in den Hintergrund oder sterben ab“ (Jantzen & Meyer 2014, 12). Die Trennung von Körper und Geist lässt sich damit auch als eine Dichotomie von Natur und Kultur identifizieren, die in der Vergangenheit die Grundlage und Legitimation vielfacher Formen der Gewalt ermöglicht hat. Denn der cartesianische Dualismus bringt Epistemologien hervor, in denen emotionales Verhalten abgewertet und in diesem Zuge Rationalität oder Vernunft nicht allen Menschen gleichermaßen zugestanden werden. Kinder, Frauen, sogenannte ‚Wilde‘ und psychisch kranke Menschen werden in einer solchen Denkstruktur als von Emotionen dominierte Naturwesen dem vermeintlich vernunftfähigen, kulturierten Europäer gegenübergestellt. In der Konsequenz werden so nicht alle Menschen gleichermaßen als Personen anerkannt, was zu weitreichenden Brüchen der Empathie gegenüber denjenigen führt, denen der vollwertige Personenstatus abgesprochen wird. Entsprechende Menschenbilder wirken bis in die Moderne und stehen in nicht geringem Maße hinter den horrorartigen Anstalten, Psychiatrien und Säuglings- und Erziehungsheimen des 20. Jahrhunderts (Dörner 1996). Auch zeigen sie sich bis in die heutige Zeit in Positionen, wie sie in der sogenannten ‚Singer-Debatte‘ in den 1990er Jahren diskutiert wurden, die von einem utilitaristischen Standpunkt aus danach fragten, ob es gerechter wäre einen behinderten Säugling nach der Geburt zu töten (Jantzen 1993).

2.1 Kritik an klassischer Emotionstheorie

Das Leib-Seele-Problem steht somit im Kern jeder wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Subjektivität und begründet Ausgangspositionen, die noch heute in modernen emotionstheoretischen Konzeptionen erkennbar sind. So kritisiert Feldman Barrett (2017) die klassische Sicht der Emotionstheorie (classical view) dafür, dass diese eher mechanische Vorstellung angeborener und im Gehirn lokalisierbarer Emotionen hervorbringt und damit diese als niedere, triebhafte Anteile der menschlichen Psyche konstruiert, die es durch den sich entwickelnden Ver-

stand zu kontrollieren gilt. Dabei ist die Annahme von einer basalen Grundausstattung diskreter Emotionen, die als physiologisch diskrete neuronale Netzwerke agieren in den letzten Jahren, nicht zuletzt durch fehlende neurowissenschaftliche Nachweisbarkeit, stark in Kritik geraten. „Even after a century of effort, scientific research has not revealed a consistent, physical fingerprint for even a single emotion“ (Feldman Barrett 2017, xii). Eine Theorie der Emotionen, die nicht in die Falle des cartesianischen Dualismus tappt, Emotionen als niedere und angeborene Triebe abwertet und deren Komplexität schematisch simplifiziert, muss sich letztlich auch mit grundlagentheoretischen und philosophischen Fragen befassen, wie der Entstehung des psychischen Lebens und des Geistes. Es gibt einige Ansätze, die genau dieses Problem adressieren. So verbindet Giovanna Colombetti (2017) die aktuelle Emotionsforschung mit Ideen des Enaktivismus aus der Selbstorganisationstheorie und den Kognitionswissenschaften. Dabei bezieht sie sich, ähnlich wie Jantzen, auf den späten Varela, der Formen intentionaler Orientierung und Bewegung lebender Systeme bereits auf bakteriellem Niveau aufzeigen konnte und diese als den Beginn von Bedeutungsbildung (meaning) und basaler Formen der Kognition definiert (Varela 1992). Aus Sicht der Emotionsforschung bezeichnet Colombetti diese Phänomene als „primordial affectivity“ (Colombetti 2017), über die auch die einfachsten Lebewesen verfügen. Aus dieser Perspektive entsteht Geist (mind) nicht einfach erst ab einem bestimmten Niveau der Komplexität, sondern existiert auf unterschiedlichen Niveaus in unterschiedlicher Form von Beginn an als ein Sinnbildungsprozess (sense making process) der durch die Emotionen (affectivity) geprägt ist. Sinnbildung ist dabei aus ihrer Sicht bereits bei Varelas Definition von Kognition als emotional-kognitiv angelegt, „[...] the enactive characterization of cognition as sense making entails that cognition is simultaneously also affective“ (Colombetti 2017, 18).

