

*Prof. Dr. Manfred Jödecke  
(Magdeburg/Görlitz im Januar 1997)*

# **„Ein Blick zurück nach vorn: Soziale Arbeit und heilpädagogische Profession in selbstreflexiver Perspektive“ - *Fragmente und Essays***

*Verschlungen sitze ich  
neben der Sprache.*

*Stumm ist mein Mund.  
Verworren lächle ich,  
bleib von dem Sprechen getrennt.*

*Die Augen - aufmerksam,  
aber ich kann  
das Sprechen nicht finden.*

*O grauenhafte Welt!  
Aus dieser Sackgasse,*

*aus dieser Sprachstraße  
verbissen kratze ich  
mir das Gehirn.*

*Ach, und während ich  
noch mit den Worten kämpfe,  
öffnet sich der Schlund und aus  
spuckt er die Verständnislosigkeit der Anderen.*

*(Hanne V., "Aphasikerin")<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup>Entnommen bei **Lutz, L.:** Das Schweigen verstehen. Über Aphasie. Springer Verlag, Berlin 1982

**A.*****"Sät nicht, stecht!", oder zum ersten Sproßpunkt des Rhizoms***

Gesucht wird nach dem Einzelnen, an dem sich das Allgemeine exemplarisch festmachen kann. Das exemplarisch Allgemeine, oder was dasselbe ist: das Besondere, bildet eine "wesentliche differentiae", konstituiert den "Unterschied, der einen Unterschied macht", tritt als Zusammenfassung einer Vielfalt von Bestimmungen ins Leben.

Eine solch wesentliche Unterscheidung markiert die Kategorie *verhalten zu Verhältnissen*.

Es kann davon ausgegangen werden, daß Verhalten zu Verhältnissen eine Begriffszelle bildet, die es ermöglicht, die Komplexität von Zusammenhängen zu vereinfachen, ohne sie zu reduzieren, die es möglich macht von ihr als einem lebendig Abstrakten zum gedanklich Konkreten aufzusteigen, ohne die Wirklichkeit verkürzt aufzufassen; die es möglich macht, etwas konkret auf den Begriff zu bringen, ohne es unter den Begriff subsumieren zu müssen.

Der wissenschaftstheoretisch-interdisziplinär verfaßte Diskurs in der Sonder-, Heil-, Rehabilitations- und Behindertenpädagogik ist bestimmt durch einen Bruch, an dem sich "die Geister scheiden". Dieser Bruch verläuft entlang der Bestimmung von Anomalität, versehrter Ganzheit oder Behinderung als einer im konkreten Menschen festgemachten oder festmachbaren Substanz.

Die Reduktion "normabweichenden Verhaltens" auf das Problem, das ein konkreter, z.B. behinderter Mensch hat, ist bestimmt durch eine Denkschema, eine Erkenntiskonstruktion, die sich wissenschaftstheoretisch im Bild des Laplac'schen Dämon beschreiben läßt.

Das *Ich* des Beobachters (des Helfers, Forschers...) nimmt sich aus dem Zusammenhang heraus, stellt sich außerhalb dessen, was es beobachtet, indem es von sich, d.h. von seinem Verhältnis zur Beschreibung, zu dem was es zu beschreiben vorgibt, abstrahiert. Konkretes Verhalten wird so festgemacht an einem Begriff von Normalität und Normabweichung, der wiederum in den konkreten Gegenüber hineinverlagert wird. Das konkrete Verhalten, das sich aus dem Zusammenhang des Gesamts seiner Bedingungen konstituiert, wird reduziert auf die aus der Außenperspektive entwickelte Festschreibung "normabweichenden Verhaltens".

Die Überwindung der Substantialisierung "abweichend-norminadäquaten" Verhaltens in einer als behindert ausgemachten Person liegt folglich in der Weitung der Perspektive der äußeren Beobachtung durch eine *Perspektive der Immanenz* von Beobachtung, d.h. des sich im Prozeß, "im-Verhältnis-Befindens" des Beobachters oder Beschreibenden selbst.

Die äußere Beobachtung wird mit der Überwindung der Substantialisierung zu einem Moment dieses Immanenzverhältnisses, impliziert die Möglichkeit von (Selbst-) Transzendenz, das heißt der Distanzierung zu dem Verhältnis, in dem sich der konkrete Beobachter befindet. Dies gelingt über Verständigung, einen sich dialogisch organisierenden Prozeß des

Austausches zu dem, was jeweiligs Verhalten im Zusammenhang von Verhältnissen konkret bedeutet.

Formelhaft läßt sich dazu festhalten: Jedes Verhalten ist sinnhaft. Sinn erschließt sich im Dialog.

Die Perspektive der Überwindung defekt- oder defizitorientierten heil- und sozialpädagogischen Handelns und Reflektierens liegt in der Normalisierung eben jenes Verhältnisses, was im äußeren Beobachterstandpunkt verkörpert ist.

*Nicht das Ich und die ihm gegenüberstehende Welt, die zum Nutzen des individuellen oder aber des Gattungs-Ich zu unterwerfen ist, sondern **die mit anderen geteilte Welt** bilden die Mitte, aus der heraus sich das **selbstreflexive** Ich konstituiert und in der die Möglichkeit seiner Freiheit begründet ist.*

**Verhältnissen ist man unterworfen, doch man ist dafür verantwortlich, wie sie sich gestalten.** Eben dieser Zusammenhang macht den Anspruch aus, der Heil- und Sozialpädagogik von ihrem innerem Selbstverständnis her aufgeben ist und den es tagtäglich zu leben gilt.

## Inhalt

	<b>Seiten</b>
<b>A</b>	2
<b>I. Wissenschaftstheorie. Krise. Paradigmenwechsel</b>	
1. Durch die Disziplinen hindurchgehen - Anmerkungen zur Berührung von Sonderpädagogik und Wissenschaftstheorie	8
2. Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik oder wider den methodischen Reduktionismus	12
3. Alles schon dagewesen!?! Perspektiven von Aufklärung im Zeitalter der Abgeklärtheit	18
3.1. Der Mythos vom "Unwissenschaftlichen", eine kurze Anmerkung zum Verhältnis von Wissenschaft und Subjektivität	27
3.2. "Leiden am Rausch? Genesen am Rausch?"- Versuch zum Verhältnis von Kunst und Subjektivität	28
3.3. "Rhizom-machen", eine Fortschreibung universalistischer Forschungsmethodologie? - Versuch zu Leibniz aus der Perspektive aktueller französischer Kulturanthropologie	31
<b>II. Dialektik. Selbstorganisation. Monismus</b>	
1. Dialektisches Denken oder wider die Gewißheiten des Ostentativen	36
1.1. Philosophieren im Widerstreit zwischen Verstand und Vernunft	39
1.2. Linguistische Analyse von "an sich"	42
1.3. Selbstbewegung als Identität in der Bewegung - SPINOZA von HEGEL aus gelesen	43
1.4. Thesen zur Philosophie des Zusammenhangs von Mensch und Welt	46
1.5. Vernunft oder das sich verwirklichende Selbstbewußtsein	48
1.6. SPINOZA, oder was es heißt, nach der Leitung der Vernunft zu leben	49

2.	Selbstorganisation oder zur Evolution kultur-historischen Denkens in der Behindertenpädagogik	53
2.1.	Dialektik der Natur oder zum Paradigma der Selbstorganisation	55
2.2.	Neuropsycholinguistik - Interdisziplinarität im Werk und Schaffen A.R. Lurias	55
2.3.	Kommunikative Tätigkeit und Rehistorisierung von Sprachstörungen	64
2.4.	Vom Symbol zum Zeichen - Skizze zum Allgemeinen der Semiose	70
3.	Auf dem Wege zu einer konkreten Psychologie von Menschsein und Behinderung	71
3.1.	Fruchtbare Zusammenarbeit!? - Anmerkungen zum Verhältnis von Spezieller Lernpsychologie und Korrektiverziehung	77
3.2.	Zum Zusammenhang von Konzept-Theorie und Methodologie der "kulturhistorischen Schule" L.S. Wygotski's	79
3.3.	Das Wechselverhältnis von Unterricht und geistiger Entwicklung als erklärendes Prinzip oligophrenopädagogisch-psychologischer Forschung	83
3.4.	"Äußeres wirkt über Inneres?", eine Skizze zum "materialistischen" Postulat der Unmittelbarkeit in der Psychologie	88
3.5.	"Wo bleibt der innere Beobachter ?" - Anmerkungen zum vermeintlich verkürzten Verständnis von Subjektivität in Leontjew's Tätigkeitstheorie	90
3.6.	"Eine bifaktorielle Sackgasse ?" - Anmerkungen zu einem Basisbeitrag von A. R. Luria	94
3.7.	Widerspiegelung oder noch einmal zur kritischen Aufhebung der "Theorie der zwei Faktoren"	95

### **III. Defekt. Kompensation. Entwicklung**

1.	"Orientiert Euch an den Möglichkeiten der Kinder und nicht an ihren Defekten..." Soziale Kompensation als Entwicklungsperspektive defektologischer Theorie und Praxis	97
1.1.	L.S. Wygotski: Defekt und Kompensation	99
1.2.	L.S. Wygotski: Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig retardierten Kindes	112
2.	Rehistorisierung von Entwicklungsbesonderheiten aus tätigkeitstheoretischer Sicht	125
2.1.	"Verhaltens-, oder Realitätskontrolle?", ein kritischer Exkurs zur behavioristischen Perspektive auf Verhalten und Verhältnisse	129

- 2.2. "Experimenteller Dialog", oder zu Anregungen aus Piagets epistemologischer Entwicklungstheorie 133

#### **IV. Menschenbild. Ethik. Behinderung**

1. "Behinderung als Heimsuchung", Anmerkungen zu einer Ethik der Devolution 137
2. "Lieblosigkeit ist ein schauerliches Geheimnis...", ein Blick durch die Maske des ideal observer 143
3. "Perspektive Menschengzüchtung?", Sozialdarwinismus als ethische Herausforderung 152
4. Rehistorisierung von Behinderung im Bewußtsein des Betroffenen, zum Problem einer "kulturhistorischen Ethik" 155

#### **V. Verhältnisse. Verhalten. Selbstreflexivität**

1. "Homo abstractus oder Homo concretus?", auf dem Wege zum konkreten Menschen 160
- 1.1. "Alles sagen können...", die "Anlaufstelle für soziale Kommunikation" (ask e.V.) als Praxis von Selbstveränderung in Dialog und Kooperation 163
- 1.2. "Individuelles Sein gesellschaftlicher Verhältnisse" - eine philosophisch-anthropologische Skizze 165
- 1.3. "Notwendig, doch nicht hinreichend...", Anmerkungen zu Lucien Seve's Projekt einer Persönlichkeitstheorie als "lebendiges System von Verhältnissen zwischen Verhaltensweisen" 167
- 1.4. "Christlich leben...", Versuch zum Menschenbild des Anti-Christen Nietzsche 170
- 1.5. "Anti-Ödipus", Foucault's Regeln für eine "antifaschistische Lebensweise" 172
- 1.6. "Freiheit statt Sozialismus?" Zwei Versuche zu Martin Buber 173
- 1.7. Beschleunigung oder Entdeckung der Langsamkeit? Anmerkungen zur "Metempsychose des Passagiers" 174
- 1.8. "Begründeter Zweifel", oder zum Zusammenhang von Demokratie, Recht und persönlicher Verantwortung 177
- 1.9. "Entmassung", oder Ordnung im 3/4 Takt 179
- 1.10. Zustand und Perspektive des Menschen in der "Ära des kleinen Mannes" 181
- 1.11. "Und flog das falsche Wesen fort..." - Rezension zu einer "großen historischen Persönlichkeit" 182
2. "Etwas stimmt nicht!...", ein Versuch, mit "Sein", "Haben" zu transzendieren 183

2.1. "Festhalten oder Halt geben?" - Analyse einer Festhaltungssituation	185
2.2. "Verzweifeln am Zweifel?", oder zu Dialektik als Fluchtlinie und Halt im Denken	187
2.3. "Was stottern macht...", oder zum Zusammenhang von Variation und Rehistorisierung	191
2.4. "Ich will die Prothese nicht!" - Revolte als Kampf um die Normalisierung von Entwicklungsbedingungen	193
3. Widerstand bedarf keiner Rechtfertigung! Entgegnungen zu der "Tatsache eines besonderen Falles"	196
3.1. "Christian legt sich quer...", eine (fast) polemische Auseinandersetzung mit elterlichen Erziehungsnormativen	200
3.2. Christel Fels: "Gratwanderung", Outing als Moment von Selbstbestimmung	207
3.3. "Keiner verstand ihn...", Requiem auf King E.	214
3.4. "Mit Behinderten umgehen...?", oder über den Sinn, einen weithin konventionalisierten Ausdruck zu hinterfragen	216
3.5. "Die öffnende Frage", Momente entwicklungsorientierter Begründungspädagogik	219
3.6. Probleme mit der Distanzregulation - Gedanken zur "schrittweisen Befreiung von der Lehrerrolle"	200
<b>VI. Literatur</b>	223
<b>Z</b>	236

## I. Wissenschaftstheorie. Krise. Paradigmenwechsel

*"Denn wenn das Heil so bequem wäre und ohne große Mühe gefunden werden könnte, wie wäre es dann möglich, daß es fast von jedermann vernachlässigt wird" (B. Spinoza)*

### 1.

#### ***Durch die Disziplinen hindurchgehen - Anmerkungen zur Berührung von Sonderpädagogik und Wissenschaftstheorie<sup>2</sup>***

##### A)

Feyerabend liest Kuhn's "Struktur wissenschaftlicher Revolutionen"<sup>3</sup> und setzt sich zu dessen Aussagen kritisch ins Verhältnis. Er bejaht das Problem der Anomalie und des Paradigmenwechsels, d. h. die "krisentheoretischen" Aspekte der Kuhn'schen Analyse der Wissenschaftsentwicklung, nicht jedoch dessen wissenschaftsideologische Implikationen. Er meint in den Darstellungen seines Gegenüber Doppeldeutigkeiten zu entdecken. Er fragt sich, ob Kuhn wissenschaftliche Forschungs- und Erkenntnisprozesse ohne ideologisierende Bewertungen beschreibt, oder ob in dessen wissenschaftstheoretischen Darstellungen nicht doch "methodologische Vorschriften" formuliert sind, die dem Wissenschaftler anweisen, was er wie in dieser Rolle zu tun habe. Vor allem in den Reaktionen vieler Rezipienten Kuhn's meint Feyerabend die oben genannte Doppeldeutigkeit auszumachen. So wüßten die Vertreter der Soziologie nun, wie sie ihr "Wissenschaftsgebiet" in eine wirkliche Wissenschaft verwandeln könnten: Man braucht nur die Kritik einzuschränken, die Zahl der universellen Theorien auf eine zu reduzieren, die normative Wissenschaft auf ein Paradigma einzuschwören,

die Studenten von vielheitlichen Denkweisen abzubringen und last not least, die unruhigen Kollegen zur Raison, d.h. zu "seriöser" Forschung zu bringen. Mit Augenzwinkern denkt Feyerabend die Darlegungen Kuhn's zur normativen Wissenschaft weiter und stellt erstaunt fest, daß die normativ organisierte wissenschaftliche Gemeinschaft wie das organisierte Verbrechen strukturiert ist. Die Analogie: wissenschaftliche Gemeinschaft = organisiertes Verbrechen ermöglicht ihm so das Hauptziel normativer Wissenschaft zu eruieren: Geld und privilegierter gesellschaftlicher Status.

Andererseits haben Biologie, Physiologie und Psychologie, deren Forschungsergebnisse Kuhn immer wieder reflektierend bemüht, gezeigt, wie produktiv der Diskurs zu grundlegenden und fundamentalen Probleme für aktuelle wissenschaftliche Forschungsvorhaben sein kann. Das Offenhalten der Begriffe fördert deren fortschreitende Entwicklung. Paradigmatische Offenheit wird so zu einer wesentlichen Bedingung für wissenschaftlichen Fortschritt.

Mit Feyerabend wird die Wissenschaftstheorie zu einem anarchistischen Unternehmen<sup>4</sup>. Der methodologische Imperativ des *anything goes* bedeutet jedoch nicht, daß sich die

<sup>2</sup>Veröffentlicht in: Behindertenpädagogik, H. 1/1996, S. 77-83

<sup>3</sup>Vgl. **Kuhn, T.S.:** Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1993

<sup>4</sup>Doch was heißt schon anarchistisch? Wie Feyerabend schreibt, gibt es innerhalb des



Wissenschaftstheorie z.B. in der Sonderpädagogik in einem Dilemma von um Objektivität bemühter Realwissenschaft und parteilich orientierter Idealwissenschaft totlaufe<sup>5</sup>.

Diese Perspektive erweist sich schon insofern als wenig wahrscheinlich, als am Ende des anything goes u.a. das **tiefenökologische** Ganzheitspostulat Capra's<sup>6</sup> steht.

So geht Capra davon aus, daß gesellschaftliche Institutionen an einem überkommenen Weltbild, einer Weltanschauung festhalten, das zur Lösung globaler Probleme nicht taugt. Gefordert wird eine neue Sicht der Wirklichkeit als Paradigma auch für Technologie, Wirtschaft und Institutionen. Diese neue Paradigma zeichne sich durch zwei Aspekte aus:  
 a) Mechanistisch-zersplittertes Denken gehe über in ganzheitlich-vernetztes Denken  
 b) Werte verlagern sich vom übertriebenen Wettbewerb zu größerer Kooperation, von der Beherrschung zur Partnerschaft, von der Quantität zu Qualität, von der Selbstbehauptung zur Integration als Ausdruck für Verflechtung. Das reduktiv-rationales Denken der Selbstbehauptung gehe über in synthetisch-intuitives Denken der Integration.

Bei Capra werden die Grenzen, die Dualismen, z.B. von Körper und Geist, Leib und Seele, die rational-reduktives Denken erstarren lassen, aufgelöst. So werden Geist und Materie zu komplementären Aspekten des Lebens, wobei Geist den Prozeßaspekt des Lebens und Materie deren Strukturaspekt ausmache. Beide bezögen sich aufeinander in einem einander bedingenden Verhältnis...

***Die Pluralität und Vielheitlichkeit widerstreitender wissenschaftlicher Schulen, Theorien und Forschungsprogramme führt somit eben nicht in das Chaos sich totlaufender methodologischer Beliebigkeit, sondern schafft als Moment der Krise normativer Wissenschaft in vielen ihrer Gliederungen die Voraussetzung für eine erneuerte interdisziplinäre Ordnungsbildung. Nicht zufällig verweist Feyerabend auf Selbstorganisation als Perspektive produktiver Wissenschaftstheorie und bemüht Capra die Autopoiesis zur dynamischen Fundierung der nicht-anthropozentrischen Tiefenökologie.***

---

Anarchismus nur wenige angenehme Ausnahmen (wie z.B. Cohn-Bendit), d.h. Menschen ohne puritanische Selbstaufopferung und Seriosität. Deshalb ersetzt er das Wort Anarchismus lieber durch das Wort Dadaismus.

*"Der Dadaist kann keiner Fliege etwas zuleide tun, er ist maximal unempfänglich gegenüber jeglicher seriöser Unternehmung und fühlt sich sofort unbehaglich, wenn ein Mensch eine solche Pose annimmt, als wolle er etwas besonders Bedeutsames verkünden. Der Dadaist ist überzeugt, daß das Leben erst dann Wert erhält, wenn wir beginnen, uns zu den Sachen mit Leichtigkeit zu verhalten und aus unserem Sprachgebrauch solche jahrhundertealten, diskreditierten Wendungen zu verbannen wie: "Suche nach Wahrheit", "Verteidigung des Rechts", "leidenschaftliches Interesse" usw. . Der Dadaist ist immer bereit, ein Experiment selbst auf den Gebieten zu wagen, wo die Veränderung des Vorliegenden und das Experimentieren selbst zweifelhaft sind (z.B. Basisfunktionen der Sprache)"*

**Vgl.: Feyerabend, P.K.:** Protiv metodologiseskogo prinuzdenija. Ocerk anachistskoj teorii poznanija (engl. ders.: Against Method. Outline of an anarchistic theory of knowledge. London 1975) In: Fejerabend, P.: Izbrannye trudy po metodologii nauki. Progress, Moskva 1986, S.152  
 Feyerabend möchte daher lieber für einen windigen Dadaisten als einen seriösen Anarchisten gehalten werden...

<sup>5</sup>Vgl. hierzu: **Speck, O.:** System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag, München und Basel 1991, S. 27/28

<sup>6</sup>Vgl. hierzu: **Capra, J.:** Tiefenökologie. Teilnehmendes Erkennen als neues Paradigma. Vortrag aus der Serie "Teleakademie" 1988, SWF Baden Baden

Die Diskussion um den Paradigmenwechsel, d.h. die Konstitution eines neuen Welt- und Menschenbildes, genauer: des Entwicklungszusammenhangs von Mensch und Welt manifestiert sich auch im Hier und Jetzt sonderpädagogischer Disziplinarität.

## B)

Den Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik haben wir in der anthropologischen Dimension im Übergang von *Stellvertretung in Selbstbestimmung* ausgemacht<sup>7</sup>. Dieser Übergang kehrt als Allgemeines in vielen Einzelnen wieder, kann auf unterschiedlichen Ebenen wissenschaftlicher, künstlerischer, religiöser und philosophischer Reflexion rekonstruiert werden.

Aktuell möchte ich ihn umreißen mit der Frage nach dem Selbstverständnis von Schule als Ort des Lernens. Von Wygotski stammt die Aussage: Nur *der* Unterricht fördert die Entwicklung, der ihr vorausgeht. Mit Piaget könnte man sagen, die Akkomodation ist innerer Ausdruck des Möglichkeitsraums, den der Unterricht für die Assimilation aufgespannt hat.

Der Unterricht eilt vor allem in sensitiven Phasen krisenhafter Neuorientierung der geistigen und psychischen Entwicklung, d.h. der Entwicklung von Bewußtsein und Selbstbewußtsein, Reflexivität und Selbstreflexivität, voraus. Hieraus entwickelte Wygotski den Zusammenhang von sozialer Entwicklungssituation und psychischer Neubildung, d.h. der Interiorisation kindlicher Bewußtseins- und Persönlichkeitsdimensionen vom Inter- zum Intrapsychischen.

Die Analyse des Wechselverhältnisses von Lernen und Entwicklung, die auf ihre Weise auch die Untersuchung der Frage nach den Bedingungen psychischer Selbstorganisation impliziert, ist keine Erkenntnis, die sich Wygotski und seinen Nachfolgern gleichsam aus dem Reich der Ideen, oder idealen Formen auf intuitivem Wege offenbahrte; diese Analyse hatte er mit vielen Psychologen und Pädagogen seiner und unserer Zeit gemeinsam.

Den Entwicklungszusammenhang von Selbstbewegung und Bewegung, Lernen und Entwicklung hatte sich u.a. auch, und darauf sind wir im Verlaufe unseres Projektseminars "Schule als Lernort - Psychologische Gegenstandsanalysen" gestoßen, M. Montessori auf individuelle Weise zum Gegenstand gemacht. In ihrem Buch: *Kinder sind anders*, beschreibt sie, wie Eltern vom entwicklungshemmenden Moment des Stellvertretungsverhältnisses ihren Kindern gegenüber zur Untersützung und Förderung von Selbstbestimmungsprozessen und Kompetenzen gelangen können.

Ein wesentliches Moment, eine sensible Phase in der kindlichen Entwicklung, eine psychische Neubildung sei die Herausbildung des *Ordnungssinns*. Nachfolgend sei an einige aussagekräftige Beispiele aus dem erwähnten Buch erinnert:

*"So fiel es einer ...Pflegerin auf, daß das fünf Monate alte Kind, das sie in einem Privatkindergarten langsam im Wägelchen spazieren fuhr, Interesse und Freude beim Anblick einer in die gelbe Mauer eingelassenen weißen Marmorplatte bekundete.*

<sup>7</sup>Vgl.: **Mürner, Ch., Schriber, S. (Hrsg.):** Selbstkritik der Sonderpädagogik ? Stellvertretung und Selbstbestimmung. Edition SZH/SPC, Luzern 1993 und **Jödecke, M., Taubert, P. u.a.:** Außenbedingt, doch selbstbestimmt! Fragmente zum Allgemeinen rehabilitativer Pädagogik. Lehrmaterial, Halle 1995, Manuskriptdruck.

*Obgleich der Kindergarten mit schönsten Blumen ausgefüllt war, geriet das Kind gerade beim Vorbeifahren an der Marmorplatte in freudige Erregung. Die Pflegerin hielt daher das Wägelchen jeden Tag vor diesem Gegenstand an, von dem niemand vermutet hätte, daß er einem fünf Monate alten Kind ein dauerndes Vergnügen bereiten könne...*

*Ich befand mich mit einer kleinen Gesellschaft in Neapel beim Durchschreiten der Grotte der Nero. Unter uns war eine junge Frau und führte an der Hand ein Kind, das eigentlich zu klein war, um diesen langen unterirdischen Weg zu Fuß zurückzulegen. Tatsächlich wurde das Kind nach einer Weile müde, worauf die Mutter es auf den Arm nahm. Doch sie selber hatte ihre Kräfte nicht richtig eingeschätzt. Ihr wurde heiß und sie blieb stehen, um ihren Mantel auszuziehen und über den Arm zu legen. Als sie darauf das Kind wieder aufnehmen wollte, begann dieses zu weinen und immer heftiger zu schreien. Vergebens bemühte sich die Mutter, es zu beruhigen. Sie war erschöpft und wurde sichtlich nervös. Das Gebrüll des Kindes ging der ganzen Gesellschaft auf die Nerven und man suchte der Mutter zu Hilfe zu kommen. Das Kind wanderte also von Arm zu Arm und wurde dabei nur immer aufgeregter. Jeder suchte ihm gut zuzureden oder schalt es aus, was die Situation nur weiter verschlimmerte... An diesem Punkte griff der Führer ein und nahm mit seiner männlichen Energie das Kind in seine kräftigen Arme. Die Reaktion des Jungen war von außerordentlicher Heftigkeit. Ich überlegte, daß dergleichen Reaktionen stets eine psychologische Ursache haben, die mit einer Sensibilität des Kindes zusammenhängt und beschloß, einen Versuch zu wagen. Ich trat also auf die Mutter zu und sagte: "Gestatten sie, daß ich Ihnen helfe ihren Mantel wieder anzuziehen?" Sie sah mich verduzt an, denn ihr war heiß, aber in ihrer Ratlosigkeit gehorchte sie mir. Sofort beruhigte sich das Kind, hörte auf zu weinen und sagte mehrmals: "To pals", das wohl soviel heißen sollte wie "Auf Schulter", also ja, die Mutter soll den Mantel über den Schultern tragen." Es war, als dächte es: "Endlich habt ihr mich begriffen!"... Alles das zeigt, daß die Natur dem Kinde die Sensibilität für Ordnung einpflanzt, um einen inneren Sinn aufzubauen, der nicht so sehr Unterscheidung zwischen den Dingen ist, als vielmehr das Erkennen der Beziehungen zwischen den Dingen. Dieser Sinn macht die ganze Umwelt des Kindes zu einem Ganzen, dessen Teile in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen...." <sup>8</sup>*

Selbstorganisationsprozesse im frühen Kindesalter machen sich fest an der Herausbildung des Ordnungssinns. Doch wie ist die soziale Entwicklungssituation der Kinder beschaffen, in der sie den Sinn zur selbstorganisierten Realitätskontrolle entwickeln und ausbilden können?

Die sensible Phase/Krise der Ordnungsbildung kann das Kind nicht durchlaufen, wenn ihm die Möglichkeit zur Ordnungsbildung im Handeln und Erkennen immer wieder zerschlagen wird. Das im System der Stellvertretung gegründete Zerschlagen des kindlichen Ordnungssinns geht einher mit dem Verkennen der inter- und intrapsychischen Organisationszusammenhänge des Verhältnisses von Neuheit und Vertrautheit, Wieder-Erkennen und Neu-Erkennen. Der Gewaltakt des Erwachsenen gebiert Angst, die das Kind nach außen wendet (Zorn, Aggressivität...), oder aber dazu führt, daß es sich auf basalen Ebenen von Vertrautheit, die ihm eben noch verfügbar sind, fixiert. Die Entwicklung stagniert, Wachstum organisiert sich nach rückwärts<sup>9</sup> und hält, verfestigt oder differenziert sich auf früheren Niveaus aus.

<sup>8</sup>Montessori, M.: Kinder sind anders. Klett-Cotta, Frankfurt/M.-Berlin-Wien 1980, S. 78-85

<sup>9</sup>Jantsch sprach aus selbstorganisierter Perspektive davon, daß das System "zurückkrebst".

Hier wird deutlich: Die Herausbildung von Ordnungsstrukturen unter den bio-psycho-sozialen Bedingungen seiner Be-, ja Verhinderung verdichtet sich zum Problem autistisch-psychischer Regulation. Wahrnehmungsstörung und Störung der Bindungsorganisation fallen in der Einheit der (Selbst-)organisation von Bedingungen zur Herausbildung des Ordnungssinns, seiner entwicklungsgerechten Förderung, zusammen.

Betrachten wir den Weg *heraus*, aus einer autistischen, d.h einer isolierenden sozialen Entwicklungssituation<sup>10</sup>.

Worum es geht, ist, mit Kindern solche Bedingungen zu organisieren, die sie ermutigen (ermächtigen, ...), über *erweiterte*<sup>11</sup> Ordnungsstrukturen in neue Bereiche der Lebenstätigkeit<sup>12</sup> vorzudringen.

Der Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik wird auf diesem Wege konkret und "praxisrelevant". Im Gegensatz von Stellvertretung und Selbstbestimmung spiegeln sich Dimensionen (sonder-) pädagogischen Selbstverständnisses. Und so wird, um zum Ausgangspunkt zurückzukehren, die moderne Metaphysik, -biologie, -psychologie und -soziologie zu einer Quelle perspektivträchtiger Visionen<sup>13</sup>, auch, oder sogar "vor allem", in der Heil-, oder Sonderpädagogik.

## 2.

### ***Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik oder wider den methodischen Reduktionismus***<sup>14</sup>

In Dessau wurde aus der Melasse der Zuckerrüben Blausäure gewonnen. Die Arbeiter des einst dort ansässigen Chemiebetriebes schmuggelten hin und wieder die Substanz in Dosen abgefüllt

---

Vgl. dazu: **Jantsch, E.:** Die Selbstorganisation des Universums - vom Urknall zum menschlichen Geist. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1988

<sup>10</sup>"*Heraus*" bedeutet hier soviel wie *Umkehr* im Prozeß der schrittweisen Anpassung an "isolierende Bedingungen".

<sup>11</sup>Ich vermeide hier das Attribut "*gattungsnormale*", obwohl dieser Begriff durchaus seine Berechtigung zu haben scheint, vgl. z.B. die Beschreibungen von Ordnungsbildungen der autistischen Perspektive: "Inseln der Einsamkeit" usw..

<sup>12</sup>So fordert Birger Sellin dazu auf, *angstfreie Räume* zu schaffen, Jürgen Hoche verallgemeinert die Überwindung erlernter Inkompetenz in der Maxime: *Einfach Erfahrungen machen lassen*.

<sup>13</sup>Erinnert werden muß hier an die Ausführungen *Baudrillard's*, der gar von Illusionen in der Differenz zu Prozessen der Simulation spricht: Alles ist schon dagewesen, d.h. alles kann nur von neuem gleichsam xerographisch simuliert werden. Entwicklungsöffnend wirke jedoch, daß der Mensch Illusionen produzieren kann, d.h. etwas "ins Spiel bringen" kann (lat: illudere).

Vgl. dazu auch, was Popper und Lorenz im Altenberger Gespräch über das Spielen, das Explorationsverhalten des *homo ludens* herausgearbeitet haben: **Popper, K., Lorenz, K.:** Die Zukunft ist offen. Das Altenberger Gespräch. Piper, München. Zürich 1994

<sup>14</sup>Veröffentlicht in: Rochhausen, R. (Hrsg.): Beiträge zur Methodologie der Wissenschaften, Leipzig 1996

durch das Werkstor, um damit zu Hause den Wanzen zu Leibe zu rücken. Was lag da näher, als auch "Volksschädlinge" wie Juden, Zigeuner und slawische Untermenschen mit derselben, offensichtlich doch wirksamen chemischen Keule zu bekämpfen, ging es doch um die Erhaltung und Wiederherstellung der Gesundheit des deutschen "Volkskörpers". Was ist natürlicher, was liegt näher, als die Vernichtung und Ausmerzungen von Volksschädlingen. Man schaue sich doch bloß diese Untermenschenrassen an, ihre Schädel- und Nasenform, ihre Körperhaltung, ihre parasitierende und unreine Lebensweise. Ähneln sie nicht den Wanzen, Läusen und Ratten? Verbreiten sie nicht auch genau wie dieses Ungeziefer, gefährliche Krankheiten? Und außerdem: Was gegen diese Schädlinge hilft, ist auch nützlich gegen die Volksschädlinge! Über die (inhaltliche) Differenz zwischen Schädling und Volksschädling, geschweige denn den Sinn der Unterscheidung von nützlich und schädlich im Verhältnis des Menschen zur Natur braucht man sich nun keine Gedanken mehr zu machen...

- "Was haben Mond, Kreis und Pfannkuchen gemeinsam?"

- "Sie sind alle rund."<sup>15</sup>

- "Was ist das Verbindende zwischen Lern- und Geistesschwachen, Körperbehinderten, Sprach- und Verhaltensgestörten?"

- "Sie weisen in ihrem Leistungs und Sozialverhalten Defizite auf. Sie weichen von der Norm der Altersgruppe ab."

In welchem Verhältnis stehen diese Beispiele von Begriffsbildungsprozessen zu einem vermeintlichen Paradigmenwechsel zum Beispiel in der Heil-, Behinderten-, Rehabilitations-, oder Sonderpädagogik?

In allen drei Beispielen geht es um die (empirische) Reduktion komplexer Entwicklungszusammenhänge. Die jüdische Kultur, die Astronomie, der Begriff Behinderung implizieren eben komplexe Zusammenhänge. Reduktives, oder was dasselbe ist, "falsches Bewußtsein" minimieren die Komplexität von Tatsachen und Signifikationen auf ein äußeres, formal-leeres Merkmal (schädlich, rund, abweichend) und generalisieren dieses, indem Fälle von... darunter subsumiert werden.

Bedeutungen sind in konventionalisierter und damit objektivierter Form in Wörterbüchern vergegenständlicht. Ein Blick ins *Große Fremdwörterbuch* unter dem Stichwort Reduktion verrät u.a. dieses:

**Reduktion**, die: Zurückführung; Herabsetzung, Einschränkung, Verkleinerung, Minimierung; Umwandlung-*Chem* Entzug von Sauerstoff aus einer chemischen Verbindung; Anlagerung von Elektronen an ein Atom, Ion oder Molekül (Ggs. Oxydation) - *Hüttenw* Verarbeitung eines Erzes zu Metall durch Sauerstoffentzug - *Logik* ein Schlußverfahren, mit dessen Hilfe man Prämissen gewinnt, aus denen eine gegebene Aussage ableitbar ist - *Math* das Zurückführen auf eine einfachere Form (z.B. einer Gleichung auf die Normalform) - *Met* Umrechnung von Beobachtungsdaten zu Vergleichszwecken (z.B. des Luftdrucks auf Meereshöhe) - *Phys* Umrechnung einer gemessenen Größe auf Normalbedingungen - *Sprachw* weniger deutliche, abgeschwächte Aussprache eines Lautes - *Völkerk* Siedlungsbezirk, der einheimischen Bevölkerungen von Kolonialexpansionen zugewiesen wurde

Eines wird deutlich: Es ist offensichtlich falsch, *Reduktion*, *reduzieren* oder *reduktiv* in den Koordinaten Inhaltsleere und Verantwortungslosigkeit festzuschreiben.

---

<sup>15</sup> Vgl. dazu **Dawydow, W.W.:** Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. In: Beiträge zur Pädagogik. Band 8. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1977

Die Welt, das Verhältnis des Menschen zur Welt ist vieldimensional und vielheitlich organisiert. Sich in der Welt zu orientieren, in ihr handelnd zu bestehen, erfordert vom konkreten Menschen, wie von jeder anderen Lebensform, Komplexität beschreibend oder konstruierend zu reduzieren, ohne dabei den vielheitlichen, totalen Zusammenhang des konkreten Orientierens und Handelns außen vor, oder besser, außer acht zu lassen.

Auch Kuhn beschreibt zunächst paradigmatische Erstarrungserscheinungen normalwissenschaftlicher Forschungsprozesse, bevor er auf deren Aufhebung ansatzweise eingeht. So gehe normalwissenschaftliche Forschung darauf aus, "...die Natur in eine vorgeformte und relativ starre Schublade zu zwängen", strebe nach der "...Verdeutlichung der vom Paradigma bereits vertretenen Phänomene und Theorien"<sup>16</sup>.

Normale Wissenschaft im Zeichen des Paradigmas bedeute, an deren Grenzen, z.B. bei der Artikulation des Paradigmas verschiedenartige Rätsel zu lösen<sup>17</sup>. Wissenschaft bedeute hier nichts anderes, als das Erwartete auf neuen Wegen zu erreichen. Das Rätsellösen basiere auf der Gewißheit der Existenz einer Lösung: Die Puzzlestücke sind alle da, sie sind vollständig, passen zusammen, es ist nur Geduld und Umsicht erforderlich, die Stücke zu einer Gestalt zusammzusetzen. Paradigmata implizieren also neben den Kriterien für die Wahl von Problemen und die Eruierung von Fakten auch mögliche Lösungen sowie Regeln, um zu annehmbaren Lösungen zu gelangen<sup>18</sup>.

Zu diesen Regeln rechnet er:

- die expliziten Behauptungen wissenschaftlicher Gesetze und Aussagen über wissenschaftliche Begriffe und Theorien,
- die bevorzugten Arten der apparativen Ausrüstung oder zuverlässige Anwendungen anerkannter Instrumente
- quasi-metaphysische und/oder methodologische Bindungen,
- die Verpflichtung, die Welt ordnend zu erfassen und die Exaktheit und den Umfang dieser Ordnung auszudehnen.

Paradigmata knüpfen so ein Netz begrifflicher, theoretischer, instrumenteller und methodologischer Ordnungsprinzipien und Regeln. Sie schaffen verpflichtende Bindungen<sup>19</sup>.

---

<sup>16</sup>**Kuhn, T.S.:** Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1993, S. 38

<sup>17</sup>"Ein normales Forschungsproblem zu einem Abschluß bringen heißt, das Erwartete auf einen neuen Weg erreichen, und es erfordert die Lösung einer Vielzahl umfangreicher instrumenteller, begrifflicher und mathematischer Rätsel."

**Kuhn, T.S.:** ...a.a.O., S.50

<sup>18</sup>"Um als Rätsel klassifiziert zu werden, muß ein Problem durch mehr charakterisiert sein als eine sichere Lösung. Es müssen auch Regeln vorhanden sein, die sowohl die Art der annehmbaren Lösungen wie auch die Schritte, durch die sie erzielt werden sollen, einschränken."

**Kuhn, T.S.:** ...a.a.O., S.52

<sup>19</sup>Im Postskriptum zur "**Struktur wissenschaftlicher Revolutionen**" schreibt Kuhn von Mißverständnissen, die bei der Interpretation des Paradigma-Begriffs aufgetreten seien. Er schreibt davon, daß es darauf ankomme, den Begriff Paradigma von dem Begriff wissenschaftliche Gemeinschaft zu trennen. Was die Bedeutung des Begriffes Paradigma angehe, so sei sie von ihm im Buch auf zweifache Weise gebraucht worden...:

1. "...steht er (gemeint Begriff Paradigma) für die ganze Konstellation von Meinungen, Werten, Methoden usw, die von den Mitgliedern einer gegebenen Gemeinschaft geteilt werden."

2. "...andererseits bezeichnet er ein Element in dieser Konstellation, die konkrete Problemlösungen, die, als Vorbilder oder Beispiele gebraucht, explizite Regeln als Basis für die Lösung der übrigen Probleme der "normalen Wissenschaft" ersetzen können." (S. 186)

Normative Wissenschaft führt so letztlich zur reduktiven Verkürzung komplexer Entwicklungszusammenhänge. Anomalien, Krisen der normalen Wissenschaft entwickeln sich daraus, daß das mit dem Reduktionismus verbundene "falsche Bewußtsein" infrage gestellt wird. So geriet die Psychologie in die Krise, als sie das Bewußtsein als Untersuchungsgegenstand im "beobachtbaren Verhalten" objektiv (erklärende Psychologie) und in "Introspektion" subjektiv (verstehende Psychologie) verflüchtigte<sup>20</sup>.

Die Krise der Sonderpädagogik hängt offensichtlich damit zusammen, daß die personale Entwicklungsdynamik konkreter Individuen sowohl in segregierenden als auch in integrativen Förderprozessen auf die Erreichung von Normalitätsstandards reduziert wird. Ausschlußzwang und Zwang zum Einschluß sind da zwei Seiten ein und derselben Medaille<sup>21</sup>.

Paradigmenwechsel bedeutet somit in ein und derselben Hinsicht reduktive Verkürzungen zu überwinden und nicht-reduktive Orientiere zur Bewältigung der Komplexität von Entwicklungsprozessen zu schaffen.

So kann man der anarchistischen, ja dadaistischen wissenschaftstheoretischen Position Feyerabends zwar vorwerfen, keine affirmative Alternative zum Streit in der

Die erste Bedeutung sei eher soziologisch, die zweite eher "philosophisch" und damit "tiefer". Baumstrukturorientiert gliedert Kuhn die Wissenschaftlergemeinschaft in die Gemeinschaft aller Naturwissenschaftler, diese wiederum in die der wesentlichen Berufsgruppen, wie Physiker, Chemiker, Astronomen, Zoologen.... Nach deren Forschungsmethoden lassen sich weitere Untergruppen unterscheiden, wie z.B. Organische Chemiker, darunter Eiweißchemiker; Festkörper- oder Hochenergiephysiker, Radioastronomen. Erst unter diesem Level sieht Kuhn Gemeinschaften angesiedelt, die für seine wissenschaftshistorischen Untersuchungen relevant seien. Deren Existenz stehe im Zusammenhang mit empirischen Problemen. Man erkennt sie an solchen Merkmalen, wie dem Besuch von Fachkonferenzen, der Verteilung von Rohmanuskripten oder Fahnenabzügen vor der Publikation und vor allem an formellen und informellen Kommunikationsnetzen, einschließlic Briefwechsel und gegenseitiges Zitieren.  
*"Gemeinschaften dieser Art sind Einheiten, die dieses Buch als Erzeuger und Prüfer wissenschaftlicher Erkenntnisse dargestellt hat. Paradigmata sind etwas, daß den Mitgliedern solcher Gruppen gemeinsam ist."* (S. 189)

Was die *"Konstellation von Meinungen, Werten, Methoden usw, die von den Mitgliedern einer gegebenen Gemeinschaft geteilt werden"* angeht, so bilden diese letztlich ein disziplinäres System. Die meisten eben jener Gruppenpositionen, die Kuhn früher als Paradigma-Momente bezeichnet hatte ('symbolische Verallgemeinerungen, 'metaphysische Paradigmata' oder Modelle, Werte wie der Vorrang quantitativer Voraussagen von qualitativen, innere und äußere Widerspruchsfreiheit der Theorien usw.) seien nichts anderes als Bestandteile dieses disziplinären Systems. Nur ein Element des disziplinären Systems würde Kuhn auch weiter Paradigma nennen: *"...das ist die Komponente der gemeinsamen Positionen einer Gruppe, die mich zuerst zur Wahl dieses Wortes führte...Ich meine damit ursprünglich die konkreten Problemlösungen, denen die Studenten von Anfang ihrer wissenschaftlichen Ausbildung an begegnen, ob in Laboratorien, in Prüfungen oder am Ende von Kapiteln wissenschaftlicher Lehrbücher."* (S. 198)

Diese beispielhaften Problemlösungen und Musterbeispiele helfen dem Studenten, neue Situationen als vertraute zu erkennen, sie zu identifizieren, unter eine "Formel" oder Gesetzesskizze zu bringen.

<sup>20</sup>Vgl. dazu **Wygotski, L.S.:** Istoriceskij smysl psihologiceskogo krizisa (Der historische Sinn der psychologischen Krise). In: L.S. Vygotskij. Sobranie socinenij. Tom I. Voprosy teorij i istorij psihologii (L.S. Wygotski. Werke. Band I. Fragen der Theorie und Geschichte der Psychologie). Pedagogika, Moskau 1982

<sup>21</sup> Vgl. dazu **Pongratz, L., A.:** Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1989

Wissenschaftstheorie<sup>22</sup> entwickelt zu haben und statt dessen im Relativismus des *anythings goes* "versumpft" zu sein. Dem ist jedoch keineswegs so<sup>23</sup>, denn gerade nicht-reduktionistisches, dabei "vereinheitlichendes" (monistisches) Denken ist es, was Feyerabend zu entwickeln aufgibt.

Zwei Beispiele mögen verdeutlichen, wie ich/wir versuchen, an die Lösung dieser Aufgabe heranzugehen:.

a)

### ***Stellvertretung und Selbstbestimmung***

Im November 1993 fand an der Universität Bremen der Kongreß *Euthanasie-Krieg-Gemeinsinn* statt. Im Arbeitskreis *Stellvertretung und Gewalt* sprach ich zur *totalitären Lösung der Machtfrage in der 'Behindertenarbeit'* <sup>24</sup>.

Im Verlaufe der anschließenden Diskussion verstand ich, daß das, was ich mit der *schleichenden Vergiftung durch unhinterfragten Machtgebrauch in der Behindertenarbeit* begrifflich entwickelt hatte, im gesellschaftlichen Verhältnis *Stellvertretung* aufgehoben ist.

Im Verhältnis von Stellvertretung finden und definieren sich "Sozialtechniker" und "Helfer" verschiedenster Arbeitsfelder<sup>25</sup>. Sie wirken auf "die Betroffenen" mit verschiedenen Mitteln und Instrumenten ein, um diese in den Bereich der "Normalität"<sup>26</sup>, der normativen Unauffälligkeit zurückzuführen. Sie zerlegen die Körper und Seelen der Betroffenen in Teile, die etwas taugen und in Teile, die weniger oder zu nichts taugen. Ihr Blick ähnelt dem von Pannwitz, einem deutschen Chemiker und "hervorragenden Systematiker", dem im KZ Auschwitz die Aufgabe, eine Hilfsgruppe aus dem "undeutschen Lagerabfall" der zur Vernichtung vorgesehenen Juden zu rekrutieren, zufiel. Primo Levi<sup>27</sup> ein italienischer Jude und

---

<sup>22</sup>Zu den "Streitpunkten" gehören u.a. Kritischer Rationalismus (Popper) vs Positivismus-Sprachphilosophie (Wittgenstein), Kritischer Rationalismus vs Wissenschaftshistorie (Kuhn)

<sup>23</sup> So schreibt z.B. Feyerabend in

**Feyerabend, P.K.:** Protiv metodologiseskogo prinuzdenija. Ocerk anachistskoj teoriji poznanija (Gegen den methodologischen Zwang. Abriß einer anarchistischen Erkenntnistheorie) In: Fejerabend, P.: Izbrannye trudy po metodologii nauki. Progress, Moskva 1986, S.109-124 engl.: **Feyerabend, P.K.:** Against Method. Outline of an anarchistic theory of knowledge. London 1975:

*"In der Zeit, in der sich die Wissenschaftstheorie mit Kinderspielen beschäftigt, den Krieg zwischen Mäusen und Fröschen, zwischen den Anhängern Popper's und Kuhn's ausspielt,... ist durch einzelne Denker, wie z.B. Nils Bohr, oder in Spezialgebieten, z.B. der Systemtheorie eine neue, starke positive Philosophie entstanden."* (S. 140)

In der Fußnote bezieht sich Feyerabend auf das zu dieser Zeit erschienene Buch von Jantsch, E.: Design for Evolution, New York 1975.

Auf diese Weise gerät der Beitrag von Feyerabend (gemeint hier: Wider den Methodenzwang) zu einem Versuch, diese Philosophie indirekt zu unterstützen, indem er die Wissenschaftstheorie, wie er weiter schreibt, von "jeglichem intellektuellem Ballast" zu befreien sucht.

<sup>24</sup> Vgl. **Jödecke, M.:** Anmerkungen zur totalitären Lösung der Machtfrage in der 'Behindertenarbeit'. In: Jantzen, W. (Hrsg.): "Euthanasie"-Krieg-Gemeinsinn. Lit, Münster 1995 (S. 320-324)

<sup>25</sup>Vgl. zu *Sozialtechnik* **Zimpel, A.:** Entwicklung und Diagnostik. Diagnostische Grundlagen der Behindertenpädagogik. Lit, Hamburg 1994 und zu *Helfer* **Kobi, E.:** Vom unbeholfenen Helfen. In: Mürner, Ch., Schriber, S.: Selbstkritik der Sonderpädagogik?: Stellvertretung und Selbstbestimmung. Ed. SZH, Luzern 1993

<sup>26</sup>Vgl. zu *Normalität* **Mürner, Ch.:** Im Namen der Normalität. "Behindertenpädagoge", meine Berufsbezeichnung, ins Zwielficht gestellt. In: Mürner, Ch., Schriber, S.: Selbstkritik der Sonderpädagogik?: Stellvertretung und Selbstbestimmung. Ed. SZH, Luzern 1993



Überlebender des KZ Auschwitz schreibt davon, wie er dem *Pannwitzblick*<sup>28</sup> begegnete. Das gesellschaftliche Verhältnis *Stellvertretung* verkörpert sich im Kopf der Stellvertreter als defizit- und defektorientiertes Menschenbild. Die Stellvertreter wissen, was für die Betroffenen

das Richtige ist. Und das Richtige ist, die Betroffenen mittels vielfältiger Einwirkungstechniken

*normal zu machen*. Sind die Betroffenen erst einmal als behindert, geschädigt, (psychisch) krank erfaßt und eingruppiert, dann kann das System *Stellvertretung* an deren Körpern und Seelen in Richtung Normierung "wirken".

*Stellvertretung* arbeitet mit Zwang. Zwang äußert sich in Ausschluß- und Einschlußprozessen: Zwang zur Verbesonderung in Schonraum, Reservat oder "Biotop". Zwang zur Integration in Kollektiv, Team oder Gemeinschaft. *Doch Entwicklung kann nicht gemacht werden*. Lebende Systeme entwickeln sich *außenbedingt*, doch *innenbestimmt*. Sie konstituieren sich rekursiv, schaffen sich in Austauschprozessen mit ihrem Milieu jeweils neu. Entwicklung *findet* also *statt*, sie *geschieht*. *Stellvertretung* bewirkt nichts, weil sie sich dieser Erkenntnis, dieser Normalität verschließt. In der Negation des Verhältnisses der *Stellvertretung* erscheint die Perspektive der Entwicklung des konkreten Menschen als Perspektive von *Selbstbestimmung*.

Der je konkrete Mensch kann, indem er seine Lebensgrundlagen produziert, sich zur Welt, zur Gattung und zu sich selbst ins Verhältnis setzen. Bewußtsein geht mit Selbstbewußtsein zusammen. Sprechen schafft das Jenseits, das Transzendente im Diesseits der konkreten Erfahrung als Einheit von Tun und Erkennen. Wenn Betroffene zu ihrer Situation sprechen, wenn Stellvertreter ihr professionales Selbstverständnis sprechend hinterfragen, immer dann entwickelt sich die Perspektive von *Selbstbestimmung*. Dann wird zur Normalität, von der *Normalisierung von Existenzbedingungen und Lebensverhältnissen* zu sprechen. *Loslassen, ohne allein zu lassen*, ist z.B. eine Formel, die aus der Perspektive der Stellvertreter auf den Weg der Normalisierung führen könnte. "Einfach kochen und waschen lassen", so formulierte Jürgen Hoch aus selbstbestimmter Perspektive<sup>29</sup>. Einfach kochen, waschen, wohnen, lernen, arbeiten, lieben, leben lassen "...und dann, wenn der Behinderte merkt, das klappt nicht, nur dann eingreifen, wenn er das will. Nie so eingreifen und hin gehen und sagen: 'Also ich zeige Dir jetzt mal, wie das geht!' Das rate ich Euch erstmal alles ab..." Nicht Verhaltenskontrolle, sondern Realitätskontrolle, nicht fördern, sondern Entwicklungsprozesse unterstützen...

b)

### *Was machst du denn da? Zur Kollision zweier Menschenbilder*

Die Bewegung verstört mich. Ein Junge wirft seine Tasche mit voller Wucht gegen die noch verbliebenen ganzen Glasscheiben einer Straßenbahnhaltestelle. In seiner Hand taucht eine Telefonkarte auf. Mit dieser fährt er in der Rille entlang, die früher eine Glasscheibe führte. Ich bäume mich gegen das Unerwartete auf: 'Der spinnt! Na ja, kein Wunder! Sieht ja

---

<sup>27</sup>Levi, P.: Ist das ein Mensch? Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1992, S.127/128

<sup>28</sup>Vgl.: Sierck, U., Danquart, D. (Hrsg.): Der Pannwitzblick. Wie Gewalt gegen Behinderte entsteht. Verlag Libertäre Assoziation, Hamburg 1993

<sup>29</sup>Vgl.: Hoch, J.: Ein Weg aus dem Heim. In: fib e.V. (Hrsg.): Ende der Verwahrung?! Perspektiven geistig behinderter Menschen zum selbständigen Leben. AG-SPAK-Publ., München 1991

auch aus wie ein Hilfsschüler!' Schon will ich ihn "zurechtweisen", doch es gelingt mir, den Affekt zu distanzieren. Statt dessen spreche ich den Jungen an:

- "Was machst du denn da?"

Er kommt auf mich zu.

- "Ich will die Telefonkarte verkaufen, da sind noch 2.65 DM drauf".

- "Ach so."

Ich überlege, ob ich ihm die Telefonkarte abkaufen soll. Doch wozu?

Der Junge indessen nimmt seine Schultasche, pflanzt sich in die Sitzbank der Haltestelle und betrachtet gedankenverloren- konzentriert seine Telefonkarte.

**Er hat sich mitgeteilt und weiß nun wieder, was er will.**

Ergo:

Paradigmenwechsel hängt zusammen mit dem Versuch, einen neuen monistischen Entwurf für

den totalen, doch nicht totalitären Zusammenhang von Welt und Mensch zu wagen.

Paradigma

ist ein grundlegendes Ordnungsbildungsmoment, was geeignet scheint, die Vielfalt der Erfahrungen, Sinnesdaten, Fakten, Beobachtungen und Theorien dynamisch zu strukturieren. Solche monistischen Entwürfe<sup>30</sup>, Jantsch spricht an dieser Stelle von Visionen<sup>31</sup>, entstehen im Widerstreit und in der Auseinandersetzung mit reduktionistischen und dualistischen Erscheinungen des "falschen Bewußtseins", die darin bestehen, ein fertiges, "totes" Ding auf fertige Weise zu sezieren, zu elementarisieren und von dem wesentlichen Moment des Dings, der Entwicklung der Relationen durch und mit denen es entstanden ist und über die es sich weiterentwickelt, zu abstrahieren.

### 3.

#### ***Alles schon dagewesen!?! Perspektiven von Aufklärung im Zeitalter der Abgeklärtheit<sup>32</sup>***

<sup>30</sup>Monistische Entwürfe entwickeln sich entlang von Mustereperimenten oder - Entdeckungen.

Zu letzteren gehören auch solche Grundbegriffe der Epistemologie wie *determinatio est negatio*, das Identitätsprinzip der klassischen deutschen Philosophie oder die Methode des *Aufsteigens vom Abstrakten zum gedanklich Konkreten*. Die Psychologie kennt solche basale Kategorien und Beobachtungsmuster wie *Akkomodation* und *Assimilation* (Piaget), *Zeichen-Bedeutung-Verallgemeinerung* (Wygotski), *Stimul-Reaktion* (Watson), *Figur-Hintergrund* (Gestaltismus), *Unbewußtes-Bewußtes* (Freud) usw., die in Abhängigkeit von Mustereperimenten formuliert und entwickelt wurden.

<sup>31</sup> Vgl. **Jantsch, E.:** Die Selbstorganisation des Universums - vom Urknall zum menschlichen Geist.

Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1988 und

**Jantzen, W.:** Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1987

a)

**Die Frage nach dem abgeklärten Ende von Aufklärung**

Ausgegangen werden kann von zwei sich widersprechenden Standpunkten. Der erste der beiden ist identisch mit dem Titel dieses Beitrages: *Alles ist schon dagewesen*. Er wird artikuliert in den Schriften und Beiträgen des französischen Kulturanthropologen J. Baudrillard. Der zweite Standpunkt: *Nichts ist schon dagewesen* findet sich im Resümee eines Gesprächs, das K. Popper, K. Lorenz und F. Kreuzer 1983 in Altenberg miteinander führten. Bevor die Perspektiven der Aufklärung problematisiert werden können, sind die beiden konträren Standpunkte aufzulösen. Unter *Auflösen* verstehe ich nicht die bekennende oder argumentierend-begründende Festlegung auf einen der beiden Standpunkte nach dem Schema von "entweder-oder". Unter Auflösung verstehe ich auch nicht das spitzfindige Mischen von Momenten beider Pole oder Seiten im Sinne des "sowohl -als-auch". Auflösen beginnt mit dem "weder-noch", d.h. mit der doppelten Negation der entgegengesetzten Standpunkte und der Entwicklung von Bedingungen ihrer wechselseitigen Integration.

Doch bevor die *Synthese* erfolgen, bevor die "aufhebende Gedankenarbeit" geleistet werden kann, müssen die Standpunkte in ihren wesentlichen Bestimmungsstücken "erfaßt", ja mehr noch: "hervorgebracht"<sup>33</sup> werden.

Was meint Baudrillard, wenn er schreibt: Alles ist schon dagewesen?

*Alles* ist Baudrillard gleichbedeutend mit "Orgie", genauer: mit der Orgie als Ausdruck von Befreiung.

*"Die Orgie bildet ganz und gar das explosive Moment der Modernität. Das der Befreiung auf allen Gebieten: Politische Befreiung, sexuelle Befreiung, Befreiung der Produktivkräfte, Befreiung der Destruktivkräfte, Befreiung der Frau, des Kindes, der unbewußten Triebe; Befreiung der Kunst.. Himmelfahrt aller Modelle repräsentativer Vorstellungen und aller Modelle antirepräsentativer Vorstellungen. Es war eine totale Orgie, eine Orgie des Realen, des Rationalen, des Sexuellen, der Kritik und der Antikritik, des Wachstums und der Krise des Wachstums. Wir haben alle Stadien der Produktion und einer scheinbaren Überproduktion von Objekten, Zeichen, Botschaften, Ideologien und Vergnügungen durchlaufen. Heute ist alles befreit, das Spiel ist aus."*<sup>34</sup>

All das Befreite vervielfältigt sich nunmehr in unzähligen Simulationen. *Alles*, das sind Szenarios, die durchgespielt werden können, eben weil sie schon geschehen sind: Vervielfältigung von Idealen, Phantasmen, Bildern und Träumen. Indem sie befreit werden, gelangen sie auf die "Umlaufbahn", verlieren ihre Verwurzelung, werden schwerelos. Der

---

<sup>32</sup>Veröffentlicht in: Lutz, W. (Hrsg.): Transformation und Regionalisierung. Lit, Münster 1995 (leicht gekürzt)

<sup>33</sup>Zu den Begriffen *aufheben*, *erfassen* und *hervorbringen* vgl.:

**Hegel, G.W.F.**: Phänomenologie des Geistes. Reclam, Stuttgart 1987

<sup>34</sup>**Baudrillard J.**: Transparenz des Bösen. Ein Essay über extreme Phänomene. Merve Verlag, Berlin 1992, S. 9

Zustand des *Alles ist schon dagewesen*, d.h. der Zustand nach der Orgie kann in den Dimensionen *transästhetisch*, *transsexuell* und *transökonomisch*<sup>35</sup> beschrieben werden. Klonen hingegen wird zum Symbol für die "xerographische Hölle"<sup>36</sup> der Simulation des "immer Gleichen".

Doch Baudrillard hellt das Schreckensbild der von ihm beschriebenen Mediengesellschaft und des fraktalen Subjekts auf, geht über deren Grenzen hinaus. Er fragt: "Was tun nach der Orgie?"

Die so gestellte Frage transzendiert die Wirklichkeit der Simulation mit der Möglichkeit der Illusion.

*"Das große Spiel ist für mich, das Spiel der Illusion. Ich möchte sagen, Simulation, darüber habe ich viel gesprochen. Aber das ist für mich kein großes Spiel. Das ist eine Analyse, das ist analytisch. Ich hab's ein bißchen satt mit dieser Simulation. Da hab ich so etwas anderes: Ich meine, was sich der Simulation entgegensetzt. Die Alternative, wenn es eine gibt, wäre die Illusion. Um über die Simulation hinauszugehen, wäre gar nicht der sehnsüchtige Rückzug nach den alten Werten, nicht nach dem Realen, dem Wirklichen; sondern weiter hinüber nach der Illusion. Illusion im Sinne der radikalen Illusion der Welt. Der Schein, dieses große Spiel der Erscheinungen, des Verschwindens, der Strategie der Erscheinungen, das wäre das große Spiel. Und diese Illusion. **Illusion bedeutet literal "ins Spiel setzen" (illudere auf lateinisch).** Und diese gefährliche Illusion der Welt. Der Illusionist ist unerträglich. Er ist gefährlich. Dieser Illusion zu entwischen, haben wir*

### <sup>35</sup> **Transästhetisch:**

*"Nichts widerspricht sich mehr. Neo-Geo, der Neue Expressionismus, die Neue Abstraktion, die Neue Figuration: All das existiert aufs Prächtigeste nebeneinander in totaler Indifferenz. Weil all diese Tendenzen nichts Eigenes mehr haben, können sie in ein und demselben Kulturraum zusammenleben."*

**(Baudrillard, J.: Transparenz... a.a.O., S. 22)**

*"Insgeheim sind wir Ikonoklasten. Nicht solche, die die Bilder zerstören, sondern eher solche, die Bilder im Überfluß herstellen, auf denen nichts mehr zu sehen ist."* **(Baudrillard, J.: Transparenz... a.a.O., S.24)**

### **Transsexuell:**

*"Wir brauchen ein Instant Gedächtnis, den unmittelbaren Anschluß, eine Art Publicity-Identität, die sich augenblicklich verifizieren läßt... Nicht: ich existiere, ich bin da; sondern: ich bin sichtbar, ich bin Bild, image - look, look! Das ist nicht einmal Narzismus, sondern Hervorkehrung ohne Tiefe, eine werbewirksame Unbefangenheit, wo jeder zum Impresario seiner eigenen Erscheinung wird."* **(Baudrillard, J.: Transparenz... a.a.O., S.30/31)**

**Transökonomisch:**

*"Wir befinden uns im Zeitalter der Schwerelosigkeit. Unser Modell ist die Weltraum-nische, deren kinetische Energie die der Erde aufhebt. Die Zentrifugalkraft der vielfältigen Technologien befreit uns von der Schwere und verwandelt uns in nutzlose Bewegungsfreiheit. ...Wir befinden uns nicht mehr im Wachstumsstadium, sondern im Zustand der Auswüchse. Wir leben in einer Überflußgesellschaft, in der alles weiterwächst, ohne an seinen eigenen Zielen gemessen werden zu können. ...Das führt zu einer ungeheuren Verstopfung des Systems, zu ihrer Deregulierung durch Hypertelie, durch einen Exzeß an Funktionalität, durch Sättigung."* **(Baudrillard, J.: Transparenz... a.a.O., S.38/39)**

### <sup>36</sup>Baudrillard schreibt zu "**Klonen**":

*"Vater und Mutter sind verschwunden, nicht zugunsten einer zufälligen Freiheit des Subjekts, sondern zugunsten einer Code genannten Matrix. Keine Mutter, keinen Vater mehr: Matrix. Die Matrix, der genetische Code, wird künftig nach einer Verfahrensweise "Kinder machen", die gereinigt ist von jeder zufälligen Sexualität, verfaßt... Weder Kind noch Zwilling noch narzistische Selbstbespiegelung: der Klon ist die Materialisierung des Doubles auf genetischem Weg, d.h. die Abschaffung jeder Andersheit und jedes Imaginären... Die Klonung ist somit das letzte Stadium in der Geschichte der Körpermodellierung, das Stadium, in dem das auf seine abstrakte und genetische Formel reduzierte Individuum zur seriellen Demultiplikation bestimmt ist... Das Individuum ist nunmehr eine krebsartige Metastase seiner Grundformel... wird zur Wucherung der Matrix, der Grundformel, ein von Stoffwechseln von innen gesteuerter Körper."*

**(Baudrillard, J.: Transparenz... a.a.O., S.133)**

*Simulation. Wir versuchen, die Welt zu materialisieren, zu realisieren. Und wir realisieren diese Welt durch Technik, Wissenschaft usw. Und das alles ist Simulation. Aber darüber hinaus steht das Spiel, noch mit natürlich für uns rätselhaften Spielregeln, die immer schwerer in dieser unserer Welt zu finden sind. Aber dieses große Spiel steht noch da. Ich meine die Illusion, die Verführung ist unzerstörbar. Darum bin ich nicht pessimistisch."*<sup>37</sup>

Was ist es, was Baudrillard ins Spiel bringt? Was ist es, was eine Alternative bilden soll zu dem

*Alles ist schon dagewesen;* was sich soweit negiert, daß es aufgehoben werden kann? Baudrillard nennt diese "Etwas" *Devolution*, zu deutsch "Heimsuchung"<sup>38</sup>. Gemeint ist das Bewußtwerden dessen, daß wir im Leben von etwas abhängen.

Das Subjekt wird von Anderem heimgesucht, mitunter vom radikal Anderen. So "kippt" das "Alles ist schon dagewesen" in sein Gegenteil. Erläutert werden kann das am Beispiel der Virulenz.

*"In einem Anfangsstadium nimmt der böse Geist der Andersheit die Form des Unfalls, der Panne, der Ohnmacht an. Einem späteren Stadium entspricht die virale, epidemiehafte Form, die Virulenz: das von ihr erfaßte System ist dagegen machtlos, da die Integrierung eben zu jener Veränderung (Alteration) führt... Die Viralität ist die Pathologie der geschlossenen Kreisläufe, der integrierten Schaltkreise, der Promiskuität und Kettenreaktion. Eine Pathologie des Inzest in einem weiten und methaphorischen Sinn. Wer vom Gleichen lebt, kommt durch das Gleiche um. Das Fehlen einer Andersheit sondert jene ungreifbare andere Andersheit ab, diese absolute Andersheit des Virus."*<sup>39</sup>

Doch worin liegt der Sinn der Virulenz, des *Heimsuchens durch das radikal Andere?*

*"Angesichts der Gefahr einer totalen Schwerelosigkeit, einer unerträglichen Leichtigkeit des Seins, einer universellen Promiskuität, einer Geradlinigkeit der Prozesse, die uns ins Leere ziehen, sind diese plötzlichen Wirbel, die wir Katastrophe nennen, auch das, was uns vor der Katastrophe schützt. Diese Anomalien, diese Exzentrizitäten schaffen Bereiche der Schwerkraft und Dichte gegen die Zerstreung."*<sup>40</sup>

Der Sinn der Virulenz liegt im *Transzendieren der Simulation*, des *Alles ist schon dagewesen*. Das Objekt, der Andere ist der Ort, so Baudrillard, unserer Differenz, ist jener, "...*der mir erlaubt, mich nicht endlos zu wiederholen.*" Am Ende des *Alles ist schon dagewesen* steht eine ungewisse Zukunft, eine offene Entwicklungsperspektive.

---

<sup>37</sup>Vgl.: **Schicht, B.:** Jean Baudrillard. Vom Verschwinden der Realität. Dokumentarfilm, gesendet im N3 (November 1991)

<sup>38</sup>"Diese Ethik der Devolution enthält eine Philosophie der Subtilität. Die Subtilität ist der eigentliche Kunstgriff, ist die Tatsache, daß wir nicht von unserer eigenen Energie leben, aus eigenem Willen, sondern von dem, was wir den anderen, der Welt, jenen, die wir lieben, jenen, die wir hassen, entwenden, subtilisieren.... Jemand anderem die Tatsache des Wollens, Glaubens, Liebens und Entscheidens zu überlassen ist kein Verzicht, sondern eine Strategie: indem Ihr ihn zu Eurem Schicksal macht, zieht Ihr die subtilste Energie aus ihm." (**Baudrillard, J.:** *Transparenz...a.a.O.*, S. 193)

<sup>39</sup>**Baudrillard J.:** *Tranparenz...a.a.O.*, S.73/75

<sup>40</sup>**Baudrillard J.:** *Tranparenz...a.a.O.*, S. 81

Letztere ist Gegenstand des Gespräch zwischen Popper, Lorenz und Kreuzer<sup>41</sup>. Gesprochen wird über die expandierende Aktivität des Subjekts oder sein Lernen im Zusammenhang von *Versuch und Irrtum*. Lernen geschieht durch *Aktivität*. Die *Induktion*, die Wiederholung bringt die Dinge aus dem wachen Geist ins Unterbewußtsein. Die *Deduktion* dagegen gibt "wenn die Prämissen gegeben sind, die Konklusion mit Sicherheit", gegebenenfalls auch mit Wahrscheinlichkeit. Jeder macht Theorien aus seiner Aktivität, seinem Tun heraus. Theorien oder Hypothesen können *kritisiert, d.h. falsifiziert* werden.

Mit dem Lügen fängt das Denken an. Lügen ist nur auf der Grundlage von Sprache möglich, genauer: deren Darstellungsfunktion. Bei der Darstellung von Sachverhalten, Situationen usw. entsteht das Wahrheitsproblem. Das Sprechen wiederum zielt auf "...die Darstellung von Sätzen, die wahr sind" ab. Die Kritik der Sätze bezüglich ihres Wahrheitsgehalts markiert die Grenze der Darstellungsfunktion, die argumentative Funktion.

*Nichts ist schon dagewesen*. Alles ist neu, wird gesucht, gefunden, entdeckt. Aber was ist mit dem evolutionären Erkenntnisparadigma Popper's und Lorenz' selbst? *Nicht schon dagewesen?* Wäre es nicht schon dagewesen, etwa in der "Deduktion" der Darstellungsfunktion der Sprache (Bühler), wie hätten es beide weiterentwickeln können?

## b) Selbstbestimmung als Perspektive von Aufklärung

*Alles ist schon dagewesen* und *Nichts ist schon dagewesen* fällt in Eins zusammen, geht ineinander über. Es macht (weiter?) wieder Sinn, sich die Maximen der Aufklärung zu vergegenwärtigen, sie im *Zeitalter der Abgeklärtheit* über den kritischen Rückgriff auf Vergangenes in die Zukunft fortzuschreiben. Welche Begrifflichkeit verbindet sich mit dem "rhizomatischen Knoten"<sup>42</sup> Aufklärung?

Aufklärung ist ein Ausdruck dafür, daß der Mensch in seiner Subjekthaftigkeit in das Zentrum des interdisziplinären Diskurses gerät.

Der feudale Mensch auf dem Pol des Knechtschaftsverhältnisses zentriert sich um die Herrschaft. Diese ist von "Gottes Gnaden". Ob weltlich oder geistlich: sie spricht, denkt und handelt stellvertretend für ihn. Die Herde "der viel zu Vielen" bedarf des Hirten, der sie lenkt, der ihr Struktur gibt und Funktion verleiht. Der Patron hütet seine unvernünftigen Kinder, deren Selbstverleugnung vergilt er ihnen mit Schutzversicherungen<sup>43</sup>. Gäbe es die Ordnung dieses übermächtigen Leviathan nicht, befänden sich die Lämmer in einem Zustand permanenten Bürgerkriegs<sup>44</sup>. Nur die Unterwerfung unter den Willen und die Fürsorge des Patrons bewahrt die unreifen Knechte vor der Rückkehr in den gewalttätigen Naturzustand.

<sup>41</sup>Vgl.: **Popper, K., Lorenz, K.:** Die Zukunft ist offen. Das Altenberger Gespräch. Piper, München. Zürich 1994

<sup>42</sup>Zu *Rhizom* vgl.: **Deleuze, G., Guattari, F.:** Rhizom. Merve Verlag, Berlin 1976

<sup>43</sup>So erklärte Friedrich der IV, seines Zeichens König von Preußen, unterstützt und legitimiert durch seine intellektuellen Vasallen Ancillon und Haller:

*"Ein väterliches Regiment ist deutsche Fürstenart und weil die Herrschaft mein väterliches Erbe, mein Patrimonium ist, darum habe ich Herz zu meinem Volk, darum kann und will ich unmündige Kinder leiten, entartete züchtigen, würdigen und wohlgeratenen aber an der Verwaltung meines Gutes Teil geben, ihnen ihr eigenes Patrimonium anweisen und sie darin vor Diener-Anmaßung schützen."*

Zitiert nach: **D' Hont, J.:** Hegel in seiner Zeit. Akademie Verlag, Berlin 1984, S. 60

<sup>44</sup> Vgl. dazu: **Hobbes, Th.:** Leviathan. Reclam, Stuttgart 1990

Aufklärung beginnt mit dem Infragestellen des Knechtschaftsverhältnisses. Im Knecht regt sich staatsbürgerliches Selbstbewußtsein. Der Knecht ist nicht mehr nur Zweck für den Herrn, ihm muß ein Zweck-an-sich-selbst zugestanden werden. Seine Bedürfnisse, Wünsche und Interessen, die auf Selbstbestimmung (Freiheit der Meinungsäußerung, des Denkens, Wollens und Handelns) zielen, sind ernst zu nehmen und werden ernst genommen<sup>45</sup>

Das Bedürfnis nach Selbstbestimmung artikuliert sich auf individuell-differenzierte Weise. Kant sprach vom vernunftgeleiteten Verstandesgebrauch<sup>46</sup>, Fichte bezog sich auf das Ich, das frei sein sollte<sup>47</sup>, Schelling setzte auf die Produktivität der intellektuellen Anschauung und schließlich Hegel auf die zu sich selbst kommende absolute Idee<sup>48</sup>. Doch all diese Artikulationen sind Momente der Genesis des Selbstbewußtseins, der Konstitution von Freiheit im Felde der Notwendigkeit. Und dabei müssen Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung durchaus nicht mit Anthropozentrik gleichgesetzt werden. Der konkrete Mensch ist lediglich Knoten im Gewebe des universellen, totalen Weltzusammenhangs. Daher bildet er nicht die Achse, um die sich das Universum dreht. Seine Entwicklung folgt den Gesetzen der Selbstbewegung<sup>49</sup>. Selbst ein ideales Reich des Absoluten, wo Alles zu einer Einheit (Identität) verschmilzt, bedarf der Individuation, d.h. eines schöpferisch-produktiven Prozesses des Hervorbringens endlicher Produkte<sup>50</sup>. Wird das Reich der "Urbilder", d.h. der ewigen Ideen, außerhalb der hervorbringenden Dynamik gesetzt, so kann es seine Verkörperungen nicht generieren: Das Absolute, die Substanz, d.h. "...das, was in sich ist und nur durch sich begriffen wird,...dessen Begriff nicht den Begriff eines anderen Dinges nötig hat, um daraus gebildet zu werden"<sup>51</sup>, existiert gerade deshalb, weil sie sich als Ursache ihrer selbst organisiert<sup>52</sup>.

---

<sup>45</sup>Vgl. Kants Antwort auf die Frage: Was ist Aufklärung?

*"Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist die Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung."*

**Kant, I.:** Gesammelte Schriften. Band 9. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin/Leipzig 1924, S. 35; zitiert nach: **Thom, M.:** I. Kant. Urania Verlag, Leipzig. Jena. Berlin 1978, S. 72

<sup>46</sup>Vgl.: **Kant, I.:** Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik. Reclam, Leipzig 1979

<sup>47</sup>Vgl.: **Fichte, J.G.:** Die Bestimmung des Menschen. Reclam, Leipzig 1976

**Fichte, J.G.:** Ruf zur Tat. Sein Leben in Briefen und Berichten. Verlag der Nation, Berlin 1956

**Damm S. (Hrsg.):** Begegnung mit Caroline. Briefe von Caroline Schlegel-Schelling. Reclam, Leipzig 1984

<sup>48</sup>Vgl.: **Hegel, G.W.F.:** Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie. Reclam, Leipzig 1981

**Hegel, G.W.F.:** Phänomenologie des Geistes. Reclam, Stuttgart 1987;

**Hegel, G.W.F.:** Wissenschaft der Logik. Band 2. Akademie Verlag, Berlin 1975

<sup>49</sup>Hegel sprach in der "Wissenschaft der Logik" von *Pulsation der Selbstbewegung*, die am Endpunkt der "Radikalisierung" des Gegensatzes, d.h. im Widerspruch, ihren Anfang nimmt.

<sup>50</sup>Vgl. dazu: **Schelling, F.W.J.:** System des transzendentalen Idealismus. Reclam, Leipzig 1978

**Schelling, F.W.J.:** Bruno oder Über das göttliche und natürliche Prinzip der Dinge. Reclam, Leipzig 1989

<sup>51</sup>**Spinoza, B.:** Ethik. Reclam, Leipzig 1982, S. 25

<sup>52</sup>*"Unter Ursache seiner selbst, verstehe ich das, dessen Wesen die Existenz einschließt, oder etwas, dessen Natur nur als existierende begriffen werden kann."*

**Spinoza, B.:** Ethik. Reclam, Leipzig 1982, S. 25

So hat z.B. Kant herausgearbeitet, wie über die Rotationsdynamik, die sich im Ungleichgewicht sich verdichtender kosmischer Nebelmassen bildet, die Himmelskörper entstanden sein könnten. Die Kant'schen Vernunftfragen können daher in einem materialistisch-monistischen Entwurf des Verhältnisses von Bewegung und Selbstbewegung etwa wie folgt re-formuliert werden:

- Wie erkenne ich?
- Wie handle ich?
- Wie finde ich Sinn in Erkennen und Tun?
- Wie entwickle ich mich weiter?

Die vierte Frage gerät so nicht zu einer anthropozentrischen Zusammenführung der ersten drei, sondern weist über das verobjektivierte Subjektive hinaus. Das Subjekt konstituiert sich am Objekt, die subjektiven Wirklichkeiten entstehen entlang der Bewegung objektiver Möglichkeiten. Oder: Die natürliche Individualität Mensch wird zur kulturellen Identität Person-Persönlichkeit, indem sie selbstbestimmt die Einheit der menschlichen Kultur in immer neuen Dimensionen in sich schafft.

c)  
***Täuschung als Ende und Anfang von Aufklärung***

Ein Dramatiker gibt Auskunft über sein Werk und über die vor allem biografischen Bedingungen, unter denen es entstand<sup>53</sup>. Er wird von seinem Gesprächspartner auf eine Begebenheit hin angesprochen, die von der literarischen Öffentlichkeit als Demütigung gedeutet wurde: Von Helene Weigel veranlaßt, fand sich der Dramatiker an einem der Augusttage des Jahres 1961 in einem Zimmer neben der Stätte seines dramaturgischen Wirkens wieder, um sich dort bezüglich seines gerade aufgeführten Stücks, "Die Umsiedlerin", in Selbstkritik zu üben.

Demütigung? Nein! Dem Dramatiker H. Müller kam es darauf an, weiter schreiben, d.h dem "Material DDR weiter Gestalt geben" zu können, oder besser: den Widerspruch zwischen Programm, das er im Lied "Die Internationale" verkörpert fand, und real-sozialistischer Wirklichkeit künstlerisch zu verarbeiten. Er wollte weiter schreiben unter der Bedingung, die da DDR hieß. Im Zentrum seines Interesses befand sich das künstlerische Schaffen, "das Spiel des Schaffens", wie es z.B. schon Nietzsche bei der Erörterung der Metarmorphosen des Menschen auf dem Wege zum Übermenschen im Bilde des *Kindes* verortet hatte<sup>54</sup>. Und dazu mußte der Dramatiker Müller, um im mythologischen Grunde Nietzsches zu bleiben, den *Löwen*, d.h. das mächtige, sich selbst ermächtigende: *Ich will* (diesem Material DDR künstlerischen Ausdruck und Gestalt verleihen) gegen das *Kamel: Du sollst* (Gebote sozialistischer Auftragskunst) stellen.

*"Ich wußte mich als Dramatiker weit über ihnen (gemeint sind hier die damaligen Kulturfunktionäre der DDR) stehend. Wenn sie die Illusion (der Selbstkritik) brauchten, die mir die Möglichkeit weiterzuschreiben gab, so sollten sie diese bekommen."*

<sup>53</sup>Gemeint ist das von 3-SAT am 03.09.1995 gesendete Gespräch zwischen Heiner Müller und Frank Schirmacher

<sup>54</sup>Vgl.: **Nietzsche, F.:** Also sprach Zarathustra. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1967



Der Löwe erkämpfte so dem Kinde immer wieder Bedingungen zum künstlerischen Schaffen und er tat dies mit List. List und *Täuschung* gehen Hand in Hand.

Täuschung gehört zum immanenten Moment der Aufklärung. Doch, wie hat sie ihren Anfang genommen? Sie findet sich schon mit *Odysseus-Mythus*<sup>55</sup>. Auf seinem Wege von und nach Ithaka trotz Odysseus den Gewalten des Schicksals, ja selbst den ihm übelwollenden Gottesmächten des Olymp. Er weiß diese zu narren. Die "Einsicht" in die "Organisationszusammenhänge und Funktionsweisen" des Schicksals ermöglicht ihm immer wieder, die Mächte göttlicher Willkür "für sich arbeiten zu lassen". Odysseus verstand es glänzend, diese Mächte seinen "Zwecken" dienstbar zu machen. An einige dieser findigen "Täuschungsmanöver" sei nachfolgend erinnert<sup>56</sup>:

- *Odysseus' Versuch, der Heerfahrt nach Troja zu entgehen*

Odysseus hatte nicht die geringste Lust, der treulosen Helena wegen seine junge Frau Penelope und den gerade erst geborenen Sohn Telemach zu verlassen. Als die griechischen Boten auf Ithaka anlangten, um ihn zur Teilnahme am Kriegszug zu bewegen, stellte er sich irrsinnig. Er spannte Esel und Ochsen vor den Pflug und bearbeitete mit diesem seltsamen Gespanne den Acker. In die gepflügten Furchen streute er statt Samen Salz aus. Allein seine List blieb nicht unerkannt! Palamedes durchschaute seine List, schickte nach Telemach und legte des Odysseus' Sohn in die Furche, über die Odysseus gerade ackern wollte. Da hob der Vater den Pflug sorgfältig über die Furche, über die er gerade ackern wollte und ließ dadurch seinen klaren Verstand erkennen.

- *Philoktetes*

Die Flotte der Griechen machte auf der Insel Chryse halt, um frisches Wasser aufzunehmen. Philoktetes, der Waffengefährte des Herakles entdeckte dabei einen verlassenen Altar, den Jason während seines Zuges der Athene geweiht hatte. Mit dem gerade geschossenen Wild wollte der erfreute Held der Athene opfern, da schoß eine junge giftige Natter aus dem Heiligtum hervor und biß ihn in den Fuß. Die giftige und eiternde Wunde peinigte Philoktetes über alle Maßen. Seine Schiffsgenossen konnten den üblen Geruch, der der Wunde entströmte und das lautstarke Klagen des Helden kaum noch ertragen. Opfer und Heilversuche bewirkten eher eine Verstärkung als eine Linderung des Leidens. Die Stimmung schlug um. Immer mehr Griechen wollten die Kriegsfahrt beenden. Da entschloß sich der Kriegsrat der Griechen, Philoktetes auszusetzen. Er betraute Odysseus mit diese Aufgabe. Odysseus brachte den schlafenden Philoktetes auf einem Nachen zum Strande und legte ihn in einer Felsengrotte nieder, wobei er soviele Kleidungsstücke und Nahrungsmittel zurückließ, wie Philoktetes zur Fristung des nackten Lebens für die nächste Zeit nötig haben würde.

Doch später, inmitten des Kampfes um Troja, erinnerte man sich Philoktetes' wieder, war dieser doch von den Göttern berufen, Paris zu töten. Und so machten sich Odysseus und Neoptolemos (Pyrrhus), der Sohn des Achill auf den Weg, um ihn zu den Griechen zurückzuholen. Nachdem sie den Aufenthaltsort des Philokretes ausgemacht hatten, schlug Odysseus Neoptolemos seinen Plan vor.

*"Nur durch Täuschung können wir uns seiner bemächtigen. Bei eurer ersten Zusammenkunft darf ich nicht zugegen sein; haßt er mich doch tödlich und mit Recht! Am besten wäre es, du erzähltest*

<sup>55</sup>Vgl.: **Horkheimer, M., Adorno, Th. W.:** Dialektik der Aufklärung. Reclam, Leipzig 1989

<sup>56</sup>Vgl.: **Schwab, G.:** Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. Loewe, Korneuburg 1990

*Philoktetes, daß du dich zürnend von den Griechen abgewandt habest. Häufe nur soviel Schimpf auf mich, wie dir einfällt; mich kränkt es nicht, und ohne List bekommen wir seine Pfeile nicht."*

Neoptolemos widerstrebt dieser Plan, war er, der Sohn des Achill doch mit der Kunst der Täuschung und Arglist nicht vertraut. Alle auftretenden Probleme war er gewohnt, mit Gewalt zu lösen. Aber Odysseus vermochte Neoptolemos umzustimmen, indem er ihn darauf hinwies, daß nur der Bogen des Herakles den Kampf um Troja entscheiden könne und er mit dieser Tat ewigen Ruhm ernten werde. Und so entwickelte sich die Begegnung mit Philoktetes, wie es Odysseus im vorhinein geplant hatte. Neoptolemos erzählte vom Tode seines Vaters, von der Undankbarkeit und Verschlagenheit der Griechen und versprach Philoktetes darüberhinaus noch, ihn in seine Heimat zu geleiten. Die letzte Spur Mißtrauen, die sich in Philoktetes möglicherweise noch geregt haben mochte, verschwand, als ein Späher des Neoptolemos mit der Nachricht eintraf, daß sich Odysseus und Diomedes mit ihrem Schiffe der Insel näherten, um ihn, Philoktetes, nach Troja zu verbringen. Jetzt beschwor Philoktetes seinen Besucher geradezu, ihn mitzunehmen, übergab ihm Pfeile und Bogen und rüstete sich zur Abreise.

Doch Neoptolemos konnte nicht mehr an sich halten und entdeckte Philoktetes die ganze Wahrheit. Philoktetes begann zu flehen und zu fluchen. Bevor das Mitleid den jungen Neoptolemos übermannen konnte, sprang Odysseus aus seinem Versteck und befahl, den unglücklichen Philoktetes zu fesseln. Das Gewissen schlug Neoptolemos und er wollte die Tat rückgängig machen, indem er sich vor Philoktetes stellte und Odysseus zu verstehen gab, daß er nur über seine Leiche gestatten werde, den Helden nach Troja zu entführen.

In der griechischen Sage löste die *deus ex machina* das Problem: Der Himmel tat sich auf. In der Öffnung erschien Herakles und verdeutlichte Philoktetes den Entschluß der Götter und versüßte diesen mit dem Versprechen, Philoktetes werde vor Troja seine Leiden beendet finden und zudem viele Reichtümer und Ruhm anhäufen können. Und so kam es, daß sich Philoktetes der Entscheidung der Götter unterwarf und sein Ressentiment gegen Odysseus unterdrückte<sup>57</sup>.

- *Das Trojanische Pferd*

Eine Weissagung des Sehers Kalchas brachte Odysseus auf den Gedanken, wie die fruchtlose Belagerung der Stadt Troja endlich beendet werden könnte. Kalchas hatte von einem Adler erzählt, der der Verfolgung einer Taube überdrüssig, sich hinter einem Felsen verbarg und wartete, bis sich die Taube wieder aus dem sie bergenden Felsspalt hervorwagte.

Etwas ähnliches empfahl Odysseus den Griechen. Sie sollten ein hölzernes Pferd als Symbol ihrer scheinbaren Abzugs bauen. Das Heerlager sollte aufgelöst und alles, was an die Belagerung erinnerte, sollte vernichtet werden. Die griechischen Krieger selbst sollten sich auf ihren Schiffe begeben und zu einer nahe gelegenen Insel segeln. Einer von ihnen, der besonders geschickt und vertrauenserweckend die Trojer zu täuschen vermöge, sollte jedoch zurückbleiben und die Trojer dazu bringen, das Pferd in die Stadt zu holen. Im Pferde jedoch

---

<sup>57</sup>In der Interpretation dieses Stoffes ging H. Müller noch viel weiter. Er benötigte nicht die *deus ex machina*, die Philoktetes Sinneswandel bewirkte. Neoptolemos, der schnelle Schüler des Odysseus, rammt Philoktetes das Schwert in den Rücken, als dieser gerade im Begriff ist, sich auf denn unbewaffneten Odysseus zu stürzen. Odysseus zeigt sich numehr als der souveräne Beherrscher der Situation. Er läßt sich den toten Philoktetes auf den Rücken. Den Griechen vor Troja wird er erzählen, daß marodierende Trojer den heimkehrenden Helden meuchlings umgebracht hätten und damit die Krieger wirkungsvoller zum Kampfe ermutigen, als dies der lebendige Held je vermocht hätte.

(Vgl.: **Emmerich, W.:** Der vernünftige, der schreckliche Mythos. Heiner Müllers Umgang mit der griechischen Mythologie. In: Heiner Müller Material. Reclam, Leipzig 1990, S. 144)

sollten die mutigsten der Griechen ihrer Stunde harren. Philoktetes und Neoptelemos meldeten Einspruch wegen dieser Täuschung an. Sie riefen die Griechen zur Fortsetzung des ehrlichen Kampfes auf, doch Odysseus wußte sie von Wirksamkeit seines Planes zu überzeugen. Er erinnerte beide daran, daß weder Achill, noch der Bogen des Herakles es bisher vermocht hatten, die Trojer zu besiegen und die Stadt einzunehmen. Als Freiwilliger meldete sich der den Griechen bisher unbekannt Sinon. Er spielte seine Rolle überzeugend. Als sich die Trojer vom vermeintlichen Aufbruch der Griechen überzeugt hatten, bemerkten sie Sinon, der unter dem Bauch des Pferdes hervorgekrochen kam und seine Geschichte erzählte.

*"Vielleicht habt ihr schon von dem euböischen Fürsten Palamedes gehört, der von den Griechen gesteinigt wurde, weil er von dem Feldzug gegen eure Stadt abriet? Als sein Verwandter nahm ich an diesem Krieg teil, arm und nach seinem Tode ohne Stütze. Weil ich es aber wagte, mit Rache und neuem Gericht zu drohen, zog ich den Haß des Odysseus auf mich. Als meine Landsleute die oft beschlossene und wieder aufgeschobene Flucht ins Werk setzen und dies hölzerne Pferd schon gezimmert war, schickten sie wegen der Rückfahrt zu einem Orakel des Apollo, weil am Himmel bedenkliche Zeichen erschienen waren. 'Ihr habt bei eurer Anfahrt', kam die Antwort, 'die empörten Winde mit dem Blut einer Jungfrau gewonnen. Mit Blut müßt ihr auch den Rückweg erkaufen und eine Griechenseele opfern'. Da zog Odysseus den Propheten Kalchas mit großem Lärm in die Volksversammlung, und bat ihn, den Willen der Götter zu offenbaren. Fünf Tage lang schwieg der Betrüger und weigerte sich heuchlerisch, einen Griechen für den Tod zu bezeichnen. Endlich, wie gezwungen durch das Geschrei des Odysseus, nannte er meinen Namen. Alle stimmten bei, denn jeder war froh, das Verderben von seinem eigenen Haupte abgewendet zu sehen. Schon war der Schreckenstag gekommen, ich wurde als Opfer geschmückt, mein Haupt mit den heiligen Binden umwunden... Da zerriß ich meine Fesseln, entfloh und versteckte mich, bis die Schiffe abgesegelt waren, im Schilfrohr eines nahen Sumpfes. Dann kroch ich hervor und suchte ein Obdach unter dem Bauche ihres heiligen Rosses."*

Die gerührten Trojaner schenkten Sinon Vertrauen und erboten sich, ihn in ihrer Stadt aufzunehmen. Auch das vermeintlich große Geheimnis des hölzernen Pferdes gab Sinon überzeugend preis, indem er versicherte, den Blick scheinheilig den Göttern zugewandt, er sei nunmehr mit keinen Banden mehr an seine griechischen Kriegsgefährten gebunden.

*"Von jeher hofften die Danaer in diesem Kriege auf die Hilfe der Pallas Athene. Seitdem aber aus dem Tempel, den sie bei euch zu Troja hat, ihr Bild entwendet worden war, ging alles rückwärts. Die Göttin war erzürnt, das Glück hatte die Waffen der Danaer verlassen, die Fürsten beschlossen den Abzug. Zuvor erbauten sie noch, auf den Rat ihres Propheten, dieses hölzerne Riesenpferd, das sie als Weihgeschenk für die beleidigte Athene zurückließen, um ihren Zorn zu versöhnen."*

Die einzige Gefahr, die die Griechen im Bauche des Pferdes bedrohte, war die Hellsichtigkeit des apollinischen Priesters Laokoon, der, um seiner Weissagung Nachdruck zu verleihen, einen Pfeil in den Bauch des Pferdes geschickt hatte und damit einen der in ihm verborgenen Krieger verletzte<sup>58</sup>. Aber die Trojer hörten dessen Schreie nicht, sie waren wie verblendet, wiegten sie sich doch in der Illusion ihres Sieges.

Das grauenvolle Schicksal, was Laokoon und seine beiden Söhne in Gestalt zweier riesiger Schlangen ereilte, schien ihnen gegen Laokoons Weissagung Recht zu geben. Sie sahen in deren Tod die notwendige Bestrafung des Priesters für dessen frevelhaften Zweifel. Sie begannen damit, das Pferd in die Stadt zu zerren. Den Warnungen Kassandras, die sich ihnen in den Weg zu stellen versuchte, schenkten sie kein Gehör.

---

<sup>58</sup>Sowohl Laokoon, als auch Cassandra waren Seher des hellstichtigen Appollon, des Gottes der Künste. Obwohl sich ihre Gesichte immer bewahrheiteten, schenkte niemand ihren Weissagungen Vertrauen.

Auch Galileis' "Schwören" auf das ptolomäische Weltbild und Hegels "Devotheitsgesten" gegenüber der preußischen Staatsmanerie entspringen dem "odysseus'schen Modell" der Aufklärung, das in das Zentrum der *Verantwortung des Intellektuellen*, die Verantwortung für den *selbstreflexiven Schaffensprozeß* rückt. Problematisch wird Täuschung, wenn Aufklärung auf dieses Mittel reduziert wird.

Als "Stiefel im Menschenanlitz"<sup>59</sup> gerät sie zum Instrument der Zerstörung von Vernunft und Selbstbestimmung. In Orwells 1984 wird Täuschung zum Mittel dafür, "Gedankenverbrecher" ausfindig zu machen und zu vernichten. Die Gedemütigten werden dazu gebracht, in der Gestalt des Großen Bruders den zu lieben, der sie zerstört.

Die Zerstörung der Vernunft bildet eine mögliche Perspektive von Aufklärung, gleichsam deren Schattenseite. Eine andere liegt in der *Perspektive jenseits von Herrschaft*. Sie findet sich in Camus' "*Ich empöre mich, also sind wir*"<sup>60</sup>, in Negri's "*Konstitution von Freiheit*"<sup>61</sup> und nicht zuletzt in Marxens Artikel "Zur Judenfrage", wo letzterer die Emanzipation "des wirklichen individuellen Menschen" mit dem "*Freisetzen, dem Erkennen und gesellschaftlichen Organisieren der menschlichen forces propres als gesellschaftlicher Produktivkraft*"<sup>62</sup> verbindet.

Doch *diese Perspektive ist nicht so sehr gegeben, als vielmehr aufgegeben.*

Sie ist etwas, was man als gelebte Utopie, (Selbst-)transzendenz im Verhältnis der Immanenz bezeichnen könnte...

#### 4.

#### ***Der Mythos vom "Unwissenschaftlichen", eine kurze Anmerkung zum Verhältnis von Wissenschaft und Subjektivität***

Aufklärung gerät zur wissenschaftlichen Unvernunft, wenn sie sich gegen den "an sich seienden Zweck" derer, mit denen sie zu tun hat und die sie erforscht, abschließt<sup>63</sup>. Unter dem Deckmantel von Objektivität und Objektivierung wird die Wissenschaft so selbst zu einem Mythos.

Kant makiert die Wende hin zum Subjektiven in den Wissenschaften.

Was er erreichte: Die Differenz von Zweck und Selbstzweck, d.h. eine Erkenntnistheorie, die durch Wissenschaften, Mathematik und Philosophie hindurchgeht und beginnt, diese zu dynamisieren.

---

<sup>59</sup>Vgl.: **Orwell, G.:** 1984. Diana Verlag, Zürich 1973 und **Lukacz, G.:** Die Zerstörung der Vernunft. Der Weg des Irrationalismus von Schelling zu Hitler. Aufbau Verlag, Berlin und Weimar 1984

<sup>60</sup>Vgl.: **Camus, A.:** Der Mensch in der Revolte. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1990

<sup>61</sup>Vgl.: **Negri, A.:** Die wilde Anomalie. Baruch Spinoza's Entwurf einer freien Gesellschaft. Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 1982

<sup>62</sup>Vgl.: **Marx, K.:** Zur Judenfrage. In: Deutsch-Französische Jahrbücher. Reclam, Leipzig 1981

<sup>63</sup>Vgl.: **Horkheimer, M., Adorno, Th. W.:** Dialektik der Aufklärung. Reclam, Leipzig 1989

Wo er angrenzte: Am Ding an sich, das, weil außerhalb der Vernunft befindlich, metaphysisch nicht gedacht werden kann.

Er trennt eben doch die diesseitige von einer jenseitigen Welt, wohin nur ein religiöser Zugriff, oder bestenfalls ein nomothetischer Zugang möglich, bzw. offen sei; dieses Jenseits sei jedoch weder wissenschaftlich noch metaphysisch zu erfassen. Eben hier liegen die Grenzen der objektivierenden Vernunft, der Trennung von Glaube und Wissen

Das "Unreine" in der Wissenschaft, das daher rührt, daß jede konkrete Erfahrung in ihrer Vieldimensionalität und Komplexität reicher ist, als das sie beschreibende und erklärende wissenschaftliche Modell, muß in ihr einen Platz haben, denn nur so stellt sich ihr immer wieder die Frage nach Zweck und Selbstzweck wissenschaftlichen Bemühens. Wenn sich die wissenschaftliche, objektivierende Forschung nicht zum Subjekt hin öffnet, zu den Bereichen auch, wo das Subjektive seinen Ausdruck findet (Kunst, Religion), dann bleibt dem Forscher der Sinn seines Tuns unentdeckt. Es bleibt ein blinder Fleck, der aus der Reflexivität des Wissenschaftlers herausfällt, nämlich das Wissen darum, worauf hin er beobachtet, beschreibt und erklärt, von wo er den Standpunkt seines Beobachtens, Beschreibens und Erklärens herholt.

Die Selbstreflexivität von Glaube und Wissen, Verstehen und Erklären entwickelt sich mit der Dynamisierung, oder der Intensivierung des Denkens, ein Denken, das durch die Dualismen hindurchgeht, ohne sie je vollständig in doppelter Negation aufheben zu können. Die Dualismen bleiben, verhindern aber nicht mehr die Bewegung durch sie hindurch.

## 5.

### ***"Leiden am Rausch? Genesen am Rausch?"- Versuch zum Verhältnis von Kunst und Subjektivität***

In Hamlet sitzt der Stachel des Dionysos. Der Hofnarr hat ihm den verpaßt, hat er ihn doch ein Stück auf seinem Wege mitgenommen. Der Stachel wuchert in Hamlets Seele, doch er vermag nichts gegen das Chaos des Lebens. Die Zerrissenheit dieses Lebens droht ihn zu zerreißen, er schwingt dysharmonisch.

*"Die Verzückung des Dionysischen Zustandes, mit seiner Verachtung der gewöhnlichen Schranken und Grenzen des Daseins, enthält nämlich während seiner Dauer ein lethargisches Element, in das sich alles persönlich in der Vergangenheit Erlebte eintaucht. So scheidet sich durch diese Kluft der Vergessenheit die Welt der alltäglichen und der dionysischen<sup>64</sup> Wirklichkeit voneinander ab. Sobald aber jene alltägliche Wirklichkeit wieder ins Bewußtsein tritt, wird sie mit Ekel als solche empfunden; eine asketische willensverneinende Stimmung ist die Frucht jener Zustände. In diesem Sinne hat der dionysische Mensch Ähnlichkeit mit Hamlet: Beide haben einmal einen Blick in das Wesen der Dinge getan, sie haben erkannt, und es ekelte sie zu handeln; denn ihre Handlung kann nichts am ewigen Wesen der Dinge ändern, sie empfinden es als lächerlich oder schmachvoll, daß ihnen zugemutet wird, die Welt, die aus den Fugen ist, wieder einzurichten. Die Erkenntnis tötet das*

---

<sup>64</sup>Stephan Zweig bezeichnete diese Wirklichkeit mit dämonisch.

*Handeln, zum Handeln gehört das Umschleiertsein durch die Illusion; ...nicht das Reflektieren, nein! - die wahre Erkenntnis, der Einblick in die grauenhafte Wahrheit überwiegt jedes zum Handeln antreibende Motiv, bei Hamlet sowohl als bei dem dionysischen Menschen. Jetzt verfängt kein Trost mehr, die Sehnsucht geht über eine Welt nach dem Tode, über die Götter selbst hinaus, das Dasein wird, samt seiner gleißenden Widerspiegelung in den Göttern oder in einem unsterblichen Jenseits verneint. In der Bewußtheit der einmal geschauten Wahrheit sieht der Mensch überall nur das Entsetzliche oder Absurde des Seins, jetzt versteht er das Symbolische im Schicksal der Ophelia, jetzt erkennt er die Weisheit des Waldesgottes Silen; Es ekelt ihn".<sup>65</sup>*

Die griechische Tragödie hatte die Leiden des Dionysus zum Gegenstand, doch woraus entstand dieses Leiden?

Nietzsche als Jünger des Dionysus muß sich, will er diese Frage beantworten, auf dessen Standpunkt stellen. Er kriecht in den Schoß zurück, der Dionysus hervorbrachte, und erlebt so dessen Geburt. Dadurch eröffnet sich ihm eine erneuerte Perspektive auf sein eigenes Leiden, die erhöhte Sensibilität aller Sinne.

Wie kann er dieses Leiden überwinden? Nicht, indem er mit den anderen Kreaturen mit-leidet, für deren Leid er infolge seiner erhöhten Sensibilität besonders empfänglich ist. Nicht indem er diese Leidensenergien auf sich wendend aus dem Taumel dionysischer Schöpferkraft erwacht und sich im Ekel von dieser Leidenswelt abwendet. Nicht auch, indem er, in räsonierender Rastlosigkeit sich erschöpfend, in einem Durchbruch des Blutauschusses sich an dieser leidvollen "Herdenwelt" rächt, um an die Grenze der Verneinung der eigenen Existenz und damit seines Vernunftvermögens zu gehen.

Nein, er überwindet das Leiden an der Welt, indem er als Künstler in Schaffen und Werk die Erscheinungen des Dionysischen nachzuempfinden, von ihnen zu singen und zu dichten sucht. Nur darin sieht er für sich die Chance, sich mit Dionysus seinem Schöpfer und Gebärer auszusöhnen.

Nietzsche sucht das selbstmitleidzerfleischende Schaffen aus Armut, Kümmerlichkeit, schmerzvoller Qual am Sein zu überwinden. Ihn verlangt es nach dem Schaffen aus der Fülle, er sucht den dionysischen Rausch, der die Grenzen des Individuationsprinzips bricht, indem er die Menschen zueinanderführt, ohne daß sie sich beim Durchbruch ihrer individuellen Grenzen und Maße selbst zerfleischen. Nur so kann der individuelle Mensch wirklich Ja zum Leben sagen, indem er in sich mit anderen vereint das dionysische und apollinische Moment zur Versöhnung bringt. Und dies gelingt dem individuellen Menschen als Künstler nur in Momenten des Schaffens, im Entstehen des Werkes. In ihnen bricht der Mensch Buddha gleich aus dem ewigen Kreislauf der Leidensverkörperungen aus, ohne daß er es je schaffen könnte, diesen Kreislauf für immer zu verlassen.

In der griechischen Tragödie sieht Nietzsche daher den Quell seines künstlerischen Schaffens, den Springquell der "arischen" Kultur. Von dort her bezieht er Inspiration für seine Gesichte, die ihm helfen, der *decadence* in ihren vielgestaltigen Verkörperungen zu widerstehen. All diese Gestaltungen liest er auf dem Wege zu sich auf und holt sie hinein, in die Höhle seines Schaffens, wo er den feinfühligsten und sensiblen Gestalten, seinen Tier-Trieben lauscht. Er lädt sie ein zu einem versöhnenden dionysischen Schaffens-Fest, wo sie miteinander und

---

<sup>65</sup>Nietzsche, F.: Die Geburt..., a.a.O., S. 395

aneinander Ruhe finden. Denn, bezwingen kann er diese Gestalten nicht. Sie gehören zu ihm, doch sie gehorchen ihm nicht. Sie tanzen und singen, sie lachen und vernichten in hellenischer Heiterkeit das Mitleid, doch sie suchen sich immer wieder zu vereinzeln.

Aber dann, ihren Ausbruch vereitelnd, brüllt über sie sein Löwe, jenes starke "ich will" das ihm immer wieder den Raum zum Wachsen im Schaffen eröffnet und verhindert, daß er im Sumpfe der decadence erstickt. Zarathustra-Dionysus erwacht immer wieder von Neuem, nachdem er schon an seinen Ausblitzungen, die ihn bis an die Grenzen seiner Leidensfähigkeit geführt haben, gestorben ist. Doch ist diese Grenze erst einmal erreicht, der Mensch wieder einmal vernichtet, spannt sich wie von selbst die Brücke zum Übermenschen: Immer dann, wenn ihn der Hauch des Dionysischen streift.

Alles in Nietzsche ist zu begreifen von Dionysus her, alles geht auf im Dionysischen. Nietzsche und Spinoza können sich die Hände reichen. Der eine wird zerrissen und kehrt im Höhepunkt des Zerreißen geheilt zurück, der andere verschwindet und taucht im selben Momente entfaltet auf. Beide beziehen sie ihre Kraft aus der Begierde, dem Leben im Zusammenstimmen der Leidenschaften als der Quelle des Dionysischen.

Die griechische Tragödie in ihren Anfängen und mittelbar auch in ihrer decadence, der Gefühlstechnik des Euripides', gebiert ständig Gestaltungen des Dionysus. Er ist der Held ihrer Bühne. Alle berühmten Figuren der Tragödie -Prometheus, Ödipus...- sind nur Masken jenes ursprünglichen Helden.

Von dort, von der Kunst her, läßt sich auch die Philosophie neu begreifen. So zum Beispiel Plato, der zu trennen wußte, zwischen der Idee, dem ungestalteten Dionysus und dessen fortgesetzt leidvollen Gestaltungen, seinen Idolen, oder Abbildern, in denen sich dieser Gott zu entladen wußte.

All diese Göttergestalten sind Ausdrucksweisen des Dionysischen, des schaffenden Prinzips, das die Natur in ihren Individuationen immer wieder zusammenführt. Dionysus leidet an diesen seinen Individuationen, er ist in das Netz der Apollinischen Individuationen gleichsam eingesponnen und ist eben wegen der Zwänge, die ihm dieses Leiden auferlegt, immer wieder gefordert, sie in sich zurückzunehmen und wieder in die Welt zu entlassen.

Das Sein gebiert am Nichts das Werden, als schmerzvolle Individuation<sup>66</sup> und nimmt diese im Vergehen wieder in sich zurück. Im Leben und gerade auf dessen Spitze, in der Kunst, ist es dem Menschen möglich, an der Dynamik dieses Prozesses teilzuhaben...

---

<sup>66</sup>"...denn Apollo will die Einzelwesen gerade dadurch zur Ruhe bringen, daß er Grenzlinien zwischen ihnen zieht und daß er immer wieder an diese als an die heiligsten Weltgesetze mit seinen Forderungen der Selbstkenntnis und des Maßes erinnert. ...damit nicht unter dem Bemühen, der einzelnen Welle ihre Bahn und ihren Bereich vorzuschreiben, die Bewegung des ganzen Sees ersterbe, zerstörte von Zeit zu Zeit wieder die hohe Flut des Dionysischen alle jenen kleinen Zirkel, in die der einseitig apollinische "Wille" das Heldentum zu bannen suchte...."

(Ebenda, S. 395)

## 6.

### ***Rhizom-machen, eine Fortschreibung universalistischer Forschungsmethodologie? - Versuch zu Leibniz aus der Perspektive aktueller französischer Kulturanthropologie***<sup>67</sup>

Angeregt durch die Erzählungen Becketts: Kreisende Erinnerungen, murmelnde und widerstreitende Stimmen. Ein Ort im nirgends. Nichts liegt 'dahinter'. Alles ist immer zu jeder Zeit gegeben, doch nicht immer präsent, bleibt im Dunkel und damit verschlossen, schafft somit die Illusion des 'dahinter'. Das 'Dahinter' bringt sich ins Spiel, "illudere", wie Baudrillard sagt. Es ist als Möglichkeit wirklich. Bewegung, Flucht, Rhizomatik fängt das 'dahinter', das transzendente, mögliche ein und fokussiert es.

Von Beckett zu Leibniz. Leibniz, ein Denker der Vielheit, ein "rhizomatischer Denker" gar?

#### ***Exkurs I: Monade, was sie ausmacht***

- Monade: Einfach - doch nicht zusammengesetzt; das, was nicht teilbar ist<sup>68</sup>.
- Monade: Anfangen und Aufhören 'auf einen Schlag', in einem Schöpfung und Vernichtung.
- Monade: Fensterlos, nichts gelangt hinein oder hinaus.
- Monade: Besitzt Qualitäten, ist der Veränderung unterworfen<sup>69</sup>.
- Monade: Tätigkeit des inneren Prinzips<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup>Veröffentlicht in: Rochhausen, R. (Hrsg.): Rohrbacher Leibniz-Kolloquium, Leipzig 1997.

<sup>68</sup>**Leibniz, G.W.:** Monadologie. Reclam, Stuttgart 1990,

In den Anmerkungen wird die erste These parallel in französischer und deutscher Sprache wiedergegeben.

*"Une Monade n'est autre chose qu'une substance simple, qui entre dans les composes. Simple, c'est à dire sans parties."*

*"Die Monaden, von denen meine Schrift handeln wird, sind nichts weiter als einfache Substanzen, welche in den zusammengesetzten enthalten sind. Einfach heißt, was ohne Teile ist."*

**(Ebenda, S. 37/38)**

Und im Anmerkungsapparat findet sich dazu: *"Monas ist ein griechisches Wort, welches die Einheit oder das, was Eins ist bedeutet..."*, *"...das, was in jeder Richtung unteilbar und zugleich ohne Lage ist."*

<sup>69</sup>Dabei geht es um die Vielheit in der Einheit, die die Besonderheit, Unverwechselbarkeit der jeweiligen Monade

ausmacht. Vielheit in der Einheit ist als ein vorübergehender, sich aber immer wieder einstellender Zustand (Perzeption) zu betrachten.

<sup>70</sup>In der Einheit, im unteilbaren, nicht zusammengesetzten Einfachen findet sich Dimensionalität. Vielheit in der



- Monade: Entelechie, denn sie impliziert Vollendung und Selbstgenügsamkeit<sup>71</sup>.
- Vernunft: Erkenntnis von den notwendigen und ewigen Wahrheiten<sup>72</sup>.
- Ich: Ausdruck der Vernunft, indem wir Gedanken auf uns selber richten<sup>73</sup>.
- Zwei Hauptprinzipien des Vernunftgebrauchs
  - (1) Prinzip des Widerspruchs
  - (2) Prinzip des zureichenden Grundes...<sup>74</sup>
- Zwei Arten von Wahrheit
  - (1) Vernunftwahrheiten
  - (2) Tatsachenwahrheiten<sup>75</sup>
- Gott: Schranken- und Grenzenlosigkeit des endlichen Seins, d.h. vollkommen.
- Gott: Quelle aller Existenzen und Essenzen, d.h. alles reell möglichen<sup>76</sup>.
- Gott: Ur-Monade, alle anderen Monaden sind Ausblitzungen der Gottheit von Augenblick zu Augenblick<sup>77</sup>.

---

Einheit. Vielheit, der Ausdruck der **PERZEPTION** als "Tätigkeit des inneren Prinzips". Der Übergang von einer Perzeption zur anderen wird bewirkt durch das **Begehren**, gelangt nicht immer zur ganzen Vorstellung. Weiter: Perzeptionen und deren Veränderungen.

<sup>71</sup>Vieldimensionalität des Psychischen: die Seele ist deutlicher, denn sie ist vom Gedächtnis getragene Perzeption; Dimensionen der Bewußtseinsgrade. Regung und Bewegung der Monade als einfacher Substanz = Perzeption. Gedächtnis = Verkettung von Empfindungen (=Einbildung).

<sup>72</sup>Vernunft erhebt sich über die Verkettungen des Gedächtnisses = Empirie

<sup>73</sup> Sein, Substanz, Einfaches... "*...selbst auf Gott, insofern wir das, was in uns beschränkt ist, in ihm als unbeschränkt begreifen.*"

<sup>74</sup> "*Kraft dessen wir erwägen, daß keine Tatsache wahr seiend oder existierend, keine Aussage wahrhaftig befunden werden kann, ohne daß ein zureichender Grund sei, warum es so und nicht anders ist -, obwohl uns die Gründe in den meisten Fällen ganz und gar unbekannt sein mögen.*"

(Ebenda, S. 20)

<sup>75</sup>Zureichender Grund muß sich auch in den Tatsachenwahrheiten finden; die Aufspaltung jedoch, die dazu führen soll, diese Gründe zu bestimmen, kann leicht in eine "Vermännigfaltigung ohne Grenzen" übergehen. Hier ist nun ein letzter Grund anzunehmen... "*...in welcher das Mannigfaltige der Veränderungen lediglich 'eminenter', gleichwie in der Quelle enthalten ist. Diese Substanz nennen wir Gott.*"

(Ebenda, S. 22)

<sup>76</sup> "*...bei dem es hinreicht, möglich zu sein, um wirklich zu sein*". Die Existenz Gottes ist apriori durch Schranken- und Grenzenlosigkeit und a posteriori durch den notwendigen letzten zureichenden Grund in allen Existenzen bewiesen.

<sup>77</sup>In Gott - Macht, Erkenntnis, Wille; in den abgeleiteten, ausgeblitzten, geschaffenen Monaden Perzeptionen als mehr oder weniger gelungene, d.h. vollkommene Nachahmungen. Vollkommenheit heißt, tätig sein, wirken nach außen. Leiden hängt ab von verworrenen Perzeptionen.

**Einschub:**

Was Heine über den Unterschied von *Deismus* und *Pantheismus* zu schreiben weiß.

Von beiden würde, so Heine, die Einheit Gottes angenommen...,

*"...aber der Gott der Pantheisten ist in der Welt selbst, nicht indem er sie mit seiner Göttlichkeit durchdringt, in der Weise, die einst der heilige Augustin zu veranschaulichen suchte, als er Gott mit einem großen See und die Welt mit einem großen Schwamm verglich, der in der Mitte läge und die Gottheit einsauge: nein, die Welt ist nicht bloß gottgetränkt, gottgeschwängert., sondern sie ist identisch mit Gott. "Gott", welcher von Spinoza die eine Substanz und von den deutschen Philosophen das Absolute genannt wird, "ist alles, was da ist", er ist sowohl Materie wie Geist, beides ist gleich göttlich, und wer die heilige Materie beleidigt, ist ebenso sündhaft wie der, welcher sündigt gegen den heiligen Geist. Der Gott der Pantheisten unterscheidet sich also von dem Gotte der Deisten dadurch, daß er in der Welt selbst ist, während letzterer ganz außer, oder, was dasselbe ist, über der Welt ist. Der Gott der Deisten regiert die Welt von oben herab, als ein von ihm abgesondertes Etablissement. Nur in betreff der Art dieses Regierens differenzieren untereinander die Deisten. Die Hebräer denken sich Gott als einen donnerenden Tyrannen; die Christen als einen liebenden Vater, die Schüler Rousseaus, die ganze Genfer Schule, denken sich ihn als einen weisen Künstler, der die Welt verfertigt hat, ungefähr wie der Papa seine Uhren verfertigt, und als Kunstverständige bewundern sie das Werk und preisen den Meister dort oben."*<sup>78</sup>

- Gott: Der Gott Leibnizens ist nicht über den Menschen, jenseits oder außerhalb, er ist zwischen ihnen. Bei den einfachen Monaden wirken nicht die einen auf die anderen, sondern sie werden zueinander berücksichtigt durch seine Dazwischenkunft<sup>79</sup>.

Der zureichende Grund Gottes für dessen Wahl der so exitierenden Welt liegt in der Angemessenheit der Welten, da diese einschließen, auf Existenz nach dem *"Maße ihrer Vollkommenheit"* zu dringen<sup>80</sup>.

<sup>78</sup>**Heine, H.:** Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland. In: Heines Werke in fünf Bänden. Band 5. Aufbau - Verlag, Berlin und Weimar 1978, S. 69

<sup>79</sup>**Ergo:** Begehren enthält Macht und Willen. Vermögen aus dem Motiv und den ausgeblitzten Zielen heraus. Ins Werk setzenden Tätigkeit. Tun und Leiden - eine wechselnde Einstellung der Geschöpfe zueinander.

<sup>80</sup>**Ergo:** Allumfassende Verknüpfung und Anpassung eines jeden geschaffenen Dinges an alle anderen, durch welche alle übrigen zum Ausdruck gelangen und *"... daß es infolgedessen ein fortwährender lebendiger Spiegel der Welt ist."*

Vergleiche:

*"(57)... Wie eine und dieselbe Stadt, von verschiedenen Seiten betrachtet, immer wieder anders und gleichsam perspektivisch vielfältigt erscheint, so geschieht es auch, daß es wegen der unendlichen Menge der einfachen Substanzen gleichsam ebensoviele verschiedene Welten gibt, die gleichwohl nichts anderes sind als die perspektivischen Ansichten des einzigen Universums, je nach den verschiedenen Gesichtspunkten jeder einzelnen Monade."*

und

*"(60)... Weil nämlich Gott bei der Ordnung des Ganzen auf jeden Teil und im besonderen auf jede Monade - die von Natur ein vorstellendes Wesen ist - Rücksicht genommen hat, so ist nichts imstande, eine Monade dergestalt einzuschränken, daß sie nur einen teil der Dinge vorstellen würde. Allerdings kann diese ihre Vorstellung nicht die ganze Mannigfaltigkeit der Welt deutlich zum Ausdruck bringen, sondern sie bleibt bis auf einen kleinen Teil der Dinge verworren. Und zwar ist sie nur in jenen Dingen deutlich, welche in bezug auf jedwede Monade entweder die nächsten oder die größten sind; anderenfalls würde jede Monade eine Gottheit sein. Es ist also nicht der Gegenstand, sondern die Abstufung der Erkenntnis des Gegenstands, worin die*

Jede einfache Substanz ist Verkörperung von Beziehungen, d.h. jede Substanz drückt alle anderen aus. Eben darin besteht die Möglichkeit und Wirklichkeit der **Weltharmonie**. Monaden sind verschieden und werden von dem ordnenden göttlichen Prinzip mehr oder weniger berücksichtigt, je nach den Graden der deutlichen Perzeption. Die jeweilige Monade wird also mehr oder weniger berücksichtigt, indem deren Perzipieren und das sie ständig verändernde Begehren (Macht und Wille) deutlich und damit wirksam wird. Das Zusammengesetzte ist so verbundenes, eine Vielheit von Dimensionen<sup>81</sup>. Jemand könnte alles, was in der Welt geschieht, in jedem einzelnen lesen.

## **Exkurs II - Monade, rhizomatisch<sup>82</sup> gedacht**

**Rhizom**, ein einzig sich fortwälzendes, Verbindungen knüpfendes Vieles, das in Einem abstirbt und entsteht<sup>83</sup>. Der ganze Kosmos als das sprossende und absterbende Rhizom. Das

---

*Monaden beschränkt sind. Sie gehen alle in verworrener Weise auf das Unendliche, das Ganze aus. Aber sie sind begrenzt und voneinander verschieden nach den Graden der deutlichen Perzeptionen."*

(Ebenda, S. 27)

<sup>81</sup>"Das Zusammengesetzte steht dabei mit dem Einfachen in einem sinnbildlichen Zusammenhang. Denn da alles voll und somit die gesamte Materie in sich verbunden ist, und da in dem Erfüllten jede Bewegung auf die entfernten Körper im Verhältnis etliche Wirkung ausübt - dergestalt, daß jeder Körper nicht allein von den ihn berührenden erregt wird und gewissermaßen alles, was in ihnen geschieht, selbst verspürt, sondern vermittelt derselben auch die Einwirkung derer verspürt, welche an die ihn unmittelbar berührenden anstoßen - so folgt daraus, daß sich diese Kommunikation auf jede beliebige Entfernung erstreckt. Somit verspürt jeder Körper alles, was in der Welt geschieht, so daß jemand, der alles sieht, in einem jeden einzelnen lesen könnte, was überall geschieht und sogar, was geschehen ist oder geschehen wird, indem er in dem Gegenwärtigen das nach Zeit und Ort Entfernte bemerkt....Aber eine Seele kann in sich selbst nur das deutlich Vorgestellte lesen; sie kann nicht auf einen Schlag auseinanderlegen, was in ihr zusammengefaltet ist; denn diese Fältelung geht ins Unendliche."

(Ebenda, S. 28)

<sup>82</sup>Vgl.: **Deleuze, G., Guattari, F.:** Rhizom. Merve Verlag, Berlin 1977

<sup>83</sup>Eco zählt in Auswertung von Deleuze und Guattari zu den herausragenden Charakteristika einer rhizomatischen Struktur...:

1. Jeder Punkt des Rhizoms kann und muß mit jedem anderen Punkt verbunden werden.
2. Es gibt keine Punkte oder Positionen in einem Rhizom; es gibt nur Linien.
3. Ein Rhizom kann an jedem Punkt abgebrochen oder neu verbunden werden, indem man einer der Linien folgt.
4. Das Rhizom ist anti-genealogisch.
5. Das Rhizom hat seine eigene Außenseite, mit der es eine anderes Rhizom bildet; daher hat ein rhizomatisches Ganzes weder Außen noch Innen.
6. Ein Rhizom ist kein Abdruck, sondern eine offene Karte, die in all ihren Dimensionen mit etwas anderem verbunden werden kann; es kann abgebaut, umgedreht und beständig verändert werden.
7. Ein Netzwerk von Bäumen, die sich in alle Richtungen öffnen, kann ein Rhizom bilden.
8. **Niemand kann eine globale Beschreibung des ganzen Rhizoms liefern; nicht nur, weil das Rhizom multidimensional kompliziert ist, sondern auch, weil seine Struktur sich in der Zeit ändert; darüber hinaus gibt es in einer Struktur, in der jeder Knoten mit jedem anderen Knoten verbunden werden kann, auch die Möglichkeit widersprüchlicher Schlüsse: wenn p, dann ist jede mögliche Konsequenz von p möglich, die jenige eingeschlossen, die nicht zu neuen Konsequenzen, sondern zu p zurückführt, so daß gleichzeitig sowohl wenn p, dann q als auch wenn p, dann nicht-q zutrifft.**
9. **Eine Struktur, die nicht global beschrieben werden kann, kann nur als potentielle Summe lokaler Beschreibungen beschrieben werden.**
10. **In einer Struktur ohne Außen können die Beschreiber sie nur durch das Innen anschauen ... an keinem seiner Knoten kann man die globale Ansicht aller Möglichkeiten haben, sondern nur die lokale Ansicht der am nächsten gelegenen: jede lokale Beschreibung des Netzes ist eine Hypothese des weiteren Verlaufs und kann falsch sein; in einem Rhizom ist Blindheit die einzige Art des Sehens (lokal), und Denken heißt, nach dem Weg zu tasten.**

Vgl.: **Eco, U.:** Kritik des Porphyrischen Baumes. In: Umberto Eco. Im Labyrinth der Vernunft. Texte über Kunst und Zeichen. Reclam, Leipzig 1990, S. 105-107

Raum und Zeit schaffende und in sich zurücknehmende Rhizom. Pulsation an den Sproßstellen. Entfaltung, Entwicklung, Wachstum und an den Sterbestellen auch Ort neuen Sprossens, durch das Freiwerden von Bindungen.

Leibniz als Punkt gedanklicher Rhizomatik. Ausgehend von den Monaden, die keine zusammengesetzten und damit auch keine teilbaren (baumartigen) sind: Monade als die Stelle, von dem ein organisches Etwas zu sprossen beginnt; Sinnbildungen der Monaden als Fluchtlinien entlang deren es sproßt.

Die Monade, ihre inneren Bestimmungen (Perzeption und Begehren) werden nicht aus Zusammengesetztem durch Teilung gebildet, sondern sind entlang von **Fluchtlinien** des Einfachen entstanden.

Es gibt daher auch kein Chaos in der Welt, keine Verwirrung. Chaos ist vielmehr die Bewegung, die an den Fluchtlinien und Verwerfungen entsteht, weil eben hier Verbindungen neu geknüpft und umgekehrt aufgegeben werden.

**Plateaus** als Sproßorte, wohin die Fluchtlinien immer wieder zurücklaufen, sich territorialisieren, Territorien, die Dimensionen aufweisen; an den entferntesten Orten können neue Sproßorte entstehen. Also, neue Plateaus und Territorien, Kolonien, von wo aus neue Verbindungen geschlagen werden, so daß alte Sproßorte absterben und verschwinden können.

- Monade stellt den Leib vor, dessen Entelechie sie ausmacht. Entelechie vom Standpunkt des Rhizoms gedacht, ist das Verbindungen knüpfende Wesen, das Schaffende, aber auch Geschaffene (das verknüpfende Wesen).
- Kein Besitz des eigenen Körpers durch den Anderen, sondern ständiger Zu- und Abfluß.
- Metamorphose, keine Metempsychose, die Seele wechselt stufenweise und allmählich; keine Seelen ohne Körper!
- Prästabilisierte Harmonie.
  1. Übereinstimmung der Seele mit dem Leib<sup>84</sup>.
  2. Übereinstimmung zwischen den Bereichen der Natur und den moralischen Bereichen der Gnade. Gott ist Baumeister und Gesetzgeber. Prästabilisierte Harmonie fließt zusammen in harmonischer Lebensweise<sup>85</sup>.

<sup>84</sup>"Sie treffen zusammen kraft der Harmonie, welche unter allen Substanzen prästabilisiert ist, da sie sämtlich Vorstellungen einer und derselben Welt sind."

(Ebenda, S. 32)

Die Vernunftseelen (Geister) sind befähigt, in ihren architektonischen Proben, Stücke des Weltgebäudes nachzuahmen. Daraus abgeleitet dann der Staat als Versammlung aller Geister, d.h. Gottesstaat mit dem vernünftigen Fürsten an der Spitze.

<sup>85</sup> Die Vernunftseelen (Geister) sind befähigt, in ihren architektonischen Proben, Stücke des Weltgebäudes nachzuahmen. Daraus abgeleitet dann der Staat als Versammlung aller Geister; Gottesstaat mit dem vernünftigen Fürsten an der Spitze.

"(90. und letzte These der Monadologie)...Alles muß zum Wohle des Guten ausschlagen, d.h. derer, die in diesem großen Staat nicht zu den Mißvergnügten gehören, die sich der Vorsehung anvertrauen, nachdem sie ihre Pflicht getan haben, die den Urheber alles Guten nach Gebühr lieben und nachahmen, indem sie sich an der Betrachtung seiner Vollkommenheit freuen....Solches bewirkt, daß die Weisen und Tugendhaften an alledem arbeiten, was mit dem mutmaßlichen oder vorhergehenden göttlichen Willen übereinzustimmen scheint - und

## Zusammenfassung

Rhizomatik:

**A.** Von der Einheit ( der Substanz) her. Einheit als zur Differenz drängende Potenz der Ursache ihrer selbst (causa sui).

**B.** Von der Vielheit (den Monaden) her: Vielfalt als in sich dimensionierte und mit dem Außen gekoppelte und verkettete Einheit. Dimensionalitäten, lebendiger Spiegel der Welt.

A und B. Wachstumskegel des Rhizoms

Das Einfache ist nicht das Elementare. Es ist mindestens das Element und dessen Valenz, d.h. die sich ausstreckende, über sich hinausweisende Beziehung, das Verhältnis, die Bindung, die 'besetzt' wird oder werden kann, also das potentiell *Dialogische*. Erst über die Beziehung kommt es zur Entfaltung beider. Es gibt in den vielfältigen Monaden immer existierende, sich bindende und realisierende "Territorien", die fliehen und sich vernetzen.

## II. Dialektik. Selbstorganisation. Monismus

*"Diese Nicht-Außendeterminiertheit des Einzelnen, aber zugleich seine Vermittlung mit der äußeren Welt, das ist das Problem, das im Denkprozeß genau zu rekonstruieren ist als Möglichkeit der Entwicklung"*

(Wolfgang Jantzen 1989)

### 1.

#### *Dialektisches Denken oder wider die Gewißheiten des Ostentativen*<sup>86</sup>

Über Zweck und Sinn dialektischen Denkens wurde zu jeder Zeit "trefflich" gestritten. So sah sich zum Beispiel Hegel zu einer resoluten Verteidigung der dialektischen Methode gegen die Vorurteile des an feste Denkbestimmungen gewöhnten gesunden Menschenverstandes veranlaßt.

*"Der Formalismus hat sich zwar der Triplizität gleichfalls bemächtigt und sich an das leere Schema gleichfalls gehalten; aber der seichte Unfug des modernen, sogenannten Philosophierens, das in nichts besteht, als jenes formelle Schema ohne Begriff und immanente Bestimmung überall anzuhängen und zu einem äußerlichen Ordnen zu gebrauchen, hat jene Form langweilig und übel berüchtigt gemacht"*<sup>87</sup>

Dialektisches Denken sucht die Grenzen des "gesunden Menschenverstandes" zu überwinden, die objektiven Verhältnisse und die sie widerspiegelnden Begriff und Kategorien "flüssig" zu machen, deren Zusammenhang in der Bewegung aufzuspüren.

---

*gleichwohl mit dem zufrieden sind, was Gott vermöge seines geheimen, nachfolgenden oder entscheidenden Willens wirklich eintreten läßt."*

(Ebenda, S. 35)

<sup>86</sup>Veröffentlicht in: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 5 (Monismus im Zusammenhang von Menschsein und Behinderung), Magdeburg 1992

<sup>87</sup>Hegel, G.W.F.: Wissenschaft der Logik. Band 2. Verlag Felix Meiner, Leipzig 1951, S. 498

*"Endlich? Das heißt sich zum Ende hinbewegend! Etwas - das heißt nicht das, was das Andere. Sein überhaupt? Eine solche Unbestimmtheit, das Sein = Nichtsein. Allseitige, universelle Elastizität der Begriffe, die bis zur Identität der Gegensätze geht - das ist das Wesentliche."*<sup>88</sup>

Offen bleibt in diesem Zusammenhang jedoch die Frage: Wenn das dialektische Denken nicht zum Wesen des gesunden Menschenverstandes gehört, d.h. die "Kunst mit Begriffen zu operieren nicht eingeboren ist"<sup>89</sup>, wie entwickelt es sich dann?

Bis zu welchem Grade entsteht und entfaltet es sich reflexiv in der alltäglichen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt und selbstreflexiv<sup>90</sup> im Verhältnis des Denkens zu eben jenen Umwelten?

In der Lehre vom Wesen, d.h. bei der Kennzeichnung der "Wesenheiten", der Bestimmungen des sich bewegenden Gegensatzes wies Hegel darauf hin, daß sich die theoretische Reflexion über das *Wesen* und seine Bestimmungen bis zu einer gegebenen Stufe spontan ausbilden könne.

*"Das Vorstellen hat daher wohl allenthalben den Widerspruch zu seinem Inhalte, kommt aber nicht zum Bewußtsein desselben; es bleibt äußere Reflexion, die von der Gleichheit zur Ungleichheit, daher von der negativen Beziehung zum Reflektiertsein des Unterschiedenen in sich übergeht. Sie hält diese beiden Bestimmungen einander äußerlich gegenüber und hat nur sie, nicht aber das Übergehen, welches das Wesentliche ist und den Widerspruch enthält, im Sinne."*<sup>91</sup>

Im Unterschied zur *vorstellenden Reflexion* bringt nach Hegel die *geistreiche Reflexion* diese Vorstellungsbestimmungen in eine Beziehung, die ihren Widerspruch enthält und durch diesen hindurch ihren Begriff scheinen läßt.

Die denkende Vernunft letztlich...