2.2 Emotionen und Sinnbildung

Damit zeigt Colombettis Konzeption, trotz unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Traditionslinien, eine bedeutsame Ähnlichkeit zur Vygotskijs Entwurf einer Theorie der Emotionen, deren methodologische Struktur in der Emotionsforschung aus meiner Sicht noch viel zu wenig Beachtung findet. Eine der Grundannahmen der kulturhistorischen Theorie ist, dass die Entwicklung des Bewusstseins nur als ein Zusammenwirken von Affekt und Intellekt gedacht werden kann. Beide entwickeln sich in Relation zueinander, so dass jede neue kognitive Entwicklung immer auch ein neues emotionales Erleben der Wirklichkeit mit sich bringt. „Die Dinge ändern sich nicht dadurch, dass wir sie denken, aber der Affekt und die mit ihm verbundenen Funktionen ändern sich in Abhängigkeit davon, wie sie bewusst werden. Sie treten in eine andere Verbindung zum Bewusstsein und zu einem anderen Affekt, und dadurch ändert sich ihre Verbindung zum Ganzen und seiner Einheit“ (Vygotskij 2001, 158). Emotionen und Kogni-

tionen entwickeln sich von Beginn an erfahrungsabhängig als Einheit dessen, was als menschliches Bewusstsein oder Geist bezeichnet wird. Die Emotionen sind in dieser Konzeption *erstens* von Beginn an in Form einer emotionalen Grundausstattung des Menschen vorhanden und dienen als Motor der Entwicklung. Sie setzen den Menschen in Bewegung. Vygotskij beschreibt diesen Umstand mit einem Bild, in dem vor dem Himmel des Bewusstseins, die Gedanken wie Wolken auftreten, die Wörter regnen können. Die Emotionen hinter jedem dieser Gedanken jedoch sind der Wind, der die Wolken in Bewegung setzt (vgl. Vygotskij 2002, 461). *Zweitens* entwickeln sie sich in emotional-kognitiven Synthesen nach der Geburt und in Abhängigkeit zu der jeweiligen sozialen Entwicklungssituationen weiter. Die soziale Entwicklungssituation selbst ist jeweils kulturell und historisch entstanden und prägt die emotionale Entwicklung in diesem Sinne. Entsprechend des von Vygotskij formulierten Entwicklungsgesetzes, nach dem alle psychischen Funktionen zunächst intersubjektiv, zwischen Menschen existieren, um dann intrapsychisch im Menschen existieren zu können, wirken die in sozialen Situationen erlebten Emotionen auf das Gesamt aller bisher erlebten Emotionen zurück. Kern dieses Entwicklungsverständnisses der Emotionen ist, dass das emotionale Erleben als ein prozesshaft sich entwickelndes Sinnsystem gedacht ist. Alle emotional-kognitiven Erfahrungen eines Menschen wirken rekursiv auf dieses jeweils individuelle Sinnsystem zurück und schreiben es fortlaufend um. Emotionale Entwicklung verläuft entsprechend als ein erfahrungsabhängiger Prozess permanenter Sinnbildung, als „[...] ein dynamisches Sinnsystem, das die Einheit der affektiven und intellektuellen Prozesse darstellt“ (Vygotskij 2002, 55). In der Folge ist es mit Vygotskij's Konzeption emotionaler Entwicklung *drittens* möglich, das emotionale Erleben eines Menschen nicht universalistisch auf Emotionsbeschreibungen wie Wut und Angst zu reduzieren, sondern die unzähligen Nuancen des emotionalen Erlebens miteinzubeziehen, die sich im Laufe eines Lebens durch kulturell und sozial unterschiedliche Erfahrungen gestalten. Emotionen werden hier nicht als niedere psychische Funktionen oder als angeborene Grundausstattung angenommen, sondern das emotionale Erleben, so Vygotskij, steht sowohl am Anfang einer neuen Entwicklung, so wie in neuer und veränderter Form am Ende jedes Entwicklungsprozesses. Die Emotionen „öffnen und schließen das Gehirn, sie sind die aller niedrigsten uralten, primären Systeme des Gehirns und die aller höchsten, spätesten, in ihrer Ausbildung nur dem Menschen eigenen“ (Vygotskij 2001, 162). Nimmt man diese Konzeption ernst, sind Emotionen in ihrer Entwicklung nicht nur kulturell und historisch unterschiedlich, sondern auch jeweils individuell. Das emotionale Erleben eines Menschen ist nicht identisch mit dem emotionalen Erleben eines anderen, sondern entsteht sinn- und systemhaft in der jeweiligen emotionalen und individuellen Entwicklungsgeschichte.