*"...spitzt den abgestumpften Unterschied des Verschiedenen, die bloße Mannigfaltigkeit der Vorstellungen zum wesentlichen Unterschiede, zum Gegensatz zu. Die Mannigfaltigkeiten werden erst auf die Spitze des Widerspruchs getrieben, regsam und lebendig gegeneinander und erhalten in ihm Negativität, welche die innewohnende Pulsation der Selbstbewegung und Lebendigkeit ist."*<sup>92</sup>

Gerade die Stufe der *denkenden Vernunft* lasse sich nicht ohne die intensive Beschäftigung mit der Dialektik als philosophischer Lehre von den wissenschaftlichen Prinzipien menschlichen Denkens ausbilden. Mehr als ein halbes Jahr (1984) verwandte ich daher auf die

---

<sup>88</sup>Lenin, W.I.: Konspekt zu Hegels "Wissenschaft der Logik". In LW. Band 38, S. 100

<sup>89</sup>Dawydow, W.W.: Problemy rasvivajuscego obucenija. (Probleme des entwicklungsfördernden Unterrichts). Izdatel'stvo Pedagogika. Moskva 1986, S. 14

<sup>90</sup>Anmerkung:

"Selbstreflexiv" wird hier in der Bedeutung von "Verallgemeinerung der Verallgemeinerung" gebraucht.

<sup>91</sup>Hegel, G.W.F.: Wissenschaft..., a.a.O., S.61

<sup>92</sup>Ebenda

Suche nach der affirmativen Bestimmung dessen, was den "Kern" der denkenden Vernunft ausmacht<sup>93</sup>.

Ich fand diesen Kern in den *Bewegungsmomenten des Gegensatzes*. Der Gegensatz durchläuft zunächst das Moment der Identität.

*"Spaltung des Einheitlichen und Erkenntnis seiner widersprechenden Bestandteile... ist das Wesen (eine der "Wesenheiten", eine der grundlegenden, wenn nicht die grundlegende Besonderheit oder Seite) der Dialektik."*<sup>94</sup>

Hegel hatte in seiner Lehre von den Wesenheiten dieses Moment im "Heraustreten" des in der Identität potentiell angelegten Unterschieds gefaßt. Im Hinblick auf die weitere Erörterung des Gegensatzes muß eine Differenzierung der Kategorien "Einheit" und "Identität" vorgenommen werden. Identität meint die "ursprüngliche", unmittelbare, "unvermittelte" Einheit der Gegensätze, bezeichnet die Keimform, in der sich der Gegensatz bereits zu regen beginnt. Schon Spinoza sagte: *Omnis determinatio est negatio*<sup>95</sup>: jede Begrenzung oder Bestimmung ist zugleich eine Negation, oder um mit Hegel zu argumentieren: Etwas ist nur als Einheit (Beziehung) von Identität und Unterschied.

Lenin wies weiter darauf hin, daß es nicht ausreiche, das Bewegungsmoment der "Aufspaltung der Identität" zu konstatieren, seine Wirklichkeit müsse vielmehr anhand der Geschichte geprüft werden. Dabei komme es darauf an, die Bedingungen zu untersuchen, nach denen sich eine solche Aufspaltung vollziehe<sup>96</sup>. Der Gegensatz durchläuft weiter das Moment, wo beide Seiten einander "gleichgültig", d.h. unvermittelt gegenüberstehen<sup>97</sup>. Lenin warnte denn auch vor dem Verharren der Erkenntnis im Zustande der zugespitzten Polarisierung des Gegensatzes, der die Einheit zu sprengen droht.

*"Nicht die bloße Negation, nicht die unnütze Negation, nicht das skeptische Negieren, Schwanken, Zweifeln ist charakteristisch und wesentlich in der Dialektik,... sondern die Negation des Moments des Zusammenhangs, als Moment der Entwicklung bei der Erhaltung des Positiven: Das heißt, ohne irgendwelche Schwankungen, ohne Eklektizismus."*<sup>98</sup>

<sup>93</sup>Ich möchte diese analytische Arbeit weder in qualitativer, noch in quantitativer Richtung denken, eher mit Foucault auf deren Intensität verweisen:

*"Zu denken sind eher die Intensitäten als Qualitäten und Quantitäten, eher Tiefen, als Längen und Breiten, eher Individualisierungsbewegungen als Arten und Gattungen; und tausend kleine Larvensubjekte, tausend kleine aufgelöste Iche, tausend Passivitäten und Durcheinander, wo gestern das souveräne Subjekt herrschte. Man hat sich im Abendlande immer geweigert, die Intensität zu denken."*

Vgl.: **Foucault, M.:** Der Ariadnefaden ist gerissen. Merve-Verlag, Berlin 1977, S.11

<sup>94</sup>**Lenin, W.I.:** Zur Frage der Dialektik. In LW Band 38, S. 338

<sup>95</sup>**Spinoza, B.:** Ethik. Reclam, Leipzig 1982, S. 342

<sup>96</sup>Wygotski verstand es in seiner Schrift: *Das Problem des geistigen Zurückbleibens* aufzuzeigen, unter welchen Bedingungen (gemeint: Erkenntnisse der Psychopathologie zur 'affektiven Demenz' und Erkenntnisse der experimentellen Psychologie zur Motivation) sich die Aufspaltung der intellektualistischen Betrachtungsweise der intellektuellen Schädigung mit der in dieser Intensität enthaltenen affektiv-volitiven Komponente vollzog.

Vgl.: **Wygotski, L.S.:** Problema umstvennoi sostalosti. (Das Problem der geistigen Retardierung). In: Osnovy defektologii. Sobranie socinenij tom 5. Moskva 1983, S. 231

<sup>97</sup>In der oben erwähnten Arbeit Wygotskis entspricht dieses Moment dem Zustand der Entwicklung der speziellen Psychologie, wo sich beide Betrachtungsweisen des Wesens der intellektuellen Schädigung polarisieren und "unversöhnlich" gegenüberstehen.

<sup>98</sup>**Lenin, W.I.:** Konspekt...,a.a.O., S. 218

Auch Engels fordert dazu auf, nicht bei der ersten Negation zu verharren. Die erste Negation müsse vielmehr so eingerichtet werden, "...daß die zweite möglich bleibt und wird." Von besonderer Bedeutung ist daher das Moment, wo sich zwischen beiden Seiten des Gegensatzes Beziehungen herzustellen beginnen, die bis zur Wechselwirkung führen<sup>99</sup>.

In der Wechselwirkung erhält der Gegensatz seine höchste Bewegungsintensität, die Bewegungsform ihre eigentliche Qualität.

*"Weiter zurück als zur Erkenntnis dieser Wechselwirkung können wir nicht, weil eben dahinter nichts zu Erkennendes liegt. Haben wir die Bewegungsformen der Materie erkannt,...so haben wir die Materie selbst erkannt und damit ist die Erkenntnis fertig...."*<sup>100</sup>

In der Wechselwirkung ist Übergehen, Aufheben des Gegensatzes, Entstehen einer neuen Identität (Einheit)...

## 1.1.

### *Philosophieren im Widerstreit zwischen Verstand und Vernunft*

*"Im Kampfe des Verstandes mit der Vernunft kommt jenem eine Stärke nur insoweit zu, als diese auf sich selbst Verzicht tut. Das Gelingen des Kampfes hängt deswegen von ihr selbst ab und von der Echtheit des Bedürfnisses nach Wiederherstellung der Totalität, aus welcher sie hervorgeht." (HEGEL)*

#### *Engpässe verständigen Denkens*

Mit Wygotski wissen wir, daß sich neue funktionelle Systeme oder Organe in sensitiven Phasen herausbilden und konstituieren. So fällt die erhöhte individuelle Sensitivität für Umwelteinflüsse zumeist zusammen mit gesellschaftlichen Umbrüchen oder "Instabilitäten". Zu solch einer sensitiven Phase in der Entwicklung von Hegel's spekulativer Vernunft entwickelte sich die Jenenser Zeit., die in der *Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie* ihren Anfang nahm und in der *Phänomenologie* ihr vorläufiges Ende fand. In diese Zeit fiel die Auseinandersetzung Hegels mit der Ideologie feudaler Institutionen (Auseinandersetzung mit Reinhold), deren mögliche Konsequenzen er im sogenannten "Atheismusstreit" um Fichte miterleben konnte<sup>101</sup>. Reinhold, seines Zeichens Kant-

<sup>99</sup> Marx nannte diese Wechselwirkung "Vermittlung" und dachte sie konsequent zum Beispiel im Verhältnis von Konsumtion und Produktion. Vermittlung sei nach Marx im Denken dann gegeben, wenn jede Seite der anderen ihren Gegenstand liefert: "...was als ihre wechselseitige Abhängigkeit ausgedrückt wird; eine Bewegung worauf sie aufeinander bezogen werden und sich wechselseitig unentbehrlich erscheinen, aber sich doch äußerlich bleiben können."

Vgl.: **Engels, F.:** Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft. MEW Band 20, S. 132

<sup>100</sup>**Engels, F.:** Dialektik der Natur. Dietz Verlag, Berlin (DDR) 1975, S. 225

<sup>101</sup>**Anmerkung**

Da ich an dieser Stelle keine entfaltete Problematisierung des Widerstreits zwischen Fichte und den ihm gegenüberstehenden Institutionen vornehmen kann, zitiere ich zur Illustration des historischen Sachverhaltes aus: **Fichte, J.G.:** Ruf zur Tat. Sein Leben in Briefen und Berichten. Verlag der Nation, Berlin 1956, S.94ff.

*"Drei Jahre später (1798) erfolgte der entscheidende Schlag, der Fichte aus den sächsisch-thüringischen Landen vertrieb: die Ächtung seiner Lehre durch die kursächsische Regierung, die Anklage wegen Atheismus durch das Oberkonsistorium in Dresden und der Antrag auf gerichtliche Bestrafung und Verfolgung in Weimar. Den Anlaß zu diesem Vorgehen bot eine Ende des Jahres 1798 erschienene, anonym herausgegebene Broschüre "Schreiben*



Systematiker, bestand auf der Prävalenz von Erkenntnissen, der Reduktion des Philosophierens auf dogmatische Logik<sup>102</sup>.

Philosophie geriet ihm zu "einer Art Handwerkskunst mit dem Ziele des letzten Handgriffs". Die spekulative Ansicht, die in der Zusammenarbeit von Fichte, Schelling und Hegel Gestalt annahm, siedelte Reinhold im "Vorhof" der Philosophie als die "...eigentümliche Ansicht stärkerer oder schwächerer Geistesverwirrung" an<sup>103</sup>.

Wie Hegel schreibt, ging es dem logischem Reduktionismus in "seiner Angst in die Bewegung des Wissens hineinzugeraten" lediglich um die Vollständigkeit der Benennung von Kenntnissen.

Im Gegensatz dazu, entspringt nicht-reduktionistisches, vernunftorientiertes Philosophieren dem Bedürfnisse, die **Entzweiung** als vorherrschendes Moment des Verstandes aufzuheben<sup>104</sup>, die spekulative Vernunft gerät so in Widerstreit mit dem Verstande. In der Tätigkeit des Werdens und Produzierens überwindet die Vernunft das, was getrennt war, verwandelt die absolute Entzweiung in eine relative, das heißt, in einen durch die ursprüngliche Einheit,

---

*eines Vaters an seinen studierten Sohn über den Fichteschen und Forbergischen Atheismus". Darin hieß es: 'Daß der größte Atheismus auf einer christlichen Universität öffentlich gelehrt wird, ist doch gewiß unerhört.... . Übrigens könnte man Herrn Fichte seine Freude gönnen, wenn er seine obskure Weisheit für sich behielte. daß er aber sogar seine atheistischen Grundsätze jungen Leuten beibringt, die sich zu den wichtigsten Ämtern im Staat und in der Kirche vorbereiten wollen, das ist unverzeihlich und das kann keinem Freunde der Religion und der Tugend gleichgültig sein.' Diese Schmähchrift, die in Nürnberg gedruckt war und vor allem in Sachsen, teilweise sogar kostenlos verbreitet wurde, bereitete den Boden für die nötigen Stimmungen, Gerüchte und Klatschereien, die dann der Kirchenbehörde die Handhabe boten, gegen Fichte aufzutreten. Fichte nahm den Fehdehandschuh auf, den man ihm hingeworfen hatte und hob in einer 'Apellation an das Publikum' den Konflikt ... auf die Höhe des Grundsätzlichen. Er wollte die Justiz der angeblich so aufgeklärten Höfe zwingen, entweder ein reines Rechtsurteil zu fällen oder sich vor der gesamten deutschen Öffentlichkeit als finsterstes Inquisitionsgericht zu kompromittieren. Nun stand der Mann... gleich mit einem ganzen "Fürstenkartell" im realen Kampf um die Freiheit. ... Ein Vierteljahr geschah so gut wie nichts. Nur Gerüchte und Vermutungen, die vor allem an den kleinen thüringschen Fürstenhöfen ausgebrütet wurden, liefen um. Nach der Lage der Dinge, daß hinter Fichte keine kampfbereite Klasse oder Schicht stand, ergab sich die notwendige Taktik, aus der Defensive zu fechten und die Handlungen der Regierung in Weimar abzuwarten... In einem Brief an der Kurator der Universität, Voigt ...(drohte Fichte jedoch), daß, falls man ihm einen öffentlichen Verweis erteilte, er die Akademie verlassen würde und sich ihm eine Reihe gleichgesinnter Kollegen anschließen... Das Schreiben wurde als Entlassungsgesuch angesehen, obwohl es das im strengen Sinne gar nicht war; die Regierung erteilte Fichte einen milden Verweis und gewährte den von ihm angedrohten Abschied... Fichte stand vor dem Ergebnis, das er am wenigsten beabsichtigt hatte: er mußte Jena verlassen, ohne daß die Rechtsfrage des Streites geklärt worden war."*

<sup>102</sup> "Die wahre Methode aber wäre die, wodurch das Wissen schon diesseits des Grabens, in den Spielraum des Anlaufens selber, herübergezogen und die Philosophie auf Logik reduziert wird."

(Hegel, G.W.F.: Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie. Reclam, Leipzig 1981, S. 110)

<sup>103</sup> "Die Liebe und der Glauben an Wahrheit hat sich in eine so reine und ekle Höhe gesteigert, daß er, damit der Schritt in den Tempel richtig ergründet und begründet würde, einen geräumigen Vorhof erbaut, in welchem sie, um den Schritt zu ersparen, sich mit Analysieren und Methodisieren und Erzählen so lange zu tun macht, bis sie zum Troste ihrer Unfähigkeit für Philosophie sich beredet, die kühnen Schritte anderer seien nichts als Vorübungen oder Geistesverwirrungen gewesen."

(Hegel, G.W.F.: Differenz..., a.a.O., S. 23)

<sup>104</sup> "Es ist darin die ganze Totalität der Beschreibungen zu finden, nur das Absolute selbst nicht.; in den Teilen verloren, treibt es den Verstand zu seiner unendlichen Entwicklung von Mannigfaltigkeit, der, indem er sich zum Abstrakten zu erweitern strebt, aber endlos nur sich selbst produziert. ...Solch fest gewordene Gegensätze (Geist-Materie; Leib-Seele, Glauben-Verstand, Freiheit-Notwendigkeit) aufzuheben, ist das einzige Interesse der Vernunft."

(Hegel, G.W.F.: Differenz..., a.a.O., S. 24/25)

Identität bedingten Unterschied. Wie Hegel schrieb, findet sich das spekulative Denken nicht mit den Beschränkungen der Entzweiung ab, sondern sucht über sie in das Unbeschränkte hinauszugehen. Dem spekulativen Denken ist die Totalität des Wissens, das heißt der universelle Entwicklungszusammenhang der Kenntnisse aufgegeben. Das den beschränkten, endlichen Bestimmtheiten entgegengesetzte Unbeschränkte, Unendliche und Unbestimmte ist der Vernunft dabei nicht ein *jenseits*<sup>105</sup>, das heißt nicht gestaltlos, sondern ein im universellen Zusammenhang des Wissens *aufgehobenes*<sup>106</sup>.

Verständigem Denken gelingt es demgegenüber auch nicht im "reinen Reflektieren" die Entgegensetzung und Entzweiung zu vernichten. Das reine Reflektieren geht lediglich bis zur Abstraktion von der Entgegensetzung fort, seine Perspektive liegt in der bloßen Anwendung der analytisch abstrakt bestimmten Regel auf die Mannigfaltigkeit des Vorgestellten<sup>107</sup>. Auch die Synthese über die Kategorien der Wechselwirkung bleibt noch, so Hegel, im Bereich der verständigen Reflexion, da sie die Entgegensetzung nicht wirklich auflöst und aufhebt, sondern immanent hervorbringt<sup>108</sup>. Spekulativem Denken ist es somit aufgegeben, im Kampfe mit dem verständigen Denken zu bestehen<sup>109</sup>. Das bedeutet für Hegel nicht mehr und nicht weniger, als einen absoluten Grundsatz der denkenden Vernunft zu entwickeln.

### ***Vernunft und die Bewegung im Denken***

---

<sup>105</sup>"Die Aufgabe der Philosophie besteht aber darin, das Sein in das Nicht-Sein als Werden, die Entzweiung in das Absolute als dessen Erscheinung, das Endliche in das Unendliche als Leben zu setzen."

(Hegel, G.W.F.: Differenz..., a.a.O., S. 28)

<sup>106</sup>"...und die Mannigfaltigkeit des Seins liegt zwischen zwei Nächten, haltungslos, sie ruht auf dem Nichts, denn das Unbestimmte ist Nichts für den Verstand und endet im Nichts. ...Weil sein Wesen auf durchgängige Bestimmung geht, sein Bestimmtes aber unmittelbar durch ein Unbestimmtes begrenzt ist, so erfüllt sein Setzen und Bestimmen nie die Aufgabe; im geschehenen Setzen und Bestimmen selbst liegt ein Nicht-Setzen und ein Unbestimmtes, also immer wieder die Aufgabe selbst zu setzen und zu bestimmen."

(Hegel, G.W.F.: Differenz..., a.a.O., S. 30)

<sup>107</sup>"Wenn diese analytische Methode eine Tätigkeit behandelt, so muß diese, weil sie analysiert werden soll, ihr als eine synthetische erscheinen, und durchs Analysieren entstehen nunmehr die Glieder der Einheit und einer ihr entgegengesetzten Mannigfaltigkeit. ...Es ist auf diese Art ein rein Beschränktes und seine Tätigkeit ein rein gesetzmäßiges und regelrechtes Anwenden auf eine sonst vorhandene Materie, das nicht zum Wissen vordringen kann."

(Hegel, G.W.F.: Differenz..., a.a.O., S. 31)

<sup>108</sup>"Der Begriff der 'Wechselwirkung' mindert die völlige Entgegensetzung des bloß Ursächlichen und des bloß Bewirkten wenig. Die Materie wird dadurch mannigfaltig gegenseitig 'modifikabel'; aber selbst die Kraft zu dieser dürftigen Verbindung liegt außer ihr. Die Unabhängigkeit der Teile, vermöge welcher sie in sich selbst organische Ganze sein sollen, sowie die Abhängigkeit der Teile vom Ganzen, ist die teleologische 'Abhängigkeit vom Begriff'; denn die Artikulation ist gesetzt zum Behuf eines Anderen, des Vernunftwesens, das wesentlich von ihm geschieden ist."

(Hegel, G.W.F.: Differenz..., a.a.O., S. 74)

<sup>109</sup>"...es gibt deswegen keine Wahrheit der isolierten Reflexion, des reinen Denkens, als die ihres Vernichtens. Aber das Absolute, weil es im Philosophieren von der Reflexion fürs Bewußtsein produziert wird, wird hierdurch eine objektive Totalität, ein Ganzes von Wissen, eine Organisation von Erkenntnissen. In dieser Organisation ist jeder Teil zugleich das Ganze, denn er besteht als Beziehung auf das Absolute. Als Teil, der andere außer sich hat, ist er ein Beschränktes und nur durch die anderen; isoliert als Beschränkung ist er mangelhaft, Sinn und Bedeutung hat er nur durch seinen Zusammenhang mit dem Ganzen. Es kann deswegen nicht von einzelnen Begriffen für sich, einzelnen Erkenntnissen, als einem Wissen die Rede sein. Es kann eine Menge einzelner empirischer Kenntnisse geben. Als Wissen der Erfahrung zeigen sie ihre Rechtfertigung in der Erfahrung auf, das heißt in der Identität des Begriffs und des Seins, des Subjekts und des Objekts. Sie sind eben darum kein wissenschaftliches Wissen, weil sie nur diese Rechtfertigung in einer beschränkten relativen Identität haben und sich weder als notwendige Teile eines im Bewußtsein organisierten Ganzen der Erkenntnisse legitimieren noch die absolute Identität, die Beziehung auf das Absolute in ihnen durch die Spekulation erkannt worden ist."

(Hegel, G.W.F.: Differenz..., a.a.O., S. 32/33)

Das Bild, das Hegel der Formulierung der Maxime absoluten Wissens zugrunde legte, ist das Bild der Pulsation, der Selbstbewegung: Pulsation als Lebendiges erscheint so als ein sich Hervorbringen und in seinen Grund zurückgehen<sup>110</sup>.

Bezogen auf die absoluten Sätze (Reflexionsbestimmungen) der Logik führte diese zu folgender Konsequenz: Ist A in einen Grund (B,C,D,E usw.) gesetzt, so kann es sich nicht gleich sein, ohne sich zugleich ungleich zu sein<sup>111</sup>.

Ob es sich dabei um die Bestimmungen von Identität, Unterschied oder Gegensatz handelt: Alle diese Bestimmungen des Wesens sind zugleich das Ganze und ihr eigenes Moment. Genau das sei der "Urgrund aller Tätigkeit und Selbstbewegung". Daraus folgt, daß jede dieser, wie auch alle anderen Bestimmungen der "Logik" an sich selbst ihr Differentes haben und im Falle des Übergehens immer in ihr "Anderes an ihnen selbst" übergehen<sup>112</sup>.

Verständiges Denken glättet demgegenüber die Unebenheiten der Vorstellung und des *common sense* zum Preis der Erstarrung im Korsett der Entgegensetzung. Auch wenn das Korsett des fixen Kausalitätsverhältnisses von Ursächlichem und Bedingtem zuweilen "gelockert" wird, wie das im Falle des Operierens mit Kategorien des Wechselverhältnisses und der Wechselwirkung zuweilen geschieht, so ändert das im Prinzip nichts am Prinzip der Entgegensetzung selbst.

Vernünftiges Denken dringt jedoch nur dann durch, wenn es sich als Substantialitätsverhältnis begreift und konstituiert. Die Substanz ist in ein und derselben Beziehung Ganzes und

---

<sup>110</sup>"Ebenso ist die innere, die eigentliche Selbstbewegung, der **Trieb** überhaupt (*Appetitus oder Nisus der Monade, die Entelechie des absolut einfachen Wesens*) nichts anderes, als das etwas in sich selbst, und der Mangel, das Negative seiner selbst, in einer und derselben Rücksicht ist. Die abstrakte Identität mit sich ist noch keine Lebendigkeit, sondern, daß das Positive an sich selbst die Negativität ist, dadurch geht es selbst außer sich und setzt sich in Veränderung. Etwas ist also lebendig, nur insofern es den **Widerspruch** in sich enthält, und zwar diese Kraft ist, den Widerspruch in sich zu fassen und auszuhalten. Wenn aber ein Existierendes nicht in seiner positiven Bestimmung zugleich über sein Negatives überzugreifen und eines in dem anderen festzuhalten, den Widerspruch nicht in ihm selbst zu halten vermag, so ist es nicht die lebendige Einheit selbst, nicht Grund, sondern geht in dem Widerspruche zugrunde."

(Hegel, G.W.F.: Wissenschaft der Logik. Band 2. Akademie Verlag, Berlin 1975, S. 59)

<sup>111</sup>"Aber selbst zur Wiederholung braucht sie (gemeint hier: Verstandesidentität) eines B,C usw., in denen das wiederholte A gesetzt werden kann. Dieses B,C,D und so weiter sind um der Wiederholbarkeit des A willen ein 'Mannigfaltiges', sich Entgegengesetztes (jedes hat durch A nicht gesetzte besondere Bestimmungen), das heißt ein absolut mannigfaltiger Stoff, dessen B,C,D und so weiter sich mit dem A **fügen** muß, wie es kann; eine solche Ungereimtheit kommt an die Stelle der ursprünglichen Identität. Der Grundfehler kann so vorgestellt werden, daß in formaler Hinsicht auf die Antinomie der  $A=A$  und des  $A=B$  nicht reflektiert ist. Einem solchen analytischen Wesen liegt das Bewußtsein nicht zugrunde, daß die rein formale Erscheinung des Absoluten der Widerspruch ist; ein Bewußtsein, das nur entstehen kann, wenn die Spekulation von der Vernunft und dem  $A=A$ , als absoluter Identität des Subjekts und Objekts ausgeht."

(Hegel, G.W.F.: Differenz..., a.a.O., S.42)

<sup>112</sup>"Das Ding, das Subjekt, der Begriff ist nur eben diese negative Einheit selbst; es ist ein an sich selbst Widersprechendes, aber ebenso sehr der aufgelöste Widerspruch: es ist der Grund, der seine Bestimmungen enthält und trägt. ...Die endlichen Dinge in ihrer gleichgültigen Mannigfaltigkeit sind daher überhaupt dies, widersprechend an sich selbst, in sich gebrochen zu sein und in ihren Grund zurückzugehen ...so besteht der wahre Schluß von einem Endlichen und Zufälligen auf ein absolut notwendiges Wesen nicht darin, daß von einem Endlichen und Zufälligen als dem zugrunde liegenden und liegen bleibenden Sein, sondern daß ...von einem nur fallenden, sich an sich selbst widersprechenden Sein aus auf ein absolut Notwendiges geschlossen, oder daß vielmehr angezeigt wird, das zufällige Sein gehe an sich selbst in seinen Grund zurück, wo es sich aufhebt... . Das Nichtsein des Endlichen ist das Sein des Absoluten."

(Hegel, G.W.F.: Wissenschaft der Logik...,a.a.O., S. 62)

Moment, das heißt Subjekt im Sinne des Sich Hervorbringens aus der Beziehung zum Objekt in sich selbst <sup>113</sup>.

## 1.2.

### *Linguistische Analyse von "an sich"*

*An sich* steht zunächst in der Bedeutung von *schlechthin*, so weist es ein Lehrbuch der deutschen Grammatik aus. Die Verbindung erscheint, bzw. wird geführt unter *reflexiven Pronomen*. Grammatisch handelt es sich hier um *Rückbezüglichkeit* und *Wechselseitigkeit (Reziprozität)*. Das Subjekt, (gleichgültig, ob es sich um das logische oder grammatische Subjekt handelt), eines Satzes *weist* über diese Konstruktion *auf sich selbst zurück*: Er freut sich; oder Subjekte eines Satzes *verweisen aufeinander*: Sie begegnen sich (einander).

Die Konstruktion *an sich* fügt sich diesem grammatischen Zusammenhang, fügt sich ihm semantisch jedoch nicht eindeutig. Es lassen sich zwei Bedeutungen, abhängig vom Kontext: Ding *an sich (schlechthin)* und "an sich ist er nicht schlecht" (*eigentlich*) unterscheiden. Soweit der grammatikalisch-linguistische Ausgangspunkt.

Dieser weitet sich im Weiterdenken entlang der Bedeutung *schlechthin*: Ein Ding gelöst von allen, frei in Raum und Zeit schwebend, sich selbst genügend, unverbunden, unabhängig, nur sich selbst verpflichtet. Als solches, ein ideales Objekt der Spekulation, da es zwar erkannt, doch nie bis zum Ende verstanden werden kann. Dem Ding kann (vgl. Baudrillard) zwar gefolgt, nicht jedoch begegnet werden. Aber sich so selbstgenügend kann das Ding nicht bestehen. Das Ding ist *vieldimensional verbunden*, eingebunden, *auf Vielfältiges bezogen*; es ist nur, *eben weil es in sich als Vielheit in vielheitlicher Verbundenheit konstituiert und verkörpert*. Also ist es auch nur in diesem totalen, universellen Verwobensein zu verstehen, zu begreifen, zu erkennen.

Das Ding verwirklicht sich in einem *Feld für andere*, in vielfältigen, vielheitlichen Bindungen, denen es seine Geburt und Entehung verdankt. Trotzdem bleibt ihm dieses *an sich* als Antipode aufgegeben, d.h., es findet zu sich nur in einem ständigen Aufbegehren gegen dieses Verwobensein. Es verwirklicht sich in der fortwährenden Tendenz sich zu lösen, sich in diesem Verwobensein auszuregulieren, für sich zu sein. Doch dieses *fürsich sein* ist nichts anderes als das sich entfaltende, verwirklichende Vermögen, bewußt und willkürlich Bindungen eingehen und sich aus ihnen lösen zu können, ohne je das Bewußtsein, des Vieldimensionalen und seiner Verwirklichung aus den Augen aus dem Sinn zu veroren zu haben.

## 1.3.

### *Selbstbewegung als Identität in der Bewegung - SPINOZA von HEGEL aus gelesen*

---

<sup>113</sup>"Alles Erkennen, Lernen, Wissenschaft, selbst Handeln beabsichtigt weiter nichts, als das, was innerlich an sich ist, aus sich herauszuziehen und sich gegenständlich zu werden."

(Hegel, G.W.F.: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Band 1. Reclam, Leipzig 1982, S. 28)

Mit welcher Definition der spinozistischen *Ethik* das Denken seinen Anfang nimmt, bleibt sich gleich, denn in jeder von ihnen findet sich das Gesetz der Immanenz<sup>114</sup>. Um in Bewegung zu kommen, muß das Denken einen Ort bestimmen, von dem aus es **lebendig werden** kann. In Bewegung gerät das Denken, wenn es seine Bewegung als Selbstbewegung begrifflich zu erfassen vermag. Vom Ort **Selbstbewegung** aus lassen sich die Definitionen der spinozistischen Ethik aufschließen.

**Substanz** drückt das **In sich Sein** und **Durch-sich-begriffen-werden-Können** aus<sup>115</sup>, ohne jedoch, so HEGEL, das Hervorgehen aus Sich und In-sich-Zurückgehen auszudrücken<sup>116</sup>. Bewegung als Selbstbewegung der Substanz impliziert die **Ursache seiner selbst** (causa sui)<sup>117</sup>. Sie bringt als wirkende Ursache (mit Bezug auf das Ganze) sich selbst in die Existenz (als Moment), indem sie sich vernichtet und die Vernichtung zugleich negiert., das heißt, erneuert hervorbringt<sup>118</sup>.

Die pulsatorische Bewegung an den Wirk-Orten kleinster Fluktuationen und höchster Intensität, wo Expansion und Kontraktion seitenverkehrt ineinander übergehen, wird mit den Wesensbestimmungen der Substanz, nämlich **Ausdehnung** und **Denken**, erfaßt<sup>119</sup>.

---

<sup>114</sup> "Wenn man anfängt zu philosophieren, so muß man zuerst Spinozist sein. Die Seele muß sich baden in diesem Äther der einen Substanz, in der alles, was man für wahr gehalten hat, untergegangen ist. Es ist diese Negation alles Besonderen, zu der jeder Philosoph gekommen sein muß; es ist die Befreiung des Geistes und seine absolute Grundlage."

(Hegel, G.W.F.: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Band III. Reclam, Leipzig 1982, S. 223)

<sup>115</sup> "Unter Substanz verstehe ich das, was in sich ist und durch sich begriffen wird; d.h., etwas, dessen Begriff nicht den Begriff eines anderen Dinges nötig hat, um daraus gebildet zu werden."

(Spinoza, B.: Ethik..., a.a.O., S. 25)

<sup>116</sup> "Die absolute Substanz ist das Wahre, aber sie ist noch nicht ganz das Wahre; sie muß auch als in sich tätig, lebendig gedacht werden und eben dadurch sich als Geist bestimmen... . In die eine Substanz gehen alle Unterschiede und Bestimmungen der Dinge und des Bewußtseins nur zurück; so, kann man sagen, wird im spinozistischen System alles nur in den Abgrund der Vernichtung hineingeworfen. Aber es kommt nichts heraus; und das Besondere, wovon er spricht, wird nur vorgefunden, aufgenommen aus der Vorstellung, ohne, daß es gerechtfertigt wäre. Sollte es gerechtfertigt sein, so müßte SPINOZA es deduzieren, ableiten aus seiner Substanz; sie schließt sich nicht auf... . Was diesem Besonderen nun widerfährt, ist, daß es nur Modifikation der absoluten Substanz ist, nichts Wirkliches an ihm selbst sei; die Operation an ihm ist nur die, es von seiner Bestimmung, Besonderung zu entkleiden, es in eine absolute Substanz zurückzuwerfen."

(Hegel, G.W.F.: Vorlesungen..., a.a.O., S. 224)

<sup>117</sup> "Unter Ursache seiner selbst verstehe ich etwas, dessen Wesen die Existenz einschließt, oder etwas, dessen Natur als existierend begriffen werden kann."

(Spinoza, B.: Ethik. Reclam, Leipzig 1982, S. 25)

<sup>118</sup> "Die Wirkung seiner selbst ist die Ursach, die wirkt, ein anderes separiert; was sie aber hervorbringt, ist sie selbst. Im Hervorbringen hebt sie den Unterschied zugleich auf; das Setzen ihrer als eines anderen ist der Abfall und zugleich die Negation dieses Verlustes."

(Hegel, G.W.F.: Vorlesungen..., a.a.O., S. 226)

<sup>119</sup> Attribut definiert SPINOZA im ersten Teil der Ethik zunächst wie folgt:

"Unter Attribut verstehe ich dasjenige an der Substanz, was der Verstand als zu ihrem Wesen gehörig erkennt."

(Spinoza, B.: Ethik..., a.a.o., S. 25)

Später, im zweiten Teil, wird Substanz nach der Seite der Natur und des Denkens hin attribuiert:

"(1) Unter **Körper** verstehe ich eine Daseinsform (modus), welche das Wesen Gottes, sofern dasselbe als ausgedehntes Ding betrachtet wird, auf gewisse und bestimmte Weise ausdrückt. (2) Zum **Wesen** eines Dings gehört, sage ich, das, durch welches, wenn es gegeben ist, das Ding notwendig gesetzt wird und durch welches, wenn es aufgehoben wird, das Ding notwendig aufgehoben wird; oder das, ohne welches das Ding, und umgekehrt, welches ohne des Ding weder sein noch begriffen werden kann. (3) Unter **Idee** verstehe ich einen Begriff des Geistes, welchen der Geist bildet, wenn er ein denkendes Ding ist."

(Spinoza, B.: Ethik...a.a.O., S. 72)

Im Momente der höchsten Expansion von Ausdehnung kippt in der *Idee* Chaos oder Zweifel in absolute Gewißheit, in höchste Konzentration<sup>120</sup>. Die Expansion im Denken aus dieser Gewißheit heraus geht einher mit der Zurücknahme in der Ausdehnung, bis der Zweifel in der Zurücknahme der Ausdehnung im Momente der höchsten Konzentration, die Expansion in der Ausdehnung erzwingt.

Die Modi bezeichnen die Daseinsweise der Substanz, ihr Vermögen, zu affizieren und affiziert zu werden<sup>121</sup>.

Diese Affektionen lassen das *Für Sich Sein* im *Sein für Andere* zuweilen nicht zu. Die in den Modi daseiende Substanz kommt nicht vom *An Sich Sein, potentia*, zur *Verwirklichung, actu*. In den Intensitätspunkten der Affektion der sich selbst in die Existenz bringenden, der im endlichen Hier und Jetzt die Beziehung zum Unendlichen herstellenden *Ursache seiner selbst*, bilden sich im *Sein für Andere* Felder, aus denen der Übergang zum *Für Sich Sein* gelingt. An diesen Intensitäts- oder Umkehrpunkten ist gleichzeitig Möglichkeit von Auflösung, Zurückgehen in den Grund und Aufhebung, das heißt, Erneuerung in einer höheren Synthese. Hier liegt der Wirk-Ort kleinster Fluktuationen.

Oder, mit anderen Worten: Mit der Substanz ist in den Modi zugleich deren Möglichkeit (*potentia, An-Sich-Sein*) und Übergehen in die Wirklichkeit (*actu, Für-Sich-Sein*) gegeben<sup>122</sup>. Die Selbstbewegung der *causa sui* ist das immanente Gesetz der Modi. In ihnen liegt ihr Zugriff auf das Absolute, mit Leibniz: das Erleben der prästabilisierten Harmonie.

#### 1.4.

#### *Thesen zur Philosophie des Zusammenhangs von Mensch und Welt*

- Hegel hat die Idee der Identität, der ursprünglichen Einheit der Entgegengesetzten des Verstandes nicht "erfunden", er hat sie vor dem ihm gegenwärtigen historischen Hintergrund im Diskurs mit Gleichgesinnten lebendig werden lassen Er hat ihr seinen, das heißt, individuellen-"monadischen" Ausdruck verliehen.
- Der Idee der ursprünglichen Einheit liegt der Gedanke zugrunde, das Mannigfaltige eben vom Standpunkt der Einheit von Existieren und Werden zu begreifen.
- Verständiges Denken legt diesem Bemühen Zügel an, indem es das Mannigfaltige zergliedert, klassifiziert, unter einen allgemeinen, abstrakten Begriff bringt und damit versucht, das Mannigfaltige "botmäßig" unter diesem abstrakten Begriffe zu halten und es damit zu beherrschen.

---

<sup>120</sup> Hegel schreibt von diesem Moment im Herausarbeiten der Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie: "*Das Mittlere, der Punkt des Übergangs von der sich als Natur konstituierenden Identität zu ihrer Konstruktion als Intelligenz, ist das Innerlich-Werden des Lichts der Natur; der wie Schelling sagt, einschlagende Blitz der Ideellen in das Reelle und sein sich selbst Konstruieren als Punkt.*"

(Hegel, G.W.F.: Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie. Reclam, Leipzig 1981, S. 99)

<sup>121</sup> "Unter Modus verstehe ich eine Erregung (Affektion) der Substanz; oder etwas, das in einem anderen ist, durch welches es auch begriffen werden kann."

(Spinoza, B.: Ethik..., a.a.O., S. 25)

<sup>122</sup> "Die wahrhafte Einzelheit, Individualität, wahrhafte Subjektivität ist nicht nur Entfernung vom Allgemeinen, das schlechthin Bestimmte; sondern es ist, als schlechthin bestimmt, das Fürsichseiende, nur sich selbst Bestimmende. Das Subjektive ist so ebenso die Rückkehr zum Allgemeinen; das Einzelne ist das bei sich selbst Seiende und so das Allgemeine."

(Hegel, G.W.F.: Vorlesungen..., a.a.O., S. 227)

- Wie gelingt es jedoch, das Mannigfaltige der Existenz und des Werdens so zu konzentrieren, daß es sich im Denken gleichsam wie aus einem Punkte wieder selbst hervorbringt? Es gelingt, indem die Entgegengesetzten des Verstandes ins Verhältnis zum Absoluten, der ursprünglichen Identität gesetzt werden, indem das vernünftige Denken hinter der Vielheit der Entgegensetzungen die Einheit herausarbeitet. Und diese Einheit ist weder eine Verkörperung linearer Kausalität, noch eine von der Entgegensetzung bloß abstrahierende "reine" Identität. ***Es dringt im Denken vielmehr die Erkenntnis durch, daß etwas in ein und derselben Beziehung sowohl das Ganze als auch sein Moment ist. Etwas ist und ist seine Differenz in ein und derselben Beziehung. Etwas ist und ist die Tendenz über sich hinauszugehen.*** Das Dritte ist nicht eine äußere Bestimmung der Reflexion, sondern das Durchdringen des Substantialitätsverhältnisses; das Durchdringen der Intensität der Lebenstätigkeit als Immanenz von Ganzem und Moment im Denken.
- Das vernünftige Denken "erschauert" im Lichte dieser Erkenntnis, strebt danach, in diesem Zustande zu verweilen, allein: Vernunft dringt nur dann durch, wenn sie im Denken fortgeht, die erfahrene und erlebte Mannigfaltigkeit des Werdens im Sein wiederherzustellen.
- Im Systeme dann ist die Kraft des Verstandes aufgehoben, kommt das Unterscheiden, das Trennen und Gegenüberstellen "zu seinem Recht". Das Mannigfaltige verwirklicht sich als Vielgestaltetes im gedanklich Konkreten; erscheint, indem es über das System der Unterschiede hervorgebracht wird. Die Unterscheidungen grenzen nunmehr die Mannigfaltigen nicht voneinander ab, indem das Denken von Bestimmtem und Endlichem zu Bestimmtem und Endlichem endlos fortgeht und sich letztlich im Rasonieren verliert; sondern, die Mannigfaltigen erstrahlen im Lichte der sie vereinenden Idee, werden zu unterscheidbaren Orten im Rhizom des Wissens.
- Was vor uns liegt ist, diesen Gedanken in der Totalität seiner möglichen Gestaltungen durchdringen zu lassen; das Vermögen des Ganzen und des Moments zu affizieren und affiziert zu werden, im Für-sich zur Erscheinung kommen zu lassen. Nicht mehr und nicht weniger!

## 1.5.

### ***Vernunft oder das sich verwirklichende Selbstbewußtsein***

Hegel irrte, als er im ideengeschichtlichen Synthetisieren der Bestandteile der Dialektik Spinoza unterstellte, dieser verflüchtigte alles Besondere in einer einzigen "Substanz" und sei selbst geradezu die Verkörperung von Schwindsucht<sup>123</sup>.

Aber er irrte mit seiner Abgrenzung von Spinoza wiederum nicht, eben weil er kein konsequenter Spinozist war und das von ihm geschaffene System seiner Methode, die er ja geradezu der spinozistischen Negation "verdankte", immer wieder Zügel anlegte. Wie Deleuze herausarbeitete, lebte und dachte Hegel nach einem "Organisation-, oder Entwicklungsplan"<sup>124</sup>.

---

<sup>123</sup>"Er (gemeint Spinoza) starb am 21. Februar 1677, im 44. Jahre seines Alters, an der Schwindsucht, an der er seit langem gelitten, übereinstimmend mit seinem Systeme, in dem auch alle Besonderheit und Einzelheit in der Einen Substanz verschwindet."

(Hegel, G.W.F.: Vorlesungen über Geschichte der Philosophie. Band 3. Reclam, Leipzig 1982, S. 219)

<sup>124</sup>"Jegliche Organisation, die von oben herrührt und sich auf eine, selbst versteckte Transzendenz bezieht, nennt man theologischen Plan: Entwurf im Geiste eines Gottes, aber auch Evolution in den angenommenen

Spinoza hingegen lebte einen "Kompositions-, oder Immanenzplan". Sein Plan ist zwischen den Subjekten angesiedelt, gibt sich zu erkennen, läßt sich in den Übergängen von Bewegung und Ruhe, dem Vermögen der Teilchen zu affizieren und affiziert zu werden wahrnehmen<sup>125</sup>.

Zum Grundverständnis des Spinozismus gehört *determinatio est negatio*. Bestimmen, Endliches ist nur über die Negation, Begrenzung, des Unbestimmten, Unendlichen. Im Prozesse des Negierens kann so das Bestimmte jeweils in Wechselwirkung zum Unbestimmten treten. Diese Wechselwirkung besteht in der permanenten Überwindung der Grenzen des Bestimmt-Seins. Im Momente des Hinweggehens ist die Wiedererlangung der Einheit des Bestimmten, seiner Identität aufgegeben. Die Identität als sich wiederholendes, doch differenzierendes Moment in den Fluktuationen der Wechselwirkung von Bestimmtem und (noch) Unbestimmtem gilt es zu erhalten und immer wieder zu wagen.

Transformiert in die Begrifflichkeit des *Selbstorganisationsparadigmas*, steht für die Polarität von Bestimmtem und Unbestimmtem: Bestätigung (Gewißheit) und Neuheit (Zweifel). *Gewißheit* ist das Bestimmte, was aus der Totalität des Unbestimmten (Zweifel) gewonnen wurde, aber immer wieder im *Zweifel* sich verliert, oder anders: sich immer wieder aus dem Zweifel zurückgewinnen muß.

So ist zum Beispiel in der Hegel'schen *Phänomenologie* das *unglückliche Bewußtsein* als Bewußtsein des ständigen Übergehens, der "Pulsation" von Zweifel und Gewißheit zu sehen<sup>126</sup>.

Die Unentschiedenheit dieses Verhältnisses kann gleichsam als Schwebезustand im Sinne der Möglichkeit unendlicher Vermittlungen des Endlichen erlebt werden. Die letzte Gewißheit, der Tod, wird schon zu Lebzeiten überwunden, ist doch das Leben letztlich nichts anderes, als

---

*Tiefen der Natur, oder auch Organisation der Macht einer Gesellschaft. Solch ein Plan kann strukturell oder genetisch sein oder beides zugleich; er betrifft immer die Formen und deren Entwicklungen, Subjekte und deren Bildungen; Formentwicklung und Bildung von Subjekten, das ist der grundlegende Charakter der ersten Plansorte. ...Von da an wird er immer ein transzendenter Plan sein, der die Formen und Subjekte leitet und der selbst verborgen bleibt, niemals gegeben ist, nur erraten, induziert, aus dem, was er gibt, geschlossen werden muß. Er verfügt tatsächlich immer über eine zusätzliche Dimension, er impliziert immer eine Dimension, die den Dimensionen dessen, was gegeben ist, hinzugefügt wird."*

(Deleuze, G.: Spinoza und wir. In: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik.. Reclam, Leipzig 1990, S. 285)

<sup>125</sup>"Es gibt keine Form mehr, sondern nur Geschwindigkeitsverhältnisse zwischen kleinsten Teilchen einer ungeformten Materie. Es gibt keine Subjekte mehr, sondern nur individualisierte Affektzustände der anonymen Kraft... Dieser Immanenzplan oder Konsistenzplan ist kein Plan im Sinne eines Entwurfs im Geist, kein Projekt, Programm, sondern ein Plan im geometrischen Sinn, Schnitt, Überschneidung, Diagramm."

(Deleuze, G.:...a.a.O., S. 278)

<sup>126</sup>Vgl. Hegel bei der Kennzeichnung des knechtischen Bewußtseins:

*"Zunächst ist für die Knechtschaft der Herr das Wesen; also das selbständige für sich seiende Bewußtsein ist ihr die Wahrheit, die jedoch für sie noch nicht an ihr ist. Allein sie hat diese Wahrheit der einen Negativität und des Für-sich-Seins in der Tat an ihr selbst; denn sie hat dieses Wesen an ihr erfahren. Dies Bewußtsein hat nämlich nicht um dieses oder jenes, noch für diesen oder jenen Augenblick Angst gehabt, sondern um sein ganzes Wesen; denn es hat die Furcht des Todes, des absoluten Herrn empfunden. Es ist darin innerlich aufgelöst worden, hat durchaus in sich selbst erzittert, und alles Fixe hat in ihm gebebt. Diese reine allgemeine Bewegung, das absolute Flüssigwerden alles Bestehens ist aber das einfache Wesen des Selbstbewußtseins, die absolute Negativität, das reine Für-sich-sein, das hiermit an diesem Bewußtsein ist. Dies Moment des reinen Für-sich-Seins ist auch für es, denn im Herrn ist es ihm sein Gegenstand. Es ist ferner nicht nur diese allgemeine Auflösung überhaupt, sondern im Dienen vollbringt es sie wirklich, es hebt darin in allen einzelnen Momenten seine Abhängigkeit an natürliches Dasein auf und arbeitet dasselbe hinweg."*

(Hegel, G.W.F.: Phänomenologie...a.a.O., S. 147)



Leben wagen, um Leben zu gewinnen und damit *reicher*, im Sinne von *vermittelter* wiederzufinden. Die Identität der *Pulsation* wird somit Endzweck menschlicher Existenz, wenn das Leben eines "transzendenten Endzwecks" überhaupt bedarf. Die Radikalität des Erlebens der Pulsation von Zweifel und Gewißheit steht so für Lebenserfüllung und ist immanenter Ausdruck des "Strebens nach Vollkommenheit".<sup>127</sup>

Der *Schmerz* ist Erleben des Zerreißen, des Verlustes der Einheit (Identität), kündigt das Aufkommen der Macht des Zweifels als Verkörperung des unbegrenzten In-Frage-Stellens und Verwerfens an. Die *Freude* hingegen ist Erleben des Glücks im Sich-Einstellen der Einheit. *Verzweifeln*: Das Bestimmte kämpft gegen die Kräfte der Auflösung um seine Existenz, "das System zittert am Ort", die Pulsation setzt aus oder wird ertränkt in Alkohol und Droge. Das System geht in seinen Ursprung zurück, frißt sich auf, zieht sich zurück.

Leiden und Schmerz im Erleben der Totalität von Vermittlungen mit Gattung und Welt zu überwinden, gelingt nur einer wechselseitigen *Anerkennungsbeziehung*<sup>128</sup>.

Die darin erlebte Identität ist in Differenz zu Deleuzes Befürchtung nicht transzendent oder verabsolutiertes Subjekt, sondern Verortung im Flusse der Bewegungen und Affektionen. Sie ist das, was man als "Spur des Lebendigen" bezeichnen könnte.

Die Verortung der Identität des je konkreten Menschen in einer wechselseitigen Anerkennungsbeziehung<sup>129</sup>, die das Aufbegehren des Menschen gegen den menschenverachtenden Charakter des zu Herrschaft und damit zu Unterdrückung übergehenden Machtverhältnisses in sich aufhebt, ist Mittel und Zweck des *topischen Sozialismus*<sup>130</sup>.

## 1.6.

### *SPINOZA, oder was es heißt, nach der Leitung der Vernunft zu leben*

Mit SPINOZA stellt sich die Frage nach der *Mitte im Leben*, oder, wie es später MARX formulierte, nach der *Emanzipation des Menschen*, d.h. nach dem Erkennen und der Organisation seiner *forces propres* als gesellschaftlicher Kräfte.

***Im Zentrum des Lebens steht, daß der Mensch das tut, was dem Erhalt seines Lebens dient.*** Dieses, sein grundlegendes Streben unterliegt dem sich aus den Veränderungen der inneren

---

<sup>127</sup> "Dieser ganze Kreislauf macht das Leben aus, weder das, was zuerst ausgesprochen wird, die unmittelbare Kontinuität und Gediegenheit seines Wesens, noch die bestehende Gestalt und das für sich seiende Diskrete, noch der reine Prozeß derselben, noch auch das einfache Zusammenfassen dieser Momente, sondern das sich entwickelnde, und seine Entwicklung auflösende und in dieser Bewegung sich einfach erhaltende Ganze." (Hegel, G.W.F.: Phänomenologie...a.a.O., S.137)

<sup>128</sup> "Jedes (gemeint: individuelles Selbstbewußtsein) ist dem anderen, durch welche jedes sich mit sich selbst vermittelt und zusammenschließt, und jedes sich und dem Anderen unmittelbares für sich seiendes Wesen, welches zugleich nur durch diese Vermittlung so für sich ist. Sie anerkennen sich als gegenseitig sich anerkennend."

(Hegel, G.W.F.: Phänomenologie...a.a.O., S.142)

<sup>129</sup>Anmerkung:

Für Anerkennungsbeziehung können an dieser Stelle auch die Begriffe *Freiheit* (Vernunftwerdung), *Gleichheit* (Teilhabe) und *Brüderlichkeit* (Solidarität) stehen.

<sup>130</sup>"Erst, wenn der wirkliche individuelle Mensch den abstrakten Staatsbürger in sich zurücknimmt und als individueller Mensch in seinem empirischen Leben, in seiner individuellen Arbeit, in seinen individuellen Verhältnissen Gattungswesen geworden ist, erst, wenn der Mensch seine *forces propres* als gesellschaftliche Kräfte *erkennt und organisiert* hat und daher die gesellschaftliche Kraft nicht mehr in Gestalt der politischen Kraft von sich trennt, erst dann ist die *menschliche Emanzipation* vollbracht."

(Marx, K.: Zur Kritik der Judenfrage. In: Deutsch-Französische Jahrbücher. Reclam, Leipzig 1981, S.291)

Geschwindigkeitsverhältnisse konstituierendem Vermögen zu affizieren und affiziert zu werden. Leben heißt daher, tätig zu sein oder zu leiden, überzugehen zu größerer Vollkommenheit (Lust) oder geringerer Vollkommenheit (Unlust). Entscheidend ist dabei die Frage, ob der Mensch die adäquate Ursache dieser Erregung sein kann oder nicht. Ausgehend von der erkenntnisgeleiteten Beantwortung dieser Frage entscheidet sich, ob der Mensch leidet oder tätig ist; ob er mit sich Eins oder nur ein Teil seiner Selbst ist<sup>131</sup>.

Die menschliche Freiheit besteht somit in der Macht bezüglich der Affekte, die die Menschen mit sich selbst Eins sein und die Hindernisse auf dem Wege zur Verwirklichung ihres Erkenntnisvermögens überwinden läßt, eben wenn sie darangehen, die Körpererregungen zu ordnen und zu verketteten; es vermögen, aus der "Erkenntnis aus vager Erfahrung", bloßer Meinung und Vorstellung aufzutauchen und zur "adäquaten Idee des formalen Wesens einiger Attribute Gottes" überzugehen.

Es geht SPINOZA letztlich um eine, aus der Konsequenz adäquater Ideen und deren Verknüpfung hervorgehende und die Vorstellung in all ihrer Verworrenheit gegen durchbrechende Affekte sichernde Lebensweise (Lebensmaxime), an der entlang sich die Erkenntnis der Affekte entwickeln kann. Sie ist gleichsam *marker* auf dem Wege zur Weisheit oder zu der, "Produktivität" freisetzenden Gelassenheit:

- *"Wenn wir eine Gemütsbewegung oder einen Affekt von dem Gedanken der äußeren Ursache trennen und mit anderen Gedanken verbinden, so werden die Liebe oder der Haß gegen die äußere Ursache wie auch die Schwankungen des Gemüts, die aus diesen Affekten entspringen, vernichtet werden".*<sup>132</sup>
- *"Ein Affekt, der ein Leiden ist, hört auf, ein Leiden zu sein, sobald wir eine klare und deutliche Idee von ihm bilden."*<sup>133</sup>
- *"Es gibt keine Körpererregung, von der wir nicht einen klaren und deutlichen Begriff bilden können."*<sup>134</sup>
- *"Sofern der Geist alle Dinge als notwendige erkennt, insofern hat er eine größere Macht über die Affekte oder leidet er weniger von ihnen."*<sup>135</sup>

Diese Lebensregeln haben nichts gemein mit jenen starren, abstrakten Forderungen des Geistes zur willentlichen Kontrolle der Affekte, wie sie vornehmlich die Stoiker entwickelten. Sie bilden vielmehr natürliche Schranken, in die der Geist die dem Tätigkeitsvermögen zuwider laufenden Affekte verweisen kann. Dem Menschen eröffnet sich so eine Alternative zur skeptisch-schwankenden und zumeist leidvermittelten Wiederherstellung vermehrten Tätigkeitsvermögens. Er schöpft, um diese Alternative in einem Bild wiederzugeben, aus der Fülle des Lebens, der Übereinstimmung mit den anderen Menschen und vermag die von ihnen ausgehenden Affektionen aufzunehmen und zu integrieren<sup>136</sup>.

---

<sup>131</sup> *"Der letzte Zweck des von der Vernunft geleiteten Menschen oder seine höchste Begierde, nach welcher er alle übrigen zu lenken trachtet, ist daher diejenige, durch welche er dahin gebracht wird, sich und alle Dinge, die in den Bereich seines Denkens fallen können, adäquat zu begreifen."*

(Spinoza, B.: Ethik. Reclam, Leipzig 1982, S. 286)

<sup>132</sup> a.a.O., S. 298

<sup>133</sup> a.a.O., S. 299

<sup>134</sup> a.a.O., S. 299

<sup>135</sup> a.a.O., S. 301

<sup>136</sup> *"Es ist daher dem Menschen nichts nützlicher als der Mensch. Nichts vorzüglicheres können sich die Menschen zur Erhaltung ihres Seins wünschen, als daß alle in allem dermaßen miteinander übereinstimmen, daß gleichsam alle Geister und Körper Einen Geist und Einen Körper bilden, alle zumal, soviel als möglich, ihr Sein zu erhalten suchen, was allen gemeinschaftlich nützlich ist. Hieraus folgt, daß Menschen, die sich von der*

## 2.

### *Selbstorganisation oder zur Evolution kultur-historischen Denkens in der Behindertenpädagogik*<sup>137</sup>

Den Bürgern der vormaligen DDR blieb nur wenig Zeit, ihre Interessen artikulieren und damit erkennen zu können. Ihnen blieb nur wenig Zeit, um die Institutionen und die sie ausmachende Ideologie kritisch hinterfragen zu können.

Zu den Reorganisationsbedingungen von Institutionen gehört neben erzwungener Bindung auch das auf Veränderung drängende lebendige Denken, gehört, um mit Adorno zu sprechen, die "Kraft der Reflexion und Selbstbestimmung".

Nicht zufällig kommt daher in einer aktuellen Einschätzung sonder-, bzw. rehabilitationspädagogischer Ausbildungseinrichtungen zum Ausdruck, daß letztere nicht nur als Orte der Diskussion und disziplinären Konsensbildung, sondern auch als

*"...Orte der Gewährleistung des Rechts auf Besonderheit in humaner Entwicklung und Ausgangspunkt des Kampfes gegen Aussonderung..."*<sup>138</sup>

unentbehrlich sind. Ein Ergebnis der Berliner Hochschultagung war die Erkenntnis, daß

*"...der bisherigen starken Ausrichtung der sonderpädagogischen Ausbildung an Behinderungsformen oder Sonderschulsparten eine Sichtweise von Behinderung als allgemein menschliches Phänomen gegenüber gestellt werden müsse, wobei die Relation von Allgemeinem und Spezifischem jeweils neu bestimmt werden muß. Zum Allgemeinen gehört das Verstehen von Entwicklungsprozessen und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen..."*<sup>139</sup>

Ein so verstandenes Allgemeines, das Behinderung als Ausdruck des Menschseins auffaßt und zu deren Rekonstruktion über ein wissenschaftliches Menschenbild fortschreitet, verdankt seine Konstituierung der Interdisziplinarität.

---

*Vernunft regieren lassen, das heißt Menschen, die nach der Leitung der Vernunft ihren Nutzen suchen, nichts für sich verlangen, was sie nicht auch für andere Menschen begehren, und also, daß sie gerecht, treu und ehrenhaft sind."*

(a.a.O., S. 234)

<sup>137</sup>Veröffentlicht in: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 1(Das dynamische Gehirn), Magdeburg 1991

<sup>138</sup>Vgl. Hochschularbeitstagung der Studienstätten für Sonder- und Heilpädagogik /Rehabilitationspädagogik der BRD und DDR am 20. und 21. Juli 1990 an der Humboldt-Universität in Berlin - zusammenfassende Darstellung der Stellungnahmen und Forderungen als Tagungsergebnis, S. 2

<sup>139</sup>Ebenda, S. 6

Die Komplexität des Problems "Mensch" wurde Mitte der 80er Jahre auch in der vormaligen DDR zum Thema philosophisch-einzelwissenschaftlicher Diskussionen.<sup>140</sup>

Unter dem Einfluß der Soziobiologie (Wilson) gelangte das "biotisch-genetische Möglichkeitsfeld menschlichen Verhaltens" (Hörz) verstärkt in die Diskussion. Unter dem Stichwort "Mensch als bio-psycho-soziale Einheit" reichte der Diskurs von wissenschaftstheoretischen Erörterungen (Erpenbeck) über verhaltensbiologisch-theoretische Modelle der Spiegelung des Menschen als Ganzheit (Tembrock) bis hin zu bildungsbiologischen Aussagen im Feld der Förderung von Begabung und Intelligenz (Geissler).

Obwohl der Grundtenor der Diskussion in der Auseinandersetzung mit "nichtmarxistischen biologistischen Auffassungen vom Menschen" bestand, fehlten Hinweise auf einen Paradigmenwechsel in Einzelwissenschaften und Wissenschaftstheorie ebensowenig wie Andeutungen über mögliche Applikationen systemischer humanbiologischer und psychologischer Erkenntnisse<sup>141</sup>.

Obwohl der interdisziplinäre Ansatz "Mensch als biopsychosoziale Einheit" das Nachdenken über Grundzusammenhänge des Werdens von Mensch und Welt anregte, erinnert die zitierte Umfrage eher an eine Zusammenkunft von Disziplivertretern,

*"...die sich im Kreis an der Händen halten, um sich gegenseitig zu trösten. Ihre konkrete Aufgabe (Gegenstand, d.A.) ist durch das Loch in der Mitte gefallen."*<sup>142</sup>

Den Gegenstandsbezug wahrt die interdisziplinäre Forschung, Lehre und Ausbildung m.E. nur dann, wenn sie, an Hegel anknüpfend, das "konkret Allgemeine" als Perspektive bestimmt<sup>143</sup>.

Philosophisches Denken vollzog sich aber immer auch vor dem Hintergrund wissenschaftlicher

Erkenntnis. So stellten die kosmologischen Berechnungen eines Kopernikus, Kepler und Galilei

eine ebenso bedeutsame Grundlage für die Herausbildung des Spinozistischen Monismus dar, wie das Wissen um die Zelle, die Elektrizität und die Darwin'sche Abstammungslehre für die Konstituierung des dialektischen Materialismus.

<sup>140</sup>Vgl. **Umfrage:** Der Mensch als biopsychosoziale Einheit. In: "Deutsche Zeitschrift für Philosophie", Heft 2/3, 1985

<sup>141</sup>"Die Wissenschaftsentwicklung unserer Zeit beruht im wesentlichen auf zwei Paradigmen, auf deren Grundlage die Dinge und Erscheinungen sowie wesentliche Zusammenhänge zwischen ihnen unterschiedlich erfaßt werden. Dies ist zum einen das analytische Konzept mit der reduktiven Methode, dem Paradigma der notwendigen Reduktion komplexen Geschehens auf die ihm zugrunde liegenden elementaren Strukturen und Prozesse, oftmals verbunden mit linearem Kausaldenken. Dies ist zum anderen das synthetische Konzept, das systemhafte Denken in kreisursachen Zusammenhängen auf der Grundlage des organismischen Paradigmas bis hin zu seinem heutigen Verständnis, dem Paradigma der Selbstorganisation."  
Ebenda, S. 228/229

<sup>142</sup>**Maturana, H.R.:** Erkennen - die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Verlag Friedrich Vieweg und Sohn, Braunschweig/Wiesbaden 1985, S. 232

<sup>143</sup>"Die wahrhafte Einzelheit, Individualität, wahrhafte Subjektivität ist nicht nur Entfernung vom Allgemeinen, das schlechthin Bestimmte; sondern es ist, als schlechthin bestimmt, das Fürsichseiende, nur sich selbst Bestimmende. Das Subjektive ist so ebenso die Rückkehr zum Allgemeinen; das Einzelne ist das selbst Seiende und so das Allgemeine."

**Hegel, G.W.F.:** Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Band III. Reclam, Leipzig 1982, S. 227

*"Erst wenn Natur- und Geschichtswissenschaft die Dialektik in sich aufgenommen hat, wird all der philosophische Kram -außer der reinen Lehre vom Denken- überflüssig, verschwindet in der positiven Wissenschaft".<sup>144</sup>*

Dialektik, die die Einheit der Welt in der Bewegung theoretisch rekonstruierbar macht, hielt unter dem Paradigma der Selbstorganisation Einzug in eine Reihe von disziplinären Wissenschaften und stellt deren interdisziplinären Zusammenhang her. Dem Paradigma der Selbstorganisation zugehörig sind dissipative Strukturen, deren Modellierung in Kosmologie, Geologie und Meteorologie eine ganzheitlich-evolutionäre Sicht fortentwickelt.<sup>145</sup> Wie Jantsch schreibt, trägt die Theorie dissipativer Strukturen offenbar auch zur Klärung der Vorgänge in entscheidenden Phasen der präbiotischen Evolution (Eigen'sche Hyperzyklen) bei.

Der Wandel der klassischen Reflextheorie über den systemischen Ansatz der Reafferenz (Bernstein, Anochin) vollzog sich ebenso vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Paradigmenwechsels wie das In-Frage-Stellen der Computermetapher (Pribram, Miller, Galantier) über den von Maturana und Varela untersuchten Zusammenhang der Autopoiese.<sup>146</sup> Wechselwirkung, Bewegung, Tätigkeit, gespiegelt durch das Paradigma der Selbstorganisation gestatten einen nichtreduktionistischen Zugriff auf Ontologie und Gnoseologie in ihrer ursprünglichen Einheit (Identität), die wiederum in sich den Keim zur Selbstentwicklung trägt.

Die wissenschaftstheoretische Bestimmung von Analyseeinheiten des system- und sinnhaft strukturierten Bewußtseins eröffnete Wygotski den Zugang zur Auflösung dualistischer Verhärtungen der psychologischen Theorie und Praxis, wie Struktur-Funktion, Biologisches-Soziales, Intellekt-Affekt. Sie bereitete damit den Boden zur wissenschaftlichen Rekonstruktion der Persönlichkeitsentwicklung des "konkreten Menschen".

*"Meine Geschichte der kulturellen Entwicklung ist eine abstrakte Aufarbeitung der konkreten Psychologie".<sup>147</sup>*

Sein kultur-historisches Konzept verstand Wygotski folgerichtig als kompromißbehaftetes Durchgangsstadium zu einer konkreten Psychologie vom Menschen. A.N. Leontjew ging da einen Schritt weiter, indem er von der Analyse der Lebenstätigkeit des konkret-historischen Menschen ausging.

---

<sup>144</sup>**Engels, F.:** Dialektik der Natur. Zitiert nach: **Havemann R.:** Dialektik ohne Dogma? Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1990, S. 52

<sup>145</sup>Vgl. **Jantsch, E.:** Die Selbstorganisation des Universums - vom Urknall zum menschlichen Geist. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1988

<sup>146</sup>"Autopoietisch ist ein System, dessen Funktion darauf ausgerichtet ist, sich selbst zu erneuern... Ein autopoietisches System ist in erster Linie auf sich selbst bezogen und wird daher auch als selbstreferentiell bezeichnet bezeichnet." Ebenda, S. 66.

<sup>147</sup>**Wygotski, L.S.:** Konkrete Psychologie des Menschen - ein nicht veröffentlichtes Manuskript. Erschienen als Dokumentation in: Studien zur Tätigkeitstheorie V - Persönlicher Sinn als gesellschaftliches Problem. Materialien über die 5. Arbeitstagung zur Tätigkeitstheorie A.N. Leontjews. Bremen 1989, S. 301

*"Was ist das Subjekt der Entwicklung, wo ist der Mensch, die Welt? Wo ist das wirkliche Verhältnis des Menschen zur Welt? Der Grund hier - die wesentliche Lebensfunktion, das Motiv, der Affekt. Entwickelt sich der Mensch, entwickeln sich die Affekte. Das Wort ist Mittel. In diesem Sinne: Hinter dem Bewußtsein ist das Leben, liegen die wirklichen Verhältnisse des Subjekts."*<sup>148</sup>

Leben, die wirklichen Lebensverhältnisse verstand Leontjew in der Charkower Zeit als System von Operationen.<sup>149</sup> Jede Tätigkeitsweise kristallisiert sich in den menschlichen Gegenständen aus. Die Aneignung (prisvoenie) der Welt menschlicher Gegenstände gründet sich auf die Interiorisation der in ihnen kritallisierten Tätigkeitsweisen. Später dann nahm Leontjew den auf Marx zurückgehenden Gedanken der Beziehung, des Verhältnisses, den Begriff Arbeit, Arbeitsteilung, der Aufspaltung von Bedeutung und Sinn auf. Sinn und Bedeutung machen ihm die Einheit der Struktur des Bewußtseins aus<sup>150</sup>.

Indem der Mensch seine zielgerichteten, der Beobachtung zugänglichen konkreten Handlungen und Operationen in Relation setzt zur Rekonstruktion seines Bildes der Welt, verschränkt er Vergangenheit und Zukunft im Gegenwärtigen, wird er ein Stück weiter Persönlichkeit. Breite (Quantität), Länge (Qualität) und Höhe (Intensität) des Zugangs zum Leben, der Lebenstätigkeit sind nach Leontjew die Koordinaten des Lebensraumes, den das menschliche Individuum auf dem Wege zur Persönlichkeit in sich schafft. Die Tätigkeit ist das Moment des permanenten Ungleichgewichts, das Bewußtsein die das Driften im Lebensraum richtende, sich selbst reflektierende Kraft.<sup>151</sup> Die Auseinandersetzung mit dem Paradigma der Selbstorganisation führt aus erkenntnistheoretischer Sicht zur Unterscheidung zweier Herangehensweisen bei der Konstituierung einer Allgemeinen Behindertenpädagogik.

Die eine, nachfolgend als "reflexiv" oder "erfahrungswissenschaftlich" bezeichnet, reorganisiert vor allem die Interessen aussondernder Institutionen. Sie nähert sich den ihr anvertrauten Personen in binären Begriffen: Ist er oder sie mehr oder weniger körperlich (un)versehrt,

---

<sup>148</sup>**Leontjew, A.A.:** Tvorceskij put' Alekceja Nikolajewica Leont'eva (Der Schaffensweg A.N.Leontjews). In: A.N. Leont'ev i sovremennaja psihologija. Izdatel'stvo MGU, Moskva 1983, S.13

<sup>149</sup>**Leontjew, A.N.:** Ovladenije ucascimisja naucnymi ponjatijami kak problema pedagogiceskoj psihologii (Die Aneignung wissenschaftlicher Begriffe durch die Kinder als Problem der pädagogischen Psychologie) In: Izbrannye psihologiceskie proizvedenija. Tom I (Ausgewählte psychologische Werke, Band I). Pedagogika, Moskau 1983, S.

<sup>150</sup>Vgl. **Leontjew, A.N.:** Dejatel'nost'. Soznanie. Licnost'. (Tätigkeit. Bewußtsein: Persönlichkeit). Izdatel'stvo politiceskoj literatury, Moskau 1977

<sup>151</sup>**Vgl. Lewin, K.:** Formalismus und Fortschritt in der Psychologie. In: ders.: Ausgewählte theoretische Schriften, Verlag Huber, Bern-Stuttgart 1963

bildungs(un)fähig, (un)erziehbar, (un)verständlich?

Auf der Grundlage einer derartigen Beurteilungsprozedur erfolgt eine Substantialisierung der vermeintlichen Schädigung im Betroffenen selbst (biologische Dispositionen), bzw. seiner unmittelbaren sozialen Umwelt (ungünstiges Milieu). Das So-Sein des Betroffenen wird zum Defekt-Sein und die Entwicklung wird entsprechend dem Erreichen von Soll-Werten über die Reaktionen auf konditionierendes Bedingen abgerechnet.

Probleme erwachsen der reflexiv-erziehungswissenschaftlichen Betrachtung des Problems von

Behinderung immer dann, wenn sie mit "Grenzfällen" in Berührung kommt. Wer ist schon ausreichend "legitimiert", um auf der Grundlage einer "objektiven Standardbeurteilung" über das Abschalten von medizinischen Apparaturen zur Versorgung comatöser Patienten oder über

die Einstufung von Lebensqualität (lebens(un)wert) entscheiden zu können.

Im Unterschied dazu bemüht die selbstreflexive Vorgehensweise zur Rekonstruktion<sup>152</sup> des Werdens des ihm anvertrauten Betroffenen das ganze Spektrum interdisziplinärer Erklärungsansätze.

Selbstreflexivität ist ohne die Akzeptanz, die der Einmaligkeit jeder Persönlichkeit und ihres Rechts auf diese besondere Identität Rechnung trägt und den pädagogischen Optimismus, der die Überwindung aller Einschränkungen des Zugriffs auf die menschliche Kultur zum Ziel hat, undenkbar.

## 2.1.

### *Dialektik der Natur oder zum Paradigma der Selbstorganisation*

Philosophisches Denken kommt nicht umhin, sein Verhältnis zur wissenschaftlichen Erkenntnis immer wieder neu zu bestimmen. Stellten doch zum Beispiel die kosmologischen Berechnungen eines Galilei eine ebenso bedeutsame Grundlage für die Herausbildung des spinozistischen Monismus dar, wie das Wissen um die Zelle, die Elektrizität und die Darwinsche Evolutionslehre für die Konstituierung des dialektischen Materialismus. In der Philosophiegeschichte sind Zeiten nachweisbar, wo die philosophische Kritik an der Wissenschaft Formen der Wissenschaftsfeindlichkeit annahm und sich als rivalisierende Erkenntnis in Szene setzte. Das hing unmittelbar mit der "kopernikanischen Wende" zusammen, die Kant, auf Hume aufbauend, mit seiner transzendentalen Fragestellung<sup>153</sup>

---

<sup>152</sup>"... a) Beobachtung des Phänomens, das als zu erklärendes Phänomen angesehen wird,  
b) Entwicklung einer erklärenden Hypothese in Form eines deterministischen Systems, das ein Phänomen erzeugen kann, welches mit dem beobachteten Phänomen isomorph ist.  
c) Generierung eines Zustandes oder Prozesses des Systems, der entsprechend der vorgelegten Hypothese als vorhergesagtes Phänomen beobachtet werden soll.  
d) Beobachtung des so vorhergesagten Phänomens."

**Maturana, H.R.:** Erkennen..., a.a.O., S. 29

<sup>153</sup>"Wenn wir ein Phänomen zum Gegenstand der Erfahrung machen, nehmen wir a priori vor jeder wirklichen Erfahrung an, daß es sich gesetzmäßig verhält, daß es einer Reihe von Prinzipien gehorcht. Insofern es als möglicher Erkenntnisgegenstand wahrgenommen wird, ist es das Produkt der synthetischen Tätigkeit unseres

vollzog: Das erkennende Subjekt erfaßt sein eigenes Gesetz. Der Laplacesche Dämon, dem die Fähigkeit zugeschrieben werden konnte, ... "*...die Lage und Geschwindigkeit aller Massen, aus denen das Universum besteht, zu beobachten und daraus die Entwicklung des Universums sowohl in die Vergangenheit wie in die Zukunft hinein abzuleiten...*"<sup>154</sup>, erwies sich damit als Illusion.

Whitehead war es, der Wissenschaft und Philosophie mit Blick auf die Möglichkeit des Lebens und des Dialogs von Mensch und Natur wieder zusammenzubringen versuchte<sup>155</sup>.

Die Newtonsche Synthese ist als Versuch der Physik zu betrachten, all diese Zusammenhänge unter eine einfache Formel zu bringen und damit zu homogenisieren. Über die Berechnung der Trajektorien, die sämtliche relevanten Informationen enthielten, gelang die vollständige Beschreibung (Ort und Geschwindigkeit in einem bestimmten Augenblick) des dynamisch physikalischen Systems. "Alles ist gegeben", unterliegt dem strengen Determinismus einer Formel ( $F = m a$ ), der einigenden Kraft (Gravitation). Bewegung ist reversibel, die Zeit nur ein Artefakt. Die Beobachtung und das Experiment zeigen jedoch, daß die dynamische Welt keineswegs homogen ist, sondern an bestimmten singulären Punkten intrinsisch indeterminiert sein kann<sup>156</sup>.

Mit der Thermodynamik erreichte der mechanische Determinismus seine Grenze. Clausius war es vorbehalten, eine Möglichkeit zu finden, ... "*...um den Unterschied zwischen dem nützlichen Austausch von Energie (gemeint hier: innerhalb der idealen Carnotschen Wärmekraftmaschine) und der dissipierten irreversibel vergeudeteten Energie auszudrücken.*"<sup>157</sup>

Diese Aufgabe erfüllte die Funktion der Entropie. Entropie, das... "*...Maß für jenen Teil der Gesamtenergie, der nicht frei verfügbar ist und nicht in gerichteten Energiefluß oder Arbeit umgesetzt werden kann...*"<sup>158</sup>... ist somit ein Ausdruck irreversibler Veränderungen, die sich

*Geistes. Wir sind vor den Gegenständen unserer Erkenntnis da, und der Wissenschaftler ist selbst Quelle der universellen Gesetze, die er in der Natur entdeckt. Die Bedingungen a priori einer möglichen Erfahrung überhaupt, sind zugleich die Bedingungen der Möglichkeit der Gegenstände der Erfahrung."*

(Prigogine, I., Stengers, I.: Dialog mit der Natur. Piper, München 1986, S. 94)

<sup>154</sup>Prigogine, I., Stengers, I.: ... a.a.O., S. 81

<sup>155</sup>"Während jede wissenschaftliche Theorie aus der Komplexität der Welt bestimmte Relationen auswählt und abstrahiert, kann die Philosophie keinen Bereich der menschlichen Erfahrung bevorzugen. Sie muß durch gedankliches Experimentieren einen Zusammenhang herstellen, indem alle Dimensionen dieser Erfahrung ihren Platz einnehmen, ob sie nun aus der Physik stammen, der Physiologie, Psychologie, der Biologie oder Ethik."

(Prigogine, I., Stengers, I.: ... a.a.O., S. 102)

<sup>156</sup>Maxwell bemerkte zu diesem Umstand:

"Das System besitzt eine Quantität an potentieller Energie, die in bewegung verwandelt werden kann, aber erst, wenn das System eine gewisse Konfiguration erreicht hat, die zu erreichen einen Arbeitsaufwand erfordert, der in einigen Fällen ... gering sein kann und im allgemeinen in keinem Verhältnis zu der Energie steht, die auf diese Weise freigesetzt wird. Beispiele sind ein Felsblock, der durch den Frost gelockert wurde und auf einem singulärem Punkt des Berghangs in der Schwebe hängt, der kleine Funken, der den großen Wald in Brand setzt, die kleine Äußerung, die die Welt in den Krieg stürzt, der kleine Skrupel, der einen Mann davon abhält, seinen Willen auszuführen, die kleine Spore, die all die Kartoffeln verderben läßt, die kleine Gemmula, die aus uns Philosophen oder Idioten macht. Von einem bestimmten Niveau ab hat jede Existenz ihre singulären Punkte; je höher das Niveau, um so zahlreicher sind sie. An diesen Punkten können Einflüsse, deren physische Stärke zu geringfügig ist, als das ein endliches Wesen sie erfassen könnte, Resultate von der größten Bedeutung hervorrufen."

(Maxwell zitiert nach: Prigogine, I., Stengers, I.: ... a.a.O., S. 80)

<sup>157</sup> Prigogine, I., Stengers, I.: ... a.a.O., S. 126

<sup>158</sup>Jantsch, E.: Die Selbstorganisation des Universums - vom Urknall zum menschlichen Geist. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1988, S. 56



innerhalb des Systems vollziehen. Da das Universum als ein isoliertes thermodynamisches System betrachtet werden konnte und zwischen Entropiefluß und Entropieerzeugung unterschieden wurde, bedeutete Entropiezunahme vor allem spontane Entwicklung des Systems hin zum thermodynamischen Gleichgewicht. Dieses Gleichgewicht erschien als "Attraktor von Nicht-Gleichgewichtszuständen". Hat das makroskopische System diesen Attraktorzustand mit größter Wahrscheinlichkeit erreicht, wird es um diesen Zustand schwanken, "am Ort zittern". Wie Jantsch schreibt, ist jedoch noch eine weitere Art der Neubildung von Strukturen möglich. Gemeint sind hier evolvierende dissipative Strukturen in offenen Systemen, die Energie und Materie austauschen und fern vom Gleichgewicht entstehen. Den Weg, den solche dissipativen Strukturen als Formen supramolekularer kohärenter Organisation beschreiten, stellt eine "Mischung" von Zufall und Notwendigkeit dar. Dieser Weg ist charakterisiert ... "..."*durch eine Aufeinanderfolge von stabilen Bereichen, in denen deterministische Gesetze herrschen und instabiler Bereiche in der Nähe von Verzweigungspunkten, wo das System zwischen mehr als einer möglichen Zukunft wählen kann.*"<sup>159</sup>

Im Bereich der Instabilität, des Bruches der räumlichen und zeitlichen Symmetrie gibt es keine zwei Augenblicke, die einander äquivalent wären, hört der Raum auf, isotrop zu sein, entsteht im "Keim" ein System höherer Komplexität. Als Belege hierfür lassen sich eine filamentartige Ausbreitung einer Zelle im Phasenraum eines ergodynamischen Systems oder die, über den Entropieoperator  $M$  gesteuerte Fragmentierung der Verteilungsfunktion bei der "Bäcker-Transformation", d.h. , das heißt die Fluktuation der internen Zeit, nennen<sup>160</sup>.

Jantsch zeichnet das Werden dieser Komplexität bei zunehmender Differenzierung als koevolutive Wechselwirkung von Makro- und Mikrostrukturen nach. Bei der Erörterung der Evolution von Komplexität dissipativer Strukturen favorisiert Jantsch mit Deleuze und Guattari

Raum-Zeit-Verschränkungen nach dem Bild des Rhizoms<sup>161</sup>. Dieses Bild ermöglicht eine dialektische Sichtweise auf das Werden von Komplexität im Sinne von Vermittlung von Raum und Zeit im Hier und Jetzt.

Das Paradigma der Selbstorganisation impliziert damit Möglichkeit einer nichtreduktionistischen, dialektischen Rekonstruktion physikalisch-chemisch-biologisch-psychologisch-soziokultureller Zusammenhänge des Dialogs von Mensch und Natur im Zusammenwirken von Wissenschaft und Philosophie.

## 2.2.

### ***Neuropsycholinguistik - Interdisziplinarität im Werk und Schaffen A.R. Lurias***<sup>162</sup>

---

<sup>159</sup> Prigogine, I., Stengers, I.: ... a.a.O., S. 170

<sup>160</sup>Vgl. hierzu wiederum: Prigogine, I., Stengers, I.: ... a.a.O., S. 255ff

<sup>161</sup>"Das Rhizom läßt sich weder auf das Eine noch auf das Viele zurückführen. Es ist nicht das Eine, das Zwei wird, auch nicht das Eine, das direkt Drei, Vier, Fünf usw. wird. Es ist weder das Viele, das vom Einem abgeleitet wird, noch das Viele, zu dem das Eine hinzugefügt wird ( $n+1$ ). Es besteht nicht aus Einheiten, sondern aus Dimensionen. Es ist mit anderen Worten, ein selbstorganisiertes Prozeßsystem, wie eine dissipative Struktur, der Genpool der Bakterien, ein Ökosystem oder das gesamte Gaia-System."  
(Jantsch, E.: ...a.a.O., S. 319)

1978 besuchte ich während des Studiums der "Defektologie/Sonderpädagogische Fachrichtungen Oligophrenopädagogik und Logopädie" am Pädagogischen Lenin-Institut in Moskau auch Vorlesungen von Professoren der Psychologischen Fakultät der Lomonossow-Universität und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR, zu denen neben A.R. Luria (Das Verhältnis von "Denken und Sprechen" im Schaffen L.S. Wygotskis) auch A.N. Leontjew (Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit) und W.W. Dawydow (Entwicklungsfördernder Unterricht und Lerntätigkeit) gehörten.

Mit Wygotski forderte Luria in seiner Vorlesung dazu auf, von der Entwicklungslogik des Kindes aus zu denken, d.h. danach zu fragen, wie das Kind sich in seiner Kommunikation (obszenie) entwickelt, wie es ihm gelingt, verschiedene Ebenen der Kommunikation in sich auszubilden.

Kultur-historisches Denken begleitete mich während meiner Arbeit als Hilfsschullehrer, verdichtete sich während meiner Lehr- und Forschungstätigkeit als Assistent am Wissenschaftsbereich Sonderpädagogik zum Diskurs um Tätigkeitstheorie (Schrader) und Korrektiverziehung (Baudisch).

Die Öffnung dieses Diskurses nach 1989 hat es mir/uns (gemeinsam mit A. Zimpel) ermöglicht, Zusammenhänge, die das Paradigma der Selbstorganisation aufleben läßt, in Bezug zur kultur-historischen Theorie zu setzen.

Insofern sind die folgenden Ausführungen für mich ein *erster* Versuch, das interdisziplinäre Schaffen und Werk eines Vertreters der kultur-historischen Schule, Alexander Romanowitsch Luria, aus der Perspektive des Selbstorganisations-Paradigmas zu diskutieren, d.h. aus der Perspektive eines Entwicklungsdenkens, das Wesentliche zur Reinterpretation von "Behinderung" und "Kommunikationsstörung" beizutragen vermag.

Der nachfolgenden Argumentation lege ich drei Thesen zugrunde, die ich Schritt für Schritt zu entwickeln versuche.

### ***These 1***

*Entwicklung denken heißt für mich mit Hegel, Widersprüche im Denken soweit zuzuspitzen, daß sie zu "tanzen" beginnen und aus ihnen die Kraft zur Pulsation der Selbstbewegung entspringt.*

Dualismen im Denken aufzulösen, das ist ein Moment, das in die Geschichte des kultur-historischen Denkens hineinreicht. Ich denke dabei ganz besonders an den Artikel Wygotski's: "Unterricht und Entwicklung im Schulalter"<sup>163</sup>.

In diesem Beitrag aus dem Jahre 1934 hat Wygotski den fundamentalen Dualismus von Milieu (Sozialem) und Vererbung (Biologischem) bei der Erklärung der psychischen Entwicklung des

---

<sup>162</sup>Veröffentlicht in "Behindertenpädagogik", 31.Jg., Heft 3/1992, S. 226-234

<sup>163</sup>Vgl.: **Wygotski, L.S.:** Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden. Band 2 (Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit). Volk und Wissen, Berlin (DDR) 1987

Menschen herausgearbeitet und interdisziplinär einen Weg aufgezeigt, wie jener aufzulösen und zu überwinden sei. Vor diesem Hintergrund analysierte er in einem Dreischritt das Verhältnis von Unterricht und Entwicklung.

1. Jeder Schritt des Unterrichts bedeutet gleichzeitig einen Schritt in der Entwicklung des Kindes. Dabei geht Wygotski von dem Bild aus, daß die v.a. geistige Entwicklung dem Unterricht folge, wie der Schatten dem schattenwerfenden Gegenstand. Dieses Verständnis von Unterricht und Entwicklung fand Wygotski bei Thorndike, fand er bei Vertretern des Behaviorismus, der Verhaltenspsychologie. Dieser Denkansatz fand auch in der Pädagogik der vormaligen DDR Verbreitung. Wovon geht dieses Denken aus?

Es geht davon aus, daß die Entwicklung des Kindes "gemacht" werden könne. Eine Pädagogik, die auf Algorithmen aufbaut; eine Pädagogik, die Curricula in das Zentrum stellt; eine Pädagogik, die das Bewußtsein und die Persönlichkeit des Kindes als einen "Ort pädagogischer Einflußnahme" definiert, wiegt sich in dem Vor-Urteil, daß jeder Schritt im Unterricht auch einen Schritt in der psychischen Entwicklung des Kindes bedeuten müsse.

In einer Begegnung mit LehrerInnen und ErzieherInnen der Sprachheilschule Magdeburg drückte sich das gemeinsame Nachdenken über das Verhältnis von Unterricht und psychischer Entwicklung u.a. wie folgt aus: Eine Lehrerin der 2. Klasse nahm dort auf eine für mich sehr überraschende Art und Weise zu ihrer pädagogischen Arbeit Stellung, indem sie sagte:

- "Ich habe das Gefühl, daß sich meine Kinder nur dann entwickeln, wenn ich methodische Fehler mache."

Sie begründete ihre Behauptung damit, daß ihre Arbeit mit alalischen, d.h. sprachentwicklungsverzögerten Kindern nur dann erfolgreich sei, wenn sie die Kinder "loslasse", wenn die Kinder voll aus sich herausgehen und sich im Streitgespräch um einen gemeinsamen Gegenstand zusammenfinden. Dies immer wieder zu ermöglichen, fiel ihr keineswegs leicht. Das würden die Ängste zeigen, die immer dann aufkämen, wenn sie an den Direktor oder den Fachberater denke...

Das "pädagogische Bekenntnis" der Lehrerin hat mir auch deshalb zu denken gegeben, weil es mich gerade an jenes Verständnis von Unterricht und Entwicklung erinnert hat, das meint, Entwicklung auf ein abstraktes Ziel, ein Soll hin ausrichten zu können, d.h. Kommunikation und Sprache "aufbauen" zu müssen.

Ich erinnerte mich an eine Reihe von Sprachaufbaumodellen in der Sprachheilpädagogik oder Logopädie der vormaligen DDR, die ja vorwiegend universitär entwickelt wurden, welche samt und sonders davon ausgehen, daß ein Kind, um mit Maturana zu sprechen, ein allopoietisches System<sup>164</sup> sei, d.h. ein Wesen, das außen-determiniert ist und keine Selbstbezogenheit, Eigenlogik in seiner Entwicklung aufweist. Auf diese Weise entgehen dem Pädagogen als "Beobachter" (vgl. wiederum Maturana) Momente des Dialogs, die ihm und dem Kindes wechselseitig ermöglichen, Raum-Zeit zu schaffen.

<sup>164</sup>Vgl.: **Maturana, H.R.:** Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Friedrich Vieweg & Sohn, Braunschweig/Wiesbaden 1985

Wygotski könnte das Obenstehende im Sinne gehabt haben, als er diesem Prinzip der formal-logischen Identität von Unterricht und Entwicklung (Unterricht=Entwicklung) das Verständnis von Piaget gegenüberstellte.

2. Nach Piaget könne der Unterricht nur auf schon ausgeformten, ausgereiften Zyklen der psychischen Entwicklung aufbauen. Mit anderen Worten: Der Unterricht sei nicht identisch mit  
Entwicklung, sondern der Unterricht könne nur auf dem aufbauen, was schon vorher  
biologisch  
ausgereift sei.

Die bio-psychische Entwicklungslogik bilde somit die Grundlage für entwicklungswirksamen Unterricht. Hier klingt das Moment der Autopoiese an, das Maturana meint. Das heißt: Pädagogik löst etwas in der Entwicklung des Kindes aus. Diese Entwicklungslogik läßt das Kind jedoch als ein in sich geschlossenes System erscheinen. Ein Zugriff im Dialog und in der Bedeutungsvermittlung scheint nicht möglich zu sein.

Diese Auffassung impliziert den anderen Pol in der Diskussion des Verhältnisses von  
Unterricht  
und Entwicklung. Entwicklung und Unterricht verliefen parallel zueinander, hätten nichts miteinander gemein; Unterricht könne lediglich fertige Entwicklungsergebnisse veredeln. Soweit Wygotski seinerzeit zu Piaget und zur Genfer Schule der kognitiven Psychologie.

Wygotski hat dann versucht, den bio-sozialen Dualismus über die Gestaltpsychologie (Köhler, Koffka, Lewin) aufzulösen. Lewin erschloß in seinen Experimenten Momente der Dynamik  
von  
Bedürfnis und Motivation. Koffka entdeckte, daß der Unterrichtsinhalt, d.h.  
der Lerngegenstand der Kinder, nicht beliebig ist, daß es im Unterricht "formale Inseln",  
formale  
Inhalte gibt, die dem Kind, insbesondere in sensitiven Entwicklungsphasen, eine neue Ebene  
der  
Entwicklung ermöglichen. Exemplarisch verdeutlichte dies Koffka am grammatischen  
Phänomen  
des Kasus. So könne sich im Kinde über die Aneignung oder das Begreifen des Falles als linguistisches Prinzip eine Struktur herausbilden, über die sich ihm der ganze Reichtum der Grammatik oder, wie es Luria gesagt hätte, die "paradigmatische Organisation der inneren Sprache", erschlosse.

Koffka greift jedoch, so Wygotski weiter, zu kurz, wenn er seine Aussagen zu Reifen und Lernen auf das Moment des Stoffes beschränkt. Er abstrahiert so von der Begegnung und dem lebendigen Dialog zwischen dem Erwachsenen und dem Kinde. Wygotski ging über Koffka hinaus, indem er den Begriff "Zone der nächsten Entwicklung" konstituierte.

3. Wygotski verstand darunter das Verhältnis von Nachahmung (podrazanie) und Zusammenarbeit (sotrudnicestvo). In der Kooperation, auf der Grundlage eines verbindenden Erlebnisses, einer gemeinsamen Entdeckung erkennen sich Erwachsener und Kind am gemeinsamen Gegenstand. So bewältigt das Kind in der Zusammenarbeit heute Aufgaben, erschließt es sich Zugänge zur Sprache und anderen kulturellen Werkzeugen, die es morgen selbständig zu lösen und zu erschließen vermag.

Der Gedanke von der "Zone der nächsten Entwicklung", von Nachahmung und Zusammenarbeit war Luria vermutlich Hintergrund bei der Rekonstruktion des Phänomens der Aphasie, sensibilisierte ihn im Verstehen der Situation des "Aphasikers".

Luria unterschied in seiner wissenschaftlichen Autobiographie zwei sich polar gegenüberstehende erkenntnistheoretische Betrachtungsebenen, die nomothetische und die ideographische<sup>165</sup>.

"Nomothetisch" bedeute, die erklärende naturwissenschaftliche Analyse zum Ausgangspunkt der Arbeit mit dem "Aphasiker" zu machen.

Ich verstehe die nomothetische Analyse als Versuch, den "Aphasiker" unter ein bestimmtes Schema, eine bestimmte Formel zu bringen und die "Symptomatik der Sprachstörung" von dieser Formel aus zu deuten. Das Wiedererkennen dieser Formel im Betroffenen hieße dann Diagnose, die "praktische Anwendung" der Formel wäre dann Therapie.

Mit "ideographisch" bezeichnet Luria im Gegensatz dazu die verstehende humanwissenschaftliche oder geisteswissenschaftliche Deskription von Verhalten. Verstehen und Beschreiben verbleiben jedoch in den Grenzen der Erfahrung, die der "gesunde Menschenverstand" dem Beschreibenden auferlegt. Luria hat immer wieder versucht, den Dualismus von erklärender und beschreibender Wissenschaft aufzulösen. So hat Luria immer wieder versucht, zum Betroffenen eine solche therapeutische Beziehung herzustellen, die den Prozeß der Zusammenarbeit mit dem "Aphasiker" zu einer Rehistorisierung von Behinderung im Bewußtsein des Betroffenen werden ließ<sup>166</sup>.

Syndromanalyse bedeutet m.E. nicht, den Betroffenen zum Objekt von Diagnostik und therapeutischer Einwirkung zu vereinzeln; jeder Schritt von Analyse und wiederherstellendem Unterricht<sup>167</sup> (Zwetkowa) ist vielmehr Ergebnis gemeinsamen Tuns und Erkennens.

Lurias Werk basiert somit auf einem dialektischen Entwicklungsverständnis, das über die Auflösung vorgefaßter Denkschablonen die humanen Voraussetzungen für den Dialog und die Zusammenarbeit mit dem Betroffenen schafft.

## ***These 2***

*Entwicklung denken heißt für mich, die Einheit des Bedingens und der Selbstentwicklung als Möglichkeit von Vermittlung je neu zu rekonstruieren.*

---

<sup>165</sup>Vgl.: **Luria, A.R.:** Etapy proidennogo puti. (Etappen des zurückgelagerten Weges). Izdatel'stvo MGU, Moskva 1973

<sup>166</sup>Bgl.: **Luria, A.R.:** Der Mann, dessen Welt in Scherben ging. Zwei neurologische Geschichten. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1991

<sup>167</sup>Vgl.: **Zwetkowa, L.C.:** Nejropsichologiceskaja reabilitacija bolnych. (Neuropsychologische Rehabilitation). Izdatel'stvo MGU, Moskva 1985

Entwicklung betrachte ich so als einen Prozeß von Sprüngen, von Phasen der Diskontinuität, wo z.B. auf der Ebene lebender Systeme ein Übergang von Fluktuation in Selektion auszumachen ist. Jantzen hat im zweiten Band der "Allgemeinen Behindertenpädagogik" dieses Moment mit Haken herausgearbeitet.

*"Von der Untersuchung des Laserlichts ausgehend, hat Haken bestimmte allgemeine Gesetzmäßigkeiten des 'Phasenübergangs'... im Übergang auf das höhere qualitative Niveau herausgearbeitet. Bei einem Laser kommt es im Unterschied zu einer normalen Leuchtröhre zu einer zunehmenden Wechselwirkung zwischen angeregten Elektronen und Lichtwellen, wobei beim Phasenübergang in das Laserlicht eine einzige Lichtwelle ihren Rhythmus den energetisch angeregten Elektronen aufdrückt, also die Bewegungen der Elektronen korreliert. Dies geschieht dadurch, daß im Konkurrenzkampf der Lichtwellen die Elektroenen dem Energiebedarf nicht mehr nachkommen und sich schließlich eine Lichtwelle durchsetzt... Die verbleibende Welle stabilisiert sich und prägt den Elektronen ihren Takt auf."<sup>168</sup>*

Übersetzt in die Sprache der Theorie lebender Systeme bedeutet dies, daß in der Phase der Instabilität eines Systems schon eine minimale Fluktuation dazu führt, daß ein (autokatalytischer) Selektionsprozeß in der lebenden, autopoietischen ("sich selbst schaffenden")

Einheit in Gang kommt. Von diesem Punkt der Fluktuation/Selektion aus beginnt ein qualitativ neuer Entwicklungsprozeß. Entwicklung bringt somit auf immer höherem Niveaus Komplexität

hervor; Komplexität, die sich in instabilen Phasen immer wieder auflöst, um sich im folgenden Entwicklungszyklus erneuert einzustellen.

Wygotski hat in einer frühen Phase der kultur-historischen Theorie eine Methode entwickelt, die "Methode der doppelten Simulierung", deren wichtigste Aussage darin besteht, daß der Weg

vom Stimul-Reiz zur Reaktion über ein sogenanntes "Stimul-Mittel" vermittelt wird. Mit "Stimul-Mittel" bezeichnete Wygotski ein Werkzeug, ein äußeres Zeichen, das der konkrete Mensch nach der "Deutung durch andere" auf sich selbst zu wenden vermag. Auf diesem Wege werden, so Wygotski weiter, Erkennen und Handeln bewußt und willkürlich.

Mehr noch: Die Struktur Reiz-Stimul/Mittel-Reaktion könne wieder "zurückgerollt", d.h. aufgelöst werden, sodaß der Mensch, der die Stimul/Mittel (Algebraische Symbolik, Schrift, Kunstwerke, Modelle, Schemata usw.) einsetzt, diese immer wieder verliert und die Entwicklung scheinbar zum Ursprung zurückkehrt.

Bruschlinski und andere Vertreter der Rubinsteinschen Psychologie waren es, die dieses Moment der Reversibilität bei Wygotski entdeckt und kritisch hinterfragt haben. Luria ging einen

Schritt weiter, als er deutlich machte, daß die Phasen der geistigen Entwicklung des Kindes (Synkret-Komplex-Begriff) irreversible Phasen sind, daß das, was sich das Kind im kooperativen

Dialog erschlossen hat, ihm nicht wieder verloren geht. All das jedoch, was ihm nicht-sinnhaft über Konditionierung und Fertigkeitbildung auferlegt wird, kann wieder zerfallen<sup>169</sup>.

<sup>168</sup> **Jantzen, W.:** Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1990, S.22/23

Die Bewegung vom Synkret- zum Komplex- und letztlich zum Begriffsdenken konstituiert Momente der Irreversibilität. Was verloren gehen kann ist die Einheit des "Bildes der Welt" (Leontjew) oder der Mittel, über die es dem Menschen gelingt, sein Weltbild zu reorganisieren. Aber das lebende System kann über den gattungsbezogenen, bedeutungsvermittelten Dialog (vgl. Stimul/Mittel) diese Einheit immer wieder herstellen.

Luria geht noch weiter, wenn er sich die Frage nach den Übergängen in der psychischen, v.a. gedanklich-sprachlichen, Entwicklungslogik der Kinder stellt. Ich möchte mit Luria zwei Übergänge skizzieren, die m.E. Ausgangspunkte zur entwicklungstheoretischen Reinterpretation von Alalie (Sprachentwicklungsverzögerung) bilden könnten.

Ich meine zunächst den Übergang von der sympraktischen zur synsemantischen Sprache. Luria macht diesen Übergang an der Schwelle vom 2. zum 3. Lebensjahr des Kindes aus. Sein

Wesen

bestünde darin, daß sich das Kind in diesem Alter zum ersten Male über die Invarianz der

Wort-

Struktur auf den Erwachsenen bezieht. Mit anderen Worten: Es entwickelt über die Invarianz "Morphem" einen konsensuellen Bereich (Maturana). Luria schloß sich da Stern an, wenn

jener

von einer synsemantischen "Entdeckung" des Kindes sprach, ohne dabei die Entdeckung der Morphemstruktur des Wortes, d.h. die Erkenntnis, daß jedes Ding einen Namen habe, zu mystifizieren. Exemplarisch analysiert Luria die sprachliche Äußerung "tprua", wodurch das von ihm beobachtete Kind eindeutig "Pferdchen" (loskad') aus dem sympraktischen Erlebnis-Kontext "Reiten" herauslöst und sich mit dem Erwachsenen über diese Invarianz v.a. imperativ verständigt. So ließe sich nach Luria die Frage: "Was ist das?" als fortwährenden Versuch des Kindes deuten, sich die "gegenständliche Bezogenheit" des Wortes (Wygotski) zu erschließen.

Es ist möglich, daß Kinder diesen Übergang nicht vollziehen, d.h., daß sie ihre Handlungen mit den Erwachsenen nicht über einen wachsenden Reichtum an Wörtern als Beschreibungen ihrer Handlungen koordinieren, sondern sich auf wenige Worte beschränken und diese wenigen Worte dann über Mimik, Gestik, Pantomimik ergänzen. Phänomenologisch-deskriptiv wird in diesem Falle von "semantischer Störung" gesprochen.

Eine weitere sensitive Phase (Wygotski), ein nächstes Moment von Instabilität beim "Werden des Wortes" im Kind, könnte mit dem Übergang von der Ereigniskommunikation zur Relationskommunikation (Svedelius), von der syntagmatischen zur paradigmatischen Organisation der inneren Sprache (Luria) gegeben sein.

"Syntagmatik" steht an dieser Stelle für "Bilder-Kommunikation", d.h. das Kind re-organisiert Gegenstände, Werkzeuge, Tätigkeiten, das "verallgemeinerte Ich" (Jantzen) über Bilder, d.h. über Ereignisfolgen, über Geschehenstypen (Klix), oder wie Boshowitsch mit Wygotski sagte: Das Kind denkt, indem es sich an Ereignisse, Erlebnisse erinnert, die es im folgenden versprachlicht. Ereigniskommunikation läuft, so Luria, über syntagmatische Mittel. Klix

sprach

im Kontext der Versprachlichung von Ereignissen und Geschehenstypen (Handlung-Handlungsträger-Objekt) von zwischenbegrifflichen semantischen Relationen. Luria versucht

---

<sup>169</sup>Vgl.: **Luria, A.R.:** Sprache und Bewußtsein. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1982

zunehmend zu zeigen, worin das Problem des Übergangs von dieser Ereigniskommunikation zur innersprachlichen Rekonstruktion von Situationen, zu denen der Sprechende keinen unmittelbaren Erlebniszugang hat, besteht.

Dieser Übergang liege für den Sprechenden im Verfügbar-Werden reversibler paradigmatischer

Rekonstruktionsmittel. "Paradigmatisch" als linguistischer Terminus steht für Hierarchie von Begriffsstrukturen, beinhaltet nach Klix die gedankliche Bewegung in Ober-Unterbegriffs-, Unter-Oberbegriffs-, Nebenbegriffs-, Komparativ-, Kontrastrelationen.

Über diese Relationen verfügen zu können bedeutet für das Kind:

- Sich aus der aktuellen Situation herauslösen zu können,
- sich mit der Sprache reversibel in einem "inneren Ereignisraum" (Jantzen) bewegen zu können,
- sich in der "Welt von Bedeutungen" als 5. Quasidimension (A.N. Leontjew) reorganisieren zu können.

Das "Nicht-Gelingen" dieses Übergangs als "Störungs-phänomen" wird in der logopädischen Literatur zumeist als A-, oder Dysgrammatismus, mitunter aber auch als Dysphasie bezeichnet.

Um im Dialog mit dem Kind rehistorisieren zu können, was die "Blockade", das "Nicht-Gelingen" der Übergänge in der Tätigkeit und den Abbild-Niveaus ausgelöst hat, sind die entwicklungstheoretischen Aussagen Wygotskis und Lurias zu "Denken und Sprechen" immer wieder neu zu hinterfragen.

### ***These 3***

*Entwicklung denken heißt für mich, den interdisziplinären Zusammenhang der "Totalität" natürlicher und kultureller Vermittlungen der bio-psycho-sozialen Einheit Mensch je neu herzustellen.*

Sprechen als funktionales Hirnsystem war für Luria ein zentrales Thema des interdisziplinären Zusammenhangs. Aus autobiographischen Reflexionen Lurias wissen wir, daß ihm traditionelle

"medizinisch/pathologische" Kenntnisse des "Mensch-Seins" seit seiner Kindheit vertraut waren

(Vater -Facharzt für Erkrankungen des Magen-Darm-Traktes; später dann, Medizinstudium an der Kasaner Universität). Die Zeit revolutionärer gesellschaftlicher Veränderung im Rußland des Jahres 1917 eröffnete ihm andere Perspektiven. Ebenso wie Wygotski und später Leontjew bewegte ihn die Frage nach einer Psychologie vom konkreten Menschen. Er las Brentano, setzte sich mit der pragmatischen nordamerikanischen Psychologie (James) auseinander, stürzte

sich begeistert auf die Psychoanalyse (Gründung des Kasaner psychoanalytischen Zirkels).

Mit anderen Worten: Er suchte nach ersten Antworten auf die Fragen, wie Bewußtsein entsteht,

wie sich Persönlichkeit entwickelt. Diese Fragen haben ihn die ganze Zeit beschäftigt und den Zwiespalt in ihm verstärkt, sich Medizin im klassischen Verständnis aneignen zu müssen, dabei

jedoch den Zugang zu einer konkreten Psychologie vom Menschen finden zu wollen.



Den Ausweg wies ihm Wygotski, der von der system- und sinnhaften Struktur des menschlichen

Bewußtseins ausging. Eine konkrete Psychologie vom Menschen beginnt für Luria mit der Definition des funktionalen Hirnsystems als "sozial seiner Herkunft, vermittelt seiner Struktur und willkürlich seiner Funktion" nach<sup>170</sup>. Sprechen ist somit als funktionales Hirnsystem zu analysieren.

Damit Sprache erzeugt werden kann, müssen auf dem Niveau des zentralen Nervensystems verschiedene Bereiche funktional zusammenwirken. Dabei müsse, so Luria, der Dualismus von engem Lokalisationalismus und der vollständigen Absage an das Moment der Lokalisation psychischer Funktionen überwunden werden. Mit der "Drei-Block-Theorie", die für ihn in engem Zusammenhang mit dem Prinzip der rückwärtigen Afferentierung (Bernstein) und der Reafferenz (Holst und Mittelstedt sowie Anochin) steht, gelingt es ihm, eine dynamische Theorie der Lokalisation höherer psychischer Funktionen auszuarbeiten, deren allgemein-systemtheoretische Dimension über die "Begegnung" mit dem Selbstorganisationsparadigma (vgl. chronobiologische Hypothese bei Jantzen) eine Weiterentwicklung erfuhr.

Sprechen steht in Verbindung mit dem Prinzip der Reafferenz. Reafferenz beschreibt das Verhältnis von Peripherie und Zentrum in der Funktionsweise eines funktionalen Hirnsystems und bedeutet damit, daß es auf verschiedenen Ebenen des zentralen Nervensystems Synthesen gibt, die Erkennen, Handeln und Bewerten regulieren.

Der Zusammenhang von Afferenz, Efferenz und Reafferenz reorganisiert sich auf unterschiedlichen funktionalen Niveaus. Wenn sich der funktionale Zusammenhang kohärent auf

einer höheren Ebene des Systemzusammenhangs aufgebaut hat, werden differenzierte Funktionen an die unteren Ebenen delegiert. Darunter fallen auch automatisierte Zusammenhänge des Sprechens, d.h. des Erzeugens und Verstehens von Sprache. Sprechen ist somit Ergebnis verschiedener Ebenen der funktionalen Organisation. Luria hat diesen Zusammenhang unter dem Begriff "Drei-Block-Theorie" herausgearbeitet.<sup>171</sup>

Funktionell steht der 1. Block für "Aktivation, Rindentonus und Wachzustand". Strukturell-histologisch entspricht dem Subsystem der neuronale Verschaltungsmechanismus der retikulären Formation. Der erste funktionale Block zeichnet für die Regulation vitaler Funktionen (Stoffwechselprozesse), aber auch des instinktiven Verhaltens und der Orientierungstätigkeit verantwortlich. Die Funktionsebene der retikulären Formation bildet die "energetische" Grundlage dafür, daß Sprache als funktionales System sich überhaupt entwickeln

kann. Die funktionale Einheit, die Luria als den 1. Block bezeichnete, kann weiter ausdifferenziert werden (vgl. Jantzen). Da ist das limbische System; da sind die unterhalb des Großhirns gelegenen Bereiche, wo die "Grobverschaltung" von Afferenzen der äußeren Wahrnehmung (Sehen, Hören, Tasten) mit Afferenzen der inneren Wahrnehmung (Körperbewußtsein) erfolgt. Über diese Grobverschaltung wird zudem der Mechanismus der

---

<sup>170</sup>Vgl.: **Luria, A.R.:** Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen. DVW, Berlin (DDR) 1970

<sup>171</sup>Vgl.: **Luria, A.R.:** Osnovy nejropsichologii. (Grundlagen der Neuropsychologie). Izdatel'stvo MGU, Moskva 1972

emotionalen Bewertung, der emotionalen Erfülltheit (Klix) verortet. Im Zusammenhang mit der zum Frontocortex hin aufstrebenden Nervenbahn bildet der 1. funktionale Block sozusagen die emotional-volitve Grundlage für Sprache. Ihre Funktion zeigt sich ganz besonders im "natürlichen Experiment" (Wygotski), d.h. einer Form der Aphasie, die Luria als Frontalhirnsyndrom bezeichnete.

Obwohl der Betroffene über alle Mittel verfügt, Sprache zu erzeugen und zu verstehen, planvoll zu handeln und sich zeitlich-räumlich zu orientieren, mißlingt ihm zielgerichtetes Tun. Wie Luria schreibt, begibt er sich, nachdem er den Auftrag bekommen hat, einen Brief in einen nahegelegenen Briefkasten zu werfen, auf den Weg und landet irgendwo in einer anderen Stadt.

"Aspontanität" bedeutet daher, daß der Betroffene voll und ganz dem Aufforderungscharakter der Dinge, der Situation, in der er sich befindet, ausgeliefert ist.

Im funktionellen Zusammenhang mit dem funktionalen Block der Planung, Programmierung und Regulation von Handlung und Sprache, gilt es mit dem Betroffenen nach Wegen der sinnhaften Regulation situativen Verhaltens zu forschen. Die Reinterpretation des Frontalhirnsyndroms erfordert immer wieder ein Nachdenken darüber, wie Emotion und Wille mit Erkenntnis, Handeln und Sprache vernetzt sind.

Der 2. funktionale Block der "Informationsaufnahme, Speicherung und Verarbeitung" umfaßt nach Luria die tempo-parietal- und occipitalen Bereiche des Großhirns. Diese Bereiche, in denen die Analytoren enden, sind im Unterschied zu den fronto-cortikalen Bereichen modal (optisch-akustisch-räumlich/gnostisch-kinästhetisch) strukturiert. Fällt der 2. funktionale Block aus, ist damit die Verknüpfung und Reorganisation der vergangenen Dimension des "Bildes der

Welt" (Leontjew) mit der gegenwärtigen Erfahrung beeinträchtigt. Und die Rekonstruktion der aktuellen Situation über vergangene Erfahrung kann dem Betroffenen auf verschiedene Art und Weise verlorengehen. Gemeinsam ist den verschiedenen paradigmatischen Formen der Aphasie, daß der Betroffene die modalen Splitter des Bildes der Welt verfügbar hat, diese Splitter jedoch nicht zusammenbringen kann.

Was die therapeutischen Zusammenhänge betrifft, so möchte ich an dieser Stelle exemplarisch (wiederherstellender Unterricht bei sensorischer Aphasie) auf Zwetkowa verweisen. Zwetkowa vergleicht die Situation eines Menschen mit "sensorischer Aphasie" mit der von jemandem, der sich in einem fremdsprachlichen Umfeld befindet. Er hört Sprach-Laute, d.h. er kann sie als solche von non-verbalen Geräuschen unterscheiden. Was er zunächst nicht kann, ist, sich den bedeutungsdifferenzierenden Hintergrund der Sprachlaute (Phoneme) zu erschließen. Der Betroffene produziert sprachlichen "Wortsalat", d.h. eine Sprache, die keine phonematischen Invarianzen aufweist. In der Situation orientiert er sich über die stimmvermittelt-prosodischen Gestaltungsprinzipien der Sprache (Tempo: schnell-langsam; Intensität: laut-leise; Modulation: hoch-tief). Mit Zwetkowa läßt sich sagen: Der Betroffene nutzt das "allgemeine Schema", die Kontur des Wortes, um die Situation zu verstehen. Aus dieser Erkenntnis heraus entwickelte Zwetkowa eine neue therapeutische Perspektive. Letztere entstand nicht losgelöst vom Betroffenen, sondern im Kontext gemeinsamen Nachdenkens. Auszugehen sei nicht vom

Training der phonematischen Differenzierung von Wörtern, sondern vom Verstehen komplexer

lautsprachlicher Einheiten in situativen Zusammenhängen. Zwetkova gab komplexe Gesprächssituationen zur Unterscheidung auf. Ihr therapeutischer Strang begann mit der komplexen Relation "Text-Subtext", setzte sich über die Satz-Differenzierung (Sujet-Bilder und

Bildfolgen) zur Unterscheidung von Wörtern und Wortsegmenten hin fort und endete bei der phonematischen Differenzierung von Einzellauten. Die Therapie setzte somit am sprachlichen Kontext, am sprachlich-situativen Zusammenhang an und entwickelte sich fort bis zur Differenzierung einzelner Worte und Wortsegmente. Indem diese Therapie auf der kompensatorischen Erschließung und Freisetzung melodisch-intonativer Bestandteile des Sprachverstehens in enger Wechselwirkung mit den eigentlichen sprachlichen Bereichen aufbaut, beschritt Zwetkova einen "therapeutischen Umweg".

Vom Block der Informationsaufnahme, Verarbeitung und Speicherung unterscheidet Luria das System der Strukturierung der Handlung bzw. des Verhaltens über die Sprache, d.h. den 3. funktionalen Block der Planung, Programmierung und Kontrolle. Am Phänomen der dynamischen Aphasie wird die Situation, in der sich der Betroffene befindet, besonders deutlich.

Er verfügt über sprachliche Mittel, wenn es um die Kommunikation von Ereignissen, um die Kommunikation von Relationen geht, vermag diese Mittel als Abfolge oder Reihung jedoch nicht zu planen und zu programmieren. Schon Wygotski hatte festgestellt, daß es den Betroffenen über das Auslegen von äußeren Stützen (Papierschnitzel, -streifen, bausteine u.ä.), verbunden mit dem Draufzeigen auf diese Gegenstände gelingt, gebunden zu sprechen. Die Seriation verfügbarer sprachlicher Mittel gelingt. Ähnlich die Situation des Betroffenen bei efferenter motorischer Aphasie. Aus seiner Sprache fallen die prädikativen Einheiten (Verben) heraus, Situationszusammenhänge symbolisiert er ohne Handlung, sozusagen im Telegrammstil.

Damit ist der Übergang von einer Sinneinheit zur anderen erschwert, strukturiert sich doch das Sprechen bekanntlich um das multivalente Verb. Aus therapeutischer Sicht kommt es darauf an, dem Betroffenen gerade diesen Übergang zu ermöglichen.

"Drei-Block-Theorie" (Luria), "wiederherstellender Unterricht" und "neuropsychologische Rehabilitation" (Zwetkova) sind so verstanden ein Ergebnis der Rehistorisierung von Aphasie im Bewußtsein des Betroffenen, worüber letzterer seine innere Sprache, seinen "inneren Ereignisraum" (Jantzen) wieder verfügbar bekommt.

### **2.3.**

#### ***Kommunikative Tätigkeit und Rehistorisierung von Sprachstörungen***<sup>172</sup>

Seit 1986 bemühen wir uns um die Ausarbeitung eines dialektischen Entwicklungsverständnisses in der logopädischen Ausbildung, indem wir von der Position des "inneren Beobachters" (Maturana) aus versuchen, die Erzeugung und das Verstehen sprachlicher Äußerungen auf dem Wege vom Motiv zum Wort theoretisch zu rekonstruieren. Nachfolgend seien Bestimmungsstücke dieses Weges erläutert.

---

<sup>172</sup>Veröffentlicht in: Wissenschaftliche Zeitschrift der PH Magdeburg, H. 3/1992

## 1. Vom Motiv zum Wort

Mit Luria gehen wir davon aus, daß die entfaltete sprachliche Mitteilung (Phrase) oder ihre einfachste Form, der Satz, die Einheit des Sprechens und Verstehens darstellt. Mit ihr kann ein in sich geschlossener Satz als Ganzheit generiert (erzeugt) werden. Worte sind daher eher Bestandteile einer ganzheitlich-systematischen Mitteilung (soobsenie).

Den Ausgangspunkt zur Generierung der Phrase als des Zusich-Kommens des Gedankens im Wort fanden wir mit A.A. Leontjew im Begriff der Kommunikationsintention.

*"Die Kommunikationsintention (KI) ist nicht identisch mit der semantischen Seite der sprachlichen Äußerung, denn diese wird erst in den letzten Etappen der Erzeugung einer Äußerung als Ergebnis der Auswahl und Verbindung konkreter Lexeme gebildet. Die Kommunikationsintention ist auch nicht identisch mit dem inneren Programm einer sprachlichen Äußerung; das innere Programm ist das Ergebnis der Vermittlung der Kommunikationsintention durch das System des 'subjektiven Sinns'. Schließlich kann sie nicht mit dem Gedanken identifiziert werden. Wir sind der Auffassung, daß der Gedanke selbst der Prozeß der Vermittlung der Kommunikationsintention durch den Sinn ist."*<sup>173</sup>

Die Kommunikationsintention steht somit für den "unklaren Wunsch", die "affektive kommunikative Tendenz", das "Empfinden der kommunikativen Aufgabe". Nach Luria findet diese Kommunikationsintention Ausdruck in unterscheidbaren Kommunikationsmotiven:

- jemanden um etwas bitten (mand-demand)
- jemanden etwas mitteilen (tact-contact)
- mit jemandem etwas gemeinsam erkennen (cept-concept).

So verstanden bildet das jeweilige Kommunikationsmotiv einen "semantischen Kontext" aus, aus dem heraus eine sprachliche Äußerung erzeugt wird.

*"Statt der Frage nach der Entstehung der Phrase aus einzelnen Wörtern zu stellen..., muß die Frage gestellt werden, ob nicht die Aussage von einem primären Gedanken oder einer Absicht ausgehen muß, die sich erst dann in ein System von Wörtern verwandelt, die eine Phrase bilden."*<sup>174</sup>

Für Semantik stehen in diesem Zusammenhang Thema und Rhema, Topik und Fokus. Damit der Gedanke den Gesprächspartner erreichen kann, muß er in ein "System objektiver sprachlicher Codes" überführt werden, muß er zu "Zeichen für andere" werden, an denen sich die Kommunikationspartner wechselseitig erkennen können.

Linguistischen Erkenntnissen Luria's folgend ist die sprachliche Mitteilung (oder Äußerung, im russischen Original: soobsenie) zunächst syntagmatisch organisiert. Mit Syntagmatik bezeichnen wir an dieser Stelle die seriell-sukzessiven, in Zeitsequenzen organisierten Übergänge von einem Wort zum anderen. Mit Hilfe "syntagmatischer Gruppen" lassen sich Erlebnisse als Abfolge zeitlicher Einheiten ("der Junge ist krank"; "der Hund bellt") sprachlich ausdrücken.

---

<sup>173</sup>Leontjew, A.A.: Sprachliche Tätigkeit. In: Autorenkollektiv: Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1984, S. 213

<sup>174</sup>Luria, A.R.: Sprache und Bewußtsein. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1977, S. 177

Über das Ereignis hinaus weist die Relationskommunikation. Relationskommunikation beruht auf der paradigmatischen Organisation der Sprache, was nichts anderes bedeutet, als das "Einbeziehen eines gegebenen sprachlichen Elements in ein bestimmtes System von Gegenüberstellungen, in ein bestimmtes hierarchisches Codesystem".<sup>175</sup>

Produktiven und rezeptiven Prozessen der Erzeugung komplizierter sprachlicher Äußerungen liegen nach Luria reversible Transformationen von syntagmatischen in paradigmatische Äußerungsformen zugrunde.

*"Gerade diese zwei Momente:*

- *die paradigmatische Bezogenheit verschiedener lexikalischer Bedeutungen, die den Begriff bilden und dabei gleichzeitig einen Akt der "simultanen Synthese" verschiedener Elemente der Information darstellen, und*
- *die syntaktische Vereinigung einzelner Worte in ganze Äußerungskomplexe, die als "serielle Organisation der sprachlichen Prozesse" in Erscheinung treten, stellen die allgemeinen neuropsychologischen Bedingungen zur Umwandlung der Gedanken in die Sprache, zur Entfaltung der sprachlichen Äußerung dar."*<sup>176</sup>

Während die Hin-und-her-Bewegung in den Organisationsprinzipien der Sprache bei Luria einen eher reversiblen Charakter aufweist, geht es Jantzen unter Aufarbeitung von Klix, Hoffmann und Jackendoff um die entwicklungstheoretische Rekonstruktion von irreversiblen Phasen bei der Erzeugung der Sprache als 5. Quasidimension des Bildes der Welt (Leontjew) bei der Vermittlung von Raum und Zeit im menschlichen Individuum.

*"Erst die Bewegung im System Sprache selbst, das damit zur neuen und eigenständigen Objektebene für eine Metasprache werden kann, ermöglicht es dann im Verfolgen bedürfnisrelevanter Tätigkeit, die objektiven Eigenschaften des Systems Sprache bewußt auszugliedern und dem Sinn der Tätigkeit, als nunmehr bloß auf die sprachliche Ebene bezogene Handlungen, unterzuordnen."*<sup>177</sup>

Sprachliche Äußerungen werden immer auf einen Kommunikationspartner hin erzeugt. Metakommunikativa, so wie sie Techtmeier bei der Analyse der Mikrostruktur des Gesprächs herausarbeitet, dienen der Verstehenssicherung und der Organisation des Gesprächsverlaufs (feed-back, Sprecherwechsel usw.). Der metkommunikative Handlungsplan steht dafür, daß sich Kommunikationsintention und innersprachliche Organisation der Phrase in jeder Kommunikationssituation je neu vermitteln und verändern.

Die Inhalte, die hinter den Begriffen *Persönlichkeitsorientierte Kommunikation* (POK) und *Sozialorientierte Kommunikation* (SOK) stehen, weisen über die interaktionale, eher äußere Bestimmung und Kennzeichnung metakommunikativer Zusammenhänge hinaus. Während die Unterscheidung von informeller und formeller Kommunikationsform Gefahr läuft,

Beziehungs- und Inhaltsebene der Kommunikation in einen starren Dualismus zu verwandeln, deutet POK in der Leontjew'schen Definition...

<sup>175</sup>Vgl.: Luria, A.R.: Sprache und Bewußtsein...a.a.O., S. 172

<sup>176</sup>Ebenda

<sup>177</sup>Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1987, S. 239

*"...eine zielgerichtete Einwirkung auf die Herausbildung und Veränderung der Einzelpersönlichkeit oder unmittelbar auf ihr Verhalten im Prozeß einer kollektiven oder 'individuellen', aber sozial vermittelten Tätigkeit..." an.*<sup>178</sup>

In unserem Verständnis bedeutet POK jedoch "ein gesellschaftliches Verhältnis einzugehen". Der Übergang der Kommunikationsformen von POK zu SOK ist für uns der Prozeß des "Sich-ins-Verhältnis-Setzens" zur Welt und zu anderen Menschen über die kommunikative Tätigkeit.

## **2. Selbstorganisation und Kommunikation**

Dialektik, die die Einheit der Welt in der Bewegung des Denkens theoretisch zu rekonstruieren versucht, hielt unter dem Paradigma der Selbstorganisation Einzug in eine Reihe disziplinärer Wissenschaften und stellt deren interdisziplinären Zusammenhang her. Die erste grundlegende Erkenntnis, zu der wir in diesem Zusammenhang gelangten, bestand darin, Kommunikation nicht auf Informationsaustausch zu reduzieren. Vor allem behavioristisch gedachte Kommunikationsmodelle (Osgood) konstruieren Systeme mit Sender-Empfänger Komponenten, die durch ein Leitelement (Kanal) miteinander verbunden sind.<sup>179</sup>

Dabei gingen sie von der Annahme aus, daß mit jedem unterscheidbaren Zustand des Senders ein homomorpher Zustand des Empfängers erzeugt wird. Wie Maturana u.E. überzeugend nachweist, ist die...

*"...gegenwärtige Auffassung von Kommunikation als einer Situation, in der die interagierenden Systeme die Zustände des jeweils anderen durch Übertragungen von Informationen bestimmen, entweder falsch oder irreführend."*<sup>180</sup>

Verstehen, hier nicht identisch mit "Informationsübertragung", impliziert in Wirklichkeit die Geschichte rekursiver Verhaltensinteraktionen über sprachliche Beschreibungen und realisiert sich über die Herstellung eines konsensuellen Bereiches.

*"In diesem Prozeß gibt es keine Verhaltenshomomorphie bei den interagierenden Organismen, und obwohl diese selbst streng als strukturdeterminierte Systeme operieren, ist alles, was aufgrund ihrer Interaktionen in dem System, das sie gemeinsam aufbauen, geschieht, neu und antikommunikativ, auch wenn sie in anderen konsensuellen Bereichen bereits zusammenwirken mögen. Führt ein solcher Prozeß zu einem konsensuellen Bereich, dann handelt es sich im strengen Sinne um eine 'Kon-Versation', um ein Sich-Miteinander-Wenden-und-Drehen, und zwar auf solche Weise, daß alle Beteiligten nicht triviale Strukturveränderungen solange erfahren, bis Verhaltenshomomorphie erreicht ist und Kommunikation stattfinden kann. Diese prä-kommunikativen und anti-kommunikativen Interaktionen, wie sie im Laufe einer Konversation stattfinden, sind kreative Interaktionen, die zu neuem Verhalten führen. Die Voraussetzungen für eine solche Kon-Versation (gemeinsame Interessen, räumliche Nähe, Freundschaft, Liebe oder was immer die Organismen zusammenführen mag), die bewirken, daß die Organismen ihre Interaktion solange fortsetzen, bis ein konsensueller Bereich hergestellt wird, bilden den Bereich, in dem die Selektion ontogenetischer Strukturenkopplung erfolgt."*<sup>181</sup>

<sup>178</sup>Leontjew, A.A.: Sprachliche Tätigkeit...a.a.O., S. 84

<sup>179</sup>Vgl.: Slobin, D.: Einführung in die Psycholinguistik. Scriptor-Verlag, Frankfurt/M. 1987

<sup>180</sup>Maturana, H.R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Freidrich Vieweg und Sohn, Braunschweig/Wiesbaden 1985, S. 262

<sup>181</sup>Maturana, H.R.: Erkennen...a.a.O., S. 263

Über Unterscheidungen, die die strukturdeterminierten autopoietischen Einheiten (Kommunikationspartner) in den sprachlichen Bereichen ihrer strukturellen Kopplungen vornehmen, spezifizieren sie wechselseitig ihren konsensuellen Bereich, orientieren sie einander auf neue Verbindungen in ihren kognitiven Systemen. Auch Jantsch vergleicht Kommunikation eher mit dem Phänomen der Resonanz als mit "Informationsaustausch", oder "Informationsübertragung".

Die Kommunikation...

*"...schließt... keinerlei Transfer von Produkten oder Wissen von einem System in ein anderes ein, sondern beruht auf der Reorganisation der Eigenprozesse...eines Systems durch die Selbstpräsentierung eines anderen Systems und seiner ihm eigenen Prozesse. Mit anderen Worten, Kognition fällt hier mit Re-Kognition zusammen, Erkennen mit Wiedererkennen. Präsentation wird zur Repräsentation."*<sup>182</sup>

Die zweite Erkenntnis, die dazu führte, unser Verständnis von kommunikativer Tätigkeit grundlegend zu verändern, besteht darin, Sprache als Problem von Biokommunikation zu begreifen.

*"Umgekehrt, sobald erkannt ist, daß die Sprache konnotativ und nicht denotativ ist, und daß ihre Funktion darin besteht, den zu Orientierenden innerhalb seines kognitiven Bereichs zu orientieren, und nicht darin, auf selbständige Entitäten zu verweisen; dann wird klar, daß gelernte Orientierungsinteraktionen eine Funktion nichtsprachlichen Ursprungs erhalten."*<sup>183</sup>

Die Denotation ist aus der Konnotation, d.h. der wechselseitigen Koordination von Handlungen über (sprachliche) Beschreibungen hervorgegangen. Ursprünglich wird Kommunikation auf der Basis erbkoordinierten Verhaltens reguliert. Wie Jantzen unter Bezugnahme auf Tembrock schreibt, können Signalcharaktere von Umgebungen, einschließlich anderer Individuen der Spezies (Farbe, Duftstoff usw.) als Schlüsselreize angeborener Auslösemechanismen wirken und im Subjekt eine Tätigkeit bezogen auf das andere Individuum (Paarung, Aufzucht, Angriff, Abwehr usw.) hervorrufen.

*"Diese Signale wirken nicht immer, sondern sie setzen einen bestimmten Status des Subjekts voraus, eine bestimmte endogene Aktivität, einen bestimmten Biorhythmus, der zyklusabhängig ist von den Jahreszeiten und bestimmten situativen Bedingungen. Nur wenn eine entsprechende innere Aktivitätsperiodik vorhanden ist und die Gerichtetheit des Subjekts in diesem Schlüsselreiz ihren möglichen Gegenstand findet, nur dann kommt es zur Tätigkeit im Leontjew'schen Sinne."*<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> **Jantsch, E.:** Die Selbstorganisation des Universums - vom Urknall zum menschlichen Geist. Deutscher Taschenbuchverlag, München 1988, S. 280

<sup>183</sup> **Maturana, H.R.:** Erkennen...a.a.O., S. 56

Auf Vogel- und Säugetierniveau treten über natürlich vorgefundene Objekte  
Invarianzbildungen

auf, so zum Beispiel bei der Entdeckung und Weitergabe kultureller Erfahrungen: Auswaschen von Kartoffeln und Weizenkörnern durch Vertreter einer in Menschnähe lebenden Makakenkolonie.

Im Tier-Mensch-Übergangsfeld schließ Kommunikation somit den sozial vermittelten Zeichengebrauch ein. Menschliche Kommunikation ist über sozial erzeugte (kulturelle) Gegenstände, Werkzeuge und sprachliche Bedeutungen vermittelt.