3 Emotionen und Behinderung: Inklusion als Transformation der Perspektiven

Was können entsprechende theoretische Konzeptionen von Emotionen und Sinn für Disziplinen leisten, die sich mit Fragen von Inklusion und der Überwindung von behindernden Lebensverhältnissen beschäftigen? Zunächst einmal geht es um eine grundlagentheoretische Erarbeitung von Konzeptionen von Geist, Psyche und Körper, die sich mit entwicklungstheoretischen Problemen, wie dem cartesianischen Dualismus beschäftigen. Wenn Emotionen kulturell als etwas Rückständiges, Primitives oder Wildes betrachtet werden, dass der ‚normale Mensch‘ durch die Vernunft und rationales Denken in Schach hält, dann wird nicht nur der emotionale Anteil des Sinnbildungsprozess negiert, sondern es werden auch automatisch ausgrenzende Strukturen für Menschen produziert, die Emotionen auf eine sozial als weniger angemessen erachtete Art und Weise zum Ausdruck bringen. Kulturell und sozial weniger angepasstes emotionales Verhalten wird nicht nur als unverständlich abgewertet, sondern auch pathologisiert. Die Pathologisierung führt in der Folge zu Formen der Dehumanisierung, die von grundlegender Ablehnung und Brüchen in der Empathie gekennzeichnet sind. Eine solche Dynamik hat in der Geschichte unfassbare Gewalt gegenüber Menschen legitimiert, die im Kontext von Behinderung als weniger rational oder vernunftbegabt angesehen wurden. Im Unterschied dazu erlaubt eine nicht reduktionistische Konzeption von Psyche, Geist und Subjektivität, in deren Kern das Erleben als emotional-kognitive Einheit eines dynamischen und fortlaufend sich entwickelnden Sinn-systems steht, eine Perspektive auf emotionales Verhalten als in jedem Fall sinn- und systemhaft. Das Erleben, die Regulation von Emotionen und deren wie auch immer aussehende Expression sind Ausdruck einer Lebensgeschichte, sowie deren Verkörperung, und stehen nicht im Widerspruch zur kognitiven Entwicklung und Vernunftfähigkeit, sondern zeigen sich als unauflöslich mit dieser verbunden. Ergänzt man diesen Aspekt um die Konzeption des Menschen als Resonanzkörper, finden sich hier nicht nur Argumente für eine allgemeine Dialog- und Bildungsfähigkeit unter nahezu allen Umständen, sondern in den intersubjektiv reziproken Formen des emotionalen Austauschs auch der Schlüssel zur (Weiter-)Entwicklung der Emotionen und des Sinns.