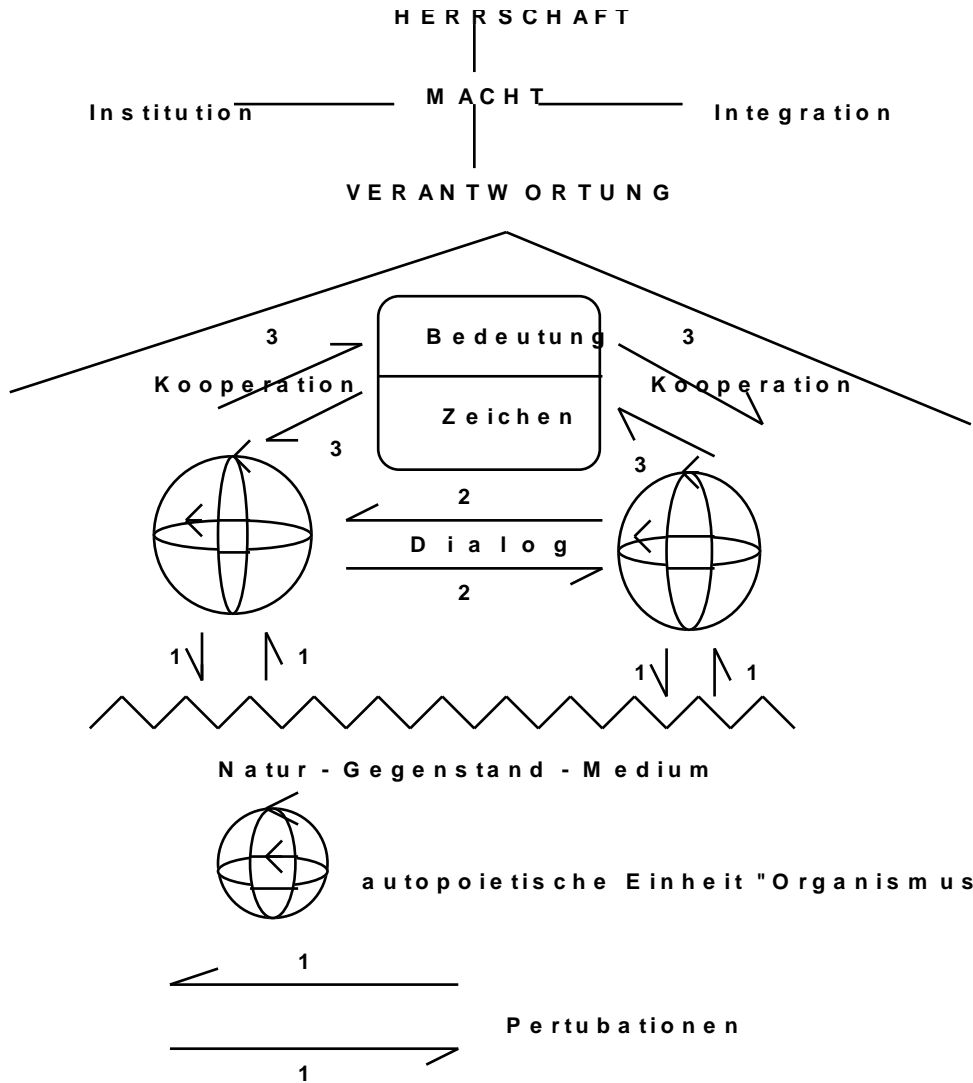
Mit der nachfolgenden Übersicht möchte ich die Grundzusammenhänge der kommunikativen Tätigkeit in Anlehnung an Maturana veranschaulichen und bezüglich der Bestimmung der dargestellten begrifflichen Komponenten auf Jantzen verweisen.<sup>185</sup>

---

<sup>184</sup> **Jantzen, W.:** Biokommunikation. Sprache. Sprachstörungen. Manuskript zur Gastvorlesung an der Sektion Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Magdeburg am 15.01.1990, S. 3

<sup>185</sup> Vgl.: **Jantzen, W.:** Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 1990





*Kommunikative Tätigkeit als Vermittlung von Dialog u. r.  
(in Anlehnung an Maturana und Jantzen)*

Ich halte an dieser Stelle lediglich fest, daß ich unter kommunikativer Tätigkeit die dialektisch sich immer wieder vermittelnde Einheit von Sinnggebung und Bedeutungsvermittlung, Dialog und Kooperation verstehe.

Indem der je konkrete Mensch den Zugang zum konsensuellen Bereich findet, steht ihm die "Spiegung am Du" offen und damit die Möglichkeit "Ich" zu werden, d.h. die Möglichkeit, die Einheit mit der menschlichen Gattung herzustellen.<sup>186</sup>

*"In der Überzeugung, daß alles, was die geschichtliche Tätigkeit des Menschen ausmacht, eine Einheit bildet und daß das Denken eine Einheit ist, sehe ich in der Lösung jedes beliebigen Problems der Kultur die potentielle Lösung aller anderen und halte es für nützlich, die Geister daran zu gewöhnen, diese Einheit in den vielfältigen Aspekten des Lebens zu erfassen, sich systematisch um Wahrheit und Klarheit zu bemühen und die Grundprinzipien einer Doktrin auf alle davon berührten Fragen anzuwenden."<sup>187</sup>*

<sup>186</sup>Buber, M.: Das dialogische Prinzip. Lambert Schneider Verlag, Heidelberg 1984

Im Dialog entsteht über den Aufbau von Bindung Sicherheit, wird Angst und Mißtrauen rehistorisiert und damit "aufgelöst". Über Kooperation wird dem Einzelnen die Aneignung des konzentrierten kulturellen Reichtums der menschlichen Gattung möglich, kann er selbst "praktische und geistige Mittel zur Lösung von Aufgaben" schaffen.

Austausch (obszön) stellt auf soziologischer Ebene die Vermittlung von Kooperation und Dialog her, indem sie dem menschlichen Individuum Möglichkeitsräume zur Vergegenständlichung persönlichen Sinns eröffnet.

Gewißheiten des Gewohnten, die das Alltagsbewußtsein hervorbringt, verhindern zuweilen Dialog und Kooperation, führen Menschen in die soziale Isolation. Ansätze, Kommunikation über Bedeutungen in Zeichenkörpersystemen außerhalb der akustisch-sprechmotorischen Modalität zu suchen, führen den Betroffenen ein Stück weit aus dieser Isolation heraus.

Selbstreflexivität ermöglicht so eine neue humane Erfahrung...

*"...durch die Begegnung mit einem Fremden als einem Gleichen, durch das Erleben einer biologischen interpersonalen Kongruenz, die uns den anderen sehen läßt und dazu führt, daß wir für sie oder ihn einen Daseinsraum neben uns öffnen."*<sup>188</sup>

## 2.4.

### *Vom Symbol zum Zeichen - Skizze zum Allgemeinen der Semiose*

#### **Fragen**

Die offene Frage beim Gebrauch einer Tafel zur Kommunikation mit "nichtsprechenden Kindern und Jugendlichen": Gibt es ein ordnendes Prinzip, das der Tafel zugrunde liegt? Wenn ja, wie ist es aufgebaut? Oder noch konkreter: Was macht die Differenz von Bliss zu anderen visuell organisierten Zeichensystemen aus?

#### **Hypothesen**

Das ordnende Prinzip entwickelt sich auf dem Weg vom Symbol zum Zeichen.  
Die Entwicklungslinie der Semiose verläuft vom symbolischen zum Zeichengebrauch.

#### **Verifikationen**

- Luria spricht vom sympraktischen Kontext<sup>189</sup>, aus dem heraus das Symbol Gestalt gewinnt: Mißlingende Greifbewegung. Handeln und Kommunizieren fallen hier zusammen. Der Erwachsene rückt den Gegenstand heran, faßt den vermeintlichen Ausdruck des Kindes als Appell auf. Aus der mißlingenden Greifbewegung wird ein Hinweiszeichen (russ: ukazatel'nyj zest).
- Analog dazu die Entwicklung der Lautgebärde: dem sympraktischen Kontext entspricht in maximaler Ähnlichkeit von Zeichen und Sachverhalt (dem Bezeichneten) die Lautmalerei: au, autsch, i (Ausdrucks-laute), wau, wau...(Nachahmung); onamopoietische Wörter (z.B. in

---

<sup>187</sup>**Gramsci, A.** zitiert nach **Jantzen, W.:** Erziehung, Humanismus, Hegemonie. Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Lit Verlag Münster/Hamburg 1990, S. 310

<sup>188</sup>**Maturana, H.R.:** Erkennen...a.a.O., S. 222

<sup>189</sup>Vgl.: **Lurija, A.R.:** Sprache und Bewußtsein. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1982

der Sprache der Comics die Sprechblasen); weiter entfernt (in Richtung auf Konventionalisierung) schon die Farbbezeichnungen: himmelblau, Schneeweißchen und Rosenrot, rabenschwarz.

- Der Übergang vom Symbol (Ikonizität) zum Zeichen (arbiträr, konventionalisiert, beliebig), d.h. dem, daß etwas für etwas maximal entfaltet steht zeigt sich auch im Zusammenhang anderer semiotischer Modalitäten:
  - a) Gebärden werden z.B. unterschieden in transparent (Gebärde für Essen), halbtransparent (Gebärde für mühsam), nichttransparent (Gebärde für einverstanden). Wird diese Unterscheidung nicht vorgenommen, d.h. werden alle Gebärden als transparent angenommen, so entsteht leicht das Vorurteil, Gebärden sei bloß Pantomime, sei bloß symbolisch (ikonisch) relevant.
  - b) In der ISAAC-Zeitung werden verschiedene visuelle Zeichensysteme im Vergleich vorgestellt, (z.B. das Zeichen für Liebe in Bliss, fop0, Pic u.a.). Sie unterscheiden sich offensichtlich in dem ansteigenden Konventionalisierungsgrad für das Bezeichnete.
  - c) Analoges auch in der Phylo- und Ontogenese der Schrift: Höhlenzeichnung, Ikonogramme, Phonogramme, Buchstabenschrift. Auch hier: Ausdifferenzierung, Wachstum der Kommunikation über die denotative, darstellende Seite, über die Entwicklung des Konventionalisierungsgrades.
- Und nicht zuletzt die Untersuchungen Piagets zur Entwicklung der "semiotischen Funktion": Nachahmung wird zur Vor-ahmung, indem sie sich an ein zunächst maximal ähnliches semiotisches Mittel bindet, z.B. das Stöckchen auspusten, oder mit dem Mund die Bewegung des Öffnens der Schachtel vor-ahmen. Dieses explorative spielerische Verhalten fällt mit der Entwicklung der Sprache zusammen. Spielen wird so zur Geburtsstätte der semiotischen Funktion.

### **Zusammenfassung**

Zunehmende Konventionalisierung ist in allen semiotischen Systemen zu beobachten.

***Das Verbindende aller semiotischen Systeme und ihres Gebrauchs liegt entlang der Entwicklungslinie vom Symbol zum Zeichen.***

### **3.**

#### ***Auf dem Wege zu einer konkreten Psychologie von Menschsein und Behinderung***<sup>190</sup>

*"Die Flucht vor den schweren Krankheiten unserer Welt, wie Wohlstand, Drohung des totalen Krieges, Terrorismus usw. als Berufsmotiv des Heilpädagogen wäre ein Zeichen für dessen eigene 'Krankheit' und das damit verbundene Leiden. Weil ein solcher Heilpädagoge hofft, daß die Hilflosigkeit des behinderten Kindes eine therapeutische Wirkung auf sein eigenes Leben ausübe, wird er das Kind ... in seiner Hilflosigkeit bestätigen... .Damit wird sich dieser Heilpädagoge immer mehr von der Idee der gleichen Würde aller Menschen entfernen; denn er achtet und behandelt das behinderte Kind nicht mehr als ein Du, das grundsätzlich Anrecht auf Hilfe zur Selbstbestimmung hat."*<sup>191</sup>

Forschung, Lehre und Ausbildung von Sonderpädagogen ist ein lebendiger Prozeß, der auf

---

<sup>190</sup>Veröffentlicht in: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 5 (Monismus im Zusammenhang von Menschsein und Behinderung), Magdeburg 1992

<sup>191</sup>**Haeberlin, U.:** Allgemeine Heilpädagogik. Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart 1988, S. 10

Selbstveränderung aufbaut und Selbstbestimmung ermöglicht. Gegenstand meiner wissenschaftlichen Arbeit war und ist die Suche nach der Beantwortung der Frage, wie historisch konkrete Menschen Subjektivität und Persönlichkeit entwickeln, oder was sie daran hindert, das zu tun. Mit nachfolgendem Beitrag möchte ich einer Antwort auf eben diese Frage näher kommen.

## 1. "Schwachsinn" als allgemeinmenschliches Problem

Kurt Lewin gehörte zu jenen psychologischen Wissenschaftlern, die ihren Forschungsprozeß erkenntnis-methodologisch oder metatheoretisch immer wieder neu hinterfragten. Im: "Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie" entwarf er für die ihm gegenwärtige Psychologie ein neues wissenschaftstheoretisches Grundverständnis. Er skizzierte den Weg, der die Psychologie vom Operieren mit Wertbegriffen und leeren Abstraktionen, d.h. starren und absoluten Substanzbegriffen zu funktional-genetischen Begriffen hinüberführen sollte. Diesen Weg zu beschreiten, bedeutete für ihn, Schluß zu machen mit einem Gesetzesverständnis, das in "Geographie und Historie" auf einfacher Wiederholung, auf dem "Gemeinsamen als repräsentativem Durchschnitt" aufbaut. Gesetz sei vielmehr ein "idealisiertes Modell des konkreten Falles".

*"Das Allgemeingültige, z.B. der Bewegung auf der schiefen Ebene wird nicht so festgestellt, daß man von möglichst vielen tatsächlich vorkommenden Fällen, in denen Steine herabrollen, den Durchschnitt nimmt und dann diesen Durchschnitt als das am wahrscheinlichsten anzutreffende Geschehen anerkennt. Vielmehr wird auf das "reibunglose Herabrollen" einer idealisierten Kugel auf einer absolut geraden und harten Ebene zurückgegriffen, also auf einen Vorgang, der selbst im Laboratorium nur annähernd zu realisieren und im täglichen Leben außerordentlich unwahrscheinlich ist. Man gibt an, Allgemeinheit, Konkretheit und Empirie anzustreben und benutzt dazu eine Methode, die sich über die geschichtlich gegebenen Fakten hinwegsetzt und sich auf individuelle Zufälligkeiten, ja auf ausgesprochen seltene Ausnahmen stützt."*<sup>192</sup>

Begriff und Gesetz, so, d.h. galileisch gedacht, bedeutet, so Kurt Lewin weiter, überzugehen zu einer konkreten Psychologie als der (Re)konstruktion von Verhalten und Persönlichkeit.

*"Es gilt zur Einsicht zu bringen, daß Allgemeingültigkeit des Gesetzes und Konkretheit des individuellen Falles keine Gegensätze sind und das an Stelle der Bezugnahme auf einen historisch möglichst ausgedehnten Bereich häufiger Wiederholungen die Bezugnahme auf die Totalität einer konkreten Gesamtsituation treten muß,..., d.h. der Übergang von einem klassifikatorisch abstraktiven zu einem wesentlich konstruktiven Verfahren (zu vollziehen ist)."*<sup>193</sup>

Und so ist es kein Zufall, daß Lewin mit der "dynamischen Theorie der Persönlichkeit", die er als Erklärung um eine Reihe interessanter experimenteller Fakten<sup>194</sup> aufbaute, auch "Schwachsinn" als allgemeinmenschliches Problem diskutierte.

<sup>192</sup>Lewin, K.: Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: Erkenntnis. Annalen zur Philosophie Band IX, Heft 6. Felix Meiner Verlag in Leipzig 1930/31, S. 449

<sup>193</sup>Lewin, K.: Der Übergang..., a.a.O., S. 466

<sup>194</sup>Sättigung, Wiederaufnahme unterbrochener Handlungen, Ersatzwert von Ersatzhandlungen...

*"Zweifelloos hat eine dynamische Theorie des Schwachsinnns zugleich die Grundlage einer dynamischen Theorie der Person überhaupt aufzuwerfen."*<sup>195</sup>

Wie Wygotski, so galten auch Lewin einzelne Fälle der Anomalie, der Behinderung, als "natürliches Experiment", an dem sich Allgemeinmenschliches in seiner Besonderung zeigte.

In

bestimmten Situationen des Lebens, so Lewin, können bei "normalen" oder "schwachsinnigen"

Kindern und Jugendlichen vergleichbare dynamische Eigenarten beobachtet werden (Stereotypien, Pedanterie, Verhaltensmuster des "entweder-oder"). Seinem konstruktiven Erklärungsansatz nach lägen derartige "Eigenarten" in der "Differenziertheit verschiedener Bereiche des seelischen Systems", in der "Abgrenzung und Koordiniertheit personaler Aufbaustrukturen", in der "dynamischen Befindlichkeit des psychischen Materials"

(Weichheit,

Elastizität, Härte, Sprödigkeit, Flüssigkeit) begründet. Hier wird deutlich, daß die Grenzen des dynamischen Erklärungsansatzes im unvermittelten Nebeneinander personaler psychobiologischer und objektiver Reizfaktoren, in der ahistorischen, akulturellen Betrachtung und Persönlichkeitsgestaltung liegen. Lewin war sich dieser Grenzen wohl bewußt, was folgender Auszug beweist.

*"Auch wenn die Aufbaustruktur und die Materialeigentümlichkeiten zweier Personen dieselben sind, kann der Inhalt, der dem System entspricht, verschieden sein und entscheidende psychologische Unterschiede der Person konstituieren. Ein vierjähriger Junge in der russischen Steppe und im Chinesenviertel von San Francisco werden auch dann wesentliche personelle Verschiedenheiten zeigen, wenn ihre Aufbaustrukturen und ihre seelischen Materialeigenschaften annähernd gleich sein sollten, weil nämlich der Inhalt ihrer Ziele und ihrer Ideale, weil der Sinn der verschiedenen Lebensbereiche ein anderer ist. Diese inhaltlichen Unterschiede dürften in wesentlich höherem Grade als die Materialeigenschaften und wohl auch in höherem Grade als die Aufbaustruktur von spezifisch historischen Einflüssen abhängen."*<sup>196</sup>

Gerade an diesem Punkt hebt kultur-historisches Denken den Ansatz Kurt Lewins und seiner Mitarbeiter auf.

## **2. Behinderung als Besonderung der kulturhistorischen Entwicklung des Menschen**

"Es denkt nicht das Denken, es denkt der Mensch." Diesen Ausgangspunkt hatten Wygotski und Politzer gemeinsam, wenn letzterer das "Drama des Lebens" den "großen Manifestationen der geistigen Natur" entgegengesetzt.

*"An die Stelle der Gliederung, die das Drama durch die Vielfalt der individuellen Personen und der dramatischen Ereignisse erhält, hat die Psychologie die großen Manifestationen der geistigen Natur gesetzt - Wahrnehmung, Gedächtnis, Willen, Intelligenz, mit deren Studium sie sich befaßt. Wir sagen, daß eine Psychologie, die die Personengeschichten durch Geschichten von Dingen ersetzt, die den Menschen übergeht*

<sup>195</sup>Lewin, K.: Eine dynamische Theorie des Schwachsinnigen. In: Zimpel, A., Jödecke M. (Hrsg.): Intellektuelle Schädigung im psychologischen Experiment. Reader. Magdeburg 1990, S. 22  
vgl. dazu auch: Lewin, K.: Gesamtausgabe. Band 6, Hans Huber Bern und Klett-Cotta Stuttgart 1982

<sup>196</sup>Lewin, K.: Eine dynamische Theorie..., a.a.O., S. 36

*und an seiner Stelle Prozesse zum Akteur macht, die die dramatische Vielfalt der Individuen außer acht läßt und sie durch die unpersönliche Vielfalt der Phänomene ersetzt, abstrakte Psychologie ist."*<sup>197</sup>

Die Grenze Politzer's, so Althusser, lag im Nur-Konstatieren der Aufgabe, eine konkrete Psychologie zu entwickeln. Wygotski ging einen Schritt darüber hinaus, wenn er schrieb:

*"Meine Geschichte der kulturellen Entwicklung ist eine abstrakte Aufarbeitung der konkreten Psychologie."*<sup>198</sup>

Zwei Momente kontuieren die kulturhistorische Konzeption:

- Die Entdeckung der "instrumentellen Vermittlung"

Beispiele: Sprache, Formen der Numeration und des Zählens, mnemotechnische Mittel, algebraische Symbolik, Werke der Kunst, Schreiben, Schemata, Diagramme, Karten, technische Zeichnungen usw.,

- die Qualifizierung der instrumentellen Vermittlung als Übergehen vom Inter- zum Intrapsychischen.

*"Jede höhere psychische Funktion erscheint im Prozeß der Entwicklung des Verhaltens zweifach: Zunächst als Funktion des kollektiven Verhaltens, als Form der Zusammenarbeit und Wechselwirkung, als Mittel der sozialen Anpassung; dann als Art und Weise des individuellen Verhaltens des Kindes, als Mittel der persönlichen Anpassung, d.h. als innerer Prozeß des Verhaltens, intrapsychische Kategorie."*<sup>199</sup>

Diesen Gesetzen der kulturhistorischen Konzeption als Allgemeinem verbesondert Wygotski einzelne Fälle des "Anomalen" oder "Defektiven" in "Typen der kulturellen Entwicklung". Wygotski unterscheidet kulturelle Unterentwicklung, d.h. "kindlichen Primitivismus", dessen Ursache im Fehlen des kulturellen Angebots liege und "qualitative Eigenart der kulturellen Entwicklung". Letztere entstünde dadurch, daß "biologisch-organische Ausfälle" zu einer "sozialen Verrenkung", d.h. dem Herausfallen aus den kulturellen Normativen von Institutionen führen, die über "Umgehungswege der psychischen Entwicklung" (Brailleschrift,

Daktylzeichen) kompensiert werden können. Die höheren (instrumentellen) psychischen Funktionen entstünden über das Kollektiv.

*"Wir kennen ein allgemeines Gesetz. Anfangs Mittel der Einwirkung auf Andere, dann Einwirkung auf sich selbst. In diesem Sinne durchläuft die ganze kulturelle Entwicklung drei Stufen: An sich, für andere, für sich. Vgl. Zeigegeste: Anfangs nur eine mißlungene Greifbewegung, die auf ein Ding gerichtet ist und eine Handlung bedeutet, dann wird sie von der Mutter als Zeichen verstanden. Dann beginnt das Kind zu zeigen."*<sup>200</sup>

<sup>197</sup>**Politzer in Seve, L.:** Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Dietz Verlag, Berlin 1972, S. 311

<sup>198</sup>**Wygotski, L.S.:** Konkrete Psychologie des Menschen - ein nicht veröffentlichtes Manuskript - übersetzt von Matthäus, W. als Dokumentation in: Autorenkollektiv: Studien zur Tätigkeitstheorie V - Persönlicher Sinn als gesellschaftliches Problem. Materialien über die 5. Arbeitstagung zur Tätigkeitstheorie A.N. Leontjew's vom 20.-22.1.1989 in Bremen, S. 301

<sup>199</sup>**Wygotski, L.S.:** Kollektiv kak faktor razvitija defektivnogo rebenka. (Das Kollektiv als Entwicklungsfaktor des defektiven Kindes). In: Sobranie socinenij, tom 5, Pedagogika, Moskva 1983, S. 197

<sup>200</sup>**Wygotski, L.S.:** Konkrete Psychologie..., a.a.O., S. 293

Der normalisierte gesellschaftliche Zusammenhang in Mitteln und Kooperation sei es, über den das Hineinwachsen des anomalen Kindes in die menschliche Kultur erfolgen müsse. Die Konsequenzen der kulturhistorischen Konzeption reichten in alle wesentlichen Bereiche der Gestaltung pädagogischer Bedingungen für die kulturelle Entwicklung Behinderter:

- Entwicklungslogik und Gegenstandsanalyse  
(dominante Funktionen in ontogenetischen Stufen; Ontogenese der psychologischen Struktur der psychischen Werkzeuge; formierende Potenzen der Lerngegenstände).
- Diagnostik  
("Zone der nächsten Entwicklung" - Kompetenzen des Kindes in der Zusammenarbeit)
- Pädagogik/Didaktik  
(integrativer Unterricht; Projektmethode).

Experimentell konsequent wurde durch Wygotski der Weg des "Hineinwachsens" der psychischen Prozesse (Gedächtnis, Denken und Aufmerksamkeit) von der Außen- in die Innenwelt nachvollzogen<sup>201</sup>.

Leontjew, A.A. hebt hervor, daß die Untersuchungen zur Bildung künstlicher Begriffe Wygotski's wissenschaftliches Interesse von der Struktur und den Mechanismen der Zeichenvermittlung des Verhaltens zu den funktionalen Charakteristika der vermittelnden Zeichen verschob<sup>202</sup>. Jedes Wort, so Wygotski in "Denken und Sprechen" weise eine äußere, kommunikative (obszennie) und eine innere Seite auf. Die innere Seite des Wortes ist die Verallgemeinerung (obobszennie). Jedes Wort ist eine Verallgemeinerung. Die experimentelle Untersuchung erhob Momente der Entwicklung der Verallgemeinerung: Synkret-Komplex-Begriff. Die formale Logik der Entwicklung der Verallgemeinerung findet sich aufgehoben auch in den realen Begriffen, mit denen der konkrete Mensch das Bild der Welt (re) konstruiert: Alltags- und wissenschaftliche Begriffe. Dawydow spitzt das Problem der Verallgemeinerung aus erkenntnistheoretischer Sicht zu: empirische vs. inhaltliche Verallgemeinerung, entwickelt mit Markowa und Aidarowa eine Theorie der Lerntätigkeit, deren geometrischer Ort die psychologische Stoff (Gegenstands-) analyse, die Modellierung und gedankliche Konkretisierung darstellt.<sup>203</sup>

In früheren Arbeiten habe ich den Zusammenhang von Zeichen-Bedeutung-Verallgemeinerung in den Schriften Wygotski's, seiner Schüler und Nachfolger, im Kontext der Diskussion um die

Neufassung der Lehrpläne für die Hilfsschulen als "formale Disziplin" bezeichnet und argumentativ entwickelt:

***"Formale Disziplinen sind grundlegende theoretische Begriffe der Wissenschaften, in der Systematik der Unterrichtsfächer auf spezifische Weise gebrochen, deren***

<sup>201</sup>Vgl.: **Wygotski, L.S.:** Istorija razvitija vscich psichiceskich funkcij. (Die Entwicklungsgeschichte der höheren psychischen Funktionen). In: Sobranie socinenij, tom 5. Pedagogika, Moskva 1983

<sup>202</sup>Vgl.: **Leontjew, A.A.:** Tvorceskij put' Alekseja Nikolajevitca Leont'eva. In: A.N. Leont'ev i sovremennaja psichologija. Izdatel'stvo MGU, Moskva 1983

<sup>203</sup>Vgl.: **Dawydow, W.W.:** Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Volk und Wissen, Berlin 1977, ders.: Inhalt und Struktur der Lerntätigkeit. In: Autorenkollektiv: Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern. Volk und Wissen, Berlin 1982, ders.: Über das Verhältnis der Begriffe Formung und Entwicklung der Psyche. In: Unterricht und Entwicklung. Materialien zum Symposium, Moskau 1966

***Ausbildung in verschiedenen Tätigkeitsweisen es den Kindern erlaubt, sich im Wissensschatz des Unterrichtsfaches (Lerngegenstandes) verallgemeinert zu orientieren. Auf diesem Wege erhalten die psychischen Prozesse der Kinder die Qualität der Bewußtheit und das Verhalten die Qualität der Willkürlichkeit.***"<sup>204</sup>

Das entscheidende Moment Wygotski's in diesem Untersuchungszyklus war jedoch, so Leontjew, die Erkenntnis, daß die Bedeutungen sich entwickeln. Dieser Fakt verlangte nach Erklärung von Gesetzmäßigkeiten des Hervorbringens und der Genese des Bewußtseins. Sein kulturhistorisches Konzept verstand Wygotski als weiterführenden Problemaufriß, als kompromißbehaftetes Durchgangsstadium zu einer konkreten Psychologie des Menschen. Leontjew dachte dieses Konzept konsequenter weiter, was aus handschriftlichen Kommentaren zu einem Vortrag Wygotski's zu entnehmen ist:

*"Was ist das Subjekt der Entwicklung, wo ist der Mensch, die Welt? Wo ist das wirkliche Verhältnis des Menschen zur Welt? Der Grund hier- die wesentliche Lebensfunktion, das Motiv, der Affekt. Entwickelt sich der Mensch, entwickeln sich die Affekte. Das Wort ist Mittel. In diesem Sinne: Hinter dem Bewußtsein ist das Leben, liegen die wirklichen Verhältnisse des Subjekts."*<sup>205</sup>

### **3. Tätigkeit als erklärendes Prinzip**

Leben, die wirklichen Lebensverhältnisse verstand Leonjew in der Charkower Zeit als System von Operationen.<sup>206</sup> Jede Tätigkeitsweise kristallisiert sich in den menschlichen Gegenständen aus. Die Aneignung (priswoenie) der Welt menschlicher Gegenstände gründet sich auf die Interiorisation der in ihnen kristallisierten Tätigkeitsweisen. Später dann bei Leontjew, der auf Marx zurückgehende Gedanke der Beziehung, des Verhältnisses<sup>207</sup>, der Begriff Arbeit, Arbeitsteilung, der Aufspaltung von Bedeutung und Sinn. Sinn und Bedeutung erscheinen als Einheit der Struktur der Bewußtsein.

*"Es wird die sich ständig reproduzierende Differenz von persönlichem Sinn, der in sich Intentionalität, Leidenschaftlichkeit des Bewußtseins des Subjekts trägt und den ihm gegenüber gleichgültigen Bedeutungen, auf deren Grundlage nur Sinn sich realisieren kann, nicht verschwinden. Gerade deshalb ist die innere Bewegung des Bewußtseins so voller Dramatik. Letztere wird durch Gedanken erzeugt, die sich nicht in adäquaten Bedeutungen fassen lassen; Bedeutungen, die ihrer Lebendigkeit beraubt, sich zumeist im Bewußtsein des Subjekts leidvoll diskreditiert haben."*<sup>208</sup>

Indem der Mensch seine zielgerichteten, der Beobachtung zugänglichen konkreten Handlungen

---

<sup>204</sup>**Jödecke, M.:** Formale Disziplinen in den Inhalten der Unterrichtsfächer - ein möglicher Zugang zur psychologischen Stoffanalyse und zur Vervollkommnung der inhaltlichen Aspekte des Gesamtkonzepts der Allgemeinbildung für intellektuell Geschädigte. Verschriftlichter Beitrag zur 4. Konferenz der Nachwuchswissenschaftler der DDR auf dem Gebiet der Sonderpädagogik. Unv. Manuskript, Magdeburg 1987, S. 10

<sup>205</sup>**Leontjew, A.A.:** Tvorceskij put'..., a.a.O., S. 13

<sup>206</sup>Vgl.: **Leontjew, A.N.:** Ovladenie uscascimisja naucnymi ponjatijami kak problema pedagogiceskoi psihologii. In: Leont'ev A.N.: Izbrannye proisvedenija, tom 1. Pedagogika, Moskva 1983

<sup>207</sup>Vgl.: **Marx, K., Engels, F.:** Deutsche Ideologie. MEW Band 3, S.30

<sup>208</sup>**Leontjew, A.N.:** Dejatelnost'-sosnnie-licnost'. Izdatel'stvo politiceskoi literatury, Moskva 1978, S. 150



und Operationen in Relation setzt zur Rekonstruktion seines Bildes der Welt, Leonjew faßt die

Sprache, d.h. das System der Zeichen und Bedeutungen und dessen Austausch als fünfte Quasidimension des Bildes der Welt, verschränkt er Vergangenheit und Zukunft im Gegenwärtigen, wird er ein Stück weiter Persönlichkeit. Breite (Quantität), Länge (Qualität) und Höhe (Intensität) des Zuganges zum Leben, der Lebenstätigkeit sind nach Leontjew die Koordinaten des Lebensraumes, den das menschliche Individuum auf dem Wege zur Persönlichkeit in sich schafft. Die Tätigkeit ist das Moment des permanenten Ungleichgewichts, das Bewußtsein die, das Driften im Lebensraum richtende, sich selbst reflektierende Kraft.<sup>209</sup>

### 3.1.

#### ***Fruchtbare Zusammenarbeit!? - Anmerkungen zum Verhältnis von Spezieller Lernpsychologie und Korrektiverziehung***

Die Sonderpädagogik in Gestalt der Korrektiverziehung<sup>210</sup> formulierte Erwartungen an die spezielle, tätigkeitstheoretisch orientierte Lernpsychologie. Erwartet wurden nicht nur Anregungen, erwartet wurden auch detaillierte Handlungsanweisungen zur "Binnendifferenzierung pädagogischer Prozeßgestaltung". Und diesen Erwartungen versuchte die spezielle Lernpsychologie nachzukommen, indem sie (zunächst) Besonderheiten in der Tätigkeit der Hilfsschüler ausmachte ...

*"(Es)... ergeben sich bereits im derzeitigen Stadium der Bearbeitung weiterführende Gesichtspunkte für die Handlungsregulation und Aufgabenorientierung bei Hilfsschülern (Dominanz des Manipulierens, Streben nach rascher Lösung, spontaner Handlungsbeginn)..."*<sup>211</sup>

Die Tätigkeitsbesonderheiten der untersuchten Hilfsschüler sollten das Absprungbrett zur korrektiven Prozeßgestaltung bilden. Ein analoges spezialpädagogisch-psychologisches Erwartungs- und Erfüllungsverhältnis entwickelte sich zwischen der "Sonderpädagogik der spezifischen lebenspraktischen Befähigung"<sup>212</sup> von der "Psychologie intellektuell

---

<sup>209</sup>Vgl. **Lewin, K.:** Formalismus und Fortschritt in der Psychologie. In: Ausgewählte theoretische Schriften. Verlag Hans Huber, Bern-Stuttgart 1963 und

**Leontjew, A.N.:** Obraz mira. (Das Bild der Welt). In: A.N. Leontjew. Izbrannye psichologičeskie proisvedenija, tom 2. Pedagogika, Moskva 1983, S. 251 ff.

<sup>210</sup>Vgl. **Baudisch, W.:** Bilanz der wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Problemkreis der Korrektiverziehung und zu den Haupttendenzen der wissenschaftlichen Forschung. In: "Die Sonderschule", 1984, 2. Beiheft

<sup>211</sup>Vgl. **Baudisch, W., Schrader, W.:** Tätigkeitsorientierte Gestaltung des Hilfsschulunterrichts. In: "Die Sonderschule", 1985, Heft 5, S.14

<sup>212</sup>Vgl.: **Bröse, B.:** Geistige Aktivierung von Intelligenzgeminderten. Volk und Gesundheit, Berlin 1978 und **Bröse, B., u.a.:** Die Aktivierung des Hilfsschulkindes durch Aufgaben. Volk und Gesundheit, Berlin 1980

Geschädigter", die "Besonderheiten in den Funktionseinheiten der Handlungsregulation"<sup>213</sup> dieser Klientel erforschte.

Was das tätigkeitstheoretische Herangehen im Verhältnis zum Konzept der Korrektiverziehung betrifft, so blieb ein Unbehagen, eine permanente Verunsicherung bezüglich der "Anwendung psychologisch-theoretischer Erkenntnisse in der alltäglichen pädagogischen Praxis der Sonderschule" zurück. Wo sollte die Sonderpädagogik "anpacken", welche Strategie sollte sie verfolgen?

Die spezielle Lernpsychologie, die ihren Gegenstand vom Tätigkeitskonzept her konstruierte begegnete dieser Schwierigkeit, indem sie den Grundlagencharakter ihres forschungsmethodischen Vorgehens argumentativ in den Vordergrund rückte.

*"In der Literatur unterscheidet man bei Lernversuchen z.B. zwei forschungsanalytische Vorgehensweisen: einen anwendungsorientierten und einen eher grundlagenorientierten."*<sup>214</sup>

Schrader favorisierte in seinen Untersuchungen eher die grundlagenorientierte Vorgehensweise, obwohl er wiederholt die Unzulänglichkeit der Orientierung der Hilfsschüler in den Aufgabenbedingungen, in Verbindung mit ungenügender Zielklarheit und mangelhafter Sinnhaftigkeit des Bewußtsein im Gebrauch von Lernhilfen zur Zielerreichung konstatiert.

Doch die grundlagenorientierte Vorgehensweise läßt sich nicht ohne weiteres in anwendungsorientierte Handlungskonsequenzen "übersetzen". Da helfen weder Appelle an die Pädagogen zur "Umsetzung" psychologischer Grundlagenerkenntnissen, noch Verweise (Vertröstungen?) auf die pädagogische Bedeutsamkeit zukünftiger speziell-lernpsychologischer Untersuchungen weiter.

Denn, die Aneignung des ihnen dargebotenen Wissens und Könnens wird für die "sinn-schwachen" Hilfsschüler nur dann persönlich wirksam/bedeutsam, wenn es diesen mit der Orientierung im Lerngegenstand auch die Orientierung in den konkreten realen Lebensbeziehungen und Alltagsprozessen ermöglicht, ihnen ihre konkreten Lebensprozesse auf neue Weise bewußt macht. Es gilt also, die "sinn-schwachen" Hilfsschüler und "intellektuell Geschädigten" in eine Fülle von Lebensbezügen, die Orientierungsbedarf schaffen, einzuführen. Dann erst entsteht in ihnen der von der Pädagogik immer wieder beschworene Widerspruch von Ist und Soll. Das erreichte Vermögen, die angehäuften Kenntnisse reichen nicht aus<sup>215</sup>, um diesen neugewonnenen Erfahrungen und gewachsenen

---

<sup>213</sup>Vgl.: **Suhrweier, H.:** Grundlagen der rehabilitationspädagogischen Psychologie. Volk und Gesundheit, Berlin 1983

<sup>214</sup>Vgl.: **Schrader, W.:** Persönlichkeitstheoretische Einordnung psychischer Besonderheiten intellektuell Geschädigter. In: Die Sonderschule, 1984, 2. Beiheft (Korrektiverziehung im Hilfsschulunterricht)

<sup>215</sup>Galperin entwickelt hier den Zusammenhang von Orientierungstyp und -grundlage.

Vgl. hierzu: **Galperin, P.Ja., Talysina, N.F.:** Zur Bildung erster geometrischer Begriffe auf der Grundlage organisierter Handlungen der Schüler. In: Probleme der Lerntheorie. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1979 und

**Galperin, P.Ja.:** Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Probleme der Lerntheorie. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1979

**Galperin, P.Ja.:** Zu Grundfragen der Psychologie. In: Studien zur kritischen Psychologie. Pahl-Rugenstein Verlag, Köln 1980

Anforderungen gerecht werden zu können. Klar wird aber auch: Es ist nicht sinnvoll, einen höheren Orientierungstyp auszubilden, ohne vorher Orientierungsbedarf zu schaffen. Erst mit einem erweiterten, sozial geschaffenen und vermittelten Orientierungsbedarf, entwickeln sich Perspektiven zur Entwicklung und selbsttätigen Ausbildung höherer, oder wie Dawydow sagt, inhaltlicher Verallgemeinerungsprozesse<sup>216</sup> oder Orientierungstypen. Höhere, d.h. inhaltliche Verallgemeinerungen und Orientierung auf verallgemeinerter Grundlage (Typ III) wird den Hilfsschülern und "geistig Retardierten" jedoch erst dann zugänglich, wenn kausalwissenschaftliche Bezüge in ihrer Alltagserfahrung eine bedeutsame Rolle zu spielen beginnen und sie wegen der in ihnen ausgemachten "Sinn-Schwäche" nicht auf das "Alltagsniveau" ihrer Lebenserfahrungen beschränkt werden.

Eine austausch (inter)- und entwicklungsorientierte (intra) "Anbindung" der pädagogischen Prozeßgestaltung an den Orientierungsbedarf unterscheidet sich so hinsichtlich der Antriebskomponente (Motivation) wesentlich von den typischen Lernmotiven (Zensur, dem/den Lehrer/Eltern eine Freude machen usw.). Zum Motiv wird: Das Wissen nützt mir, weil ich mein Verhältnis zu den Lebensbezügen erkennen lerne, dem Leben persönlichen Sinn geben kann.

Der pädagogische Auftrag der Hilfsschule läßt sich eben nicht darauf reduzieren, den Schülern Wissen mittels spezieller, defektorientierter pädagogischer Prinzipien (Faßlichkeit, häufige Wiederholung, Anschaulichkeit, usw.), Methoden (Korrektur, Aktivierung, Kompensation und Stützung)<sup>217</sup> und Verfahren (z.B. Funktionsübungen) "überzustülpen", "einzutrichtern" oder zu "schütten", sondern bewußter als dies in der gegebenen "Normalschule" in der Regel getan wird, "kollektive" Lernprozesse auf die Fülle des Lebens hin zu orientieren<sup>218</sup>.

### 3.2.

#### ***Zum Zusammenhang von Konzept-Theorie und Methodologie der "kulturhistorischen Schule" L.S. Wygotski's***<sup>219</sup>

- Unter den wissenschaftlichen Schulen, die sich im Verlaufe der Entwicklung der sowjetischen Psychologie herausgebildet haben, nimmt die ***Schule L.S. Wygotskis*** einen besonderen Platz ein. Die wissenschaftlichen Auffassungen der Schüler und Nachfolger Wygotskis haben ungeachtet der Vielfalt theoretisch-experimenteller Herangehensweisen ihren gemeinsamen Ursprung in den von Wygotski in den 20er und 30er Jahren formulierten Prinzipien der psychologischen Theorie. Als ***Komponenten des***

<sup>216</sup>Vgl hierzu: **Dawydow, W.W.:** Über das Verhältnis zwischen abstrakten und konkreten Kenntnissen im Unterricht. In: Probleme der Ausbildung geistiger Handlungen. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1972 und **Dawydow, W.W.:** Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. In: Beiträge zur Pädagogik. Band 8. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1977

<sup>217</sup>Vgl.: **Baudisch, W., Bröse, B., Samski, Ch.S.:** Einführung in die Hilfsschulpädagogik. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1985

<sup>218</sup>Vgl.: **Jödecke, M.:** Zur Entwicklung pädagogisch-psychologischer Grundlagen der Korrektiverziehung in der Defektologie der UdSSR - eine theoretische Analyse. Diss. A, Pädagogische Hochschule Magdeburg 1988

<sup>219</sup> Auszug aus den Thesen zu: **Jödecke, M.:** Zur Entwicklung pädagogisch-psychologischer Grundlagen der Korrektiverziehung in der Defektologie der UdSSR - eine theoretische Analyse. Magdeburg 1986

**paradigmatischen Konzepts des Schulengründers L.S. Wygotski** unterschieden wir das **Prinzip der Vermittlung** und das **Prinzip der Bestimmung und Untersuchung von Einheiten der Analyse**.

- Auf der Suche nach dem historischen Sinn der Krise der bürgerlichen Psychologie bemühte sich Wygotski um die Erhaltung des Bewußtseins als Untersuchungsgegenstand der sich entwickelnden sowjetischen Psychologie. Einen wesentlichen Zugang zu dessen Erforschung sah er in der Bestimmung und Untersuchung vermittelnder Glieder bei der Herausbildung des Bewußtseins. Dabei ging er von der Analogie der kulturellen Phylogenese und Ontogenese der menschlichen Psyche aus. Wygotski bemühte sich zu zeigen, unter welchen Bedingungen sich der Übergang von den **naturalen** (niederen) zu den **kulturellen** (höheren), d.h. spezifisch menschlichen Funktionen des Bewußtseins vollzog. Den Kern dieses Übergangs sah er in der Vermittlung höherer psychischer Funktionen durch Zeichen und Zeichensysteme. Letztere unterzog er hinsichtlich ihrer Struktur, Funktion und Genese einer detaillierten experimentellen Analyse.
- Die theoretische Tragfähigkeit und methodologische Berechtigung des Prinzips der Vermittlung, d.h. der Unterscheidung von niederen und höheren psychischen Funktionen und der Übergänge zwischen ihnen wird in der methodologisch-theoretischen Diskussion um Werk und Schaffen L.S. Wygotskis zunehmend in Frage gestellt (vgl. Arbeiten A.W. Bruschlinskis und B.W. Schorochowas). Besondere Bedenken wurden gegenüber der Art und Weise (Analogiebildung) geäußert, durch die Wygotski zur Unterscheidung niederer und höherer psychischer Funktionen gelangte. Die Kritik an der methodologischen Schärfe des von Wygotski formulierten Prinzips übersieht u.E. jedoch dessen philosophischen Aussage. Sie abstrahiert von dem Wygotski's Versuch, die dialektische Kategorie *Vermittlung* in der theoretischen Psychologie als Prinzip zur Anwendung zu bringen. Die Entwicklung des paradigmatischen Konzepts Wygotskis vollzog sich in Wechselwirkung mit der Bewegung seines Forschungsprogramms. Im Grundzusammenhang des bedeutungsvermittelten Charakters der die psychischen Prozesse vermittelnden Zeichen wandelte sich auch die eingesetzte Untersuchungsmethode, die Methode der doppelten Reizung (Instrumentalmethode). In das Zentrum experimenteller Analysen rückten verbale Bedeutungen, trat die experimentelle Analyse der Entwicklung und Formung **künstlicher** und **realer** Begriffe.
- Die Interpretation der in diesen Untersuchungen erhaltenen Fakte erforderte eine qualitative Weiterentwicklung des paradigmatischen Konzepts hin zum **Prinzip der Bestimmung und Untersuchung von Einheiten der Analyse des Psychischen**. Als Einheiten der Analyse weist Wygotski dialektisch strukturierte Ganzheiten aus, welche sich in den Momenten der Entwicklung des Gegensatzes gedanklich bewegen. Die Bestimmung solcher Einheiten, zum Beispiel verbale Bedeutung als Einheit von Verallgemeinerung (russ: obobszenie) und Verkehr (russ: obszenie) gestattete es Wygotski und seinen Schülern, sich der experimentellen Untersuchung komplexer psychologischer Phänomene zuzuwenden.
- Leontjew übte einen großen Einfluß auf die Weiterentwicklung des paradigmatischen Konzepts der wissenschaftlichen Schule L.S. Wygotskis aus. Besondere Verdienste erwarb er sich um die Synthese weiterführender Forschungsergebnisse, die im Kontext des paradigmatischen Konzepts der Schule gewonnen wurden. Damit veränderte sich auch das von Wygotski formulierte paradigmatische Konzept. So arbeitete Leontjew im Unterschied zu Wygotski die operationale, funktionale Seite des Bewußtseins heraus. Er

durchbrach die Bestimmung der verbalen Bedeutung als zellulärer Grundeinheit des Bewußtseins, indem er an die Stelle des Verkehrs als des prozessualen, formal-funktionalen Moments des Bewußtseins **Tätigkeit** setzte.

- Die Einsicht in die Notwendigkeit des Einstiegs in eine qualitativ höhere Etappe der psychologischen Realisation des Prinzips der Untersuchung und Bestimmung von Einheiten der Analyse erwuchs A.H. Leontjew zum einen aus Ergebnissen experimenteller Untersuchungen der von ihm in den 30er Jahren geleiteten Charkower Gruppe von Psychologen und zum anderen in der wissenschaftlichen Kontroverse mit S. L. Rubinstein um den Begriff der gegenständlichen Tätigkeit. Dabei beschriftet Leontjew den Weg der Untersuchung der Art und Weise der individuellen **Aneignung der in menschlichen Gegenständen fixierten gesellschaftlich-historischen Erfahrungen im Prozeß der Tätigseins**. Indem sich Leontjew die Frage nach der Präsentation der Bedeutungen im individuellen Bewußtsein stellte, ging er über zur Erörterung des **Bewußtseins als Beziehung**. Mit dem Verhältnis von **Motiv der Tätigkeit** und **Ziel der Handlung** bestimmt er den Mechanismus zur Hervorbringung des individuellen Bewußtseins, des **persönlichen Sinns**.
- Mit der Realisierung von **paradigmatischen Konzept** und **Forschungsprogramm** entwickelte sich in der **wissenschaftlichen Schule L.S. Wygotskis** eine spezifische Betrachtungsweise der Beziehung von Pädagogik und Psychologie, die sich von dem theoretische-konzeptionellen und forschungsmethodischen Vorgehen anderer Vertreter der Wissenschaftlergemeinschaft (Rubinstein, S.L.; Bogojawlenski, D.N.; Mentschinskaja, N.A. usw.) unterschied. Für Wygotski und seine Schüler wird die **Begriffsbildung** zum zentralen Untersuchungsgegenstand im Felde pädagogischen-psychologischer Forschung. Unter forschungsmethodischem Aspekt ist ein Übergang von der sogenannten **Schnittmethode**, d.h. der konstatierenden Beschreibung der geistigen Tätigkeit der Schüler unter gewohnten unterrichtlichen Bedingungen hin zur **konstruktiven Beherrschung der Gesetzmäßigkeiten der geistigen Entwicklung der Schulkinder** (kausal-genetisch oder **formierende Methode**).
- Bei der metatheoretischen Diskussion des Wechselverhältnisses von Unterricht und geistiger Entwicklung führte Wygotski die Kategorie **Zone der nächsten Entwicklung** ein. Er kennzeichnete sie als Einheit von Nachahmung und Zusammenarbeit. Während Wygotski den Begriff **Nachahmung** aus bestimmten Sachverhalten und aktuellen Erkenntnissen der Verhaltenspsychologie ableitete, verstand er unter **Zusammenarbeit** verschiedene Hilfen, deren kollektive Nutzung das Kind zur selbständigen Aufgabenbewältigung führt. Mit der Formulierung der Analyseeinheit "Zone der nächsten Entwicklung" verband Wygotski vor allem diagnostische Absichten. Der tatsächlich pädagogisch-psychologische Zugang zur entwicklungswirksamen Gestaltung des Unterrichts erschloß sich uns über den Gedanken von der **formalen Disziplin**.
- Mit dem Gedanken von der formalen Disziplin stellte Wygotski die Beziehung zwischen den von ihm untersuchten höheren psychischen Funktionen und deren übergreifender allgemeiner Charakteristika (**Bewußtheit** der psychischen Prozesse und **Willkürlichkeit** der Regulierung des Verhaltens als psychische Neubildungen des Schulalters) und dem Wesen des Unterrichtsprozesses (insbesondere der grundlegenden Inhalte und eingesetzten Methoden) her. Mit Nachdruck wies er auf die Bedeutung **formal besonders potenter Unterrichtsfächer und formaler Inseln in den einzelnen Disziplinen** hin.

- Wygotski und seinen Nachfolgern ging es darum, den entwicklungsfördernden Charakter der Unterrichts herauszuarbeiten und ihn für die zielgerichtete Gestaltung des Unterrichts zu nutzen. Über die Begriffsbildung versuchte Wygotski das Problem von Unterricht und Entwicklung einer konkreten Lösung zuzuführen. Die **Verallgemeinerung** erschien ihm als **Einheit von wissenschaftlichem und Alltagsbegriff**. Die Entwicklungswirksamkeit des Unterrichts bestehe nach Wygotski darin, daß in ihm ein neuer, höherer Verallgemeinerungstyp ausgebildet werde. Die Vermittlung im Wechselverhältnis von Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen sah er darin, daß erst ein bestimmter Grad der Ausbildung der Alltags- oder Spontanbegriffe den wissenschaftlichen Begriffen den Weg zu deren schneller und effektiver Ausbildung bahne. Shif wies mit ihren Untersuchungen zur Bildung soziologischer Begriffe im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht (1935) nach, daß schon bei der spontanen Ausbildung von Verallgemeinerungen *primäre Schemata, Vor-Bilder, primäre Verallgemeinerungen* entstünden, die den Übergang zur Ausbildung wissenschaftlicher Begriffe offensichtlich einleiten. Die Herausbildung wissenschaftlicher Begriffe im Denken der Schüler führe zu einem Umbau im Gesamt der Alltagsbegriffe. Letztere bezögen durch die Berührung mit den wissenschaftlichen Begriffen einen höheren Grad an Allgemeinheit, d.h. Systemhaftigkeit. Die Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe beginne nach Wygotski mit der *Definition*. An wesentlichen wissenschaftlichen Begriffen ausgebildet und praktiziert wird das Prinzip, d.h. der höhere Verallgemeinerungstyp, auf andere Begriffe transferiert und diese damit umstrukturiert.
- Das Problem der Begriffsbildung wurde zum zentralen Forschungsanliegen der wissenschaftlichen Schule L.S. Wygotskis (vgl. Untersuchungen Elkonins, D.B; Dawydows, W.W. und deren Mitarbeiter). Während es Elkonin darum ging, das herkömmliche System des Anfangsunterrichts (insbesondere dessen Inhalte) der allgemeinbildenden Schule kritisch zu hinterfragen und den psychologischen Nachweis zu führen, daß schon im jüngeren Schulalter mit der Ausbildung eines höheren Verallgemeinerungstyps begonnen werden könne, ging es Dawydow und seinen Mitarbeitern um die Bestimmung der Qualität der höheren Verallgemeinerung und deren pädagogisch-psychologischer Konstruktion und Modellierung. Die Spezifik des höheren Typs der Verallgemeinerung versuchte Dawydow über die Diskussion der Polarität von **empirischem** und **theoretischem Denken** logisch-psychologisch zu erschließen. Er fand für diese Spezifik den Namen **inhaltliche Verallgemeinerung**. Die Entwicklung der inhaltlichen Verallgemeinerung, also jenes höheren Typs der Verallgemeinerung, setze voraus, daß die Unterrichtsinhalte in ihrer systemhaften Darstellung der Methode des **Aufsteigens vom Abstrakten zum gedanklich Konkreten** adäquat seien. Hierzu sei von der Analyse der Beziehung: Logik der Entwicklung der betreffenden Wissenschaftsdisziplin - Systematik des Unterrichtsfachs auszugehen. Der Prozeß der Ausbildung inhaltlicher Verallgemeinerungen beginne nach Dawydow mit der Bestimmung eines einfachen, wesentlichen, allgemeinen Verhältnisses. Dieses grundlegende Verhältnis, oder **Ausgangsabstraktum**, sei unter operationalem Aspekt nur in einer ihr adäquaten Tätigkeitsweise zu erschließen. Über **Modellierungsprozesse** gelinge es dem Schüler, diese Ausgangsbeziehung festzumachen, zu fixieren. Das Modell der Ausgangsabstraktion werde darüberhinaus zu einem Hauptinstrument der schrittweisen Untersuchung und Darstellung der gedanklichen Bewegung des Lerngegenstandes, d.h. dessen **Konkretisierung**.
- Die Konzeption der **etappenweisen Ausbildung geistiger Operationen und Begriffe** konkretisiert die operationalen Komponenten der Tätigkeitsstruktur und deren Beziehung zu den Grundelementen der sinnerfüllten Tätigkeit. So seien nach Galperin, P.Ja. die

verschiedenen Formen der Verallgemeinerung vor allem unter funktionalem Aspekt zu untersuchen. Danach müssen inhaltliche Verallgemeinerungen die Schüler auf eine neue Art und Weise zur Orientierung in den Lerngegenständen befähigen. Galperin und seine Mitarbeiter beschäftigten sich daher primär mit der Aufgabe der Untersuchung der Beziehung von: Typ der Orientierungstätigkeit - Effektivität des Lernens. Hierbei fällt auf, daß der Typ III der Orientierung in den Handlungsbedingungen und vorgegebenen Inhalten der auszubildenden Begriffe seinem Charakter nach der inhaltlichen oder theoretischen Verallgemeinerung entspricht. Die inhaltliche Ausformung der Orientierungsgrundlage des III. Typs sowie das etappenweise Vorgehen bei der pädagogisch-psychologischen Organisation des Unterrichts wiederum waren es, die Dawydow und seinen Mitarbeitern die Bestimmung der den Ausgangsabstraktionen adäquaten Tätigkeitsweisen erleichterten.

- Die Konzeption der **Lerntätigkeit** verfolgt zunächst das Ziel der Untersuchung der Beziehung von theoretischem Denken und Persönlichkeitsentwicklung des jüngeren Schulkindes. Sie basiert auf dem Gedanken der **führenden Tätigkeit** als **der** Grundlage für die Periodisierung der psychischen Ontogenese. Elkonin, Dawydow und Markowa ging es dabei vor allem um **die Spezifik der Lerntätigkeit als führender Tätigkeit des jüngeren Schulkindes**. Mit der Konzeption von der Lerntätigkeit gelang ihnen der Nachweis, daß die Schüler über die Ausbildung inhaltlicher Verallgemeinerungen zur Bewältigung verschiedener Lernaufgaben in spezifischen Lernhandlungen geführt werden können und im Ergebnis zu einer theoretischen Einstellung zum Wissen und zur Reflexion der am besten geeigneten Wege der Wissensaneignung gelangen. Obwohl die Konzeption von der Lerntätigkeit Grundlegendes über die Beziehung von geistiger und Persönlichkeitsentwicklung aussagt, wird von ihr das zentrale Problem von Bewußtsein und Persönlichkeitsentwicklung, das Problem der **Sinnerfüllung**, nur unzureichend entwickelt.

Gestützt

auf die Wygotski'sche Methode der Bestimmung und Untersuchung von Einheiten der Analyse des Psychischen sowie auf Aussagen Galperins über die Orientierungstätigkeit

läßt

sich der **persönliche Sinn**, d.h. die sinnerfüllte Seite der Tätigkeit, als **Verhältnis von Abbild (Verallgemeinerung) und Orientierung** bestimmen. Sinngebend wird eine Verallgemeinerung für die Persönlichkeit nur dann, wenn sie die Grundfunktion einer adäquaten und effektiven Orientierung in den Lerngegenständen erfüllt. In der Wechselwirkung von Verallgemeinerung und Orientierung liegt nicht nur der Zugang zur Analyse des persönlichen Sinns als Konstituante des Bewußtseins (Vgl. hierzu Leontjew, A.N.), d.h. der **Sinngebung** oder **Sinnerfüllung** der Tätigkeit, sondern zugleich auch die grundlegende Qualität der zunächst kollektiv gestalteten Lerntätigkeit wie auch jeder anderen führenden Tätigkeit, nämlich die, der Entwicklung vorauszuweilen.

### 3.3.

#### **Das Wechselverhältnis von Unterricht und geistiger Entwicklung als erklärendes Prinzip oligophrenopädagogisch-psychologischer Forschung**<sup>220</sup>

<sup>220</sup>Auszug aus: **Jödecke, M.:** Zur Entwicklung pädagogisch-psychologischer Grundlagen der Korrektiverziehung in der Defektologie der UdSSR - eine theoretische Analyse. Magdeburg 1986 (Kapitel: 2.1.3.1. und 2.1.3.2.)

Anzunehmen, die normativen Grundlagen der sowjetischen Oligophrenopädagogik und -psychologie hätten sich von ihren Ursprüngen bis in die Gegenwart hinein in intensiver Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen pädagogisch-psychologischer Forschung der Schule

L.S. Wygotskis herausgebildet, hieße ein komplexes Phänomen grob zu vereinfachen.

Vielmehr

steht es außer Frage, daß die erwähnte Auseinandersetzung zu jeder Zeit eher "hintergründig" geführt wurde. Auch wenn die pädagogisch-psychologische Reflexion des

Wechselverhältnisses

von Unterricht und geistiger Entwicklung in jüngster Vergangenheit (seit 1960) stärker von sich

reden machte, ist sie in oligophrenopädagogisch-psychologischer Forschung erst in Ansätzen zum "Bewußtsein ihrer selbst" gekommen....

a)

***Die entwicklungsfördernde Rolle der korrektiven Gestaltung des Wechselverhältnisses von praktischer und geistiger Tätigkeit im Unterrichtsprozeß der Hilfsschule***

Ausgehend von der Anerkennung der "führenden Rolle des Unterrichts für die Entwicklung des

normalen und anomalen Kindes" geht es W.G. Petrowa darum, psychologisch zu untersuchen, wie Unterricht entwicklungsgerecht gestaltet werden kann. Dazu "zerlegt" sie den Unterrichtsprozeß in seine äußeren und inneren Bedingungen.

*"Bei der Betrachtung des Unterrichtsprozesses werden üblicherweise zwei Aspekte unterschieden. Zum ersten wird die äußere Einflußnahme auf den Schüler gezählt, das heißt die pädagogischen Bedingungen unter denen dieser Prozeß abläuft. Den zweiten Aspekt bilden die inneren Bedingungen des Unterrichtsprozesses, das heißt die Persönlichkeit des Schülers, seine Einstellung zum Lernen, seine allgemeine und sprachliche Entwicklung, seine Lebenserfahrung, Interessen usw. Die Wissenschaft interessieren in der Regel Organisationsformen der äußeren Bedingungen, welche auf die geistige Tätigkeit des Schülers einwirken, das heißt Bedingungen des Inhalts, der Methoden und Verfahren. Der zweite Aspekt des Unterrichtsprozesses unterliegt nur bedingt der Organisation, Kontrolle und Regulation. Er wird daher häufig im Hintergrund belassen und als selbstverständliche Angelegenheit betrachtet."*<sup>221</sup>

Petrowas wissenschaftliche Streben war somit darauf gerichtet Reserven,

Entwicklungspotenzen

geistig retardierter Kinder zu erschließen, die es erlauben würden, den pädagogischen Prozeß stärker von dessen "innerer Seite" aufzuhellen. Wesentliche Ansatzpunkte ergäben sich nach Petrowa mit der Analyse des Wechselverhältnisses von gegenständlich-praktischer Tätigkeit

und

durch das Wort vermittelter geistiger Tätigkeit.

---

<sup>221</sup>Vgl.: **Petrowa, W.G.:** Problema obucenija i razvitija umstvenno otstalych detej v special'noj psihologii (Das Problem von Unterricht und geistiger Entwicklung geistig retardierter Kinder in der Spezialpsychologie). In: Rol' obucenija i razvitija psichiki detej oligofrenov - zbornik naucnych trudov (Die Rolle von Unterricht und Entwicklung der Psyche oligophrener Kinder - Sammelband wissenschaftlicher Arbeiten). Izdatel'stvo APN SSSR, Moskau 1983, S. 8



*"Die geistig zurückgebliebenen Kinder sollen ihre vorangegangenen Handlungen mit dem Objekt... als praktische Lösung einer Denkaufgabe begreifen, das heißt sie sollen eine Verallgemeinerung besonderen Typs vornehmen. Diese Verallgemeinerung erweist sich als ziemlich kompliziert, weil ihr die Betrachtung und Gegenüberstellung zweier Tätigkeiten zugrunde liegt, die auf verschiedenen Ebenen vollzogen wurden."<sup>222</sup>*

Gestützt auf die kritische Analyse von Inhalten, Methoden und Anschauungsmitteln der "gegenständlichen Unterrichtsstunden" in den unteren Klassen der Hilfsschule, aber auch der Fächer Naturkunde, Geographie und Werken sowie auf der Grundlage von Ergebnissen eigener experimenteller Untersuchungen, kam Petrowa zu dem Schluß, daß sich der praktische Umgang des Hilfsschülers mit den Gegenständen nur unter bestimmten Bedingungen positiv auf die nachfolgende Analyse derselben auswirkt, denn...

*"...geistig retardierte Schüler stellen keine Übereinstimmung zwischen der ihnen gestellten Denkaufgabe und den von ihnen soeben ausgeführten praktischen Handlungen her... . Beide erscheinen ihnen vielmehr als isolierte Phänomene."<sup>223</sup>*

Für Petrowa stellt sich daher die Frage, wie die pädagogischen Bedingungen gestaltet sein müssen, um ein Auseinanderfallen von praktischer Handlung und geistiger Analyse des Gegenstandes im Denken des Hilfsschülers zu überwinden.

*"Die Handlungen konnten den Schülern dann helfen, den Gegenstand detaillierter zu analysieren, wenn ihre Realisation auf einem derartigen Niveau ablief, daß die Aufmerksamkeit des Schülers nicht dem Prozeß des Handelns (Manipulierens) als solchem, sondern auch den Resultaten desselben galt. In diesem Falle riefen die Handlungen bei den Probanden ein mehr oder weniger starkes, von Bewußtheit getragenes Erkenntnisinteresse hervor."<sup>224</sup>*

Nach Petrowa geschieht dies vermittelt der "Einbeziehung der Schüler in ein zielgerichtetes Gespräch, das ihre eigene Sprache aktiviert". Der Erwachsene fordert das geistig retardierte Kind auf, selbständig das Ergebnis jeder ausgeführten Handlung lautsprachlich zu formulieren und dieses zu dem betrachteten Gegenstand in Beziehung zu setzen.

*"Als wichtigstes Mittel der Bildung und Erziehung geistig retardierter Kinder spielt die Sprache eine dominierende Rolle bei der Korrektur von Ausfällen in ihrer geistigen Entwicklung. Damit die Sprache ihrer Rolle als Korrekturmittel des defektiven Denkens jüngerer Hilfsschüler gerecht werden kann, ist es wichtig, daß die Schüler vor die Notwendigkeit gestellt werden, auf Problemfragen zu antworten, wobei sie sich auf*

---

<sup>222</sup>Vgl.: **Petrowa, W.G.:** *Prakticeskaja i umstvennaja dejatel'nost' detej-oligofrenov* (Die praktische und geistige Tätigkeit oligophrener Kinder). Prosvescenie, Moskau 1968, S.91

<sup>223</sup>Vgl. **Petrowa, W.G.:** *K probleme korrekcii umstvennogo razvitija detej - oligofrenov* (Zum Problem der Korrektur der geistigen Entwicklung oligophrener Kinder). In: *Tezisy nauchnych soobscenij sovetskich psichologov k VI. vsesojuznomu s'ezdu psichologov SSSR. Cast' 3)* (Thesen wissenschaftlicher Beiträge sowjetischer Psychologen zum VI. Allunionskongreß der Psychologen der UdSSR. Teil 3). Izdatel'stvo APN SSR, Moskau 1983, S.465

<sup>224</sup> Vgl. **Petrowa, W.G.:** *Prakticeskaja.....* Prosvescenie, Moskau 1968, S.92

*unkomplizierte, leicht realisierbare und praktisch verständliche Tätigkeiten stützen, die sie zu offensichtlichen Resultaten führen."*<sup>225</sup>

### **Zusammenfassung:**

Unter dem Gesichtspunkt des Wechselverhältnisses von Unterricht und geistiger Entwicklung ist hier anzumerken, daß sich Petrowa primär um eine Korrektur des anschaulich-empirischen Denkens bemüht, wobei die, durch den Lehrer betriebene verbale Führung (Gespräch) die Schüler in ihrer untersuchenden (russ: poiskovaja dejatel'nost') praktisch-gegenständlichen Tätigkeit unterstützt und ihnen somit den Übergang zu höheren Verallgemeinerungen ermöglicht.

### **b)**

#### ***Die spezifische Organisation wesentlicher Strukturkomponenten des Handelns im Unterrichtsprozeß der Hilfsschule***

Ausgehend von experimentellen Untersuchungen zur effektiven pädagogischen Gestaltung des

*Wechselverhältnisses von anschaulichen und verbalen Unterrichtsmitteln* (anschauliches Muster - verbale Instruktion) wandte sich B. I. Pinski der Erforschung von Besonderheiten gegenständlicher Handlungen der Hilfsschüler zu. Dabei stieß er auf einen fundamentalen Fakt,

auf eine grundlegende Besonderheit gegenständlicher Handlungen der Hilfsschüler, die er später als "wesentliche Qualität der Tätigkeit geistig retardierter Schüler" betrachtete.

*"Im Prozeß der Arbeit führt das geistig retardierte Kind einzelne Operationen sozusagen ohne Berücksichtigung dessen aus, daß am Ende ein bestimmtes, vorher festgelegtes Resultat zu erreichen ist.... Die auszuführende Operation wird gleichsam von der Aufgabe im Ganzen getrennt und vom Kind unabhängig vom Resultat des zu erreichenden Zieles der Operation ausgeführt."*<sup>226</sup>

Dabei, so Pinski weiter, handele das geistig retardierte Kind keineswegs unbewußt.

*"Seine Handlungen kann man unbewußt nur in dem Sinne nennen, daß sie nicht auf die Erreichung des Zieles, welches objektiv vor dem Kinde steht, gerichtet sind... Das Kind läßt sich von seiner eigenen, eigenartig verstandenen Aufgabe leiten. Nicht in der Lage, die Aufgabe in all ihrer Umfänglichkeit und Kompliziertheit erfassen zu können, beginnt es, diese unter Auslassung bestimmter Aufgaben und Anforderungen zu lösen. Im Ergebnis entsteht eine Ersatzvariante der ursprünglichen Aufgabe."*<sup>227</sup>

Mit anderen Worten: die wesentliche Besonderheit der Tätigkeit geistig retardierter Schüler besteht nach Pinski in einer Störung der Zielgerichtetheit der Tätigkeit. Die Handlungen der

<sup>225</sup>Vgl. **Petrowa, W.G.:** K probleme... Izdatel'stvo APN SSR, Moskau 1983, S.466

<sup>226</sup> Vgl. **Pinski, B.I.:** Nekotorye osobennosti predmetnych dejstvij ucascichsja vspomogatel'noj skoly (Einige Besonderheiten gegenständlicher Handlungen von Hilfsschülern). In: Trudy naucnoj sessii po defektologii (Arbeiten der wissenschaftlichen Session der Defektologie), Moskau 1958, S.476

<sup>227</sup> **Vgl. Pinski, B.I.:** Psichologiceskie osobennosti dejatel'nosti umstvenno otstalych skol'nikov (Psychologische Besonderheiten der Tätigkeit geistig retardierter Schüler). Izdatel'stvo APN SSSR, Moskau 1962, S. 38

Schüler trügen *Selbstzweckcharakter*.

*"Sich der Aufgabe nicht bewußt werdend und sie innerlich nicht annehmend, beginnt das geistig retardierte Kind, sich von Motiven leiten zu lassen, die nicht im Streben nach Erreichung bestimmter Resultate am Ende der Tätigkeit verwurzelt sind, sondern im Streben nach der Ausführung einer bestimmten Art von Handlung, die in einer entfernten Beziehung zur gestellten Aufgabe steht."*<sup>228</sup>

Auf der Suche nach der Erklärung dieses Faktens, auf dem Wege der Klärung der Frage nach den vermeintlichen Ursachen von Ausfällen in der Zielgerichtetheit der Handlungen bei geistig

retardierten Schülern, analysiert Pinski eine Reihe von Strukturkomponenten des Handelns Tätigkeit. Diese Strukturkomponenten werden bei der Berührung mit konkreten Tätigkeitsarten

auf spezifische Art und Weise gebrochen. So werden zum Beispiel die Strukturkomponenten des Handelns im pädagogischen Prozeß des Arbeitsunterrichts zu "verallgemeinerten Arbeitsfähigkeiten und Fertigkeiten".

In der Arbeitstätigkeit unterscheidet Pinski die Komponenten der *Orientierung, Planung, Kontrolle und Übertragung (Transfer)*. Im Kontext der Untersuchung und Darstellung der Genese der Wechselbeziehung von pädagogischer Psychologie und Defektologie

interessierten

uns insbesondere die Komponenten *Orientierung in der Aufgabe* und *Übertragung von Lösungsprinzipien*.

Nach Pinski müsse der Hilfsschüler zur Bewältigung von Gedächtnis-, Denk- und Lernaufgaben eine komplizierte Orientierungstätigkeit zur umfassenden Analyse der Aufgabenbedingungen sowie der im Prozeß der Handlung selbst auftretenden

Schwierigkeiten,

d.h. der selektiven Aktivierung von Können und Kenntnissen mit dem Ziel der planmäßigen Lösung von Aufgabenanforderungen ausführen. Gerade die Beeinträchtigung der Orientierungstätigkeit bei geistig retardierten Schülern sei es, die letztlich zum Verlust, zur "Deformierung" der Zielgerichtetheit der Tätigkeit führt. Mit experimentellen Untersuchungen zur Herausbildung von Bewegungsfertigkeiten bei Hilfsschülern wurde nachgewiesen, daß sich...

*"...geistig retardierte Schüler nur ungenügend in den Aufgaben orientieren, welche im Prozeß der Übungen z.B. zur Ausbildung von Bewegungsfertigkeiten entstehen"*<sup>229</sup>

Eine wesentliche Determinante der unzureichenden Orientierung sah Pinski in der ungenügend

entwickelten kognitiven Funktion der Sprache, in einer Unterentwicklung der inneren Sprache.

Die geistig retardierten Schüler setzten seiner Auffassung nach die Sprache zu wenig als "Werkzeug zur Orientierung" ein.

---

<sup>228</sup>Ebenda, S. 28

<sup>229</sup>Vgl. Pinski, B.I.: Formirovanie dvigatel'nych navykov ucascichsja vspomogatel'noj skoly (Die Ausbildung motorischer Fertigkeiten bei Hilfsschülern). Pedagogika, Moskau 1977, S.52

Auf welchen Wegen sollen nach Pinski nun die Besonderheiten der Orientierung in der Aufgabe bei geistig retardierten Schülern korrigiert werden? Pinski sah die Lösung dieses Problems in einem ausgewogenen korrektiven Einsatz von anschaulichen und verbalen Unterrichtsmitteln. Er unterschied folgende *Korrekturverfahren der Orientierungstätigkeit geistig retardierter Schüler*:

- Zeigen des Musters, Vorführen der Handlung, Erklärung des Handlungsprinzips.
- Vorgeben einer umfassenden und faßlichen verbalen Instruktion, wobei eine verbale Erörterung rationeller Mittel zur Bewältigung der Aufgabenanforderungen zu erfolgen habe.
- Ständige Korrektur fehlerhaft ausgeführter Handlungen bzw. Operationen durch sofortige Unterbrechung des abweichenden Handlungsverlaufs, was den Kindern die Notwendigkeit einer Umorientierung unmittelbar erlebbar macht und in gewisser Weise eine Kompensation für die unzureichend ausgebildete kognitive Funktion der Sprache bei der Orientierung darstellt.

In enger Verbindung zur *Orientierung in der Aufgabe*, die am effektivsten gestaltet werden kann, wenn es mit pädagogischen Mitteln gelingt, den Kindern das allgemeine Prinzip, d.h. den

hinter der Aufgabe stehenden Begriff bewußt zu machen, steht die *Übertragung (transfer)* dieses allgemeinen Prinzips auf die Bewältigung ähnlicher Aufgaben.

Es gelingt Pinski, die Verbindung *Übertragung-Verallgemeinerung* weitaus schärfer herauszuarbeiten als die Verbindung *Orientierung-Verallgemeinerung*. Mit Bruner unterscheidet Pinski zwei Typen von Transferleistungen im Unterrichtsprozeß: den *spezifischen* und *nichtspezifischen Transfer*.

*"Unter dem spezifischen Transfer wird der Prozeß der Nutzung früher angeeigneter Fertigkeiten, unter dem nichtspezifischen Transfer die Nutzung früher angeeigneter Prinzipien für neue Bedingungen verstanden. Beim spezifischen Transfer werden die im Unterrichtsprozeß erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten unter ähnlichen Unterrichtsbedingungen eingesetzt (z.B. Einschlagen von Nägeln - Einschlagen von Keilen). Dieser Typ der Übertragung führt nicht zu einer Vertiefung von Kenntnissen und der Entwicklung verallgemeinerter Begriffe. Der nichtspezifische Transfer hingegen ist gleichsam das Herzstück des pädagogischen Prozesses. Mit seiner Hilfe wird eine ständige Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse in immer neuen und stärker verallgemeinerten Begriffen erreicht." (Bruner zitiert nach Pinski)<sup>230</sup>*

Pinski ist der Auffassung, daß es auch bei der Gestaltung der speziellen pädagogischen Arbeit mit geistig retardierten Schülern darauf ankommt, den nichtspezifischen Transfer zu entwickeln.

Dies könne über die Korrektur der Verallgemeinerungsfähigkeit der Hilfsschüler erreicht werden.

---

<sup>230</sup>Vgl. **Pinski, B.I.:** Korrekcionno-vospitatel'noe znacenie truda dlja psichiceskogo razvitija ucascichsja vspomogatel'noj skoly (Die korrektiv-erzieherische Bedeutung der Arbeit für die psychische Entwicklung der Hilfsschüler). Pedagogika, Moskau 1985, S.103

*"Indem das geistig retardierte Kind Verallgemeinerungsverfahren zu beherrschen lernt, erwirbt es gleichzeitig auch Verfahrensweisen der Übertragung. Dies schließt nicht aus, daß es in der Arbeit mit geistig retardierten Schülern zuweilen notwendig ist, zu speziellen Übungen zu greifen, um die Transferfähigkeit zu formieren."*<sup>231</sup>

Dabei müssen Besonderheiten der Übertragung geistig zurückgebliebener Schüler berücksichtigt und zielgerichtet überwunden werden. Folgende Besonderheiten in den Transferleistungen von Hilfsschülern fielen Pinski auf :

- Hilfsschüler aktualisieren die in früheren Handlungen gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen nur fragmentarisch.
- Früher gewonnene Erfahrungen sind derart verfestigt, daß sie unmittelbar und unverändert auf neue Aufgabenbedingungen übertragen werden.
- Die einmal gemachte Erfahrung wird keiner Umstrukturierung unterzogen.

Somit sei es vor jeder Transferaufgabe erforderlich...

*"...die vorher gewonnenen Erfahrungen und angeeigneten Kenntnisse, Könnensqualitäten und Fertigkeiten in ein bestimmtes System zu bringen, das Verallgemeinerungsniveau derselben zu heben, um eine adäquate Übertragung früherer Erfahrungen zu gewährleisten"*<sup>232</sup>.

### **Zusammenfassung:**

Die kritische Sichtung der von Pinski in eindrucksvollen Experimenten erhobenen Fakten und im Ergebnis formulierten verallgemeinerten theoretischen Aussagen führten uns dazu, das Hauptproblem der Übertragung bei geistig retardierten Schülern nicht so sehr in den Denk- und Gedächtnisausfällen derselben zu vermuten, als vielmehr in einem pädagogischen Vorgehen auszumachen, das sich der Zusammenhänge von Orientierung und Verallgemeinerung sowie Transfer und Verallgemeinerung nicht voll bewußt ist.

Ist nicht die konkrete korrektiv-erzieherische Arbeit in den Hilfsschulen, um bei der Bruner'schen Terminologie zu bleiben, auf die Ausbildung spezifischer Transferleistungen, auf die minimale Variierung von Transferbedingungen in sogenannten "Anwendungsaufgaben" ausgerichtet, was umfangreiche und aufwendige Maßnahmen zur Systematisierung der Kenntnisse in verallgemeinernden Unterrichtsstrecken, ganzen "Verallgemeinerungs und Zusammenführungsstunden" erforderlich macht?

Ist nicht die Ausbildung einer allgemeineren Orientierungsgrundlage, die das Prinzip der Aufgabe mitteilt, in der Arbeit mit den Hilfsschülern die beste Garantie dafür, daß dieses von den Schülern auch auf Aufgaben übertragen werden kann, für welche kompliziertere Übertragungsbedingungen charakteristisch sind? Natürlich bedarf der Hilfsschüler sowohl

---

<sup>231</sup>**Ebenda**, S. 114

<sup>232</sup>Vgl. **Pinski, B.I.**: Formirovanie... Pedagogika, Moskau 1977, S.82 (russ)

quantitativ als auch qualitativ spezifischer Hilfen, um die Orientierungsgrundlage "flüssig" zu halten. Aber es muß u.E. erst einmal das Ziel ins Auge gefaßt werden, nach praktikablen Mitteln zu suchen, eine verallgemeinerte Orientierungsgrundlage bei geistig retardierten Schülern auszubilden.

### 3.4.

#### ***"Äußeres wirkt über Inneres?", eine Skizze zum "materialistischen" Postulat der Unmittelbarkeit in der Psychologie***

##### 1

Wovon ging das zweigliedrige Analyseschema S-R aus? Analysiert werden sollte die Verbindung der Elemente des Bewußtseins (des Verhaltens) mit den sie auslösenden Erregern oder Stimuli. Sozusagen ein Kurzschluß vom Objekt zum Subjekt und zu dessen Bewußtseinszuständen oder Verhaltensreaktionen. Der komplexe Prozeß, über den das Subjekt seine Beziehungen zur Welt realisiert, wird auf einen Kurzschluß reduziert. Kurz ist der Schluß bezüglich der inhaltlichen Seite der Stimuli, kurzschlüssig ist aber auch die Erforschung nach Seiten des Subjekts hin. Gerade hinsichtlich des Subjekts geht es nicht um unvermittelte Aktivität oder wechselnde innere Zustände, die im Prinzip nichts zu bedeuten haben, sondern um gerichtete Aktivität, um inhaltsvermittelte Zustände. Und eben dieser Grundintention entspricht das Analyseschema S-R nicht. Versuche von innen her dieses Analyseschema anzureichern führten nicht aus ihm heraus. Zu fragen ist nach einer Alternative, nach einem neuen Ort, von wo aus die psychologische Analyse ihren Ausgang nehmen kann. Diese Alternative besteht in einem dreigliedrigen Analyseschema, wo als mittleres Glied *gegenständliche* Tätigkeit gesetzt werden kann. Das reale Lebensprozeß des Menschen ist letztlich ein System sich ablösender Tätigkeiten, wobei sich der Übergang vom Objekt in seine subjektive Form (obraz) vollzieht, aber umgekehrt auch der Übergang der Tätigkeit in seine objektiven Ergebnisse. Mit Tätigkeit ist somit der Prozeß bezeichnet, in dem sich die wechselseitigen Übergänge von Subjekt und Objekt vollziehen.

##### 2

Desweiteren Stelle muß an eine historische Kontroverse erinnert werden. Die Rede ist vom Diskurs zwischen dem Leontjew'schen Verständnis von Tätigkeit und dem Rubinstein'schen Dualismus von Subjekt und Objekt. M.E. entfaltete sich dieser Diskurs entlang der Kategorie Verhältnis. Mit Tätigkeit ist gerichtete Aktivität des Subjekts der Tätigkeit im Verhältnis zur Welt beschrieben. Konkrete Tätigkeit realisiert eben dieses Verhältnis. Die Lebenstätigkeit des Subjekts ist nicht außen-determiniert, sondern außen-bedingt, dabei jedoch innen-bestimmt; das konkrete Individuum verhält sich zur Gattung und zu sich selbst. Engels hatte in der *Dialektik der Natur* herausgearbeitet, daß die Philosophie nicht weiter, als hinter das Prinzip der universellen Wechselwirkung zurückgehen könne. Die Wechselwirkung selbst bringt Einheiten hervor, die sich im Zusammenhang der Wechselwirkung selbst bestimmen (Selbstbewegung). Die Geburt dieser "Fähigkeit" liegt in der Widerspiegelung, die mit der Organisation des Lebensprozesses unteilbar zusammenhängt. Erst aus der Dynamik der gegenständlichen Tätigkeit können sich die Seiten von Subjekt und Objekt und deren wechselseitige Übergänge ausdifferenzieren. In der (gemeinsamen) Tätigkeit werden deren Seiten und wechselseitige Vermittlungen hervorgebracht. Für Rubinstein hingegen ist die Tätigkeit bloß Realisierung, Anwendung der unmittelbaren, "interaktionalen" Beziehung von Subjekt und Objekt. Tätigkeit könne nicht den Ausgangspunkt der Analyse bilden, müsse von

der Wechselbeziehung zwischen Subjekt und Objekt substituiert werden. A.A. Leonjew erinnert an die historische Kontroverse, in der sich z.B. Boshowitch wie folgt "positioniert":

*"Was meinen denn eigentlich die Opponenten, wenn sie vom Sein sprechen? Etwa die für sich genommene gegenständliche Wirklichkeit, außerhalb des Verhältnisses, das der Mensch zu ihr eingeht, außerhalb der realen Tätigkeit, die dieses Verhältnis realisiert? Aber...da haben wir doch wieder die berüchtigte metaphysische Umwelt, die fatalistisch an sich selbst die Persönlichkeit des Kindes bestimmt."*<sup>233</sup>

A.N. Leontjew selbst habe Rubinstein auf dessen Kritik hin wie folgt geantwortet:

*"...Leonid Sergejewitsch...spricht so: die Bedingungen sind es, die bestimmen, wenn auch mittels der Tätigkeit. Ich verstehe das so: die Tätigkeit ist etwas, den Einfluß der Bedingungen bloß übermittelnde, dabei jedoch unfähig, deren Einfluß zu verändern, d.h. zu bestimmen wie eben die gegebenen Bedingungen wirken, wie sie widerspiegelt und bewußt werden..."*<sup>234</sup>

### 3

Was heißt nun gegenständliche Tätigkeit? Gegenständlichkeit ist konstituierende Charakteristik der Tätigkeit: die gegenständliche Welt, mit der sich das Subjekt tätig vermittelt. So unterwirft sich die Bewegung des Fisches "der Logik", der Geometrie, des durchsichtigen Hindernisses, es assimiliert sich ihr und trägt damit diese Geometrie in sich ein. Das, was die Tätigkeit nunmehr an gegenständlichem Inhalt in sich trägt, orientiert und reguliert das Subjekt wiederum in der gegenständlichen Welt. In einem dynamischen Vorgang ist der Gegenstand sowohl "Ausgangsmaterial" als auch Produkt (der Widerspiegelung).

### 3.5.

#### ***"Wo bleibt der innere Beobachter?" - Anmerkungen zum vermeintlich verkürzten Verständnis von Subjektivität in Leontjew's Tätigkeitstheorie***

*"Diese Nichtaußendeterminiertheit des Einzelnen, aber zugleich seine Vermittlung mit der äußeren Welt, das ist das Problem, das im Denkprozeß genau zu rekonstruieren ist als Möglichkeit der Entwicklung." (Jantzen 1989)*

"Im Ausgehen von der bedingt-reflektorischen Tätigkeit geht Leontjew von der Situation des Bedingens aus, der Manipulation von Umweltgegebenheiten zur Hervorbringung der Tätigkeit, **nimmt also vorrangig den Standpunkt des 'äußeren Beobachters' ein, wo zugleich auch der Standpunkt des 'inneren Beobachters' in voll entfalteter Dialektik zu entwickeln wäre.** So bleibt verkürzt das Begreifen der Subjektivität als Selbstorganisation, vorgeifender Widerspiegelung, Orientierungstätigkeit usw."<sup>235</sup>

<sup>233</sup> **Leontjew, A.A.:** Tvorceskij put' Alekceja Nikolajewica Leont'eva (Der Schaffensweg A.N.Leontjews). In: A.N. Leont'ev i sovremennaja psichologija. Izdatel'stvo MGU, Moskva 1983. S. 25/26

<sup>234</sup> **Ebenda,** S. 26

<sup>235</sup> **Jantzen, W.:** Abbild und Tätigkeit. Studien zur Entwicklung des Psychischen. Jarick Oberbiel, Solms 1986, S.

Die Grundaussage dieses Zitates trägt abgrenzenden Charakter: Tätigkeitstheorie, betrachtet vom Standpunkt der Selbstorganisation aus, erweise sich als zu eng, was die dialektische Aufhebung des Inneren Beobachters, des Subjekts des Tätigkeitsprozesses angeht und wäre eben um diese Innenperspektive zu weiten, bzw. objektivistische Implikationen der Außenperspektive "auszumerzen".

Erinnert sei in diesem Zusammenhang an eine Aussage Hegels in der "Phänomenologie des Geistes", wo dieser sinngemäß schreibt, daß es einfach sei, etwas "von Gehalt" wertend abzutun, schwieriger schon, es zu erfassen und am schwierigsten: hervorzubringen. Folgt man dieser methodologischen Maxime, so verläuft die Ab-grenzung der Leontjew'schen Tätigkeitstheorie gegenüber dem Paradigma der Selbstorganisation im Übergang von Erfassen und Hervorbringen und ist wohl eher der Auseinandersetzung Jantzens mit der Kritischen Psychologie<sup>236</sup> geschuldet, als der subjektorientierten Inkohärenz in den allgemeinspsychologischen und naturphilosophisch-entwicklungstheoretischen Grundaussagen der Tätigkeitstheorie selbst.

Im Verständnis des "Hervorbringens" liegt es, diejenigen Momente der Tätigkeitstheorie zu kontuieren und herauszuarbeiten, die es ermöglichen, über sie hinauszugehen und zwar so, daß auch sichtbar wird, wie die Innenperspektive von Tätigkeit in der Konzeption der gegenständlichen Tätigkeit selbst dialektisch entwickelt wird.

Zu befragen ist daher zunächst der Zusammenhang, mit dem Leontjew sein "Konzept des Inneren Beobachters entwickelt".

Diese Befragung zeigt, daß die innere, d.h. subjektive, Perspektive des Psychischen und der Persönlichkeit von Leontjew immer dann bemüht wird, wenn es um die kritische Diskussion der zweigliedrigen Formel (S-R) des Psychischen und der Persönlichkeit geht, in welcher sich das methodologische "Postulat der Unmittelbarkeit", d.h. der Abwesenheit des Inneren Beobachters manifestiert.

Nachfolgende Thesen sollen Leontjew's Auseinandersetzung mit dem "Postulat der Unmittelbarkeit" skizzenhaft nachzeichnen...

- Das Grundmuster des zweigliedrigen Schema's: Einwirkungen auf Rezeptorsysteme und die darauf folgenden objektiv-subjektiven Reaktionsweisen, die durch die gegebene Einwirkung ausgelöst werden; die gegenständliche Tätigkeit im Unterschied dazu - ein kooperativ organisierter und inhaltlich verfaßter Prozeß.

---

<sup>236</sup>Zum Inneren Beobachter schreibt Jantzen in einem Brief an Holzkamp...

*"Wir kennen kaum die physiologischen oder neurophysiologischen Zusammenhänge, die gleichzeitig verlaufen sind und begreifen daher die Dialektik des sich entwickelnden Gegenstandsbereichs noch viel zu sehr mit äußeren Kategorien. Um sie von innen heraus zu begreifen, ist aber mit der zeitlichen Organisation der Lebensprozesse zu beginnen, der Frage nach der Bildung von geordneten Strukturen in zeitlich organisierten Prozessen, also der Bildung oszillierender Strukturen fern vom Entropiezustand aufgrund äußerer Fluktuationen bereits im präbiotischen Bereich. Entfaltung von Wahrnehmung, Bewegung, Orientierung, Abbildtätigkeit sind nur unter Berücksichtigung ihrer zeitlichen Organisationsstrukturen (und deren Evolution) adäquat zu bearbeiten."*

(Vgl.: **Jantzen, W.:** Abbild und Tätigkeit...S. 10/11)



- Die Einführung vermittelnder Glieder in das zweigliedrige Schema, wie Intention, Aktivität, Apperzeption sowie diejenigen von Tolmein, Usnadse und Rubinstein ändern nicht an dem zweigliedrigen Schema, solange darunter "fließende Zustände des Subjekts" verstanden werden.
- Das Prinzip der Unmittelbarkeit und damit die Reduktion des Psychischen und der Persönlichkeit auf den äußeren Standpunkt wird auch über die Einbeziehung dynamisch-motivationeller Faktoren (Lewin, Tiefenpsychologie) nicht aufgehoben, eben weil dabei "...die Dualität der Motivation gegenüber den objektiven Bedingungen der Tätigkeit, d.h. der äußeren Welt" bestehen bleibt.
- Die semiotische Vermittlung (bei White werden die Bedeutungen, die über Zeichen-Symbole übertragen werden, zu vermittelnden Gliedern) verschiebt die psychologischen Untersuchungen von Bewußtseinsprozessen lediglich in den Kreis sozio-kulturell-individueller Gegenüberstellungen, ändert jedoch nichts am bifaktoriellen Charakter des zweigliedrigen Schema's..
- Auch die Konstrukte, über die Bernstein und Lange psychische Prozesse physiologisch fundieren ("rückwärtige Afferentierung" usw.) und die in enger Verbindung zum kybernetischen Vorgehen und selbstregulierenden Prozessen stehen, eröffnen prinzipiell keinen Ausweg aus dem zweigliedrigen Schema.
- Der Ausweg liegt in der grundsätzlichen Negierung des zweigliedrigen Schema's selbst. Auszugehen ist von einem dreigliedrigen Schema: Subjekt-Tätigkeit-Objekt.

*"Die Rede ist dabei von Tätigkeit, nicht vom Verhalten und nicht von den nervalen physiologischen Prozessen, die Tätigkeit regulieren."*

- Tätigkeit ist eingebunden in das System gesellschaftlicher Verhältnisse. Diese Verhältnisse stellen nicht einfach eine äußere Umwelt, an die sich der Mensch anzupassen hat dar, ...

*"...in der Gesellschaft findet der Mensch nicht einfach äußere Bedingungen vor, an denen er seine Tätigkeit auszurichten hat, vor, sondern diese gesellschaftlichen Bedingungen tragen in sich selbst Motive und Ziele seiner Tätigkeit, ihre Mittel und Verfahren; mit anderen Worten: die Gesellschaft bringt die sie bildendnen Individuen über die Tätigkeit hervor." (S. 83)*

Im Folgenden sei versucht, diejenigen Momente der Tätigkeitstheorie "herauszuarbeiten", die es ermöglichen, über sie im Sinne des "Hervorbringens" hinauszugehen...

Wygotski trennt zwischen System- und Sinnhaftigkeit des Bewußtseins. Doch woher kommt diese Sinnhaftigkeit? Leontjew schaut auf das, was konkrete Menschen tun. Er stellt fest: Sie handeln zielgerichtet. Auch er selbst stellt das mit Bezug auf sich (als Subjekt) fest. Es wendet dann dieses Handeln (das Tun als Prozeß) nach innen (zum Subjekt hin) und nennt es Tätigkeit. Den Prozeß (der Tätigkeit) anzuhalten, bedeutet, ihn in seinen Kristallisationen zu erfassen (Motiv). Auch hier fällt ihm der Prozeß auseinander. Auf dem subjektiven Pol ist Bedürfnis (begründet in der "Notdurft" der organismischen Reproduktion) gerichtet auf das, was ihm begegnen könnte (das Objekt, zumeist gedacht als Gegenstand, aber mitunter auch

als Objekt-Subjekt, d.h. der andere Mensch als Objekt-Subjekt). Passiert die Begegnung von Bedürfnis und Gegenstand, d.h. findet das Bedürfnis (was auch immer Hunger, Sex etc.) "seinen" (vielleicht auch bloß einen) Gegenstand, gerinnt es, Leontjew liebt das Wort "kristallisiert es aus" als Motiv.

Doch Motiv ist Motiv und noch nicht Sinn. Sinn ist nämlich die subjektive Konstituante des Bewußtseins, das ja in der Tätigkeit (als Prozeß) hervorgebracht wird. Sinn entsteht im Verhältnis von Handeln (als zielgerichtetes) und Tun. Nicht alles an den Motiven, oder besser wohl das wenigste daran, ist bewußt. Im Russischen: *sdvig* (zusammenschieben, -rücken, Umschwung, merkliche Veränderung, Wandlung) des Motivs zum Ziel hin.

Leontjews Lieblingsbeispiel: Der Student, der für das Examen büffelt: Um durchzukommen, für die gute Note, um die Eltern zu erfreuen... trifft im Buch oder der Mitschrift, die er durchhackert, um es dem Prüfer rechtzumachen auf eine Frage, die ihn bewegt... und wird hineingerissen in den Strudel, den Prozeß des Lernens (Studierens) um zu lernen. Der Prozeß des Studierens selbst wird ihm zum Ziel seines konkreten Tuns. Das Motiv ist auf das Ziel übergegangen, es ist in ihm verschwunden, es bildet sich als Ziel neu: Lernen, um zu wissen.

Im Verhältnis von Ziel und Motiv entwickelt sich, so Leontjew eiter, Sinn. Doch wo bleibt in dieser Konstruktion "das dialogische Moment" ? Leontjew ist von Wygotski abgerückt an der Stelle, als dieser meinte, Verallgemeinerung (als die innere Seite der Begriffs- oder Bedeutungsentwicklung) entwickle sich in der *obszenie* (Kommunikation). Das könne ja zu dem werden, daß gewöhnlich als "*obszenie* der (schönen) Seelen"<sup>237</sup> bezeichnet wird.

Also weg von der *obszenie*, hin zum gemeinsamen Handeln<sup>238</sup>. Alles das sehr objektiv, denn in den Gegenständen, d.h. in den Produkten der Kultur sind diese Operationen auskristallisiert. Indem Menschen miteinander über das gemeinsame Handeln mit Gegenständen kooperieren, entwickeln sich in ihnen verschiedene Ebenen der Verallgemeinerung.

Immer bleibt aber in diesem Gedankengang auch die Möglichkeit offen, das zielgerichtete Handeln in den (gegenständlichen) Aufgabenbedingungen als Handeln des **einzelnen Individuums** in Gegenüberstellung zu den Objekten als anderem, aufzufassen. Das **Individuum** eignet sich die gegenständliche Welt in der **individuellen** Auseinandersetzung mit der **ihm gegenüberstehenden Welt** an<sup>239</sup>.

Meint es Leontjew wirklich so, wie ihm z.B. Schorochowa<sup>240</sup> und Bruschlinski<sup>241</sup>, bescheinigt haben? Ich denke nicht. Leontjew beschreibt mit dem "System": Handeln - Operieren (dies wieder der Prozeß) und Ziel - Aufgabe (die gegenständlichen Bedingungen, unter denen die

<sup>237</sup>Im Russischen findet sich hier die Unterscheidung: *Duscha*- Seele und *duch*-Geist

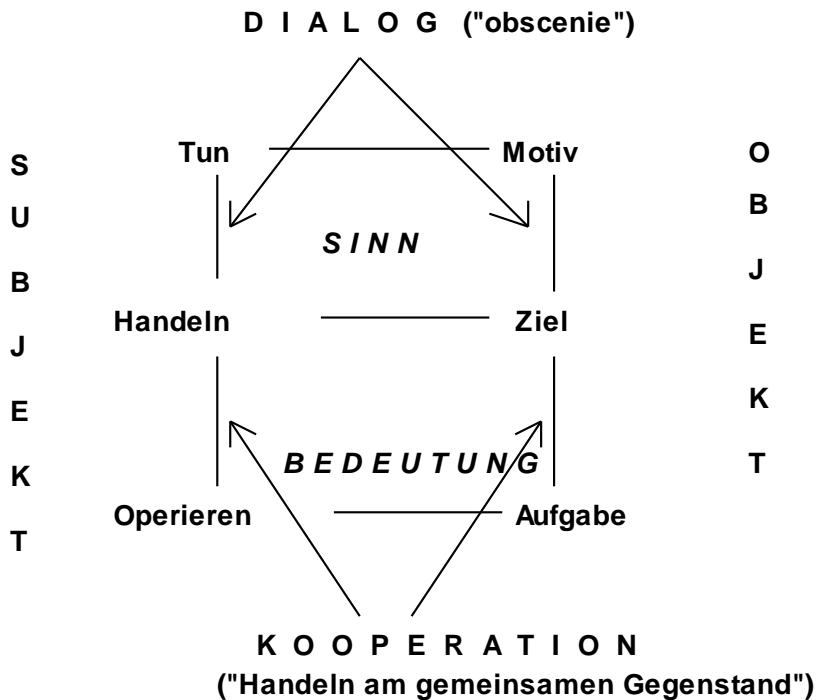
<sup>238</sup>Sprich: Verallgemeinerungen, Bedeutungen in ihren verschiedenen Ebenen und Übergängen entwickeln sich in einem System von Operationen.

<sup>239</sup>Im Russischen: *ucvoenie*, wenn das einzelne Kind sich diese Welt aneignet und dazu den Erwachsenen "nutzt"; im Unterschied zu *privoenie*, auch Aneignung, aber in dem Sinne, das sich das einzelne erwachsene Individuum des anderen Individuums "bedient", um sich die gegenständlichen Welt anzueignen.

<sup>240</sup>Vgl.: **Schorochowa, E.W.:** Das Prinzip des Determinismus in der Psychologie. In: Methodologische und theoretische Probleme der Psychologie. DVW, Berlin 1979

<sup>241</sup>Vgl.: **Bruschlinski, A.W.:** *Kul'turnoistoricekaja teorija myslenija - filosofskie problemy psichologii* (Die kulturhistorische Theorie des Denkens). Vyssaja skola, Moskau 1968

Ziele jeweils gegeben sind, das heißt den zum Objekt hin gewandten Dimensionen der Tätigkeit) einen ko-operativen Prozeß, nämlich das Miteinander-an-den-Gegenständen, in der gegenständlichen Bedingungen der Aufgabe Handeln.



Also erschließt sich die Sinnhaftigkeit (des Bewußtseins, der Persönlichkeit) aus der Dimension des "Inter-", d.h. aus Dialog und Kooperation heraus.

Und auch die "Systemhaftigkeit" des Bewußtseins, d.h. die Vermittlung zur "natürlichen" Welt, und der Persönlichkeit als der Vermittlung zur "kulturellen" Welt, erschließt sich über die Dimension des "Inter-", d.h. der Kooperation.

### 3.6.

#### ***"Eine bifaktorielle Sackgasse?" - Anmerkungen zu einem Basisbeitrag von A. R. Luria***

Zunächst kann man die Psychologie sowohl als eine naturwissenschaftliche, als auch als eine gesellschaftswissenschaftliche Disziplin betrachten. Beide disziplinären Attribute finden sich nach Luria in der Theorie der zwei Faktoren wieder, wobei das Hauptgewicht mal auf den einen, mal dem anderen Faktor fällt, je nach den Bereichen der psychischen Tätigkeit, die jeweils gemeint sind. An der dualistischen Grundlage des Gegenstands der Psychologie ändert auch nicht das "Zugeständnis", daß mit der Entwicklung der psychischen Tätigkeit der *gesellschaftliche* Schritt um Schritt den *biologischen Faktor* verdränge. Die Trennung von biologisch-sozial, naturwissenschaftlich-gesellschaftswissenschaftlich hält jedoch der Kritik nicht stand. So ist es zum Beispiel kaum vorstellbar, daß es in der psychischen Tätigkeit des Menschen rein biologische oder rein soziale Prozesse gibt. Die Bedeutung des sozialen Faktors läßt sich zudem nicht auf dessen vermeintlich hemmende oder verdrängende Rolle reduzieren. Der soziale Faktor trägt vielmehr schöpferischen Charakter: Mit ihm entstehen

neue, bei den anderen biologischen Spezies nicht anzutreffende Formen der bewußten Tätigkeit, die mit dem Gebrauch von Werkzeugen und Sprache in Verbindung stehen.

Doch mit dieser Kritik ist die Theorie der zwei Faktoren noch keineswegs überwunden. Wie Luria weiter herausarbeitet, geht eine moderatere dualistische Theorie bei der Betrachtung des Psychischen von einer ursprünglichen Trennung desselben nach Form und Inhalt aus. So seien die *Formen der psychischen Tätigkeit*, wie die Gesetze des Verlaufs der psychischen Prozesse *dem Wirken des biologischen Faktors zuzurechnen*, der darüber hinaus unverändert bliebe und die des *Inhalts des psychischen Lebens* lägen vollständig in der Zuständigkeit des vom Biologischen getrennten *sozialen Faktors*. Dabei liegt doch auf der Hand, daß sich die Formen mit den Inhalten verändern.

Den *Ausweg* aus der Sackgasse der Theorie der zwei Faktoren bei der Untersuchung und Erklärung des Psychischen sieht Luria im Problem der *"Triebkräfte" des Psychischen*. Er unterscheidet dabei zunächst eine *idealistische Beantwortung der Fragen nach den Triebkräften* des Psychischen: So sähen Sherrington und Eccles die Quellen des bewußten Lebens in der geistigen Welt. Eccles behauptete, daß das Bewußtsein des Menschen eine besondere geistige Natur besitze und diese Natur widerspiegele.

*"Der Kontakt des menschlichen Hirns mit dieser Welt werde anscheinend mit Hilfe eines außerordentlich feinen Apparates kleinster Nervensynapsen, sogenannter Detektoren der geistigen Welt hergestellt."*

Dem idealistischen Standpunkt steht, so Luria weiter, die *Reduktion* der bewußten, höheren psychischen Tätigkeit (gegenständlich-kategoriale Wahrnehmung, willkürliche Aufmerksamkeit, logisches Gedächtnis, abstraktes Denken) auf das bloße *Funktionierens des Gehirnssubstrats, oder Gehirns* gegenüber. Hierbei, so die behavioristische Position, gehe es nur um angeborene oder elementare, sich immer komplexer gestaltende Trainingsmechanismen.

Im Unterschied dazu sehe die sowjetische Psychologie die Entwicklung des Bewußtseins in der Widerspiegelung der gegenständlichen, gesellschaftlich-organisierten Tätigkeit. ***Hierzu müsse über die Grenzen des Individuums hinausgegangen werden.*** Dabei stimmen Reifen (sozrevanie) und Verkehr (obszenie) zusammen, Interpsychisches geht über in Intrapsychisches, wobei neue funktionelle Systeme geschaffen werden: Das Kind erfüllt die sprachliche Instruktion der Mutter, wendet diese dann auf sich selbst und richtet sein Verhalten zunehmend nach seinen eigenen Sprachprozessen aus. So entstünden alle Formen selbstregulierender Prozesse und eben diese so entstehenden psychischen Systeme bilden, so Luria weiter, den organären Gegenstand der Psychologie.

Psychologie erweise sich so als eine Wissenschaft an der Nahtstelle von Natur und Gesellschaftswissenschaften. Die höhere Nerventätigkeit, die durch das Hirn realisiert wird, erhält über die bestimmte gesellschaftliche Organisationen neue und höhere Qualitäten, d.h. bildet neue funktionale Systeme aus, die wiederum den Gegenstand der Psychologie bilden.

*Ergo:*

Dem individuellen Körper wird nicht Geist "eingehaucht", Geist fliegt ihm auch nicht über noch so feine Detektoren zu. Die Lebenstätigkeit des Körpers ist nur möglich, indem sie sich in ihrem Verhältnis zur Welt spiegelt, diese Welt in gemeinsamen Tun hervorbringt. Momente

der Lebenstätigkeit, der Selbstschaffung und Regulation werden bewahrt und organisieren so vorausseilend das Verhältnis des Organismus zur umgebenden Wirklichkeit.

Mit der gesellschaftliche vermittelten Lebenstätigkeit bringt der Organismus die Welt hervor durch die und mit der er lebt. Es werden keine transzendenten Welten benötigt, keine Entelechien, die den Körper durch seine Wandlungen hindurch zu im vorhinein feststehenden Zielen treiben. Alles ist jederzeit gegeben, aber nicht alles ist präsent, nicht alles tritt in Erscheinung; doch alles kann im Bewußtsein zur Erscheinung kommen, was im Verhältnis des Menschen zur Welt liegt: Alle Bewegungsmomente und Dimensionen in diesem Verhältnis. Dem Bewußtsein wird das präsent, was der Körper als vernünftiges Wesen, zu seiner Erhaltung braucht. Oder, um es mit anderen Worten auszudrücken: Die Dynamik der (individuellen) Selbstbewegung und -organisation bedarf der Dynamik der (gesellschaftlich vermittelten) Veränderung.

### 3.7.

#### ***Widerspiegelung oder noch einmal zur kritischen Aufhebung der Theorie der zwei Faktoren***

Die Widerspiegelungstheorie, von Leontjew psychologisch über Engels und Lenin hinausgeführt, ist das, was zwischen den Faktoren: Biologisches-Soziales liegt, oder besser, über sie hinausführt und in struktureller Hinsicht das begründet, was Orientierungstätigkeit ausmacht.

"Wir fragen: Ist dem Menschen, wenn er Rotes sieht, Festes empfindet usw. die objektive Realität gegeben oder nicht?... Wenn sie ihm gegeben ist, dann bedarf es eines philosophischen

Begriffs für diese objektive Realität und dieser Begriff liegt schon seit langem vor, es ist der Begriff Materie. *Materie ist eine philosophische Kategorie zur Bezeichnung der objektiven Realität, die dem Menschen in seinen Empfindungen gegeben ist, die durch seine Empfindungen kopiert, fotografiert und widergespiegelt wird und **unabhängig von ihnen existiert.**"<sup>242</sup>*

Halten wir fest: Die psychische Widerspiegelung ist eine Funktion des Gehirns. Die Widerspiegelung ist eine allgemeine Eigenschaft der Materie. Das historische Verständnis der Widerspiegelung schließt die Möglichkeit, psychische Erscheinungen aus der allgemeinen Wechselwirkung herauszulösen, aus. Als einziges Postulat verbleibt die Anerkennung der vom

Subjekt unabhängigen Existenz der Realität. Auszugehen ist von einem Weg der Untersuchungen der sinnlichen Erscheinungen, die von der äußeren Welt ausgehen, von den Dingen ausgehen. Dies eben ist der Weg ihrer objektiven Erforschung.

Hier wird der Dualismus von Materie und Bewußtsein als Widerspiegelung der Materie im Sinne von Eigenschaft, Funktion, Ausfluß der lebenden Materie überdeutlich. Materie und Bewußtsein so gesehen sind im Dualismus erstarrt.

---

<sup>242</sup>...müßte genauer heißen: ..."und **im Verhältnis zu ihnen existiert**, nämlich als Moment der universellen Wechselwirkung und wechselseitigen Bedingtheit.

Auch die zweite Seite der Grundfrage aller Philosophie, d.h. die Frage nach der Erkennbarkeit der Materie gerät in die duale Erstarrung. Denn Materie und eben dies stellt Engels in der "Dialektik der Natur" fest = Bewegung, universelle Wechselwirkung.

Die Widerspiegelung bedarf, um zu ihrer Existenz zu kommen, der Selbstbewegung, d.h. der Organisation von Prozessen als rekursiver, aufeinander bezogener. Die Möglichkeit dieser Bewegung ist permanenter Bestandteil des Systems von Wechselwirkung. Es genügt möglich zu sein, damit Selbstbewegung wirklich entstehen kann.

Ergo:

Widerspiegelung bedeutet, das zu dynamisieren, was Materie ausmacht und eben nicht unabhängig vom Bewußtsein zu existieren, sondern im Verhältnis zu ihm, z.B. als Entstehungszusammenhang von Selbstbewegung<sup>243</sup> .

### III. Defekt. Kompensation. Entwicklung

*"Wir mußten über die Grenzen des Organismus hinausgehen, um die Quellen spezifisch menschlicher Formen der psychischen Tätigkeit auffinden zu können." (A.R. Luria)*

#### 1.

---

<sup>243</sup>Engels schreibt dazu in "Dialektik der Natur" im Kontext der Erörterung von Kausalität: *"Wechselwirkung ist das erste, was uns entgegentritt, wenn wir die sich bewegende Materie im ganzen und großen, vom Standpunkt der heutigen Naturwissenschaft betrachten. Wir sehen eine Reihe von Bewegungsformen, mechanische Bewegung, Wärme, Licht, Elektrizität, Magnetismus, chemische Zusammensetzung und Zersetzung, Übergänge der Aggregatzustände, organisches Leben, die alle, wenn wir jetzt noch das organische Leben ausnehmen, ineinander übergehen, einander gegenseitig bedingen, hier Ursache, dort Wirkung sind, und wobei die Gesamtsumme der Bewegung in allen wechselnden Formen dieselbe bleibt. (Spinoza: Die Substanz ist causa sui- drückt die Wechselwirkung schlagend aus). Mechanische Bewegung schlägt um in Wärme, Elektrizität, Magnetismus, Licht und vice versa. So wird von den Naturwissenschaften bestätigt, was Hegel sagt (wo?), daß die Wechselwirkung die wahre causa finalis der Dinge ist. Weiter zurück als zur Erkenntnis dieser Wechselwirkung können wir nicht, weil eben dahinter nichts zu Erkennendes liegt. Haben wir die Bewegungsformen der Materie erkannt,...so haben wir die Materie selbst erkannt und damit ist die Erkenntnis fertig. Erst von der universalen Wechselwirkung kommen wir zum wirklichen Kausalitätsverhältnis. Um die einzelnen Erscheinungen zu verstehen, müssen wir sie aus dem allgemeinen Zusammenhang reißen, sie isoliert betrachten und da erscheinen die wechselnden Bewegungen, die eine als Ursache, die andere als Wirkung."*

(Vgl. **Engels, F.:** Dialektik der Natur. Dietz Verlag, Berlin (DDR) 1975, S. 225

***"Orientiert Euch an den Möglichkeiten der Kinder und nicht an ihren Defekten..." - Soziale Kompensation als Entwicklungsperspektive defektologischer Theorie und Praxis***<sup>244</sup>

Mitunter geschieht es, daß sich der Verstand mit Erscheinungen konfrontiert sieht, für die es in seinem Raster keinen Platz zu geben scheint. Für ihn steht dann die Frage, ob er den Zweifel inmitten seiner Gewißheiten zuzulassen den Mut hat, d.h. sich einzugestehen wagt, daß er mit der Beschreibung der ihn verunsichernden Erscheinungen oder Symptome im Prinzip noch nichts weiß. Doch wie mit dem umgehen, von dem man noch nichts weiß? Eine Möglichkeit, man erklärt das *Symptom* zu einer *pathologischen* Erscheinung oder zu einem *Defekt*. Man macht es zu dem Bösen, was mit den zu Gebote stehenden Mitteln vernichtet werden muß.

Die defekt- oder defizitorientierte Heil- oder Sonderpädagogik geht auf ebendiese Weise vor: Zum einen wird der Defekt festgemacht an einem, dem Betroffenen äußeren Maß und steht für das gewohnte Defekt-Sein, d.h. die Fortschreibung defizitärer Vergangenheit; zum anderen wird der Defekt in antizipierbaren und machbaren Grenzen, d.h. in den Grenzen des Pathologischen oder Defektiven, erfolgreich bekämpft.

Läßt sich der Verstand jedoch verunsichern, läßt er Zweifel an der Allmächtigkeit seiner Defekt- und Pathologieorientiertheit zu, dann erschließt sich ihm das Symptom möglicherweise aus einer anderen, sprich: *offenen Entwicklungsperspektive*. Das Symptom wird zum Hindernis in der Entwicklung, das *umgangen* (Wygotski), das heißt entwicklungslogisch *aufgelöst* und zu *integriert* werden kann.<sup>245</sup>

***Welche Ausgangsbedingungen markieren den Anfang dieser offenen Entwicklungsperspektive?***

Zur Beantwortung dieser Frage ziehe ich eine frühere Arbeit Wygotskis<sup>246</sup> heran, mit der der genannte Autor im Jahre 1924 für Aufsehen sorgte, indem er das vorherrschende *Minusdenken* traditioneller Heilpädagogik kritisch hinterfragte.

---

<sup>244</sup>Vgl.: **Jödecke, M.** : Die "offene Entwicklungsperspektive" als kulturhistorischer Ausgangspunkt sonderpädagogischer Aus-, Fort-, und Weiterbildung. Vortrag zum Sonderpädagogischen Kongreß: "Brennpunkte veränderter Theorien und Praxis in der sonderpädagogischen Förderung" 1992 in Berlin. In: Sonderpädagogik in Berlin. Informationen des Landesverbandes 1993, Heft 1 und in: Behindertenpädagogik, 33.Jg., Heft 1/1994

<sup>245</sup>Daß verständiges Denken, das seine Gewißheiten aus Defekt - und Pathologieperspektive bezieht, mitunter recht brutal (totalitär) "zurückschlagen" kann, davon zeugt der Auszug aus einem 1940 veröffentlichten Lehrbuch zur Geschichte der Oligophreno (Sonder-) pädagogik. Das Pamphlet war an die Adresse all jener verfaßt, die sich pädologischer Verzerrungen im System defektologischer Forschung, Lehre und Ausbildung, (gemeint ist Beschluß des Zentralkomitees der Allrussischen Kommunistischen Partei (B.) zu den "Pädologischen Verzerrungen im System des Kommissariats für Volksbildung" von 1936), schuldig gemacht hatten, d.h. auf die eine oder andere Weise das Defekt- oder Pathologiepostulat aus evolutionistischen, experimentell-pädagogischen oder instrumentell-angewandten Erwägungen heraus infrage gestellt hatten.

*"Was den Unterricht in der Hilfsschule betrifft, so erwies sich dieser als das nachgiebigste Glied gegenüber dem Druck, der von antimarxistischen Theorien jeglicher Art ausgeübt wurde. Er wurde zum bevorzugten Feld für die Heldentaten der sogenannten Pädologen. Unsere ganze Aufmerksamkeit muß daher dem Wechsel der Gezeiten gelten, der sich von 1924-30 in den Reihen einiger Theoretiker der sowjetischen Defektologie vollzog und die Illusion einer grundlegenden Umgestaltung der Defektologie in Richtung Marxismus nährte. Gribojedow, wissenschaftlicher Leiter des Leningrader Psychodiagnostischen Instituts verteidigt und entwickelt*

Wie Wygotski schrieb, sei es Adler gewesen, der als einer der Ersten von einer offenen Entwicklungssicht auf den "Defekt" ausgegangen sei <sup>247</sup>. Gestützt auf die Erkenntnis der Immunologie, daß der menschliche "...*Organismus ein verhältnismäßig geschlossenes und innerlich verbundenes Organsystem darstellt, das über ein großes Reservoir an potentieller Energie verfügt...*", das er im Momente der Gefahr als Einheit zu mobilisieren und über den Zeitraum der aktuellen Bedrohung hinaus zu erhalten vermag, erschien der Defekt auch auf den Ebenen des Psychischen und Sozialen aus der Perspektive einer Entwicklungschance. Das *Minus des Defekts* verwandelte sich unter dem Eindruck einer *offenen Entwicklungsperspektive* in das *Plus von Störung und Hindernis*, die zu überwinden und aufzuheben seien. Die Rückkehr zu gattungsnormalen Lebensprozessen vollziehe der Organismus über Ausgleich und Kompensation des, wie Wygotski es in zeitgenössischer Diktion ausdrückte, *psychischen und sozialen Überbaus* (russ. nadstroika). Kompensation sei so, d.h. im entwicklungs-offenen Sinne, *soziale Kompensation*.

Die Defektologie verfügt so über eine Theorie von den kompensatorischen Prozessen, d.h. den Umgehungswegen der menschlichen und somit auch durch einen Defekt erschwerten Entwicklung. Sie erforscht die interpsychischen, kooperativen Mittel und Wege mit denen es dem konkreten Menschen gelingt, sich im Leben zu positionieren.

---

*seine Plateau-Theorie, indem er die Entwicklungsmöglichkeiten des geistig retardierten Kindes und die Aufgaben pädagogischer Arbeit mit ihm limitiert,... Indem er auf der Invarianz des berüchtigten IQ bei geistig retardierten Kindern besteht, vertritt er lautstark die Auffassung, daß geistig retardierte Kinder nicht Teilnehmer am sozialistischen Aufbau werden können, daß die Aufgabe der Hilfsschule vielmehr darin besteht, diese Kinder darauf vorzubereiten, daß sie Andere nicht beim Aufbau stören. Kaschenko, Leiter der Moskauer Medizinisch-Pädagogischen Klinik versucht seine widernatürliche Theorie der Erziehung auffälliger Kinder zu entwickeln, indem er sich eines Surrogats zusammengelesener wissenschaftlicher Neuheiten bedient. Dazu zählen Reflexologie und Reaktologie, Freud und anderes derartiges Zeug. Rossolimo vervollkommenet seine Methode der psychologischen Profile zum Zwecke der Entwicklungsdiagnostik, wobei er die pädologische Untersuchungsmethode und Typisierung vertieft. Grundlegende Aufgabe der Hilfsschule sei, die sensomotorische Kultur und psychische Orthopädie auf der Grundlage spezieller Übungen nach den Methoden französischer Autoren des 19. Jahrhunderts voranzutreiben. Seit 1924 trat gegen die oben genannten eine neue Gruppe von Defektologen auf, die von Wygotski geleitet wurde. Diese Gruppe, die vorgibt, neue Wege in der sowjetischen Defektologie zu beschreiten, greift kritiklos alle möglichen Neuheiten der bürgerlichen Psychologie und Pädagogik auf, verwässert die sowjetische Defektologie in einem schier endlosem Strom antimarxistischer idealistischer Theorien, deren Leitmotiv in der Wechselwirkung innerer und äußerer Entwicklungsfaktoren nach dem Prinzip der Überkompensation besteht. Das bewährte System der psychischen Orthopädie wird als schädlicher Müll abqualifiziert. Angeboten wird demgegenüber eine natürliche sensomotorische Erziehung des geistig retardierten Kindes. Ein komplex-projekthaftes System des Unterrichts soll Einzug halten in die Hilfsschule; und dies nur deswegen, weil dieses System den Entwicklungscharakteristiken und Denkweisen der geistig retardierten Kinder auf besondere Weise entspricht. Beide Gruppen führen lange Diskussionen, ihre Kämpfe schaffen die Illusion der Erklommung immer lichter Höhen, während in Wirklichkeit zwischen ihnen keinerlei Unterschied besteht. Beide Gruppen übertragen auf den sowjetischen Boden die wissenschaftlichen bürgerlichen Theorien der Untersuchung und Erziehung defektiver Kinder. Beide Gruppen gerieten in die Falle der pseudowissenschaftlichen Pädologie, in die Fänge des methodischen Projektierens, die zusammengenommen zu dem letzten Auswurf der verfaulenden bürgerlichen Gesellschaft zu rechnen sind."*

(Vgl.: **Nowik, I.N.:** Istorija oligofrenopedagogiki. Uc-Ped-Giz, Moskva 1940, S. 215)

<sup>246</sup> Gemeint ist der verschriftlichte Vortrag Wygotskis "Defekt und Überkompensation", mit dem sich der erwähnte Autor 1924 auf dem II. Kongreß zum sozialen und Rechtsschutz Minderjähriger (SPON) in Moskau zu Wort meldete. "Defekt und Überkompensation" fand als 1. Kapitel unter der veränderten Bezeichnung "Defekt und Kompensation" Eingang in den 5. Band (Fragen der Defektologie) der vom Moskauer Verlag Pedagogika zwischen 1982 und 1984 herausgegebenen sechsbändigen Ausgabe seine Gesammelten Werke Wygotskis.

<sup>247</sup>Vergleiche hierzu:

Adler, A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Fischer Taschenbuch GmbH, Frankfurt/M. 1930 und Adler, A.: Über den nervösen Charakter. Fischer Taschenbuch GmbH, Frankfurt/M. 1928



## 1.1.

### *L.S. Wygotski: Defekt und Kompensation*<sup>248</sup>

#### 1

In den Systemen der Psychologie, die sich um die ganzheitliche Persönlichkeit als ihren Gegenstand zentrieren, spielt die Idee der Überkompensation eine dominierende Rolle. "Was mich nicht umbringt, macht mich stärker", formuliert Stern diese Idee, indem er aufzeigt, wie aus Schwäche Stärke, aus Mängeln Fähigkeiten werden<sup>249</sup>.

Eine weithin bekannte und in Europa und Amerika sehr einflußreiche Richtung, die der Schule des österreichischen Psychiaters Adler ihre Existenz verdankt und sich Individualpsychologie nennt, entwickelte diese Idee zu einem ganzen System, zu einer geschlossenen psychologischen Lehre. Überkompensation ist nicht irgendeine besonders seltene oder außergewöhnliche Erscheinung im Leben des Organismus. Beispiele für diese Erscheinung kann man unendlich viele finden. Sie stellt vielmehr eine außerordentlich allgemeine und verbreitete Besonderheit organischer Prozesse dar, die mit den grundlegenden Gesetzen der lebenden Materie verbunden ist. Es ist aber auch richtig, daß wir nach wie vor keine erschöpfende und allseitige biologische Theorie der Überkompensation besitzen. In einer Reihe vereinzelter Gebiete des organischen Lebens sind deren Erscheinungen jedoch so gründlich erforscht, ihre praktische Nutzung so weit fortgeschritten, daß wir die Überkompensation mit vollem Recht als wissenschaftlich begründetes Fundament im Leben des Organismus ansehen können.

Wir impfen ein gesundes Kind mit einem Pockenschutzmittel. Das Kind wird leicht krank, erwirbt mit der Gesundung jedoch einen über viele Jahre anhaltenden Schutz vor den Pockenerregern. Sein Organismus hat eine Immunität aufgebaut, d.h., ist nicht bloß mit der leichten, durch die Impfung hervorgerufenen Erkrankung fertig geworden, sondern ist aus dieser Krankheit gesünder hervorgegangen, als er vorher schon war. Der Organismus vermochte gegen die ihm injizierte Dosis Gift mehr Anti-Gift zu erzeugen, als er zu dessen Bekämpfung benötigte. Wenn wir nunmehr unser geimpftes Kind mit einem Kind vergleichen, das keine Impfung erhalten hat, so sehen wir, daß es im Verhältnis zu dieser furchtbaren Erkrankung über die Maßen gesund ist: Es ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht nur nicht krank, sondern kann auch nicht erkranken, d.h. bleibt gesund auch dann, wenn das Gift wiederum in sein Blut gelangen sollte.

Gerade dieser, im ersten Augenblick paradox anmutende organische Prozeß ist es, der die Krankheit in Über-Gesundheit, die Schwäche in Stärke, die Vergiftung in Immunität

---

<sup>248</sup>*Übersetzung* von: **Wygotski L.S.:** Defekt i kompensacija. (Defekt und Kompensation). In: L.S. Wygotski. *Sobranie socinenij*. Tom pjatyj. Osnovy defektologii. Pedagogika, Moskva 1983, S. 34-49.

**Anmerkung 1** der sowjetischen Herausgeber zu Defekt und Kompensation

(Autoren des Kommentar- und Anmerkungsapparates: Bein, E.S., Lewina, R.E., Morosowa, N.G.) S. 346

*"Geschrieben im Jahre 1924. Zu diesem Thema sprach Wygotski auf dem I. Kongreß zum sozialen und Rechtsschutz Minderjähriger (SPON). Erstmals veröffentlicht unter dem Titel "Defekt und Überkompensation" im Sammelband "Geistige Retardierung, Blindheit und Taubstummheit" (1927). In dem Beitrag analysierte und kritisierte Wygotski den Zustand der ihm zeitgenössischen Diagnostik und kontuierte Wege ihrer Weiterentwicklung. Die Umbenennung des Titels bei der Überarbeitung der Artikels für ein Buchkapitel spiegelt das wachsende kritische Verhältnis des Autors zur Lehre A. Adlers wider. Den Inhalt des Kapitels bildet eine kritische Analyse ausländischer Literaturquellen zum Problem der Defektivität. Erkenntnisse, die der Autor im Verlaufe des klinisch-psychologischen Studiums anomaler Kinder am Experimentell-Defektologischen Institut gewonnen hatte, wurden von ihm in späteren Arbeiten mitgeteilt."*

<sup>249</sup>**Stern,W:** Die menschliche Persönlichkeit. 1923, S. 145

verwandelt, der den Namen Überkompensation<sup>250</sup> trägt. Ihr Wesen besteht in folgendem: Jede Verletzung oder schädigende Einwirkung auf den Organismus, löst bei diesem Schutzreaktionen aus, die energischer und stärker sind als die, die zur Neutralisierung der unmittelbaren Gefahr benötigt werden. Der Organismus stellt ein verhältnismäßig geschlossenes und innerlich vernetztes Organsystem dar, das mit einem großen Vorrat an potentieller Energie, an Reserveenergie ausgestattet ist. Er handelt im Momente der Gefahr als einheitliches Ganzes, indem er zurückgehaltene Reserven angehäufter Kräfte mobilisiert und freigibt, am Ort der Gefahr eine weitaus größere Dosis Antigift konzentriert, als es die Dosis des ihn bedrohenden Giftes erfordert. Auf diese Weise kompensiert der Organismus nicht nur den ihm zugefügten Schaden, sondern erarbeitet einen Überschuß, Überhang gegenüber der Gefahr, was ihn in einen geschützteren Zustand, als es der vor der Entstehung der Gefahr ist, versetzt.

Zum Ort der Ansteckung streben weiße Blutkörperchen in weitaus größerer Zahl, als erforderlich wären, um einer Infektion Herr zu werden. Eben dies ist Überkompensation. Wenn man einen Tuberkulosekranken heilt, indem man ihm Tuberkulin, d.h. Tuberkulosegift injiziert, so setzt man auf die Überkompensation des Organismus. Die Nichtübereinstimmung zwischen Erregung und Reaktion, die Ungleichheit von Aktion und Reaktion im Organismus, der Überschuß des Gegengiftes, das Einimpfen von Über-Gesundheit durch Krankheit, die Höherentwicklung durch Überwindung von Gefahr sind für Medizin und Pädagogik, für Heilen und Erziehen gleichermaßen von Bedeutung. In der Psychologie wurde die Bedeutung der Überkompensation in dem Moment sichtbar, als man daran ging, die Psyche nicht mehr isoliert und als vom Organismus getrennt zu untersuchen, sondern im System des Organismus als seine eigenständige und höhere Funktion. Es stellte sich heraus, daß Überkompensation auch im System Persönlichkeit keine geringe Rolle spielt. Es genügt hier, sich der modernen Psychotechnik zuzuwenden. Ihren Grundgedanken folgend läßt sich auch eine für die Entwicklung der Persönlichkeit so bedeutsame Funktion, wie Übung, auf Erscheinungen der Überkompensation zurückführen. Adler machte darauf aufmerksam, daß minderwertige Organe, d.h. Organe, deren Funktion infolge verschiedener Mängel erschwert oder gestört ist, in Konflikt mit der äußeren Welt, an die sie sich letztlich anpassen müssen, geraten. Dieser Kampf wird begleitet durch Krankheit und Tod, entwickelt sich jedoch vor dem Hintergrund erweiterter überkompensatorischer Möglichkeiten. Wie im Falle der Erkrankung oder Entfernung eines der paarigen Organe (Nieren, Lungen), das andere Teil des Paares dessen Funktion übernimmt und kompensatorisch entwickelt, so übernimmt das zentrale Nervensystem die Funktion des unpaarigen minderwertigen Organes, indem es die Arbeit dieses Organes verfeinert und vervollkommnet. Der psychische Apparat schafft über diesem Organ einen psychischen Überbau aus höheren Funktionen, der dessen Arbeit erleichtert und effektiviert.

*"Die Empfindung der (Minderwertigkeit) Defektivität der Organe stellt für das Individuum einen beständigen psychischen Entwicklungsstimulus dar..."*, zitiert O. Rühle Adler<sup>251</sup>.

Das Gefühl oder das Bewußtsein von Minderwertigkeit, das im Individuum infolge eines Defektes entsteht, ist nichts anderes als die Bewertung seiner sozialen Position und sie wird zur Triebkraft seiner psychischen Entwicklung.

Indem Überkompensation *"...die psychischen Erscheinungen Ahnung und Vorausschau, ebenso wie deren handlungswirksame Faktoren: Gedächtnis, Intuition, Aufmerksamkeit, Sensibilität, Interesse, mit einem Wort, alle psychischen Momente in verstärktem Maße*

<sup>250</sup>Einige Autoren verwenden in analoger Bedeutung den Terminus "über das Maß hinausgehende Kompensation" (russ. perekompensacija)

<sup>251</sup>Rühle, O.: *Psichika proletarskogo rebenka*. (Die Psyche des proletarischen Kindes). Moskva/Leningrad 1926, S.10

*entwickelt...*"<sup>252</sup>, führt sie auch zum Bewußtsein eines Übermaßes von Gesundheit im kranken Organismus, zur Herausbildung von Überwertigkeit aus Minderwertigkeit, zur Transformation des Mangels in Begabung, Fähigkeit und Talent. Der an einem Sprachmangel leidende Demostenes wird zum gefeierten Redner Griechenlands. Von ihm wird berichtet, daß er seine hohe Kunst dadurch entwickelte, daß er seinen naturgegebenen Defekt mittels Multiplikation zusätzlicher Hindernisse steigerte. Er übte seine Artikulation, indem er den Mund mit Kieselsteinen füllte und versuchte, den Lärm der Brandungswellen zu übertönen. "Wenn das auch nicht wahr ist, so ist es doch immerhin gut erlogen", so lautet dazu ein passendes italienisches Sprichwort. Der Weg zur Vollkommenheit liegt in der Überwindung von Hindernissen, die Erschwerung der Funktion ist gleichzeitig auch Stimulus zu deren Steigerung. Als Beispiel hierzu können L.v. Beethoven und A.S. Suworow herangezogen werden. Der Stotterer Demostenes war ein hervorragender Redner; die taubblindstumme H. Keller, eine anerkannte Schriftstellerin und Verkündigerin von Optimismus.

## 2

Zwei Umstände veranlassen uns, mit besonderer Aufmerksamkeit auf diese Theorie zu schauen. Zum ersten verbindet man sie insbesondere in Kreisen der deutschen Sozialdemokratie mit der Lehre von Karl Marx, zum zweiten ist sie eng mit der Pädagogik, ihrer Erziehungstheorie und -praxis verbunden. Wir lassen an dieser Stelle die Frage nach der Verbindung von Individualpsychologie und Marxismus unberücksichtigt, denn sie bedarf zu ihrer Klärung einer besonderen Untersuchung. Wir weisen nur darauf hin, daß Versuche zur Überführung der Persönlichkeitslehre in den Kontext des philosophischen und soziologischen Systems des dialektischen Materialismus unternommen wurden und versuchen dann zu ergründen, worin grundlegenden Beweggründe zur Annäherung der beiden Reihen von Ideen liegen mögen. Schon die Entstehung der neuen Richtung, die mit S. Freuds Schule anhub, wurde durch Unterschiede in den politischen und sozialen Anschauungen der Repräsentanten der Psychoanalyse hervorgerufen. Bestimmt habe auch die politische Frage eine bedeutsame Rolle gespielt, als Adler und dessen Anhänger den psychoanalytischen Kreis verließen, so teilt uns F. Wittels mit. Adler und seine 9 Freunde waren Sozialdemokraten. Viele seiner Nachfolger lieben es, gerade dieses Moment hervorzuheben.

*"Freud tut bis heute alles, damit seine Lehre den Interessen der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung nützt. Im Gegensatz dazu trägt die Individualpsychologie A. Adlers revolutionären Charakter und die Folgerungen, die aus ihr gezogen werden können, entsprechen den Schlußfolgerungen aus der revolutionären Soziologie Marxens",* sagt Rüle<sup>253</sup>, der mit seiner Arbeit zur Psyche des proletarischen Kindes Adler und Marx zu synthetisieren sucht.

All dies ist, wie ich schon sagte, strittig. Zwei Momente, die für eine solche Annäherung sprechen, verdienen jedoch unsere Aufmerksamkeit. Da ist zum einen der dialektische Charakter der neuen Lehre. und zum zweiten die soziale Grundlage der Persönlichkeitspsychologie. Adler denkt dialektisch: die Entwicklung der Persönlichkeit wird in einem Widerspruch hervorgebracht; Defekt, Unangepaßtheit, Minderwertigkeit sind nicht nur ein Minus, ein Mangel, eine negative Größe, sondern auch ein Stimulus zur Überkompensation. Adler leitet so *"...das grundlegende psychologische Gesetz der dialektischen Transformation der organischen Minderwertigkeit über das subjektive*

<sup>252</sup>Rüle, O.: Psychika...a.a.O., S. 11

<sup>253</sup>Rüle, O.: Psychika...a.a.O., S. 5

*Minderwertigkeitsgefühl in das psychische Streben nach Kompensation und Überkompensation...*"<sup>254</sup> ab. Auf diesem Wege wird es möglich, die Psychologie in den breiten Kontext biologischer und soziologischer Lehren zu überführen; denn alles wirklich wissenschaftliche Denken entwickelt sich auf dialektischem Wege.