Frägt man aus einer solchen methodologischen Perspektiven nach dem Kern von Behinderung, so erscheint dieser als Konglomerat nicht nur kognitiv, sondern eben gerade auch emotional behindernder Lebensbedingungen, die gekennzeichnet sind durch die unterschiedlichen Formen von Gewalt, Trauma und sozialer Isolation, deren Veränderung als Auftrag einer inklusiven Pädagogik durch entsprechende Konzeptionen nochmal an zusätzlicher Dringlichkeit gewinnt. Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Emotionen und Prinzipien emotionaler Entwicklung hat aus dieser Sicht selbstre-

dend Konsequenzen für Fragen der Professionalisierung. Zwar kann kritisch hinterfragt werden, inwiefern wissenschaftliche Theorien sich auf professionelles Handeln auswirken können. Jedoch erfolgen weder wissenschaftliche Theoriebildung noch pädagogisches Handeln in einem kulturell und gesellschaftlich voraussetzungsfreien Raum. Erziehung und Bildung basieren ganz wesentlich auf hinter ihnen stehenden Epistemologien und Menschenbildern (Lanwer 2006). So hat der cartesianische Dualismus zweifellos Epistemologien hervorgebracht, die konkrete Verhältnisse der Ausgrenzung und Gewalt legitimiert haben. Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit den Emotionen ist somit genauso relevant wie die Kritik an ‚verdinglichenden Menschenbildern‘. Mehr noch: Sie verleiht dieser zusätzliche Substanz. Für die Argumentation der Bedeutung einer grundlagentheoretischen Auseinandersetzung mit Emotionstheorien ließe sich insofern abschließend und in Orientierung an Vygotskijs emotional-kognitive Einheit formulieren, dass neue Erkenntnis immer auch neues emotionales Erleben hervorbringt. Entsprechend großes Potenzial hätte eine Befassung mit dem Thema Emotionen, nicht zuletzt auch mit den eigenen.

Literatur

- Cloerkes, G. (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Colombetti, G. (2017): *The Feeling Body. Affective Science Meets the Enactive Mind*. The MIT Press. Cambridge Massachusetts. London.
- Cramer, F. (1993): *Der Zeitbaum. Grundlegung einer allgemeinen Zeittheorie*. 1. Auflage. Frankfurt/M. und Leipzig: Insel-Verlag.
- Damasio, A. (2011): *Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins*. München: Siedler Verlag.
- Dederich, M. (2013): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, M. (2015): „Nature Loves Variety – Unfortunately Society Hates it“. Emotionale Resonanzen auf Behinderung und ihre Bedeutung für die Inklusion. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie*. Peter Lang Edition, 121-133.
- Dederich, M. (2018): *Inklusion und Emotion*. In: *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* 41 (6), 19-29.
- Dörner, K. (1996): *Leben mit Be-wußt-sein? Eine Annäherung* (1994). In: M. Wollschläger & M. Bührig, G. Ziegler-Heidbreder, P. Netz et al. (Hrsg.): *Kieselsteine. Ausgewählte Schriften*. Gütersloh: Verlag Jakob van Hoddiss. 9-38.
- Feldman Barrett, L. (2017): *How emotions are made*. London: Pan Macmillian.
- Foerster, H. von (1993): *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. 1. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuchs, T. (2016): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Goffman, E. (1998): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 13. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gratier, M. & Trevarthen, C. (2008): *Musical Narrative and Motives for Culture in Mother-Infant Vocal Interaction*. In: *Journal of Consciousness Studies* Volume 15 (10-11), 122-158.
- Griffero, T. (2021): *Gestimmt sein: Zwischen Resonanz und Responsivität*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* (69) 5, 691-719.

- Herz, B. (2014): Emotion und Persönlichkeit. In: G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 10, 17-37.
- Jantzen, W. (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Jantzen, W. (1992): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. 2., korrigierte Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jantzen, W. (1993): Das Ganze muß verändert werden. Zum Verhältnis von Behinderung, Ethik und Gewalt. Berlin: Edition Marhold
- Jantzen, W. (2012): Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. [2., unveränderte Ausgabe mit einem neuen Vorwort]. Berlin: Lehmanns Verlag.
- Jantzen, W. (2020). Seele, Sinn und Emotionen. Essays zu Grundfragen der Humanwissenschaften. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W.; Meyer, D. (2014): Isolation und Entwicklungspsychopathologie. In: F. Georg & H. Birgit & W. Jantzen (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer, 38-63.
- Kremsner, G. & Proyer, M. (2018): Die Bedeutung von Emotion für die Konstruktion von Behinderung. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer.
- Lanwer, W. (2006). Diagnostik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. Troisdorf: Bildungsverl. EINS.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 1. Aufl. Bern, Wien: Scherz Verlag
- Nagy, E. (2011): The newborn infant. A missing stage in developmental psychology. In: *Inf. Child Develop* 20 (1), 3-19.
- Papp, L.M., Pendry, P., Simon, C.D. & Adam, E.K. (2013): Spouses' cortisol associations and moderators: Testing physiological synchrony and connectedness in everyday life. In: *Family Process* 52 (2), 284-298.
- Pessoa, L. (2013). The cognitive-emotional brain. From interactions to integration. Cambridge Massachusetts: MIT-Press.
- Plamper, J. (2012): Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte. München: Siedler Verlag.
- Prigogine, I. (1995): Die Gesetze des Chaos. Frankfurt/M.: Insel Verlag
- Schore, A.N. (2001): Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. In: *Infant Ment. Health J.* 22 (1-2), 7-66.
- Schore, A.N. & Sieff, D.F. (2015): On the same wave-length: how our emotional brain is shaped by human relationships. In: D.F. Sieff (Hrsg.): Understanding and healing emotional trauma. Conversations with pioneering clinicians and researchers. New York: Routledge
- Steffens, J. (2019): Rhythmus, Reziprozität und Resonanz. Zeitprozesse und energetische Koppelungen als Kern intersubjektiver Beziehungen. In: W. Lanwer & W. Jantzen (Hrsg.): Jahrbuch der Luria-Gesellschaft. Berlin: Lehmanns Media, 31-60.
- Steffens, J. (2020): Intersubjektivität, soziale Exklusion und das Problem der Grenze. Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft. Gießen: Psychosozial Verlag
- Stern, D.N. (2004): The present moment in psychotherapy and everyday life. 1. ed. New York: Norton.
- Strogatz, (2014): *Sync. The Emerging Science of Spontaneous Order*. London: Penguin Books
- Trevvarthen, C. (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 82-160.
- Varela, F.J. (1992): Autopoiesis and a biology of intentionality. In: B. McMullin (Hrsg.): Proceedings of the workshop „Autopoiesis and Perception“ Dublin University City: Dublin, 4-14.
- Vygotskij, L.S. (2001): Das Problem des geistigen Zurückbleibens. In: W. Jantzen (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen. Pädagogik ohne Ausgrenzung. Neuwied: Luchterhand, 136-163.

- Vygotskij, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen (Orig.-Ausg.). Weinheim u. a.: Beltz Verlag
- Vygotskij, L. S. (2003): Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: J. Lompscher (Hrsg.): Lev Vygotskij Band I – Ausgewählte Schriften – Band 1. Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie. Berlin: Lehmanns Media, 57-278.
- Willmann, M. & Bärmig, S. (2020): Inklusionshilfe – Exklusionsrisiko. Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Autor

Steffens, Jan, Prof. Dr.

Evangelische Hochschule Darmstadt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext inklusiver Pädagogik; Emotional-soziale Bedingungen des Lernens; Kritische Exklusionsforschung; Resonanz und Reziprozität; Rehistorisierung bei unverstandenen Verhaltensweisen und Traumatisierung

E-Mail: jan.steffens@eh-darmstadt.de