Ch. Darwin lehrte, daß Anpassung aus der Unangepaßtheit, aus Kampf, Untergang und Auslese resultiert. Und Marx lehrte im Unterschied zum utopischen Sozialismus, daß die Entwicklung des Kapitalismus unweigerlich mittels der Diktatur des Proletariats zur Überwindung des Kapitalismus und zum Kommunismus führt und nicht irgendwie weg von ihm, wie es der unmittelbare Anschein suggeriert. Auch Adlers Lehre will zeigen, wie sich das Zweckmäßige und Höhere mit Notwendigkeit aus dem Unzweckmäßigen und Niederen ergibt. Die Persönlichkeitspsychologie bricht endgültig mit *"der biologischen Statik bei der Untersuchung des Charakters"*, stellt A.B. Salkind fest, gilt deshalb zurecht als *"wirklich revolutionäre charakterologische Richtung"*<sup>255</sup>, rückt sie doch im Gegensatz zur Lehre Freuds die dynamischen und formierenden Kräfte der Geschichte und des sozialen Lebens an die Stelle des biologischen Fatums.

Die Lehre Adlers steht in Opposition nicht nur zu den reaktionär-biologischen Schematas E. Kretschmers, für den angeborene Konstitution, Körperbau, Charakter und *"alle weitere Entwicklung des menschlichen Charakters nur die passive Entfaltung des jeweilig angeborenen biologischen Grundtyps"*<sup>256</sup> ist, sondern die Lehre Adlers befindet sich auch im Gegensatz zur Charakterologie S. Freuds. Von ihm trennt sie zweierlei: die Idee der sozialen Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung und die Idee der finalen Gerichtetheit dieses Prozesses. Die Individualpsychologie negiert die unbedingte Abhängigkeit des Charakters, der psychischen Persönlichkeitsentwicklung vom organischen Substrat. Das ganze psychische Leben des Individuums gerinnt zu einer Abfolge kämpferischer Einstellungen, die auf die Lösung einer Aufgabe abzielen: eine bestimmte Position im Verhältnis zur immanenten Logik der menschlichen Gesellschaft, den Forderungen des sozialen Seins einzunehmen.

Das Schicksal der Persönlichkeit entscheidet letztlich nicht der Defekt an sich, sondern seine soziale Realisation. Deshalb muß der Psychologe jeden psychologischen Vorgang nicht nur in Verbindung mit dem Vergangenen, sondern auch dem Zukünftigen der Persönlichkeit verstehen lernen. Gerade dies kann man finale Gerichtetheit unseres Verhaltens nennen. Eigentlich beinhaltet die Forderung, die psychologischen Erscheinungen nicht nur aus der vergangenen, sondern auch aus der zukünftigen Perspektive zu erschließen, nichts Neues, außer vielleicht dem dialektischen Verständnis der ewigen Bewegung, der Aufdeckung ihrer Tendenzen, ihrer durch die Gegenwart bedingten Zukunft. Über die Lehre von der Persönlichkeitsstruktur wird die Psychologie um die überaus wertvolle Perspektive des Zukünftigen bereichert. Sie befreit uns von den konservativen, in die Vergangenheit gerichteten Ansichten Freuds und Kretschmers. Wie das Leben jedes Organismus' von der biologischen Forderung nach Anpassung aus gerichtet wird, so richtet sich das Leben der Persönlichkeit nach den Forderungen des sozialen Seins. *"Es ist uns nicht möglich, zu denken, zu fühlen, zu wollen, zu handeln, ohne daß vor uns irgendein Ziel stünde"*, schreibt Adler<sup>257</sup>. Sowohl die einzelne Handlung, als auch die Entwicklung der Persönlichkeit als Ganzes können über die in ihnen angelegten Zukunftstendenzen werden

<sup>254</sup> **Adler, A.:** Praxis und Theorie der Individualpsychologie. München 1927, S. 57

<sup>255</sup> **Salkind, A.B.:** Voprosy sovjetskoj pedagogiki. (Fragen der sowjetischen Pädagogik). Leningrad 1926, S. 177

<sup>256</sup> **Salkind, A.B.:** Voprosy..., a.a.O., S. 174

<sup>257</sup> **Adler, A.:** Praxis..., a.a.O., S.2

verstanden. Mit anderen Worten: *"Das psychische Leben des Menschen strebt, wie die von einem guten Dramaturgen geschaffene handelnde Person ihrem V. Akte zu"*<sup>258</sup>. Die Perspektive des Zukünftigen, die den psychologischen Prozesse zugrunde gelegt wurde, führt uns zu zwei Momenten, die uns aus individual-psychologischer Sicht an Adler's Methode fesseln. Für Wittels ist die Pädagogik das Hauptanwendungsgebiet der Adler'schen Psychologie. In Wirklichkeit bedeutet die Pädagogik für die beschriebene psychologische Richtung dasselbe, wie die Medizin für die biologischen, die Technik für die physikalisch-chemischen und die Politik für die sozialen Wissenschaften - sie bildet das wesentliche Wahrheitskriterium, indem sie dem Menschen den Wahrheitsgehalt seiner Gedanken praktisch vor Augen führt.

Von Anfang an ist klar, warum gerade diese psychologische Richtung hilft, kindliche Entwicklung und Erziehung zu verstehen: In der Unangepaßtheit der Kindheit ist die Quelle der Überkompensation, d.h. der überwertigen Entwicklung der Funktionen angelegt. Je angepaßter die Kindheit irgendeiner Tierart entwickelt ist, desto geringer sind die potentiellen Entwicklungs- und Erziehungsmöglichkeiten. Das Versprechen von Überwertigkeit liegt in der Anwesenheit von Minderwertigkeit; so werden Unangepaßtheit und Überkompensation zu Triebkräften kindlicher Entwicklung. Ein solches Verständnis geht einher mit dem Klassencharakter von Psychologie und Pädagogik. So, wie die Richtung des Stroms durch die Ufer und das Flußbett bestimmt wird, so wird die psychologische Leitlinie, der Lebensplan des sich entwickelnden und wachsenden Organismus objektiv-notwendig durch das soziale Flußbett und die sozialen Ufer der Persönlichkeit bestimmt.

### 3

Für Theorie und Praxis der Erziehung von Kindern mit Defekten des Hörens und Sehens erhält die Lehre von der Überkompensation besondere Bedeutung, dient sie ihnen doch als psychologische Basis. Dem Pädagogen eröffnen sich Perspektiven, wenn er versteht, daß der Defekt nicht nur Minus, Mangel, Schwäche ist, sondern auch Plus, Quelle von Kraft und Können bedeutet; daß in ihm ein positiver Sinn verborgen liegt! Im Grunde hat die Psychologie es immer gelehrt, die Pädagogen wissen es seit langem, aber erst jetzt ist es mit Gesetzeskraft formuliert worden: Das Kind wird alles sehen wollen, wenn es kurzsichtig ist, alles hören wollen, wenn es hörgemindert ist, wird sprechen wollen, wenn ihm das Sprechen Schwierigkeiten bereitet. Der Wunsch fliegen zu wollen wird sich in den Kindern verstärkt entwickeln, die schon Schwierigkeiten beim Hüpfen haben.

*"In der Gegensätzlichkeit von organischer Minderwertigkeit und dem Wünschen, dem Phantasieren und Träumen, d.h. dem psychologischen Streben nach Kompensation..."*<sup>259</sup> liegt Ausgangspunkt und Triebkraft jeglicher Erziehung. Auch die Erziehungspraxis bestätigt es auf Schritt und Tritt. Wenn wir hören: Der Junge hinkt, aber er läuft besser als alle anderen, dann hängt dies mit eben diesem oben genannten Gesetz zusammen. Wenn experimentelle Untersuchungen ergeben, daß Reaktionen mit größerer Geschwindigkeit und Kraft ablaufen können, da sie mit größeren Hindernissen als sonst unter normalen Bedingungen üblich konfrontiert sind, so haben wir abermals das genannte Gesetz vor uns. Gerade deshalb ist es so wichtig, der Erziehung des nichtnormalen Kindes eine bündige Theorie der menschlichen Persönlichkeit zugrunde zu legen.

W. Stern, der besser als andere Psychologen mit der Struktur der Persönlichkeit vertraut war, sagte: *"Wir haben ebenso wenig ein Recht von der festgestellten Nichtnormalität dieser oder jener Eigenschaft auf die Nichtnormalität ihres Trägers zu schließen, wie es unmöglich ist,*

<sup>258</sup>Adler, A.: Praxis..., a.a.O., S. 2-3

<sup>259</sup>Adler, A.: Praxis...,a.a.O., S. 57

*die festgestellte Nichtnormalität der Persönlichkeit auf einzelne Eigenschaften als Grundursache zu reduzieren*"<sup>260</sup>.

Dieses Gesetz ist anwendbar auf Soma und Psyche, auf Medizin und Pädagogik. Auch in der Medizin erhält die Auffassung zunehmende Verbreitung, nachder das Hauptkriterium zur Unterscheidung von Gesundheit und Krankheit in dem zweckmäßigen oder unzweckmäßigen Funktionieren des Organismus als Ganzes liegt. Vereinzelt auftretende Nichtnormalität wird danach bewertet, inwieweit sie durch andere Funktionen des Organismus kompensiert wird. Auch in der Psychologie führte die mikroskopische Analyse von Nichtnormalitäten zu deren nachfolgender Umwertung im Sinne von Ausdrucksweisen einer allgemeinen Nichtnormalität der Persönlichkeit. Wendet man diese Gedanken Sterns auf die Erziehung an, so muß man sich sowohl von dem Begriff, als auch von dem Terminus "defektive Kinder" verabschieden. T. Lipps leitet daraus ein allgemeines Gesetz der psychischen Tätigkeit, das Staugesetz ab. *"Wenn ein psychisches Ereignis unterbrochen oder in seinem natürlichen Verlauf gehemmt wird, oder wenn dessen Verlauf an irgendeinem Punkt ein fremdes Element blockiert, so erfolgt an der Stelle, wo die Unterbrechung im Ablauf des psychischen Ereignisses eintrat, eine Stauung, Aufruhr, ja Überschwemmung"*<sup>261</sup>.

Die Energie konzentriert sich an diesem Punkt und kann so das Hemmnis überwinden. Sie vermag das aber auch auf Umgehungswegen. *"Neben vielem anderen gehört dazu die Wertschätzung dessen, was verloren gegangen ist, oder geschädigt wurde"*<sup>262</sup>. Auch hier haben wir es wieder mit der Idee der Überkompensation zu tun. Lipps hat seinem Gesetz universelle Bedeutung beigemessen. Er betrachtet jegliches Streben überhaupt als Erscheinung von Überflutung. Nicht nur das Erleben des Komischen und Tragischen, sondern auch die Denkprozesse erklärte Lipps mit der Wirksamkeit dieses Gesetzes.

*"Jede zweckmäßige Tätigkeit verläuft mit Notwendigkeit auf Wegen vorausgegangener zielloser oder automatisierter Ereignisse"* und zwar immer dann, wenn ein Hindernis auftritt. Der Energie am Ort der Stauung ist *"eine Tendenz zur Bewegung um das Hindernis herum eigen...Das Ziel, das auf direktem Wege nicht erreicht werden konnte, wird mittels überflutender Kräfte auf einem der Umgehungswege erreicht"*<sup>263</sup>

Eben wegen auftretender Schwierigkeiten, Verzögerungen, Hindernisse wird etwas zum Ziel. Der Punkt der Unterbrechung, der Störung einer automatisch ablaufenden Funktion wird zum Ziel für die anderen Funktionen, die sich auf diesen Punkt hin ausrichten und deren Tätigkeit von dorthin seinen zweckmäßigen Charakter erhält. Gerade deshalb werden der Defekt und die durch ihn bedingten Störungen im Funktionieren der Persönlichkeit zum finalen Zielpunkt für die Entwicklung aller psychischen Kräfte des Individuums; gerade deshalb bezeichnet Adler den Defekt als Triebkraft der Entwicklung und finalen Zielpunkt des Lebensplanes. Die Linie "Defekt-Überkompensation" wird so zur Leitlinie der Entwicklung des Kindes mit einem Defekt einer Funktion oder eines Organes.

Obwohl das Ziel im voraus gesetzt ist, ist es doch nur dem Scheine nach Ziel, in Wirklichkeit ist es Grundbedingung der Entwicklung. Die Erziehung von Kindern mit verschiedenen Defekten muß dem Rechnung tragen, daß parallel zum Defekt psychologische Tendenzen entgegengesetzter Richtung, d.h. kompensatorische Möglichkeiten zur Überwindung des Defektes gegeben sind und daß sie gerade im Mittelpunkt der Entwicklung des Kindes stehen und in den Erziehungsprozeß als dessen Triebkraft einbezogen werden müssen. Den Erziehungsprozeß an der Linie der natürlicher überkompensatorischer Tendenzen auszurichten, bedeutet eben nicht, die Schwierigkeiten, die aus dem Defekt entstehen, zu

<sup>260</sup>**Stern, W.:** Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen. Leipzig 1921, S. 163-164

<sup>261</sup>**Lipps, T.:** Rukovodstvo k psihologii. (Einführung in die Psychologie). SPb 1907, S. 127

<sup>262</sup>**Lipps, T.:** Rukovodstvo..., a.a.O., S.128

<sup>263</sup>**Lipps, T.:** Rukovodstvo..., a.a.O., S.274

mildern, sondern alle Kräfte zu ihrer Kompensation zu mobilisieren, bedeutet nur solche Aufgaben zu stellen, die dem allmählichen Werden der ganzen Persönlichkeit von der veränderten Perspektive aus entsprechen.

Eine befreiende Wahrheit für den Pädagogen: Blinde entwickeln einen psychischen Überbau über der ausgefallenen Funktion um das Sehvermögen zu ersetzen; Gehörlose schaffen verschiedene Mittel, um Isolation und stummes Abgetrenntsein zu überwinden! Bedeutsame psychischen Kräfte, wie der Wille zur Gesundheit, zur sozialen Gleichwertigkeit, die wie eine Quelle aus der Mitte des Kindes entspringen, blieben bis heute ohne Beachtung. Der Defekt wurde statisch betrachtet, nur als Defekt, als Minus. Die positiven Kräfte, die über den Defekt freigesetzt werden, blieben im Abseits der Erziehung. Psychologen und Pädagogen wußten nicht um das Adler'sche Gesetz von der Gegensätzlichkeit der gegebenen organischen Minderwertigkeit und des psychischen Strebens nach Kompensation, sie berücksichtigten nur das Erste, nur den Mangel. Sie wußten nicht, daß der Defekt mehr ist als bloße psychische Armut, nämlich auch Quelle von Reichtum; nicht nur Schwäche, sondern auch Kraftquell. Sie dachten, daß die Entwicklung des blinden Kindes auf Blindheit hin ausgerichtet ist. Es stellte sich jedoch heraus, daß diese Entwicklung auf die Überwindung von Blindheit abzielt. Die Blindenpsychologie ist ihrem Wesen nach eine Psychologie der Überwindung der Blindheit. Der inadäquate Begriff der Psychologie des Defekts führte dazu, daß die traditionellen Erziehung blinder und gehörloser Kinder erfolglos bleiben mußte. Das überkommene Verständnis des Defekts als Nur-Mangels erinnert an die Geschichte, in der davon erzählt wird, wie man einem Kind, dem man eine Pockenschutzimpfung verabreicht, sagt, man würde ihm eine Krankheit verabreichen. In Wirklichkeit injiziert man ihm ein Übermaß an Gesundheit. Wichtig ist, daß sich die Erziehung nicht nur auf die natürlichen Entwicklungskräfte stützt, sondern auch auf den finalen Endpunkt, daß sie sich auf diesen Punkt hin orientiert. Die soziale Gleichwertigkeit bildet den finalen Endpunkt von Erziehung, eben weil alle Prozesse der Überkompensation auf die Einnahme einer sozialen Position ausgerichtet sind. Kompensation verläuft nicht entlang einer weitergehenden Normabweichung, nicht einmal in deren positiven Sinne, sondern entlang einer übernormalen, einseitig-verzerrten, hypertrophierten Persönlichkeitsentwicklung in höchstdifferenzierter Weise, jedoch in Richtung Norm, d.h. in Annäherung an einen bestimmten sozialen Typus. Die Norm der Überkompensation bildet ein bestimmter sozialer Persönlichkeitstyp. Beim taubstummen Kind, mag es auch noch so sehr von der sozialen Welt abgeschnitten sein, finden wir nicht eine Senkung, sondern eine Steigerung des sozialen Instinktes, des Willen zum gesellschaftlichen Lebens, des Durstes nach sozialem Verkehr. Seine psychologische Fähigkeit zum Kommunizieren ist seiner physischen Sprechfähigkeit umgekehrt proportional. Mag es paradox erscheinen, aber das gehörlose Kind möchte mehr als das normale sprechen und fühlt sich zum Sprechen hingezogen. Unser Unterricht ließ dies außer acht und die Gehörlosen haben ohne jegliche Erziehung, ja ihr entgegen, eine Sprache entwickelt, die bei den Gehörlosen eben aus dem Hingezogensein zum Sprechen resultiert. Hier ist der Psychologe aufgefordert, umzudenken. Hier liegt die Ursache unserer Erfolglosigkeit bei der Entwicklung der Lausprache der Taubstummen. Genauso entwickelt das blinde Kind eine verstärkte Fähigkeit zur Beherrschung des Raumes, fühlt sich stärker als das vergleichbare normalsichtige Kind zu der Welt hingezogen, die uns ohne Schwierigkeiten infolge unseres Sehvermögens gegeben ist.

Der Defekt ist nicht nur eine Schwäche, sondern auch eine Kraft. In dieser psychologischen Wahrheit liegt das Alpha und Omega der sozialen Erziehung der Kinder mit Defekten.

#### 4.

Die Ideen T. Lipp's, W. Stern's, A. Adler's konstituieren den gesunden Kern der Psychologie der Erziehung von Kindern mit Defekten. Um ihnen wirklich gerecht zu werden, macht es sich erforderlich, sie nach ihrem Verhältnis zu anderen psychologischen Theorien und Ansichten zu befragen.

Zum einen könnte man vermuten, daß Ideen nicht durch wissenschaftlichen Optimismus hervorgebracht sind. Wenn mit dem Defekt auch die Kräfte zu seiner Überwindung gegeben sind, so ist doch jeder Defekt ein Heil. Ist es nicht so? Aber die Überkompensation ist nur der extreme Punkt eines von zwei möglichen Ausgängen dieses Prozesses, einer der beiden Pole einer durch den Defekt verkomplizierten Entwicklung. Der andere Pol, ist der Mißerfolg der Kompensation, die Flucht in die Krankheit, die Neurose, die fortschreitende Asozialität der psychologischen Position. Die mißlingende Kompensation verwandelt sich in einen Verteidigungskampf mittels Krankheit, in ein fiktives Ziel, das den ganzen Lebensplan auf den falschen Weg lenkt. Zwischen diesen beiden Polen, extremen Fällen liegen alle möglichen Grade von Kompensation, von minimalen bis maximalen.

Zum anderen ist es leicht möglich, in diesen Ideen eine Rückkehr zur christlich-mystischen Wertung von Defekt und Leiden zu sehen. Dringt nicht im Gefolge dieser Ideen eine überhöhte Wertschätzung der Krankheit in ihrem Verhältnis zur Gesundheit, die Anerkennung der Vorteilhaftigkeit des Leidens durch, wird nicht der Kultivierung schwacher, verkrüppelter kraftloser Lebensformen zum Schaden der starken, wert- und kraftvollen das Wort geredet? Nein, Wertschätzung erfährt nicht das Leiden an und für sich, sondern dessen Überwindung: nicht Demut vor dem Defekt, sondern Empörung gegen ihn; nicht die Schwäche an und für sich, sondern die in ihr eingeschlossenen Impulse und Kraftquellen. So steht die neue Lehre christlichen Auffassungen von Gebrechlichkeit diametral gegenüber. Nicht Armut, sondern potentieller Reichtum des Geistes, Armut als Impuls zu seiner Überwindung, zur Entwicklung von Vermögen ist es, was hier zum Heil wird. Das Ideal von Kraft und Macht verbindet Adler und Nietzsche, bei dem die Individualpsychologie als Wille zu Macht und Stärke als primärem Streben entwickelt wird. Die Lehre von der sozialen Gleichwertigkeit als Endpunkt der Überkompensation trennt die Psychologie auf gleiche Weise sowohl vom christlichen Ideal des Schwäche als auch vom Nietzsche-Kult der individuellen Kraft.

Zum dritten ist die Lehre von der Überkompensation des Defektes von der alten naiv-biologischen Organ-Kompensationstheorie, von der Theorie des Vikariats der Sinnesorgane zu unterscheiden. Sicherlich impliziert letztere eine erste wissenschaftliche Vorahnung jener Wahrheit, daß der Ausfall einer Funktion den Anstoß zur Entwicklung anderer, ihren Platz einnehmenden Funktionen gibt. Aber diese Vorahnung bleibt naiv und wird in verzerrter Weise entwickelt. Die Beziehungen zwischen den Sinnesorganen werden denen zwischen paarigen Organen gleichgesetzt; Tastsinn und Gehör kompensieren anscheinend direkt das ausgefallene Sehvermögen, genauso wie die gesunde Niere die Funktion der erkrankten. Das organische Minus wird nicht auf mechanische Weise durch das organische Plus ausgeglichen und bleibt so beim Überspringen all der sozial-psychologischen Instanzen maximal unbestimmt. Unbestimmt bleibt dabei auch, was wohl Ohr und Haut zur Kompensation anregt, schließlich beeinträchtigt das Sehen keine lebenswichtigen Funktionen. Praxis und Wissenschaft haben schon seit langem die fehlende Stichhaltigkeit dieser Lehre entlarvt. Untersuchungen haben gezeigt, daß sich beim blinden Kind infolge der Minderung des Sehvermögens Tastsinn und Gehör nicht automatisch verstärken<sup>264</sup>. Im Gegenteil, das Sehen und die im Gefolge seines Ausfalls oder seiner Minderung auftretenden Erschwernisse gleichen sich nicht von selbst aus, sondern werden auf dem Wege der Entwicklung des psychischen Überbaus kompensiert. Und so treffen wir auf ein verbessertes Gedächtnis, eine

<sup>264</sup>Vgl. **Bürklen K.:** Blindenpsychologie. Leipzig 1924 und ders. Der Blindenfreund. 1926, N.3



erhöhte Aufmerksamkeit, eine Intensivierung der Sprachfähigkeiten der Blinden. Gerade darin sieht Petzeld, dem die beste Arbeit auf dem Gebiet der Blindenpsychologie zuerkannt werden muß<sup>265</sup>, das grundlegende Merkmal der Überkompensation.

Das charakteristische Persönlichkeitsmerkmal des Blinden liege, so Petzeld, in dessen Fähigkeit mittels der Sprache die sozialen Erfahrungen der Sehenden zu erwerben. Ch. Griesbach zeigte daß das Dogma des Vikariats der Sinnesorgane keiner Kritik standhält und daß *"der Blinde der Gesellschaft der Sehenden umso näher rückte, je weiter er von ihr über die Theorie des Vikariats distanziert wurde"*<sup>266</sup>. Ein Körnchen Wahrheit findet sich auch in dieser Theorie; dieses Körnchen liegt in der Einsicht, daß jeder Defekt nicht auf den Ausfall einer isolierten Funktion beschränkt bleibt, sondern vielmehr den radikalen Umbau der ganzen Persönlichkeit nach sich zieht und neue psychische Kräfte zum Leben erweckt und bestehenden eine andere Richtung gibt. Nur die naive Vorstellung von der rein organischen Natur der Kompensation, nur die Ignoranz des sozial-psychologischen Moments in diesem Prozeß, nur das fehlende Wissen um die Richtung und allgemeine Natur der Überkompensation trennt die alte von der neuen Lehre.

Zum vierten und letzten, ist das wirkliche Verhältnis der Lehre Adlers zu der in den letzten Jahren auf Grundlage der Reflexologie erbauten sowjetischen sozialen Heilpädagogik zu bestimmen. Eine Unterscheidungsmöglichkeit der beiden Ideenkreise voneinander liegt darin, daß uns die Lehre von den bedingten Reflexen die wissenschaftliche Grundlage für den Aufbau des Mechanismus des Erziehungsprozesses legt, die Lehre von der Überkompensation uns das Verständnis des kindlichen Entwicklungsprozesses selbst ermöglicht. Viele Autoren, zu denen auch ich mich zähle, haben den Unterricht Blinder oder Gehörloser vom Standpunkt der bedingten Reflexion aus analysiert und sind zu der wichtigen Schlußfolgerung gelangt: Es gibt keinen prinzipiellen Unterschied bei der Erziehung des sehenden oder blinden Kindes, neue bedingte Verbindungen bilden sich auf auf dieselbe Weise von jedem Analysator aus, der Einfluß der organisierten äußeren Einwirkungen bildet die bestimmende Erziehungskraft. Eine ganze Schule unter der Leitung I.A. Sokoljanski's erarbeitet auf der Grundlage dieser Lehre eine neue Methodik des Sprachunterrichts für Taubstumme, erzielt dabei erstaunliche praktische und theoretische Resultate, die die Entwicklung der modernen europäischen Surdopädagogik gewissermaßen vorwegnehmen. Sie auf die reflexologische Lehre festzulegen, macht aber auch wenig Sinn. Es ist falsch anzunehmen, daß sich jeder Unterschied in der Erziehung des blinden, gehörlosen und normalen Kindes theoretisch auflösen läßt, und zwar deshalb, weil sich der Unterschied in der Realität immer wieder zu erkennen gibt. Die ganze historische Erfahrung der Surdo- und Typhlopädagogik zeugt davon. Die Entwicklungsbesonderheiten eines Kindes mit Defekt müssen Berücksichtigung finden. Der Erzieher muß wissen, worin die Eigenart der speziellen Pädagogik besteht, welche Entwicklungstatsachen des Kindes dieser Eigenart entsprechen und sie erfordern. Daß blinde und gehörlose Kinder vom Standpunkt der Pädagogik auf die gleiche Stufe mit normalen gestellt werden können, ist unbestritten; aber sie erreichen dasselbe, was normale Kinder erreichen, auf andere Weise, auf anderen Wegen, mit anderen Mitteln. Und für den Pädagogen ist es deshalb wichtig, die Qualität des Weges zu kennen, auf den man das Kind führen soll. Die Biografie eines Blinden ist nicht vergleichbar mit der Biografie eines Sehenden; man kann unmöglich annehmen, daß Blindheit nicht eine tiefgreifende Eigentümlichkeit der ganzen Entwicklungslinie des Menschen nach sich zöge.

Der finale Charakter der psychologischen Akte, ihre Zukunftsgerichtetheit sind schon in den elementarsten Verhaltensformen verkörpert. Schon bei den einfachsten Verhaltensformen, die für die Schule I.P. Pawlows zum Forschungsgegenstand wurden, d.h. bei den Untersuchungen

<sup>265</sup>Vgl. **Petzeld, A.:** Konzentration bei Blinden. Eine psychologisch-pädagogische Studie. Leipzig 1925

<sup>266</sup>**Petzeld, A.:** Konzentration...;S. 30-31

bedingter Reflexe wird die Zielgerichtetheit des Verhaltens sichtbar. Unter den angeborenen Reflexen unterscheidet Pawlow einen besonderen, den Zielreflex. Mit dieser widersprüchlichen Bezeichnung des Reflexes will er auf zwei Momente hinweisen:

1. darauf, daß wir es auch hier mit einem reflektorischen Mechanismus zu tun haben und
2. daß dieser Mechanismus als zweckgerichtete Tätigkeit in Erscheinung tritt, d.h. aus der Zukunft heraus zu verstehen ist.

*"Das ganze Leben dient der Verwirklichung eines Zieles, sagt Pawlow, nämlich der Lebenserhaltung"* <sup>267</sup>. Daher nennt er diesen Reflex auch Lebensreflex.

*"Das ganze Leben, all seine Neuerungen, all seine Kultur werden vom Zielreflex bewirkt, werden bewirkt von Menschen, die zu diesem oder jenem von ihnen gestellten Lebensziel streben"* <sup>268</sup>

Pawlow spricht von der Bedeutung dieses Reflexes mit Blick auf die Erziehung, seine Ideen stimmen mit denen der Lehre von der Kompensation überein.

*"Zur vollständigen, richtigen und produktiven Äußerung des Zielreflexes", sagt er, "bedarf es einer bestimmten Anspannung. Der Angelsachse als höchstentwickelte Verkörperung dieses Reflexes weiß das am besten. Deshalb antwortet er auf die Frage, welches die wichtigste Bedingung zur Zielerreichung sei, auf die für das russische Auge und Ohr unerwartete Weise: Die 'Existenz von Hindernissen'. Er drückt damit etwa aus: 'Soll sich mein Zielreflex als Antwort auf das Hindernis ruhig anspannen, denn nur so erreiche das Ziel, fällt es auch noch so schwer, es wirklich zu erreichen'"* <sup>269</sup>. Pawlow bedauert, daß bei uns "praktische Informationen bezüglich eines so wichtigen Lebensfaktors, wie des Zielreflexes, einfach fehlen. Und dieser Informationen bedürfen wir ausgehend von erzieherischen Erfordernissen in allen Lebensbereichen" <sup>270</sup>.

Ähnliche Ansichten vertritt auch Ch. Sherrington. Nach seiner Meinung kann die reflektorische Reaktion vom Physiologen ohne das Wissen um ihr Ziel nicht wirklich verstanden werden. Der Physiologe erkennt die Bedeutung des Ziels nur dann, wenn er die Reaktion im Lichte eines organischen Komplexes normaler Funktionen als Ganzes zu betrachten beginnt. Dies alles ermöglicht uns, beide psychologischen Theorien zu vereinigen. Wir schließen uns auch A.B. Salkind an, wenn dieser sagt: *"Die 'strategische Einstellung' der Adleristen ist dasselbe wie die Dominante, jedoch nicht in allgemeinphysiologischen, sondern klinisch, psychotherapeutischen Begriffen"* <sup>271</sup>. Die theoretische und sachliche Übereinstimmung dieser beiden Theorien bestätigt den Autor (Wygotski) bezüglich "der Adäquatheit des grundlegenden Weges", den beide beschritten haben.

Die Ergebnisse der obengenannten experimentellen Untersuchungen haben gezeigt, daß die Reaktion mit der Existenz kontrastierender und hindernder Erregungen an Stärke und Geschwindigkeit gewinnt. Sie können so gleichzeitig als Erscheinungen der Determinante und als Erscheinungen von Überkompensation betrachtet werden. L.L. Wassiljew und ich haben diese Erscheinungen unter der Bezeichnung dominanter Prozesse (B. Bechterew, L.L. Wassiljew 1926, L.S. Wygotski 1982) beschrieben. W.P. Protopopow hat gezeigt, daß die

<sup>267</sup>**Pawlow I.P.:** Dvadcatiletnyj opyt ob'ektivnogo izycenija v'ysšej nervnoj dejatel'nosti (povedenija) zivotnych. (Zwanzigjährige Erfahrungen bei der objektiven Untersuchung der höheren Nerventätigkeit (des Verhaltens) von Tieren). Poln.sob.soc. (Gesammelte Werke), Moskva/Leningrad 1951, Band 3, S. 308

<sup>268</sup>**Pawlow, I.P.:** Dvadcatiletnyj...,a.a.O., S. 310

<sup>269</sup>**Pawlow, I.P.:** Dvadcatiletnyj...,a.a.O., S. 311

<sup>270</sup>**Pawlow, I.P.:** Dvadcatiletnyj...,a.a.O., S. 311-312

<sup>271</sup>**Salkind, A.B. (Hrsg.):** Neues in der Reflexologie. 1925, S. VI

"somatisch-defektiven die normalen Reaktionen" nach Stabilität und Intensität der Konzentrationsreaktion<sup>272</sup> übertreffen. Er begründet dies mit Besonderheiten des dominanten Prozesses. Auch das ist ein Hinweis darauf, daß das kompensatorische Potential Defektiver größer ist.

Fragen der Erziehung können ohne die Perspektive des Zukünftigen nicht behandelt werden. Eben zu dieser Erkenntnis führen uns die Schlußfolgerungen aus den obigen Betrachtungen. So kommt I.A. Sokoljanski zu dem paradoxen Schluß, daß die Erziehung Taubblindstummer leichter sei, als die Erziehung Gehörloser und diese wiederum leichter, als diejenige Blinder und der Blinden gegenüber den Normalen. Das Niveau der Komplexität und Kompliziertheit des pädagogischen Prozesses begründe eine solche Abfolge. Er sieht darin direkte Berührungspunkte der Reflexologie mit den Ansichten zur Defektivität.

*"Dieses Paradox", schreibt Sokoljanski, "ist der natürliche Schluß, der aus den neuen Ansichten über die Natur des Menschen und das Wesen der Sprache resultiert"*<sup>273</sup>. Auch Protopopow schlußfolgert bezüglich dieser Untersuchungen, daß sich beim Taubblindstummen *"mit außerordentlicher Leichtigkeit soziale Kommunikation herstellen läßt"*<sup>274</sup>

Was können die genannten Grundsätze der Pädagogik geben? Es versteht sich von selbst, daß jeder Vergleich der Erziehung des taubblindstummen und normalen Kindes nach Kriterien wie Kompliziertheit und Komplexität nur dann zweckmäßig ist, wenn wir ihm gleichartige pädagogische Aufgaben zugrunde legen, die wiederum unter unterschiedlichen Bedingungen gelöst werden müssen; nur eine gemeinsame Aufgabe, ein einheitliches Niveau pädagogischer Anforderungen können in beiden Fällen als gemeinsames Maß zur Bestimmung der Erziehungsschwierigkeit herangezogen werden. Es macht wenig Sinn, zu fragen, was schwieriger ist: einem achtjährigen leistungsfähigen Kind oder einem weitaus älteren, doch leistungsschwachen Mathematikstudenten das Einmaleins beizubringen. Im ersten Fall ergibt sich die Leichtigkeit nicht aus den Fähigkeiten des Kindes, sondern aus der Leichtigkeit der Aufgabe. Der Taubblindstumme ist leichter zu unterrichten, weil sein Entwicklungsniveau, die Anforderungen an seine Entwicklung und die Aufgaben der Erziehung, die es zu lösen gilt, minimal sind. Wenn wir einem normalen Kind dieses Minimum vermitteln wollen, wird wohl niemand behaupten, daß dies mehr Arbeit erfordert. Im Gegenteil, wenn vor einem Erzieher eines Taubblindstummen verlangt würde, Aufgaben zu erfüllen, die nach Schwierigkeit und Umfang denen entsprächen, die der Erzieher eines normalen Kindes zu bewältigen hätte, würde wohl niemand sagen, daß diese mit weniger Aufwand, wenn überhaupt erfüllt werden können. Wen ist es wohl leichter zu einer sozialen Einheit, wie Arbeiter, Angestellter, Journalist zu erziehen, einen Normalen oder einen Taubblindstummen? Auf diese Frage kann man sicher nur in einer Weise antworten. Beim Taubblindstummen läßt sich, wie Protopopow sagt, mit außerordentlicher Leichtigkeit die Möglichkeit sozialer Kommunikation herstellen, jedoch nur in minimalem Umfang. Ein Klub Taubstummer oder ein Internat Taubblindstummer läßt sich wohl schwerlich in ein Zentrum des gesellschaftlichen Lebens verwandeln. Soll man doch zu nächst einmal zeigen, daß es leichter ist, dem Taubblindstummen beizubringen, Zeitung zu lesen und in den sozialen Austausch zu treten, als dem Normalen. Diese Art Schlußfolgerungen entstehen mit Regelmäßigkeit immer

<sup>272</sup>**Protopopow, W.P.:** Materialy k izyceniju fiziologii reakcii sosredotocenija (vnimanija) i gipnoidnych sostojanij. (Materialien zur Untersuchung der physiologischen Reaktion der Aufmerksamkeitskonzentration im hypnotischen Zustand). In: Ukrain'skij vestnik refleksologii ta eksperimental'noj pedagogiki (ukrainisch). Charkow 1925, Nr.2, S. 26

<sup>273</sup>**Sokoljanski, I.A.:** Pro tak zvana citanija z gub gluchonimimi (ukrainisch). (Über das sogenannte Lippenlesen). In: Ukrain'skij vestnik refleksologii ta eksperimental'noj pedagogiki (ukrainisch). Charkow 1925, Nr.2, S.?

<sup>274</sup>**Protopopow, W.P.:** Materialy...a.a.O., S. 10

dann, wenn wir die Mechanik der Erziehung betrachten, ohne die Linie der Entwicklung des Kindes selbst und dessen Perspektiven zu berücksichtigen.

Überkompensation als Prozeß wird durch zwei Momente bestimmt: Einerseits durch das Ausmaß, den Umfang der Nichtangepaßtheit des Kindes, die Schere zwischen dem realen Verhalten und den an das Verhalten gestellten sozialen Anforderungen und andererseits durch den kompensatorischen Fond, den Reichtum und die Vielfältigkeit der Funktionen. Dieser Fond ist beim Taubblindstummen außerordentlich bescheiden; seine Unangepaßtheit hingegen sehr groß. Deshalb ist es nicht leichter, sondern schwerer einen Taubblindstummen zu erziehen, wenn die Erziehung die gleichen Resultate bringen soll. Was jedoch bleibt und ungeachtet aller Erziehungsgrenzen eine herausragende Bedeutung behält ist die Möglichkeit zu sozialer Gleichwertigkeit und Überwertigkeit für Kinder mit Defekten. Das wird nur äußerst selten erreicht, aber die Möglichkeit erfolgreicher Überkompensation weist unserer Erziehung einem Leuchtturm gleich den Weg. Zu glauben, daß jeder Defekt erfolgreich überwunden werden könne, ist genauso naiv, wie zu denken, jede Krankheit ende mit der Gesundung. Was wir hier brauchen, sind nüchterne Ansichten und realistischen Einschätzungen; wir wissen, daß die Aufgaben der Überkompensation solcher Defekte wie Blindheit und Gehörlosigkeit gewaltig sind, daß der kompensatorische Fond hingegen kärglich ist; der Entwicklungsweg ist schwierig, umso wichtiger ist es, um dessen Richtung zu wissen. Genau dies berücksichtigt Sokoljanskij und eben dem verdankt auch sein System seine Erfolge. Für seine Methode ist nicht so sehr das erwähnte theoretische Paradox von Bedeutung, als vielmehr die bedingt-reflektorische Konzeption der Erziehung. Mit seiner Methode verliert nicht nur die Mimik an Bedeutung, auch die Kinder verwenden sie nicht mehr auf eigene Initiative. Im Gegenteil, für sie wird die Lautsprache zu einem unüberwindlichen physiologischen Bedürfnis. Genau das ist es, worauf noch keine Methode in der Welt verweisen kann, das ist der Schlüssel zur Erziehung Taubstummer. Wenn die Lautsprache zum Bedürfnis wird und bei den Kindern die Mimik verdrängt, so bedeutet dies, daß der Unterricht auf der Linie der natürlichen Überkompensation der Gehörlosigkeit liegt; er verläuft entlang der Linie kindlicher Interessen und ist nicht gegen diese gerichtet. Die traditionelle Erziehung zur Lautsprache hat wie ein abgenutztes Zahnrad nicht den ganzen Mechanismus der natürlichen Impulse des Kindes erfaßt, hat nicht die innere kompensatorische Tätigkeit in Bewegung versetzt, sie dreht sich im Leerlauf. Die Lautsprache, den Kindern mit klassischer Grausamkeit eingehämmert, wird für die Gehörlosen zur Amtssprache erhoben; alle technischen Mittel flossen in die Mimik. Die Erziehungsaufgabe besteht doch darin, die inneren Entwicklungskräfte zu beherrschen. Wenn das Sokoljanskij über die Kettenmethode gelungen ist, dann bedeutet dies, daß er die Kräfte der Überkompensation wirksam berücksichtigt und beherrscht. Nicht die im ersten Anlauf erreichten Erfolge sind es, die zu zuverlässigen Kriterien für die Tauglichkeit der Methode werden: Dies ist eine Frage der Technik und deren Vervollkommnung und endlich eine des praktischen Vorgehens. Prinzipiell bedeutsam ist etwas anderes: Das physiologische Bedürfnis zu sprechen. Wenn es gelingt, dieses geheimnisvolle Bedürfnis zu wecken, dann entwickelt sich das Sprechen wie von selbst.

Für die Typhlopädagogik ist eine von Petzeld formulierte These von analoger Bedeutung: Die Möglichkeit des Wissens liegt für den Blinden in der Möglichkeit umfassendes Wissen erlangen zu können, sein Verstehen geht zusammen mit der Möglichkeit alles verstehen zu können<sup>275</sup>. Der Autor sieht die charakterologische Besonderheit der ganzen Blindenpsychologie und Struktur der Persönlichkeit des Blinden nicht nur in dessen außergewöhnlichen räumlichen Begrenztheit, sondern in der Möglichkeit zur umfassenden Sprachbeherrschung. Aus dem Kampf dieser zwei Kräfte summiert sich die Persönlichkeit des

---

<sup>275</sup>Vgl. **Petzeld, A.:** Konzentration bei Blinden. Eine psychologisch-pädagogische Studie. Leipzig 1925

Blinden. Wann dieser Leitsatz im Leben Realität wird, im welchen Umfang und zu welchem Zeitpunkt das geschieht, ist eine Frage der praktischen Entwicklung der Pädagogik, die wiederum von vielerlei Bedingungen abhängig ist. Auch die normalen Kinder können im Verlaufe ihrer Erziehung bei weitem nicht alle, nicht einmal die Mehrzahl ihrer Möglichkeiten realisieren. Vermag etwa das proletarische Kind das Entwicklungsniveau zu erreichen, das es erreichen könnte? So steht es auch mit den Blinden. Für den richtigen Aufbau eines zumindest bescheidenen Erziehungsplanes ist es zunächst erforderlich, die den Gesichtskreis beschränkenden, scheinbar naturgegebenen und der speziellen Entwicklung eines solchen Kindes zuwiderlaufenden Momente, aufzuheben. Wichtig ist, daß die Erziehung Kurs auf soziale Gleichwertigkeit nimmt, diesen Kurs als realen und bestimmenden Ausgangspunkt betrachtet und sich nicht an dem Gedanken nährt, der Blinde sei zur Minderwertigkeit verdammt.

Folgendes Beispiel möge diese Schlußfolgerung illustrieren. Obwohl die wissenschaftliche Kritik in der letzten Zeit verstärkt an der Zerstörung der Legende H. Keller gearbeitet hat, ermutigt uns deren Schicksal doch dazu, den bislang entwickelten Gedankengang weiterzuverfolgen. Irgendein Psychologe hat einmal vollkommen richtig bemerkt, daß H. Keller ohne die Taubblindheit wohl kaum so einflußreich und bekannt geworden wäre, eine derartig bemerkenswerte Entwicklung genommen hätte. Wie ist das zu verstehen? Zum einen haben ihre ausgeprägten Defekte große überkompensatorische Kräfte freigesetzt, ins Leben gerufen. Das allein hätte sicher nicht ausgereicht, denn ihr kompensatorischer Fond war extrem gering bemessen. Ohne das glückliche Zusammentreffen von Umständen, die ihren Defekt in ein soziales Plus verwandelten, wäre sie die wenig entwickelte, unauffällige, provinzielle amerikanische Spießbürgerin geblieben. Aber H. Keller wurde zu einer Sensation, sie rückte in das Zentrum der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit, wurde im Bewußtsein des Spießbürgers zu einer Berühmtheit, zu einer Nationalheldin, zu einem göttlichen Wunder; sie wurde zum Bestandteil des Nationalstolzes, zum Fetisch. Der Defekt gereichte ihr zum Vorteil, aus ihm resultierte kein Minderwertigkeitsgefühl. H. Keller wurde mir Ruhm und Luxus überhäuft, Dampfschiffe standen ihr zu Bildungsreisen zur Verfügung. Ihre Bildung wurde zum Anliegen des gesamten Landes. Von ihr wurde viel erwartet: Man sah sie als Doktorin, Schriftstellerin, Prophetin. Und sie entsprach diesen Erwartungen. Jetzt ist es fast unmöglich das voneinander zu trennen, was wirklich zu ihr gehört und was aus ihr im Auftrag des Spießbürgers gemacht wurde. Dieses Faktum zeigt überzeugend, welche Rolle der soziale Auftrag in ihrer Erziehung spielte. Keller selbst schrieb, daß, wäre sie in eine andere Umwelt hineingeboren worden, sie für immer in der Dunkelheit hätte leben müssen, das Leben sich zu einer Wüste, fernab des sozialen Verkehrs gestaltet hätte (1910). In ihrer Geschichte sahen viele den lebenden Beweis der selbständigen Kraft und Lebendigkeit des Geistes, der im menschlichen Körper gefangengehalten wurde. Sogar *"unter idealen äußeren Bedingungen"*, schreibt ein Autor, *"würden wir ihr seltenes Buch nicht erhalten haben, wenn nicht ein lebendiger, machtvoller, obgleich eingemauerter Geist unaufhaltsam dem äußeren Einfluß entgegengeströmt wäre"*<sup>276</sup>.

Der Autor der erkannt hatte, daß Taubblindstummheit nicht die bloße Addition zweier Summanden ist, daß "das Wesen des Taubblindstummheit viel tiefer liegt"<sup>277</sup>, sieht dieses Wesen der Tradition folgend in der religiös-spirituellen Gestaltung ihrer Geschichte verkörpert. In Wirklichkeit jedoch ist H. Kellers Leben alles andere als geheimnisvoll. Ihr Leben veranschaulicht, daß der Prozeß der Überkompensation im Ganzen durch zwei Kräfte bestimmt wird: Durch die sozialen Erwartungen, die an ihre Entwicklung und Erziehung

<sup>276</sup>Keller, H.: Die Geschichte meines Lebens. Stuttgart 1920, S. 8

<sup>277</sup>Keller, H.: Die Geschichte...a.a.O., S. 6

geknüpft sind und durch die erhalten gebliebenen Kräfte der Psyche. Der außerordentliche hohe soziale Anspruch, der an die Entwicklung H. Kellers gestellt wurde und dessen glückliche soziale Realisierung unter den Bedingungen des Defektes bestimmten letztlich ihr Schicksal. Der Defekt wurde nicht nur nicht zum Hemmnis für ihre Entwicklung, er wurde zum Stimulus und Garanten von Entwicklung. Gerade deshalb muß man Adler zustimmen, wenn dieser empfiehlt, jeden Akt in Verbindung mit dem Lebensplan und seinem finalen Endpunkt <sup>278</sup> zu sehen. I. Kant nahm an, sagt A. Neier, daß wir den Organismus verstehen, wenn wir beginnen, ihn wie eine mit Vernunft konstruierte Maschine zu betrachten; Adler empfiehlt, das Individuum als Verkörperung einer Entwicklungstendenz aufzufassen.

\*\*\*

In der traditionellen Erziehung von Kindern mit einem psychischen Defekt finden wir nicht ein Fünkchen Stoizismus. Sie erschöpft sich in Tendenzen von Mitleid und Philantropie, sie ist vergiftet durch Krankheit und Schwäche. Unsere Erziehung ist abgeschmackt und fade; sie rührt nicht an dem, was im Schüler lebendig ist, in der Erziehung ist kein Salz. Wir brauchen härtende und mutige Ideen. Unser Ideal liegt weder darin, den wunden Punkt in Watte einzuhüllen, noch ihn über alle Maßen vor Verletzungen zu bewahren, sondern darin, der Überwindung des Defekts, seiner Überkompensation, einen breiten Weg zu eröffnen. Dazu müssen wir die soziale Gerichtetheit dieser Prozesse verstehen lernen. Aber in der psychologischen Begründung der Erziehung beginnen wir den Unterschied zwischen der Erziehung des Tier- und des Menschenjungen, zwischen Dressur und wirklicher Erziehung aus dem Auge zu verlieren. Voltaire sagte im Scherz, daß er nach der Lektüre von Rousseau auf allen Vieren laufen wollte. Ein derartiges Gefühl vermittelt fast unsere ganze neue Wissenschaft vom Kind: sie betrachtet das Kind oft auf allen Vieren. Es ist schon bemerkenswert, wenn P.P. Blonski bekennt: *"Ich liebe es, den Säugling in der Pose eines Vierbeiners aufzustellen, mir selbst sagt das immer sehr viel"*<sup>279</sup> Genau genommen kennt die Wissenschaft vom Kinde den Säugling nur in dieser Pose. A.B. Salkind nennt dies den zoologischen Zugang zur Kindheit. Ohne Zweifel ist eine solche Herangehensweise, die den Menschen als eine Lebensform, als höchstentwickeltes Säugetier untersucht, bedeutsam und sehr wichtig. Aber das kann mit Blick auf Theorie und Erziehungspraxis nicht alles, nicht das Wichtigste gewesen sein. S.L. Frank, der Voltaire's Scherz symbolisch fortschreibt kommt zu dem Schluß, daß die Natur, ganz im Gegensatz zu Rousseau's Auffassung *"den Menschen zur vertikalen Stellung nötigt; sie ruft den Menschen nicht zurück zur Primitivität und Urmenschlichkeit, sondern weist ihm den Weg nach vorn, zu immer komplexeren Formen von Menschsein"*<sup>280</sup>. Von diesen beiden Polen aus, nähern sich die entwickelten Ideen eher Goethe als Rousseau. Wenn die Lehre von den bedingten Reflexen die Horizontale des Menschen zeichnet, so gibt uns die Theorie von der Überkompensation seine Vertikale.

## 1.2.

### ***L.S. Wygotski: Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig retardierten Kindes***<sup>281</sup>

<sup>278</sup>Vgl.: **Adler, A.:** Praxis und Theorie der Individualpsychologie. München 1927

<sup>279</sup>**Blonski, P.P.:** Pedologija. (Pädologie). Moskva 1925, S. 97

<sup>280</sup>**Frank, S.L.:** Filosifija i zisn'. (Philosophie und Leben). SPb 1910, S. 358

<sup>281</sup>Leicht gekürzte Übersetzung von: **Wygotski L.S.:** K voprodu kompensatornych processov v razvitii umstvenno otstalogo rebenka. (Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig

Die Klinik, der wir die Ausgliederung und Merkmalsbestimmung geistig retardierter Kinder verdanken, interessierte die Entwicklung der mit einer Retardation belasteten Kindern kaum. Dem Wesen ihrer praktischen Aufgaben nach konnte sich die Klinik nicht mit den Fragen der kindlichen Entwicklung auseinandersetzen, da die kindliche Retardation zu der Zahl klinischer Formen gerechnet wird, die nur unter Schwierigkeiten oder gar nicht über Heilbehandlungen beeinflußt werden können. Formen der Unterentwicklung wurden in der Klinik nicht zum Gegenstand tiefschürfender Untersuchungen: Das war weder aus praktischen Erwägungen erforderlich, noch entsprach es den Beweggründen klinischen Denkens. Die Klinik interessierte in erster Linie die Möglichkeit der Ausgliederung jener Merkmale, mittels der die geistige Retardation erkannt, ihre Form bestimmt und von anderen, ähnlichen, unterschieden werden kann. Von diesen Zielen aus griff die Klinik auch das Entwicklungsproblem des oligophrenen Kindes auf. Sie fand heraus, daß sich der Oligophrene fort- und nicht rückentwickelt, wie das bei geisteskranken Kindern beobachtet werden kann. In Abhängigkeit vom klinischen Herangehen wurde das Problem der geistigen Retardation "als Ding" betrachtet, nicht aber als Prozeß. Man interessierte sich für Merkmale wie Dauerhaftigkeit und Beständigkeit, die Entwicklungsdynamik des geistig retardierten Kindes, die Gesetze seiner Entwicklung analog zu den Entwicklungsgesetzen des normalen Kindes interessierten nicht. All dies blieb und mußte wohl auch außerhalb des Gesichtskreises der Klinik bleiben.

Die Heilpädagogik, die Hilfsschulpädagogik erhielten die ersten Mitteilungen über die Natur der geistigen Retardierung von der Klinik und versuchten ihre Praxis auf der Grundlage des Bildes aufzubauen, das im Ergebnis der klinischen Untersuchung gezeichnet worden war. Am Anfang reichte das aus, weil vor der bürgerlichen Schule, als diese mit dem Problem und dem Faktum der geistigen Retardierung konfrontiert wurde, negative Aufgaben standen: An der Schwelle zur Normalschule eine Barriere zu errichten, mittels der Kinder danach selektiert werden können, ob sie fähig oder willens sind, in ihr unterrichtet zu werden. Derartige Aufgaben standen auch vor A. Binet, als der daran ging, eine Diagnostik der geistigen Retardierung auszuarbeiten.

Jeder versteht, daß nichts so unsicher ist, wie eine Auslese nach negativen Merkmalen. Wenn wir eine solche Auswahl treffen, riskieren wir in einer Gruppe solche Kinder zu vereinen und zusammenzufassen, die von ihrer positiven Seite her wenig Gemeinsamkeiten zeigen. Wenn wir Farben nur danach zusammenfassen, daß sie nicht schwarz sind, erhalten wir eine bunte Mischung: Dort finden wir dann rot, gelb, blau nur deswegen, weil sie eben nicht schwarz sind. Die amerikanische und europäische Alltagspraxis hat gezeigt: Die Festlegung auf negative Merkmale führte zu demselben Ergebnis wie die Auswahl der Farben nach dem negativen Merkmal, d.h. die Gruppe der ausgewählten Kinder erwies sich als außerordentlich heterogen, was ihre Zusammensetzung, Struktur, Dynamik, Möglichkeiten, die Gründe für ihren Zustand betrifft. Sogar für die bürgerliche Schule erwiesen sich diese Festlegungen als unzureichend, da schon eine auf minimalen Anforderungsniveau organisierte Bildung und Erziehung zeigte, daß geistige Retardation nicht auf negative Weise bestimmt und ausgegliedert werden kann. Man soll nicht davon ausgehen, was das jeweilige Kind nicht kann, was es nicht ist, sondern davon was es kann, was es ist. In dieser Richtung unternahm die bürgerliche Schule außerordentlich wenig.

Gerade jetzt macht unsere Schule in der ganzen Theorie und Praxis der Bildung und Erziehung des normalen und retardierten Kindes einen entscheidenden Wandel durch. Gerade

die Hilfsschule bekommt die Unzulänglichkeiten der prinzipiellen theoretischen Orientierungen, der wissenschaftlichen Grundlegungen und ihrer Quellen, zu spüren. Die erste Aufgabe, die daher neu formuliert werden muß, liegt in der Untersuchung des geistig retardierten Kindes. Keine Untersuchung um der Untersuchung willen, sondern zu dem Zwecke, die besten praktischen Handlungsformen zu entwickeln, die dazu beitragen, die historische Aufgabe der Überwindung der geistigen Retardation, dieses großen von der Klassengesellschaft überkommenen sozialen Elends, zu lösen. Diese Aufgabe verbindet die Forschung mit den aktuellen praktischen Erfordernissen und verlangt eine positive und differenzierte Herangehensweise an die Untersuchung der geistig retardierten Kinder, die darin besteht, die Kinder von ihrer positiven und differenzierenden Seite her zu charakterisieren.

Jetzt erkennen auch die besten bürgerlichen Wissenschaftler, daß es dasselbe ist von einem Kind zu sagen, er sei "geistig retardiert", wie von einem Menschen zu sagen, er sei erkrankt, ohne zu sagen, um welche Krankheit es sich handelt. Es ist möglich das Faktum der Retardierung des Kindes zu konstatieren, ohne jedoch dessen Wesen, Herkunft und weiteres Schicksal zu bestimmen. Daraus läßt sich die Hauptaufgabe ableiten, die vor der Forschern auf dem Gebiete der geistigen Retardierung steht, nämlich, die Untersuchungen zu den Entwicklungsgesetzen des geistig retardierten Kindes voranzubringen.

Drei Fragen sind es, die ich bezüglich dieser Aufgabe formulieren möchte und die den Inhalt meiner Darlegungen bilden. Die erste Frage: Was in der Entwicklung des geistig retardierten Kindes arbeitet nicht gegen, sondern für uns, d.h. welches sind die in der Entwicklung des geistig retardierten Kindes selbst entstehenden Prozesse, die zu einer Überwindung der Retardierung, zum Kampf mit ihr, zur Entwicklung auf ein höheres Niveau hin führen? Die zweite Frage: Wie ist Struktur und Dynamik der geistigen Retardierung im Ganzen beschaffen? Das Bild der geistigen Retardation ist ja nicht auf Prozesse beschränkt, die für uns arbeiten. Um die Bedeutung und den Platz der Prozesse zu erkennen, die für uns arbeiten, muß man um deren Bedeutung und Platz in der allgemeinen Struktur der geistigen Retardierung wissen. Die dritte Frage hängt zusammen mit den notwendigen pädagogischen Schlüssen, die sich aus der ersten und der zweiten Frage ergeben. Ich werde daher im folgenden kurz auf diese drei Grundfragen eingehen.

Die allgemeine Voraussetzung, von der ich ausgehe und die, wie mir scheint der wissenschaftlichen Untersuchung der Entwicklung des geistig retardierten Kinde zugrunde gelegt werden muß, ist die Vorstellung von der Einheit der Entwicklungsgesetze des normalen und des geistig retardierten Kindes. Natürlich, diese Aussage negiert keineswegs, daß die Gesetze der Entwicklung des geistig retardierten Kindes einen qualitativ eigenständigen (russ.: *svoeobrazny*) und spezifischen Ausdruck finden und das die Aufgabe sich nicht auf die Feststellung ihrer Einheit beschränkt; die Aufgabe besteht vielmehr darin, zu zeigen, daß die ihrem Wesen nach prinzipiell einheitlichen Gesetze der Entwicklung des Kindes einen konkreten speziellen Ausdruck bei der Anwendung auf das geistig retardierte Kind finden. Das ist die erste und zentrale Voraussetzung, über die es von Anfang an zu sprechen gilt. Die methodologische Frage besteht in folgendem. Bis heute herrscht die aus dem Westen entlehnte Vorstellung vor, wonach zwei Formen der Erziehung des Kindes: eine, die von den biologischen und die andere, die von den sozialen Ursachen aus regiert wird, unterschieden werden müssen. Man nahm an, daß sich die Kinder wegen biologischer Mängel auf "biologischen Schienen" entwickeln und daß für sie das Gesetz der sozialen Entwicklung, das die Entwicklung des normalen Kindes bestimmt, außer Kraft gesetzt wäre. Diese mechanistische Vorstellung erweist sich als methodologisch unhaltbar. Zu deren methodologischen Grundaussagen gilt es sich auf eine neue Art und Weise zu verständigen.



Auszugehen ist von dem allgemeinen Leitsatz über das Wechselverhältnis sozialer und biologischer Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung des Kindes. Schwierigkeiten im Verständnis der Entwicklung des retardierten Kindes gehen darauf zurück, daß Retardation als Ding, nicht jedoch als Prozeß betrachtet wurde. So blieb das Problem der Entwicklung des retardierten Kindes unberücksichtigt. Das ist der Grund dafür, weshalb die primäre Störung bei Oligophrenie als solche nicht hinterfragt wird, weshalb die primäre Störung als das Grundlegende und Führende im Verlauf der gesamten Entwicklung des Kindes angesehen wird. Vom dialektischen Standpunkt aus ist diese Auffassung schlichtweg falsch. Im Prozeß der Entwicklung wird das Primäre, d.h. das, was in einer frühen Entwicklungsphase in Erscheinung tritt, in vielfältigen qualitativen Neubildungen "aufgehoben".

Was den Begriff "Aufhebung" der Gesetzmäßigkeiten betrifft, so möchte ich dazu folgendes sagen. Das Wort *snjatje* ("Aufhebung") wird mitunter falsch übersetzt. Dieses Wort wurde vom deutschen Wort (aufheben) her gebildet, in der deutschen Sprache besitzt es eine ebensolche doppelte Bedeutung wie auch das Wort *schoronit*. Wenn man von einer organisch-biologischen Gesetzmäßigkeit im Sinne von "schoronit" spricht, so heißt das nicht, daß sie zu existieren aufgehört hat, sondern es bedeutet, daß sie im Vergleich zu den Gesetzmäßigkeiten einer späteren Etappe in den Hintergrund getreten ist, in irgend etwas enthalten ist. Deshalb ist klar, daß die biologischen Gesetzmäßigkeiten, die primär in den Bestimmung der ersten Etappe der Entwicklung geistig retardierter sind, nicht vernichtet, sondern im Entwicklungsprozeß des geistig retardierten Kindes "aufgehoben" sind. Im Vordergrund stehen daher Merkmale, die Gesetzmäßigkeiten gerade des zweiten Typs. Eben sie gilt es zu untersuchen. Von diesen grundlegenden Voraussetzungen aus möchte ich nun weitere Gedanken entwickeln.

Lassen sie mich zur Frage nach den Prozessen, die in der Entwicklung der retardierten Kinder für uns arbeiten, zurückkehren. Existieren solche Prozesse überhaupt? In der Entwicklung geistig retardierter Kinder, wie in der Entwicklung jedes beliebigen Kindes, das durch einen Defekt belastet ist, gibt es Prozesse, die daraus resultieren, daß der Organismus und die Persönlichkeit des Kindes auf Schwierigkeiten reagiert, mit denen er zusammentrifft. Im Prozeß der aktiven Anpassung an die Umwelt wird eine Reihe von Funktionen gebildet, die diese Mängel kompensieren, ausgleichen, ersetzen. Ich denke, daß dies eine so klare allgemeinbiologische Vorstellung ist, daß sie kaum weitergehender Ausführungen bedarf. Bezüglich der Erziehung des geistig retardierten Kindes ist es bedeutsam zu wissen, wie es sich entwickelt. Wichtig ist nicht die Mangelhaftigkeit an und für sich, nicht die Minderwertigkeit, der Defekt, die Verletzung, sondern die Reaktion, die in der Persönlichkeit des Kindes als Antwort auf die Schwierigkeit, mit der es konfrontiert ist und die aus dieser Mangelhaftigkeit resultiert, entsteht. Das geistig retardierte Kind besteht nicht nur aus Löchern und Defekten, sein Organismus stellt sich als Ganzes um.

Die Persönlichkeit wird über die Entwicklungsprozesse des Kindes als Ganzes ausgeglichen und kompensiert. Zu fragen ist nicht nur danach, welche Krankheit der Mensch hat, sondern auch bei welchem Menschen diese Krankheit auftritt. Vergleichbares kann man auch bezüglich der Mängel und Defekte sagen. Für uns ist nicht wichtig, zu wissen, wie welcher Defekt beim konkreten Kind ausgeprägt ist, was bei ihm geschädigt ist, sondern auch, was das für ein Kind ist, das diesen Defekt aufweist, d.h. welchen Platz der Mangel im System der Persönlichkeit einnimmt, welche Strukturierung sich gerade vollzieht, wie das Kind mit seiner Mangelhaftigkeit fertig wird. Die Krankheitsprozesse konnten solange nicht entschlüsselt werden, bis die Erkenntnis reifte, daß der Organismus selbst mit der Krankheit kämpft, daß es Symptome zweierlei Art gibt: Auf der einen Seite, Symptome gestörter Funktionen, auf der anderen - Symptome des Kampfes des Organismus mit den Störungen.

Die Situation ist mit der des sich nicht normal entwickelnden Kindes vergleichbar. Bis man bei dessen Untersuchung nicht vom Standpunkt des kompensatorischen Charakters seiner Entwicklungsprozesse ausgeht, wird man keine vollständige und adäquate Vorstellung von diesem Kind gewinnen können. Bevor ich konkret auf die Menschnismen und Gesetzmäßigkeiten, die dem Erscheinen und der Entfaltung der kompensatorischen Prozesse zugrunde liegen, eingehen kann, muß ich einiges zur theoretischen Bedeutung und dem Verständnis des Kompensationsprinzips selbst sagen.

In der Anwendung auf die Entwicklung des geistig retardierten Kindes ist dieses Prinzip nur ansatzweise ausgearbeitet worden, gerade, was seine theoretische und prinzipielle Seite betrifft. Wie auch anderen Forschern, so scheint es auch mir, daß es zum ersten hinreicht, kompensatorische Prozesse beim geistig retardierten Kind zu beobachten und die so begründeten Fakten unter dem Gesichtspunkt der Kompensation weiter zu bearbeiten. Die theoretische Fassung des Begriffs Kompensation erweist sich sogar in den wissenschaftlichen Bereichen als mangelhaft, die mit diesem Begriff operieren und die entwickelter sind, als die Lehre vom geistig retardierten Kind. Einige grundlegende Aussagen jedoch, die eine richtige methodologische Orientierung auf Kompensation hin zum Inhalt haben und in deren Lichte wir das faktische Material betrachten müssen, sind klar. Sie sollen im folgenden skizziert werden.

Das Erste und Grundlegende, auf das wir bei der Beschäftigung mit dem Problem der Kompensation beim geistig retardierten Kind stoßen, ist die Vorstellung von der Natur der Erscheinung, die, wie wir sehen werden zwiespältig ist, selbst. Die einen nehmen an, daß die subjektive Reaktion des Kindes auf die Situation, die im Gefolge des Defekts entstanden ist, die einzige, ja gar einzigartige Grundlage der kompensatorischen Prozesse darstellt. Diese Theorie setzt voraus, daß als einzige und notwendige Quelle für die Entstehung kompensatorischer Entwicklungsprozesse das dem Kinde bewußtwerdende Verständnis seiner Mangelhaftigkeit, die Entstehung eines Minderwertigkeitsgefühls angesehen werden muß. Aus der Entwicklung dieses Gefühls, aus dem Bewußtsein der eigenen Mangelhaftigkeit entwickle sich das reaktive Bemühen, dieses quälende Gefühl zu besiegen und damit die bewußtgewordene Mangelhaftigkeit zu überwinden. Eben aus diesem Grunde sprechen die Adlerianer in Österreich und die belgische Schule dem geistig retardierten Kinde die Fähigkeit zur intensiven Entwicklung kompensatorischer Prozesse ab. Die Argumentation der Defektologen ist folgende: Für die Entwicklung kompensatorischer Prozesse ist es notwendig, daß sich das Kind seiner Unzulänglichkeit bewußt wird und diese fühlt. Beim geistig retardierten Kinde jedoch bestehe die Schwierigkeit darin, daß es sich zu sich selbst ausgesprochen unkritisch verhält, sich seiner Minderwertigkeit nicht bewußt wird und daher nicht auf die Überwindung dieser Minderwertigkeit hinarbeiten kann. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die empirischen Untersuchungen E. de Greef's über die Entwicklung des geistig retardierten Kindes. Er verwies auf bestimmte, eben "de-Greef-Symptome", die darauf zurückzuführen seien, daß bei Kindern mit geistiger Retardation eine überhöhte Selbsteinschätzung beobachtet werden kann. Wenn einem solche Kind vorschlagen wird, sich im Vergleich zu seinen Kameraden und dem Lehrer selbst einzuschätzen, so stellt sich heraus, daß das Kind dazu neigt, sich selbst als am klügsten zu betrachten. Es gesteht sich seine Zurückgebliebenheit als solche nicht ein. Deshalb erweist sich die Entwicklung seiner kompensatorischen Prozesse als erschwert, wenn nicht unmöglich. Und all dies, eben weil das geistig retardierte Kind mit sich selbst zufrieden ist, seine Unzulänglichkeiten nicht bemerkt und folglich auch nicht jenes quälende Erleben des Minderwertigkeitsgefühls, das für andere Kinder die Grundlage der Bildung ihrer kompensatorischen Prozesse bildet, durchmacht.

Ein anderes Verständnis von Kompensation, das u.E. weit eher der Wirklichkeit entspricht, hängt damit zusammen, daß Kompensationserscheinungen des Bewußtseins später erforscht wurden, als auf anderen Gebieten. Dabei geht es darum, herauszufinden, wie Prozesse der kompensatorischen Entwicklung gerade dort entstehen, wo sie nicht mit Bewußtwerden verbunden sind, wo die Defektivität der Funktion ein Gefühl von Minderwertigkeit oder Mangelhaftigkeit und dessen Vergegenwärtigung nicht hervorruft.

Eine Theorie, die eine wirkliche Erklärung für Kompensationserscheinungen geben möchte, muß diese Erscheinungen in ihrer ganzen Breite erklären, muß berücksichtigen, daß auch auf niederen Entwicklungsstufen Kompensationsprozesse ablaufen, die mit dem Funktionieren des Bewußtseins zusammenhängen. Diejenigen Autoren, die eine solche Erklärung suchen, formulieren sie im Geiste des Vitalismus. Sie nehmen an, daß die Elemente der Lebensprozesse einen psychischen Faktor, irgendwelche seelenhaften vitalen Kräfte besitzen und auf diese Weise Kompensationsprozesse bewirken, d.h. in den organischen Prozessen ein psychischer Faktor in unsichtbarer Form am Wirken sei. Die vitalistische Theorie bezieht so einen idealistischen Standpunkt, da sie ein subjektivistisches Verständnis von Kompensation entwickelt. Dabei hat die Untersuchung der einfachsten organisch- kompensatorischen Prozesse und ihre Gegenüberstellung zu anderen zu der faktisch begründeten Auffassung geführt, daß gerade die objektiven Schwierigkeiten, denen das Kind im Verlaufe seiner Entwicklung begegnet, Quelle und primärer Stimulus zur Entstehung kompensatorischer Prozesse sind. Diese Schwierigkeiten versucht das Kind zu umgehen, oder mit Hilfe einer Reihe von Gebilden, die in seiner Entwicklung anfänglich nicht gegeben waren, zu überwinden. Wir beobachten, daß das Kind, wenn es auf Schwierigkeiten trifft, Umgehungswege einschlagen muß, um diese zu überwinden. Wir beobachten, daß im Prozeß der Wechselwirkung des Kindes mit der Umwelt Situationen entstehen, die das Kind auf den Weg der Kompensation führen. Das Schicksal der kompensatorischen und Entwicklungsprozesse als Ganzes hängt nicht nur vom Charakter und der Schwere des Defektes ab, sondern auch von der sozialen Realität des Defektes, d.h. von den Schwierigkeiten, zu denen der Defekt vom Standpunkt der sozialen Position des Kindes aus führt.

Mit der Frage nach den Quellen der kompensatorischen Entwicklung ist die Frage nach den Fonds der Kompensation verbunden. Woher kommen die Kräfte, die zur Triebkraft der kompensatorischen Entwicklung werden? Für die eine Theorie liegen die Kräfte in der inneren Zielrichtung der Entwicklungsprozesse des Lebens selbst. Diese Theorie geht von einer linearen teleologischen Position aus, indem sie annimmt, daß in jedem Kind eine zielgerichtete, eine innere Tendenz angelegt ist, die das Kind unaufhaltsam zu selbstbestimmter Entwicklung drängt, eine instinktive Lebenskraft also, die das Kind vorantreibt und seine Entwicklung ungeachtet aller Widrigkeiten sicherstellt. Daß die Prozesse der kompensatorischen Entwicklung objektiv und zielgerichtet wirken, d.h. zweckgerichtet Funktionen für die Entwicklung nutzen, unterliegt wohl keinem Zweifel...

Im Unterschied zur Teleologie leitet sich unsere Erklärung der Kompensationsprozesse nicht aus den inneren Antriebskräften ab, sondern wir stellen fest, daß der Kompensationsfond überwiegend im sozial-kollektiven Leben des Kindes liegt, in der Kollektivität seines Verhaltens, aus dem er das Material zum Aufbau derjenigen inneren Funktionen, die im Verlaufe der kompensatorischen Entwicklung entstehen, schöpft. Es versteht sich von selbst, daß Reichtum und Armut des inneren Fonds des Kindes, zum Beispiel seine geistige Retardation, ein grundlegendes und primäres Moment darstellt, das bestimmt, inwieweit das Kind fähig ist, dieses Material zu nutzen. Und es versteht sich von selbst, daß das Schicksal

des Debilen und des Idioten sich daher unterscheiden, daß ihre inneren Fonds zutiefst verschieden sind. Aber gerade das ist auf den höheren Stufen der Entwicklung nicht das bestimmende, sondern wird im Prozeß der weiteren Entwicklung des Kindes vielfach aufgehoben.

Ein letztes Moment, das man vom Standpunkt kompensatorischer Prozesse prinzipiell unterscheiden muß: In der Klinik gelang es, eine Reihe neuer psychologischer Zustände zu entschlüsseln und zu zeigen, daß Krankheitssymptome auf kompensatorischen Wege entstehen können. Wirklich, die Kompensation kann das Kind auf einen realen und einen fiktiven Weg, d.h. einen Weg des fehlerhaften Ausgleichs der Mängel führen: Das zentrale Moment, das den Erforscher kompensatorischer Entwicklungsprozesse interessiert, ist somit die Unterscheidung von zwei Linien, der realen und fiktiven Kompensation. Kompensation als Quelle zusätzlicher nützlicher Prozesse ist unbestritten, das kompensatorische Moment selbst kann aber auch krankhafte Züge annehmen. Auch das ist richtig...

Erlauben sie mir nunmehr, zu einigen grundlegenden konkreten Thesen überzugehen, die für die kompensatorische Entwicklung des geistig retardierten Kindes charakteristisch sind. Die erste These bezieht sich auf den weithin bekannten Ausgleich von Funktionen, der dem normalen und nichtnormalen Kind gemeinsam ist und dem erstrangige Bedeutung beigemessen werden muß. Es ist bekannt, daß Binet vergleichende Untersuchungen an Menschen mit herausragenden und durchschnittlichen Gedächtnisleistungen durchgeführt hat. Er fand heraus, daß die Mehrzahl der psychologischen Funktionen "simuliert" werden kann. Probanden mit eher durchschnittlichen Gedächtnisleistungen konnten in ihrem Gedächtnis mittels Simulation derartig lange Reihen von Ziffern und Worten bewahren, die um ein Vielfaches das übersteigen, was wir gewöhnlich zu leisten vermögen. Der Mensch mit mittlerem Gedächtnisvermögen ersetzte dabei das Einprägen durch gedankliches Kombinieren. Wenn man ihm eine lange Reihe von Ziffern zur Reproduktion aufgab, so ersetzte er diese durch Buchstaben, Bilder, Worte, anschauliche Erzählungen. Darin lag der Schlüssel, der es dem Probanden ermöglichte, die Ziffern richtig wiederzugeben und zu ebensolchen Ergebnissen zu gelangen, wie sie sonst nur von Menschen mit einem hervorragenden Gedächtnis erzielt werden. Eben diese Erscheinung nannte Binet Simulation eines hervorragenden Gedächtnisses. Ich hätte nicht davon gesprochen, wenn das Gesagte nur in außergewöhnlichen Fällen zu beobachten wäre, wenn sich dahinter nicht ein allgemeines Gesetz der kindlichen Entwicklung verbergen würde, wenn ich nicht wüßte, daß jeder von uns mit seinem Gedächtnis nicht deshalb vorankommt, weil das Gedächtnisvermögen als solches wächst, sondern deshalb, weil jeder eine Reihe von Methoden und Verfahren zur Simulation von Gedächtnisprozessen entwickelt. Es gibt psychologische Prozesse und Operationen, die das Gedächtnis erweitern und zu einem höheren Entwicklungsniveau befähigen. Vor uns haben wir also nicht die Ausnahme, sondern die Regel.

Die Ersetzung bestimmter psychologischer Funktionen durch andere ist bei verschiedenen intellektuellen Prozessen untersucht worden. Erst kürzlich wurden solche Ersatz- oder Simulationsprozesse einer klinischen und pädagogischen Bewertung hinsichtlich ihrer Entwicklungsrelevanz für das geistig retardierte Kinde unterzogen. Untersuchungen zeigten, daß sich keine der psychologischen Funktionen (weder das Gedächtnis, noch die Aufmerksamkeit) auf nur eine einzige, sondern vielmehr auf verschiedene Art und Weise vollziehen. Folglich wird auch dort, wo wir eine Schwierigkeit, Unzulänglichkeit, Begrenztheit oder einfach eine Aufgabe antreffen, die die Kräfte der natürlichen Möglichkeit der gegebenen Funktion überschreitet, die Funktion nicht mechanisch ausgelöscht...

Ich entwickle nunmehr einen Grundsatz, der es ihnen ermöglicht, das Prinzip der Simulation psychischer Funktionen in seiner ganzen Breite zu würdigen. Sie wissen, daß das Gedächtnis an der Schwelle zur Adoleszenz eine wesentliche Veränderung durchmacht: Es verändert sich das Wechselverhältnis zwischen den Gedächtnis- und Denkprozessen. Für das Kind in einem frühen Entwicklungsalter bedeutet denken, sich zu erinnern, d.h. vergangene Situationen zu aktualisieren. Besonders deutlich zeigt sich diese Tendenz zum Erinnern immer dann, wenn sie vor der Aufgabe stehen, einen abstrakten Begriff zu bestimmen. Sie werden sehen, daß das Kind statt einer logischen Begriffsbestimmung die konkrete Situation einer vergangenen Erfahrung reproduziert. Für den Jugendlichen hingegen bedeutet sich zu erinnern zu denken. Das Erinnern tritt in den Hintergrund und wird durch gedankliches Ordnen ersetzt. Dies ist der Grundsatz, der eine Etappe in der Entwicklung jeder einzelnen Funktion ausmacht, und dabei die einfachste Form darstellt, mit der wir es in der Entwicklung des nichtnormalen Kindes im Allgemeinen und der des geistig retardierten im Besonderen zu tun haben. Wenn wir uns vergegenwärtigen, wie ein blindes Kind liest, oder ein taubstummes zu sprechen beginnt, so sehen wir, daß das Prinzip des Ersetzens, das es zum Beispiel möglich macht, nicht nur so zu sprechen wie wir sprechen, sondern auch mittels eines anderen Mechanismus', die Grundlage dieser Funktionen bildet. Es zeigt sich, daß die gewohnte Art zu sprechen, nicht die einzig mögliche ist und daß das ausgefallene Verfahren durch andere Funktionsweisen ersetzt werden kann.

Eine entscheidende Rolle bei Ersatz- oder Simulationsprozessen in der sozialen Entwicklung des Kindes spielen Hilfsmittel (Worte und andere Zeichen), mit denen sich das Kind selbst zu stimulieren lernt. Die Rolle der Hilfsmittel, über deren Gebrauch sich das Kind entwickelt, führt zum zweiten Grundsatz, der die kompensatorischen Prozesse charakterisiert, zur These über das Kollektiv als Faktor der Entwicklung der höheren psychologischen Funktionen des normalen und nichtnormalen Kindes.

Sie wissen, daß sich Sprache zunächst als Mittel des Austausches, wechselseitigen Verstehens, als kommunikative, soziale Funktion entwickelt. Die innere Sprache, mit deren Hilfe der Mensch denkt, entsteht später und es gibt Grund zu der Annahme, daß sich der Prozeß ihrer Herausbildung erst im Schulalter vollzieht. Der Weg der Transformation der Sprache von einem Austauschmittel, als Funktion des sozialen, kollektiven Verhaltens in ein Mittel des Denkens, in eine individuell-psychologische Funktion gibt eine Vorstellung von dem Gesetz, das die Entwicklung der höheren psychologischen Funktionen regiert. Dieses Gesetz kann so ausgedrückt werden: Jede höhere psychische Funktion erscheint im Prozeß der kindlichen Entwicklung zweimal; einmal als Funktion des kollektiven Verhaltens, der Organisation der Zusammenarbeit des Kindes mit den anderen Menschen und dann als individuelle Funktion des Verhaltens, als inneres Vermögen der Tätigkeit psychischer Prozesse im engen und genauen Sinne dieses Wortes.

Genauso wird auch das Sprechen von einem Mittel des Austausches zu einem Mittel des Denkens. Neuere Untersuchungen zeigen, daß sich auch das logische Denken, die Methode zur Begründung von Schlüssen beim Vorschulkind nicht eher entwickelt, als im Kinderkollektiv Streit entsteht, nicht früher, als sich beim Kind die Notwendigkeit zum Argumentieren entwickelt. Wie ein Wissenschaftler treffend formulierte: Nicht nur Kinder, sondern auch wir Erwachsene glauben uns selbst gern aufs Wort, d.h. fordern dafür nur wenig Beweise. Die Notwendigkeit zur logischen Begründung von Behauptungen hängt auch beim Kind von der Entwicklung kollektiver Funktionen ab, wie z.B. der Funktion des streibaren Argumentierens.

Die Untersuchung zeigte, daß sich typische volitive Prozesse der Kinder, d.h., Prozesse der Ein- und Zuordnung, auch im Kollektiv entwickeln. Im Einzelnen stellten westliche Wissenschaftler am Material der Kinderspiele fest, daß Kinder während des Spiels verschiedene Verfahren zur Unterordnung des eigenen Handelns unter die Verhaltensregeln des Kollektivs ausbilden. Danach verwandelt sich die entstandene Organisation in eine innere Verhaltensfunktion und wird zur individuellen psychologischen Funktion.

Wir sehen, daß das kollektive Verhalten des Kindes nicht nur individuelle psychologische Funktionen aktiviert und trainiert, sondern zur Quelle der Entstehung einer vollkommen neuen Verhaltensform wird, die in der historischen Periode der Entwicklung der Menschheit entstand und in der Struktur der Persönlichkeit die Qualität einer höheren psychologischen Funktion annahm. Das Kollektiv ist Quelle der Entwicklung dieser Funktionen und dies gerade auch beim geistig retardierten Kind.

Der allgemeine Entwicklungsweg der kindlichen Sprache kann als kollektive Form bezeichnet werden. Wir sagen, daß das Kind die Sprache beherrschen lernt und zwar erst dann, wenn es sich seine eigenen psychischen Prozesse subordiniert, sich die Sprache in ein Mittel des Denkens verwandelt...

Es fällt auf, daß die Entwicklungslinie höherer psychologischer Funktionen von außen nach innen verläuft. Ebenso wie das Sprechen zur Grundlage für Entwicklung wird, so ist auch die äußere Form der kollektiven Zusammenarbeit die Vorläuferin für die Entwicklung einer ganzen Reihe innerer Funktionen. Hier stoßen wir auf ein wesentliches Moment: Quelle und Nährboden der Entwicklung höherer psychologischer Funktionen bildet das intellektuell heterogen zusammengesetzte Kollektiv der Kinder. Der Wissenschaftler E.de.Greefe verweist hierzu auf eine Besonderheit des geistig retardierten Kindes: Dieses versteht ein anderes geistig behindertes Kind besser, schätzt es höher ein, als ein normales Kind, weil es hier mit einer Differenz Umgang hat, die es zu überwinden vermag. In der Entwicklungsgeschichte des Kindes (und unserer psychologischen Entwicklung) übertrifft das passive Funktionieren bei weitem die aktive Benutzung irgendeiner psychologischen Funktion. Das Kind beginnt Sprache zu verstehen, bevor es spricht. Wir sind fähig, ein Buch zu verstehen, das von einem Genie geschrieben wurde, können aber dessen Inhalt oft nicht wiedergeben: die Möglichkeit zum Sprachverstehen ist größer als die Fähigkeit zum aktiven Gebrauch der Sprache. Daraus resultiert eine wertvoller methodologischer Schluß: Damit richtig über die Entwicklungsmöglichkeiten, über das wirkliche Entwicklungsniveau des geistig retardierten Kindes geurteilt werden kann, ist es erforderlich nicht nur das zu berücksichtigen, was es selbst sagen kann, sondern auch das, was es zu verstehen vermag. Verstehen jedoch können wir nur das, was in den Grenzen unses Verständnisses liegt, aber das ist weitaus mehr, als es unser Sprechen vermag.

Die eindimensionale Auffüllung des Kollektivs mit geistig retardierten Kindern, die sich in ihren Entwicklungsniveaus maximal gleichen, ist ein falsches pädagogisches Ideal. Es widerspricht dem grundlegenden Gesetz der Entwicklung eines höheren psychologischen Niveaus und der Vorstellung über die Vielfalt und Dynamik psychologischer Funktionen beim Kind überhaupt und beim geistig retardierten im Besonderen. Früher gingen die Forscher davon aus, daß der Intellekt eine einheitliche, einfache, eindimensionale, homologe Funktion darstellt und daß im Falle von Debilität alle Funktionen gleichmäßig herabgesetzt seien. Tiefergehende Untersuchungen zeigten jedoch: der Intellekt, der in einem komplizierten Entwicklungsprozeß entsteht kann seiner Natur nach nicht eindimensional und seiner Struktur nach nicht undifferenziert sein. Im Gegenteil. Das, was Intellekt genannt wird stellt einen Vielzahl von Funktionen in einer komplizierten Einheit dar. Aber Einheit bedeutet nicht Homogenität; die Untersuchung der Dynamik dieser komplexen Struktur führte die

Wissenschaftler zu dem Schluß: Ein Zustand, bei dem wie im Falle einer Retardierung alle Funktionen des Intellekts gleichermaßen betroffen sind, ist unmöglich, weil jede der qualitativ verschiedenartigen Funktionen sich auch qualitativ auf den Prozeß auswirkt, der die Grundlage der geistigen Retardation bildet. Ich erläutere dies an einem Beispiel. Sie wissen, daß erst im letzten Jahrzehnt das wirkliche Verhältnis zwischen Motorik und geistiger Entwicklung bestimmt werden konnte. Es stellte sich heraus, daß sich diese oder jene Formen verbinden, aber nicht unbedingt, bildlich gesprochen, Hand in Hand gehen. Weiterführende Untersuchungen zeigten, daß die Entwicklung der motorischen Funktionen in der Tat eine der zentralen Sphären für die Kompensation der geistigen Retardation bildet und umgekehrt: Bei motorischen Mängeln entwickeln sich die Kinder häufig verstärkt intellektuell. Die Unterscheidung und das Erkennen der qualitativen Vielfalt der intellektuellen, verbalen, sprachlichen und motorischen Tätigkeit zeigt, daß die Retardation niemals alle intellektuellen Funktionen in gleicher Weise betrifft. Die relative Unabhängigkeit der Funktionen unter den Bedingungen ihrer Einheit führt dazu, daß die Entwicklung einer Funktion von der anderen kompensiert wird und sich auf die andere auswirkt.

Auch die Beobachtung normaler Kinder zeigte: Die Entwicklung einer bestimmten psychologischen Funktion verläuft nicht nur auf Kosten des Wachstums und der Veränderung dieser Funktion selbst, z.B. des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit usw. . Weil die Funktionen nicht unabhängig voneinander sind, sondern in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen, vollzieht sich die psychologische Entwicklung im älteren Schulalter über die Veränderung des systemhaften Verhältnisses zwischen den Funktionen, d.h. auf Kosten der sogenannten interfunktionellen Verbindungen. Wenn gewöhnlich von logischem Gedächtnis gesprochen wird, ist die Rede von einem bestimmten Verhältnis zwischen Gedächtnis und Denken; beim Kind sind in einer früheren Entwicklungsperiode die funktionellen Verhältnisse andere, als die einer späteren Periode...

Die Sphäre der psychologischen Entwicklung, der Veränderungen der interfunktionellen Verbindungen und Verhältnisse, die Veränderung der inneren Struktur des psychologischen Systems ist die wichtigste Wirkosphäre der kompensatorischen Prozesse, der sich herausbildenden Persönlichkeit. Die motorischen Verbindungen und interfunktionellen Verhältnisse charakterisieren nicht so sehr die Funktionen selbst, als vielmehr das, was die Funktionen zur Einheit zusammenfügt. Zuguterletzt sind die Umgehungswege der Entwicklung, das Erreichen oder die Entstehung irgend eines neuen Entwicklungspunktes, irgendeiner Neubildung zu nennen. Hier hat der Affekt, der das Kind bei der Überwindung von Schwierigkeiten motiviert, einen großen Einfluß. Wenn die Schwierigkeiten das Kind nicht entmutigen, nicht dazu bringen, vor ihnen davon zu laufen, sondern im Gegenteil aktivieren, so führen sie es auf einen Umgehungsweg. Das Bedeutsamste dabei ist der schöpferische Charakter der Entwicklung des geistig retardierten Kindes; die alte Pädagogik ging davon aus, daß äußere Ursachen automatisch auf den Charakter der Entwicklung des geistig retardierten Kindes wirkt. Es schien, daß die Verwendung des großartigen Wortes "schöpferisch" als Bezeichnung für die wenigen Errungenschaften, die auf das Konto dieses Kindes kommen, nicht angemessen sei. In Wirklichkeit jedoch ist der Erwerb der vier Grundrechenarten für den Deblen ein weitaus kreativerer Prozeß, als für das normale Kind. Das, was dem normalen Kinde gleichsam zufließt, stellt für das geistig retardierte Kind eine Schwierigkeit dar und ist eine Sache, die die Überwindung von Hindernissen erfordert. Und so stellt sich heraus, daß das Erreichen der vorliegenden Resultate schöpferischen Charakter trägt. Soweit zu Entwicklungsprozessen des geistig retardierten Kindes...

Die geistige Retardation ist somit ein einfaches, eindimensionales Ganzes, wie das von Wissenschaftler früher gesehen wurde. Danach wurde das geistig retardierte Kind einer Untersuchung unterzogen und eine Reihe von Merkmalen extrahiert, an denen seine Rückständigkeit deutlich wurde. Man muß sich vielmehr fragen: Sind alle diese Symptome gleichwertig? Stehen sie in einem gleichartigen Verhältnis zur primären Ursache? Sind sie alle als primär anzusehen? Entwickelten sie sich alle gleichzeitig auf Grundlage ein und desselben Mechanismus? Gibt es unter ihnen haupt- und nebensächliche, früher oder später entstandene?

Die Entwicklung zeigt, daß das pädagogische oder psychologische Bild der geistige Retardation kein einheitliches Ganzes darstellt, daß die Symptome, in denen sich die Rückständigkeit zeigt, nicht in eine Reihe gebracht werden können, daß die geistige Retardierung eine komplizierte Struktur aufweist. Um diese Struktur zu durchschauen, muß man sich die Entwicklung des geistig retardierten Kindes vergegenwärtigen und sich nicht auf die Natur jener pathologischen Prozesse beschränken, die deren Grundlage bilden, eben weil die Komplexität der Struktur im Prozeß der Entwicklung selbst entsteht. Das zentrale und einfachste Beispiel der Analyse ist die Trennung der primären Besonderheiten, die den Kern der Debilität bilden, der Symptome, die unmittelbar aus der biologischen Unzulänglichkeit des Kindes resultieren und die seiner Rückständigkeit zugrunde liegen von den Merkmalen sekundärer, tertiärer, quartiärer usw. Ordnung, deren Entstehen darauf zurückzuführen ist, daß das Kind auf zusätzliche Schwierigkeiten und Komplikationen trifft. Schichtungen über den primären Bildungen erfordern mit Notwendigkeit eine differenzierte Untersuchung der geistigen Retardierung...

Das Studium geistig retardierter Kinder zeigt: Das Bild, das wir uns von einem 8jährigen geistig retardierten Kind machen, kann nicht zum Kern der Debilität, d.h. zu seiner primären inneren Rückständigkeit gezählt werden. Gestatten sie mir, zu dem Beispiel zurückzukehren, mit dem ich begann. Klinische Beobachtungen zeigen, daß es bei einigen geistig retardierten Kindern eine außerordentliche Divergenz, eine Schere zwischen der Unterentwicklung elementarer und der Entwicklung höherer psychischer Funktionen gibt. Die Unterentwicklung äußert sich in zwei Formen: entweder beobachten wir bei der allgemeinen Verarmung der Entwicklung elementarer Funktionen eine außerordentliche Entwicklung höherer psychischer Funktionen, die die geistige Rückständigkeit des Kindes maskiert, oder aber und das trifft öfter zu, eine unproportional schwache Entwicklung der höheren psychischen Funktionen im Vergleich zu den elementaren. Vor mir sehe ich ein 10jähriges debiles Kind. Nach der Summe der Testergebnisse kann seine geistige Retardierung auf 3 Jahre geschätzt werden, d.h. er ist gegenüber dem normalen Kind um 3 Jahre zurück.; d.h., die endgültigen Angaben über das Kind müssen ein Bild zeigen, was dem Bild von einem 7jährigen normalen Kind ähnelt. Es stellt sich jedoch heraus, daß ein solches additives Herangehen falsch ist. Wenn die höheren psychischen Funktionen des debilen Kindes viel weniger stark entwickelt sind als die des 7 jährigen Kindes, so folgt daraus, daß sich die unterentwickelten höheren psychischen Funktionen im Unterschied zur Entwicklung der elementaren psychischen Funktionen einer guten pädagogischen Einwirkung eher erschließen.

Aufmerksame Forscher stellten sich die Frage: Woraus resultiert die ungleichmäßige Unterentwicklung niederer, biologischer und höherer psychischer Funktionen? Wenn die Rückständigkeit im Bereich der niederen und höheren Entwicklung gleichermaßen unmittelbar der primären Ursache des Debilen entspringen würde, wäre die Frage nicht entstanden. Diese Ungleichmäßigkeit führte zur empirischen Formulierung der Frage: Wird



die Unterentwicklung der höheren Funktionen beim debilen Kind unmittelbar durch die primäre Ursache hervorgerufen oder resultiert sie aus Komplikationen zweiter Ordnung? Experimentelle Angaben und klinische Untersuchungen halfen hier, eine Antwort zu finden. Die Unterentwicklung der höheren Funktionen hängt von der kulturellen Unterentwicklung des geistig retardierten Kindes ab, von der Tatsache, daß es aus seiner kulturellen Umgebung, aus dem Stoffwechsel mit der Umwelt herausfällt. Wegen seiner Mängel bekam es nicht rechtzeitig den Einfluß der Umwelt zu spüren. Im Ergebnis nimmt die Rückständigkeit zu, werden negative Eigenschaften angehäuft, zusätzliche Komplikationen und pädagogische Vernachlässigung sind die Folge. All dies zusammengenommen, ist von Nichterzogenheit zu sprechen.

Unter den Umständen unter denen das geistig retardierte Kind heranwuchs, nahm es sich weniger als es konnte. Niemand versuchte es mit der Umwelt zu verbinden; und da das Kind wenig und unzureichend mit dem Kollektiv der Kinder verbunden war, mußten sekundäre Erschwernisse entstehen...

Bei all den negativen Momenten, die das geistig retardierte Kind charakterisieren, kann nicht einfach vom Beginn an von einer passiven Entwicklung oder Mangelhaftigkeit gesprochen werden. Auf das Kind wirken die ganze Zeit positive und negative Momente ein. So wird eine Reihe negativer Gebilde angehäuft, die entweder entlang der Linie des Ausgleichs ausgerichtet ist oder zusätzliche Komplikationen zum ursprünglichen Bild der geistigen Retardation bewirken kann.

Ich komme zu folgendem pädagogische Schluß. Man muß schon heute, hier und jetzt die Aufmerksamkeit der zweiten Linie, dem Einfluß der Umwelt auf die Entwicklung des geistig retardierten Kindes zuwenden, wobei man sich auch den Fragen der zusätzlichen Anhäufung von Komplikationen der geistigen Retardation stellen muß. Das ist pädagogisch bedeutsam und ist eng mit der praktischen Aufgabe, vor der die Schule steht, verbunden:

Herauszufinden, welches der Merkmale ein primäres und welches ein sekundäres ist. Denn, zur pädagogisch wirksamen Auflösung der geistigen Retardation sind eben jene sich spät entwickelnden, mit der Primärursache am wenigsten verbundenen Gebilde besonders geeignet.

Wenn es ihnen gelingt, wissenschaftlich zu beweisen, daß der vorliegende Symptomkomplex nicht primärer, sondern sekundärer, tertiärer... Ordnung ist, haben sie gezeigt, daß sie einen Kern geschaffen haben, der sich einem kausal-pädagogischen Einfluß fügt, der umso leichter zu entfernen ist, je weiter er von der primären Ursache entfernt liegt.

Wenn wir von der Gruppe geistig retardierter Kinder reden, deren Rückständigkeit auf einen pathologischen Mangel oder eine Schädigung des Hirns zurückzuführen ist, so fügt sich dort der Kern der Debilität und alle damit verbundenen Erscheinungen nur schwer der pädagogischen Einwirkung. Da sie nicht in der Lage sein werden, die Wurzel der Ursache zu entfernen, können sie auch die Erscheinungen, die zum Kern gehören, nicht entfernen. Ganz anders ist es, wenn wir über Schwierigkeiten sekundärer, tertiärer usw. Ordnung sprechen; sie entstehen auf Grundlage einer primären Komplikation, lösen sich als erste auf. Wie einer der modernen Autoren bemerkt, verändert die Auflösung der sekundären Komplikation beim geistig retardierten Kind das ganze klinische Bild der Debilität, sodaß die moderne Klinik sich von der Zuschreibung der Debilität lösen würde, wenn der Prozeß der erzieherischen Arbeit zu Ende geführt würde.

Wenn wir additiv all das, was wir beim geistig retardierten Kind beobachten, zusammenführen ergibt das ein empirisch klinisches Bild; es erfüllt eine Hilfsfunktion, bleibt aber ohne Analyse, ohne Unterscheidung dessen, was zum Kern der Zurückgebliebenheit

gehört und was angehäuft, erworben wurde. Das Bild erweist sich als undurchsichtig; in ihm wird das Sekundäre in einem Maße für das Primäre gehalten, daß es die Rahmen der Einflußnahme wesentlich verengt. Das empirische Bild geht in keiner Weise mit dem wirklichen Bild der Debität zusammen, besonders dort, wo sekundäre Momente weitgehend aufgehoben sind. S. Löwenstein hat experimentell nachgewiesen, daß sich zusätzliche Erschwernisse am ehesten der psychotherapeutischen Einwirkung fügen. Kretschmer bestätigte diese von Löwenstein formulierte Gesetzmäßigkeit: Sekundäre Komplikationen in der Entwicklung des rückständigen Kindes lassen sich am leichtesten auflösen.

Das alles führt mich zu der Schlußfolgerung, die die wesentlichen Gedanken meiner Darstellung zusammenführt und grundsätzlich die moderne Pädagogik der geistig retardierten Kindheit von der traditionellen unterscheidet. Diese Schlußfolgerung klingt paradox: Alles spricht dafür anzunehmen, daß die kulturellen Funktionen im Vergleich zu den elementaren leichter auszubilden sind. Die überkommene Pädagogik schränkte das geistig retardierte Kind in seiner Entwicklung ein. So wurde z.B. die Methode des sensomotorischen Trainings angewendet; das Training von Auge, Ohr und Hand machte bis vor kurzem die Hälfte des Inhalts der heilpädagogischen Arbeit aus. Die Ergebnisse des sensomotorischen Trainings sind kümmerlich. Theoretische und experimentelle Untersuchungen haben gezeigt, daß sich der Geruchssinn z.B. nur außerordentlich schwach entwickeln läßt; als erzieherisch bedeutsamer erwiesen sich die höheren Funktionen, die höheren Prozesse...

Wenn Zweifel darüber aufkommen, ob die Entwicklung höherer Funktionen auf Kosten elementarer vorangetrieben werden soll, so muß man hier doch fragen: Welche Ergebnisse hat eine Schule vorzuweisen, die sich nur auf das Training elementarer Prozesse beschränkte und dabei annahm, daß sich das Kind nur auf diesem Gebiet entwickeln könne? Es ist nötig mit dem Dogma der Anschaulichkeit, daß damit begründet wird, daß das geistig retardierte Kind unfähig sei, abstrakt zu denken und daher die Tendenz zum bildhaft konkreten Denken aufweist, Schluß zu machen. Sollen etwa nun auch wir in Fortschreibung des traditionellen Dogma der Anschaulichkeit frönen, d.h. entlang der Linie des geringsten Widerstandes gehen und das nur deshalb, weil das geistig retardierte Kind vermeintlich weniger Erfolge auf abstraktem Gebiet erzielt? Wir müssen unsere ganze Aufmerksamkeit darauf verwenden, um den Mangel dort aufzudecken und zu überwinden, wo er sich als am schmerzlichsten zeigt. Die Forschungsergebnisse der letzten 10 Jahre, die Anwendung der sensomotorischen Methode M. Montessori's zeigten: Sogar dort, wo beim geistig retardierten Kind ein Training der elementaren Funktionen stattfindet, vollzieht sich deren Entwicklung auf der Grundlage der höheren; wenn sich im Ergebnis des Trainings die Sensibilität des Geruchssinns erhöht, so entwickelt sich diese auf der Grundlage der Veränderung von höheren Prozessen wie Aufmerksamkeit und Analyse..

## 2.

Im Leben unserer Hilfsschule (Schule für geistig retardierte Kinder) gestaltet sich das neue Schuljahr (1927) zu einem Jahr des Umschwungs: Durch das Bildungsministerium (Glavsocvosom) wurden Hilfsschullehrpläne herausgegeben, deren Grundlage die Redaktion des Programms des Staatlichen Wissenschaftlichen Rates (Gossudarstvennyj Ucenyj Sovjet - GUS) für Stadtschulen der 1. Stufe bildet. Die langjährige Arbeit zur Annäherung von Normal- und Spezialschule, oder genauer des Hineintragens der allgemeinen Grundsätze unserer sozialen Erziehung in die Spezialschule und der deren nachfolgender Umbau, ist damit abgeschlossen. Diese Aufgabe ist von großer prinzipieller und praktischer Bedeutung und wird über die Lehrpläne, die die Hilfsschule auf allgemeinpädagogische Kreativität hin orientieren, entschieden. "Die allgemeinen Ziele und Aufgaben, die vor der einheitlichen Arbeitsschule stehen, sind damit auch Ziele und Aufgaben der Hilfsschule" (Lehrpläne der

Hilfsschule, 1927, S. 7) - diese Formulierung gibt eine klare Antwort auf die Frage nach dem Charakter der Hilfsschule. Die allgemeinen Prinzipien des Aufbaus der Lehrpläne sind dieselben wie die für die Lehrpläne der Normalschule; das nächste Ziel der Hilfsschule ist identisch mit dem nächsten Ziel der Normalschule der 1. Stufe, da sie sich vornimmt, Kollektivist zu erziehen, danach strebt, "die für die Arbeitstätigkeit und das kulturelle Leben notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln und in den Kindern ein lebendiges Interesse an der Umwelt zu wecken."

Zunächst einige Worte über die Annäherung von Hilfs- und Normalschule. In vielen Ländern lassen sich Tendenzen zu solch einer Annäherung erkennen. Mögen geistig retardierte Kinder auch länger lernen, mögen sie weniger lernen als die normalen Kinder, mögen sie über die Anwendung spezieller Methoden und Verfahren auch noch auf eine andere Weise unterrichtet werden, so muß man sie doch das lehren, was auch den anderen Kindern gelehrt wird. Sie müssen so auf das zukünftige Leben vorbereitet werden, daß sie an diesem gleichberechtigt teilnehmen können. Die Hauptbegründung dafür, warum der Hilfsschule dieselben Aufgaben gestellt werden, wie der Normalschule liegt in der Bestätigung der Arbeitsfähigkeit der großen Mehrzahl der Schüler (90%), die die Hilfsschule beendet haben. Sie können an der gesellschaftlichen Arbeit teilnehmen und zwar nicht nur in ihren elementaren Formen wie stark retardierte Kinder (Imbezille), sondern auch an der industriellen, landwirtschaftlichen und handwerklichen. Welch andere Erziehung kann man diesen zukünftigen Erbauern und Werkträgern des Landes schon geben, als die allgemeine soziale Erziehung, wie sie alle Kinder im Land erhalten? Sicher, an die allgemeinen Ziele müssen die Schüler der Hilfsschule auf anderen Wegen herangeführt werden und darin liegt ja auch die Existenzbegründung für die Sonderschule. Eine ebensolche Tendenz kam 1926 in Deutschland zum tragen, als dort die Frage der Umbenennung der Hilfsschule gestellt wurde. Kinder und Eltern sehen in der alten Bezeichnung etwas beleidigendes. Die Überweisung an diese Schule stellt einen Schandfleck für die Reputation des Kindes dar, niemand möchte in eine "Dummschule" gehen; der Fakt des bloßen Aufenthalts des Kindes an dieser Schule wird als Minderung seiner sozialen Position gewertet: Die Adlerianer sagen, daß diese Schule beim Kind ein *Minderwertigkeitsgefühl* (im Original deutsch) entwickelt, das sich schmerzhaft auf dessen weitere Entwicklung auswirkt. Auch auf den Lehrer der Hilfsschule fällt der Schatten der Minderwertigkeit. So wurden neue Bezeichnungen vorgeschlagen: Heilpädagogische, sonder-, medikopädagogische Schule. Bis jetzt ist ein passender Name nicht gefunden worden. Sicher deshalb, weil es nicht allein um den Namen geht, sondern die gesellschaftliche und pädagogische Einstellung der Hilfsschule. Wichtig ist, daß sie eben keine "Dummschule" ist, daß die Erziehung, die in ihr gegeben wird, der allgemeinen Erziehung, de facto und nicht nur dem Namen nach entspricht. Wir meinen damit den Versuch, die Zusammenhänge zwischen den grundlegenden Lebenserscheinungen (Natur, Arbeit, Gesellschaft) zu vermitteln, dem geistig retardierten Kind eine wissenschaftliche Weltanschauung zu geben, bei ihm ein bewußtes Verhältnis zum zukünftigen Leben zu entwickeln. Die traditionelle Hilfsschule geht den Weg des geringsten Widerstandes, indem sie sich der Retardation der Kinder anpaßt oder unterwirft: Das retardierte Kind kann nur unter größten Anstrengungen abstraktes Denken entwickeln, deshalb schließt die Schule aus ihrem Material alles aus, was eine Anspannung des abstrakten Denkens erfordert und gründet ihren Unterricht auf Konkretheit und Anschauung. Das Prinzip der Verabsolutierung der Anschauung durchläuft gegenwärtig eine ernste Krise, analog der Krise dieses Prinzips in der Normalschule. Muß die Hilfsschule aber wirklich den Weg des geringsten Widerstandes gehen und sich nur der Rückständigkeit des Kindes anpassen? Muß sie nicht im Gegenteil mit der Rückständigkeit kämpfen, ihre Arbeit entlang der Linie des größten Widerstandes ausrichten, d.h. auf die Überwindung der Schwierigkeiten in der Entwicklung des Kindes mit einem Defekt lenken?

W. Eliasberg, der die Psychologie und Pathologie der Abstraktion studiert hat, warnt vor der absoluten Herrschaft der Anschauung in der Hilfsschule. Wenn wir ausschließlich mit konkreten und anschaulichen Vorstellungen operieren, hemmen und erschweren wir die Entwicklung des abstrakten Denkens, dessen Funktion im Verhalten des Kindes auf keine Weise durch irgendwelche "anschauliche" Verfahren ersetzt werden können. Eben weil das Kind nur unter Schwierigkeiten zum abstrakten Denken gelangt, muß die Schule diese Fähigkeit mit allen zu Gebote stehenden Mitteln entwickeln. Die Aufgabe der Schule liegt letztendlich nicht darin, sich dem Defekt anzupassen, sondern darin, ihn zu überwinden. Das zurückgebliebene Kind braucht mehr als ein normales, daß die Schule ihm die Anfänge des Denkens vermittelt, weil es, sich selbst überlassen, dieses nicht entwickeln kann. In diesem Sinne ist der in unseren Lehrplänen angelegte Versuch, dem geistig retardierten Kind eine wissenschaftliche Weltanschauung zu geben, ihnen die Verbindungen zwischen den grundlegenden Lebenserscheinungen, d.h. Verbindungen nichtanschaulichen Charakters, transparent zu machen für die Heilpädagogik eine Erfahrung historischen Ausmaßes. Es ist gut bekannt, welche Schwierigkeiten das Problem der sensomotorischen Kultur und geistigen Orthopädie für die Spezialschule bereithält. Die Übungen zur Sensibilisierung der Sinnes- und Bewegungsorgane des Kindes verwandelte sich in ein System künstlicher, isolierter, für die Kinder uninteressanter und damit qualvoller Beschäftigungen, wie Stunden der Stille, Studium der Düfte, Unterscheidung von Geräuschen usw.. Die Alternative sieht unsere wie auch die ausländische Schule in der Auflösung solcher Übungen im Spiel, in der Arbeit und anderen Beschäftigungen der Kinder. So stellt zum Beispiel der Obst- und Kleingarten fast un- begrenzt Material für alle möglichen Übungen des Kindes zur Entwicklung der Sinne und Motorik bereit. Meteorologische Beobachtungen, die Konstruktion von Thermometern und Barometern, die Bekanntmachung mit der elementaren Physik, das Studium des Lebens der Pflanzen und Tiere, die Anfänge der Naturwissenschaft, die Modellierung pflanzlicher und tierischer Formen, der Gebrauch von Werkzeugen usw., all dies kann um die Arbeit im Garten zentriert werden. Sensomotorische Übungen, die in anregende Tätigkeiten einbezogen werden, verlieren so für die Kinder ihren künstlichen und isolierenden Charakter.

## 2.

### *Rehistorisierung von Entwicklungsbesonderheiten aus tätigkeitstheoretischer Sicht*<sup>282</sup>

#### I

Im Nekrolog zum Ableben Wygotskis konzentrierte Leontjew theoretische Grundaussagen und Ergebnisse experimentell-psychologischer Untersuchungen im Kreis der Kulturhistorischen Konzeption um den system- und sinnhaften Aufbau des Bewußtseins. Zu welchen Ergebnissen kam Wygotski bei der Untersuchung der Struktur des menschlichen Bewußtseins?

<sup>282</sup>Veröffentlichung in:

**Schrader, W., Jödecke, M., Zimpel, A.:** Rehistorisierung von Entwicklungsbesonderheiten aus tätigkeitstheoretischer Sicht. In: Sander, A., Raidt, P. (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken. Wener J. Röhrig Verlag, St. Ingbert 1991, S. 35-41 (geringfügig gekürzt)

Bewußtsein war für Wygotski zunächst das Ergebnis werkzeugvermittelter Tätigkeit. Zu den geistigen Werkzeugen, zur instrumentellen Vermittlung des Verhaltens zählte Wygotski u.a. Laut- und Schriftsprache, Formen der Numerierung, algebraische Symbolik, Schemata, mnemotechnische Mittel, Kunstwerke, Karten, technische Zeichnungen. Bewußtsein als werkzeug- und zeichenvermittelt lag ferner in zweifacher Form vor, inter- und intrapsychisch. Zur wesentlichen Erkenntnis bei der Erforschung des Bewußtseins wurde, daß Bedeutungen sich entwickeln. Dieser Fakt verlangte nach einer Erklärung, der Erklärung der Gesetzmäßigkeiten des Hervorbringens, der Genese des Bewußtseins. Sein kulturhistorisches Konzept verstand Wygotski als weiterführenden Problemaufriß, als kompromißbehaftetes Durchgangsstadium zu einer konkreten Psychologie des Menschen. Leontjew dachte letzteres weiter, wie aus den in Mitschriften festgehaltenen Gesprächssequenzen mit Wygotski hervorgeht.

*"Was ist das Subjekt der Entwicklung, wo ist der Mensch, die Welt? Wo ist das wirkliche Verhältnis des Menschen zur Welt? Der Grund hier - die wesentliche Lebensfunktion, das Motiv, der Affekt. Entwickelt sich der Mensch, entwickeln sich die Affekte. Das Wort ist Mittel. In diesem Sinne: Hinter dem Bewußtsein ist das Leben, liegen die wirklichen Verhältnisse des Subjekts."*<sup>283</sup>

## II

Leben, die wirklichen Lebensverhältnisse, verstand Leontjew in der Charkower Zeit als System von Operationen. Jede Tätigkeitsweise kristallisiert sich in den menschlichen Gegenständen aus.

Die Aneignung der Welt menschlicher Gegenstände gründet sich auf die Interiorisation der in ihnen kristallisierten Tätigkeitsweisen. Später dann bei Leontjew der auf Marx zurückgehende Gedanke der Beziehung, des Verhältnisses, der Begriff der Arbeit, Arbeitsteilung, der Aufspaltung von Bedeutung und Sinn. Sinn und Bedeutung erscheinen als Einheit der Struktur des Bewußtseins. Indem der Mensch seine zielgerichteten, der Beobachtung zugänglichen konkreten Handlungen und Operationen in Relation setzt zur Rekonstruktion seines Bildes der Welt (Leontjew faßt die Sprache, das System der Zeichen und Bedeutungen und dessen Austausch als fünfte Quasidimension des Bildes der Welt<sup>284</sup>), verschränkt er Vergangenheit und

Zukunft im Gegenwärtigen, wird er ein Stück weiter Persönlichkeit. Breite (Quantität), Länge (Qualität) und Höhe (Intensität) des Zugangs zum Leben, der Lebenstätigkeit, sind danach die Koordinaten des Lebensraumes, den das menschliche Individuum auf dem Weg zur Persönlichkeit in sich schafft. Die Tätigkeit ist das Moment des permanenten

Ungleichgewichts, das Bewußtsein die das Driften im Lebensraum richtende, sich selbst reflektierende Kraft<sup>285</sup>

## III

<sup>283</sup> **Leontjew, A.A.:** Tvorceskij put' Alekseja Nikolajewica Leont'eva. In: Leont'ev A.N. i sovremennaja psichologija. Izdatel'stvo MGU, Moskva 1983, S. 13

<sup>284</sup> Vgl.: **Leontjew, A.N.:** Obraz mira. In: Leont'ev A.N.. Izbrannye psichologiceskie proisvedenija, tom 2. Pedagogika, Moskva 1983, S. 251 ff.

<sup>285</sup> Vgl.: **Lewin, K.:** Formalismus und Fortschritt in der Psychologie. In: Ausgewählte theoretische Schriften. Huber, Bern/Stuttgart 1963

Warum die Rückbesinnung auf die Ursprünge kulturhistorischen Denkens? Habermas ermöglicht uns, nach der Beantwortung dieser Frage im Kontext der Legitimation zu suchen.

*"Kulturelle Überlieferungen haben ihre eigenen und verletzbaren Reproduktionsbedingungen. Sie bleiben lebendig, solange sie naturwüchsig und mit hermeneutischen Bewußtsein fortgebildet werden. Die kritische Aneignung der Tradition zerstört die Naturwüchsigkeit im Medium des Diskurses. Insofern ist auch Kritik nicht weniger als Hermeneutik eine Form der Aneignung von Tradition; in beiden Fällen behalten die angeeigneten kulturellen Gehalte ihre imperative Kraft, d.h. sie sichern die Kontinuität einer Geschichte, über die Individuen und Gruppen sich mit sich untereinander identifizieren können. Genau diese Kraft verliert eine kulturelle Überlieferung, sobald sie objektivistisch aufbereitet und strategisch eingesetzt wird. Legitimatorische Kraft behalten Traditionen offensichtlich nur, solange sie nicht aus kontinuierlich sichernden und identitätsverbürgenden Deutungssystemen herausgebrochen werden".<sup>286</sup>*

Kulturhistorisches Denken wurde in der vormaligen DDR objektivistisch aufbereitet und strategisch eingesetzt. Als Beleg können hier Aussagen A.A. Leontjews zur Dogmatisierung des

Tätigkeitsstrukturmodells A.N. Leontjews herangezogen werden. Theoreme und Aussagen aus dem pool kulturhistorischen Denkens wurden bemüht, um Schädigungsspezifik und sonderpädagogische Arbeit als ideologische Maxime institutioneller Interessen zu reorganisieren.

Legitimation für unsere Arbeit als Pädagogen und Wissenschaftler erwächst uns aus dem Bemühen, unter Rückgriff auf die Wurzeln und Grundintentionen kulturhistorischen Denkens die verborgenen Mechanismen der institutionellen Segregation und die damit verbundenen Ursachen gesellschaftlicher Auffassungen von Behinderung zu erhellen.

#### IV

Schulen haben neben ihrer Funktion der Bildung und Erziehung auch die Funktion der Kontrolle des Erreichens bestimmter Bildungs- und Erziehungsnormen. Die Kontrolle bezieht sich hierbei nicht so sehr auf die Qualität dieser Normen als vielmehr auf den Zeitpunkt, in denen diese Normen erreicht werden. Dies ergibt sich natürlich aus der Tatsache, daß Schulen gesellschaftlich finanzierte Einrichtungen sind und deshalb einem Effizienz- (Zeiteinsparungs-) druck unterliegen. Je nach Stärke des Effizienzdrucks und der Kontrolle ergibt sich die Notwendigkeit, Kinder, die zuviel Zeit zum Erreichen einer Bildungs- oder Erziehungsnorm brauchen, in Sonderschulen einzuweisen.. Die Methoden des Normvergleichs führen meist zu tautologischen Auffassungen über Behinderungen:

- Intellektuelle Schädigung = Schädigung des Intellekts.
- Verhaltensstörung = Störung des Verhaltens.

Das Kausalitätsproblem wird durch Substantialisierung gelöst:

Hilfsschüler = Hirngeschädigter/  
= Milieugeschädigter/

---

<sup>286</sup>Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1977, S. 99-100

oder = eine Kombination aus beidem.

Das Dominieren sogenannter "ungünstiger häuslicher Verhältnisse" bei Hilfsschülern galt häufig als Argument für die Substantialisierung der intellektuellen Schädigung in Umweltbedingungen, losgelöst von deren gesamtgesellschaftlicher Bedingtheit.. Hilfsschüler aus sogenanntem "guten Elternhaus" gelten als Beweis für Hirnschäden und Gendefekte, die medizinisch nur noch nicht nachweisbar sind.

Bezogen auf die Wissenschaftsentwicklung erinnert die Substantialisierung an Aristoteles, der Körpern die Tendenz zuschrieb, nach oben oder nach unten zu fallen. Erst Galilei gelang eine Entsubstantialisierung durch Entdeckung des Fallgesetzes.<sup>287</sup>

Als Alternative zum Normvergleich wurde in der DDR das Erfassen der Subjektposition etabliert. Das Berücksichtigen der Interessen unabhängig von ihrer Entwicklungslogik führte wiederum zu einer Substantialisierung von Eigenschaften in die Kinder und die zugehörigen Sondereinrichtungen. So wurde die Tatsache, daß Kinder sich über die kleineren Klassen und die weniger auf Leistungsdruck angelegte Atmosphäre in Hilfsschulen freuten, als Argument für

die Humanität von Sonderschulkonzeptionen verwendet. Die Begründung, dem Kind Mißerfolgserlebnisse zu ersparen, vergaß, daß in der vormaligen Klasse nun andere Schüler in die untere Leistungsgruppe "nahrutschten" und daß es in Sonderschulen in gleicher Weise "starke" und "schwache" Schüler gibt. Während innerhalb der Planwirtschaft die

Sonderschulen

zur langfristigen Rekrutierung von Arbeitskräften in weniger begehrte Berufsgruppen willkommen waren, was sich auch in der Unwiderruflichkeit der Sonderschuleinweisung zeigte,

sichern sie jetzt unter marktwirtschaftlichen Bedingungen Arbeitslosigkeit.

## V

Die Rehistorisierung von Entwicklungsbesonderheiten versteht sich als eine Alternative zur Substantialisierung von Behinderungen in den Behinderten selbst oder in seine unmittelbare Umwelt. Der Rehistorisierung von Entwicklungsbesonderheiten liegt die Notwendigkeit des Zuendedenkens der Bestimmungsstücke institutionellen Normvergleichs und der Erfassung der

Subjektposition zu einem monistischen Weltbild zugrunde. Bei der Rehistorisierung, die auf den

tätigkeitstheoretischen Ansatz A.N. Leontjews zurückgeht, erfolgt über die Analyse von Lerngegenständen eine Rekonstruktion wesentlicher Knotenpunkte zwischen Lernen und Entwicklung. Der Gegenstandsanalyse kommt dabei eine herausragende Bedeutung zu. Ziel der Gegenstandsanalyse ist das Bewußtwerden von Bereichen des eigenen Weltbildes. Das Begreifen der Gegenständlichkeit eigener Beziehungen zur Welt scheint uns die

Voraussetzung

für eine Entsubstantialisierung von Entwicklungsbesonderheiten im Behinderten oder seiner unmittelbaren Umwelt zu sein. Kommunikation und Kooperation mit dem Behinderten setzt mit steigendem Grad der Behinderung eine zunehmend bewußtere Vergegenständlichung des

---

<sup>287</sup>Vgl.: **Lewin, K.:** Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: Erkenntnis, zugleich Analen der Philosophie Band IX, H. 6. Felix Meiner Verlag, Leipzig 1930/31

eigenen Weltbildes voraus. Dies ist ein sehr kraftaufwendiger Prozeß, da er neben Analyse der Sachstruktur auch das Aufdecken von im Gegenstand verallgemeinerten Gefühlen einschließt. Die Resignation vor diesem kraftaufwendigen Prozeß kommt unseres Erachtens jedoch einem Verzicht auf die "Übersetzung kultureller Werte in die Lebenswelt Behinderter" gleich, was wiederum zu einer Reproduktion isolierender Bedingungen führen würde.

Gegenstandsanalyse

umfaßt nach unserem heutigen Stand folgende vier Schwerpunkte:

- Rekonstruktion des kulturhistorischen Weges eines Gegenstandes aus Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen (Anthropogenese und Ontogenese).
- Analyse der im Gegenstand verallgemeinerten Gefühle (Motive bzw. Bedürfnisse).
- Aufdecken der Ambivalenz des Gegenstandes, bezogen auf die Reorganisation von Lebensbeziehungen, die eine Kooperation an diesem Gegenstand motiviert bzw. ein Scheitern an ihm bedingt.
- Suche nach Kompetenzen und Ansatzpunkten für eine emotionale Beziehung zum Gegenstand gemeinsam mit Behinderten.

Behinderung, Hirnschaden, Milieuschädigung usw. gelangen hierbei in den Rang von Bedingungen, die das Wesen des Sonderschülers weder ausmachen noch erklären.

Schwerpunkte der Rekonstruktion aus prognostischer Sicht wären dann:

- Akzeptanz, die der Einmaligkeit jeder Persönlichkeit und ihrem Recht auf diese besondere Identität Rechnung trägt, und
- pädagogischer Optimismus, der die Überwindung aller Einschränkungen des Zugriffs auf die menschliche Kultur zum Ziel hat.

## VI

Die Beliebtheit theoretischer Deutungssysteme, die Irrationalität der Werte hebt sich im Prozeß

der Rehistorisierung im Ringen um eine Anthropologie, die in sich die Vermittlung interdisziplinären Forschens, interdisziplinärer Arbeit trägt, auf. Darin sehen wir gegenwärtig unseren wichtigsten Beitrag zur Weiterentwicklung des Integrationsdiskurses. Oder, um mit Feuser zu sprechen:

*"Mithin ist Integration primär verknüpft mit der Frage nach unserem Menschenbild und in erster Linie in unseren Köpfen zu vollziehen und erst sekundär unter anderem als erziehungswissenschaftliches Problem zu lösen."*

Eine so verstandene "Integration von unten" schließt die Notwendigkeit integrativer Lehre auf der Basis integrativer bzw. integrierender Theorien mit ein.<sup>288</sup>

### 2.1.

***"Verhaltens-, oder Realitätskontrolle?", ein kritischer Exkurs zur behavioristischen Perspektive auf Verhalten und Verhältnisse***

a)

---

<sup>288</sup>Vgl.: **Schrader, W.:** Lehre im Übergang - ein Bericht. In: Behindertenpädagogik, H. 3, 1990, S. 245ff



Vor mir liegt eine Chrestomatie mit Originaltexten "führender Vertreter" psychologischer Schulen. Die ersten beiden Beiträge in der von Galperin zusammengestellten und verantworteten Sammlung psychologischer Texte stammen aus der Feder Watsons, des Begründers der amerikanischen Verhaltenspsychologie, des *Behaviorismus*. Während Watson mit dem ersten Text die Position des Behavioristen in Abgrenzung von introspektiver und funktionaler Psychologie herausarbeitet, entwickelt er in dem zweiten eine eher affirmative Perspektive behavioristischer Forschung und deren Anwendungsmöglichkeiten. Letzteren Beitrag hat Watson für die Große Sowjetische Enzyklopädie von 1930 verfaßt<sup>289</sup>.

Watson möchte eine objektive psychologische Wissenschaft. Objektiv wird für ihn die Psychologie nur dann, wenn sie sich von der introspektiven Methode, von den Bewußtseinszuständen zu lösen vermag. Nicht mehr die Phänomene und Funktionen flüchtiger und diffuser Bewußtseinszustände seien nunmehr Ausgangspunkt der Untersuchung, sondern die klare und eindeutige experimentelle Versuchsanordnung. Auszugehen sei vom Verhalten des lebenden Organismus, gleich ob Tier oder Mensch, in einer wohlstrukturierten experimentellen Laborsituation. Auszugehen sei davon, daß die Versuchsperson oder das Versuchstier sich auf diese Situation einstellen, sich ihr anpassen muß.

Verhalten sei so nichts anderes als *Anpassungsreaktion des Organismus*. Der Behaviorist brauche nichts weiter zu tun, als diese Anpassungsreaktion zu beobachten. Schnell finde er heraus, mit welchen Stimuli, mit welchen Reizangeboten er die gewünschte Anpassungsreaktionen hervorrufen und somit kontrollieren und beherrschen kann. Ist eine eindeutige Beziehung von Stimul und Reaktion hergestellt, so ist das Anliegen des behavioristischen Forschers erfüllt: Verhalten läßt sich voraussagen, provozieren und kontrollieren.

Das gesamte menschliche Verhalten, dessen komplexes menschliches Verhaltensinventar läßt sich auf Stimul und Anpassungs-Reaktion reduzieren. Schließlich kommt der Mensch mit einer begrenzten Anzahl angeborener Reflexe zur Welt. Einige dieser Reflexe verlieren sich mit seiner Entwicklung, andere werden über bedingte Reaktionen angereichert. Selbst komplizierteste Phänomene menschlichen Verhaltens, wie der Sprachgebrauch lassen sich so behavioristisch-objektiv untersuchen. So sei der Sprachreiz nichts anderes als ein integrierender Stimulus, der eben eine Reihe gleichzeitig oder nacheinander ein-wirkender modal-sensorischer Stimuli zusammenfaßt und an ihrer Stelle ein ebenso komplexes Verhalten auslöst. Denken sei demnach dreifach organisiert: Manuell als Bewegung aller Muskeln des Körpers, als Bewegung des Mundes, dessen Bewegung beim lautlosen Sprechen als verdeckte Muskelbewegung kaum wahrnehmbar, ja immer als das Denken selbst angesehen wird und, als emotiv - viszerale Bewegung.

Der Behaviorist sei aufgefordert, mit dem Neurophysiologen bezüglich der physisch-nervalen Strukturen des Verhaltens und dem Biochemiker wegen der Bio-Chemie der Verhaltensprozesse zusammenzuarbeiten. Seine Erkenntnisse seien auch für Pädagogen

---

<sup>289</sup>Gemeint sind hier die beiden Texte Watsons

**Watson, J.:** Psychologija s tocki zrenija bichevorista (Psychology as the Behaviorist views it). In: Galperin, P.Ja., Zdan, A.N.: Chresomatija po istorii psihologii. Period otkrytogo krizisa. Izdatelstvo Moskovskogo Univesiteta 1980

**Watson, J.:** Behaviorism. In: Galperin, P.Ja., Zdan, A.N.: Chresomatija po istorii psihologii. Period otkrytogo krizisa. Izdatelstvo Moskovskogo Univesiteta 1980

außerordentlich bedeutsam, erlauben sie doch, Phänomene menschlichen Verhaltens zu erklären, die sonst in wilden Konstruktionen, z.B. der Psychoanalyse, mystifiziert würden.

Diese Grundaussagen illustriert Watson an folgender Verhaltenssequenz. In dem von ihm angeführten Beispiel geht es um die Auflösung, oder das Vergessen einer bedingten Verbindung.

*"Bei einem 1.5 Jahre altem Kind wurde eine negative bedingte Reaktion hervorgerufen. Jedesmal wenn dem Kind ein Gefäß mit Goldfischen gezeigt wurde, ging es entweder zur Seite oder lief weg. Der Experimentator beschrieb dieses Verhalten wie folgt: 'Jedesmal, wenn dem Kind das Gefäß mit den Fischen gezeigt wird, sagt es: "Die beißen". Wie schnell das Kind sich auch sonst bewegen mag, ... hat es sich dem Gefäß bis auf 7-8 Schritte genähert, verlangsamt es unvermittelt seine Bewegung. Wenn ich mit Gewalt versuche, es festzuhalten und zum Fischbassin zu führen, beginnt es zu weinen, versucht sich loszureißen und wegzulaufen. Überzeugungsarbeit, d.h. Geschichten von wundervollen Fischen, Erzählungen darüber, wie sie leben, sich bewegen usw. erwies sich als vergebliche Liebesmüh. So gelang es nicht, seine Angst zu vertreiben. Solange die Fische nicht im Zimmer waren, konnte man das Kind sogar sagen hören "Welch liebe Fischchen, beißen gar nicht". Sobald man ihm jedoch wieder die Fische zeigte, war sie wieder da, die alte Angst. Wir versuchen es auf eine neue Art und Weise. Wir führen den älteren 4 jährigen Bruder, der sich nicht vor den Fischen fürchtet, an das Gefäß heran. Wir bringen ihn dazu, ins Wasser zu greifen und den Fisch zu fangen. Trotzdem, das jüngere Kind läßt nicht von seiner Angst, obwohl es den Bruder mehrfach dabei beobachten konnte, wie dieser mit den offensichtlich harmlosen Fischen spielte. Versuche, das Kind ob seines ängstlichen Verhaltens zu beschämen, fruchteten ebenso wenig. Nunmehr versuchten wir eine weitere, sehr einfache Methode. Wir stellten einen Tisch von etwa 10-12 Fuß Länge ins Zimmer. An das eine Ende des Tisches setzen wir das Kind während seiner Mittagsmahlzeit, an das andere Ende plazierten wir das Gefäß mit den Goldfischen, zunächst vorsorglich mit einem Tuch bedeckt. Sobald das Kind zu essen beginnt, versuchen wir vorsichtig, das Tuch zu liften. Zeigt das Kind darauf hin Unruhe, rücken wir das Gefäß soweit von ihm ab, bis es das Kind nicht mehr beunruhigt. Das Kind ißt normal, die Verdauung vollzieht sich vollkommen störungsfrei. Am nächsten Tag wiederholen wir die Prozedur nur mit dem Unterschied, daß wir diesmal das Gefäß mit den Goldfischen etwas näher an das Kind heranrücken. Nach 4 - 5 maliger Wiederholung läßt das Kind es zu, daß das Gefäß unmittelbar vor dem Tablett mit dem Essen plaziert werden kann. Keinerlei Beunruhigung ist dem Kind anzumerken. Wir füllen das gläserne Gefäß mit Wasser und setzen dann einen der Fische hinein. Wenn das das Kind beunruhigt, rücken wir das Gefäß wieder von ihm ab und rücken es am nächsten Tag wieder näher an sein Essenstablett heran. Und so gelingt es, die vorausgehende Angst zu überwinden und die bedingte negative Verbindung für immer auszulöschen."<sup>290</sup>*

Auf der Grundlage dieser experimentellen Erfahrung empfiehlt Watson an die Adresse der Psychoanalytiker gewandt, die Nahrungsaufnahme (die bedingte Reaktion des Darms) mit (gegebenenfalls gestörten) verbalen und manualen Komponenten zu verbinden. Die bedingte Reaktion, vom Verdauungsapparat aus gebildet, erweise sich als geeignet, um mit solchen viszeralen Phänomenen wie Angst fertig zu werden.

Auch weitere Phänomene und Probleme der Psychologie der Bewußtseinszustände (*Bewußtseinsstrom*, siehe James) oder der Tiefenpsychologie (*Übertragung*, vergleiche Freud) erweisen sich in der Begrifflichkeit von Stimul und Reaktion als überaus leicht erklär- und damit lösbar. So interpretiert Watson *Übertragung* wie folgt um:

*"Versuche an Menschen und Hunden haben gezeigt, daß man beide dazu bringen kann, mit einer sekretorischen oder Bewegungsreaktion auf einen Ton der Frequenz von 250 Hz zu antworten. Diese Reaktion erfolgt nicht nur dann, wenn der Ton in der entsprechendenden Frequenz gegeben wird, sondern auch dann, wenn höhere oder niedrigere Töne zu Gehör gebracht werden. Der Experimentator kann, indem er bestimmte Maßnahmen ergreift, die Differenzierung der Stimuli, die zu einer beabsichtigten Reaktion führen sollen, erreichen.*

---

<sup>290</sup>Watson, J.: Behaviorism...; S. 42/43

*Er kann die Differenzierung so weit treiben, daß eine bestimmte Reaktion nur bei einem Ton von 256 Hz (mit Stellengenauigkeit nach dem Komma) auftritt. Eine solche Reaktion nennt man eine differenziert-eingestimmte....Auch die sogenannten "übertragenen Ängste" der Kinder stellen nichts anderes dar, als undifferenzierte, unbestimmte, diffuse Reaktionen... Eine ausufernde bedingte Reaktion in der emotionalen Sphäre kann zu weitreichenden Veränderungen im gesamten Leben des Individuums führen... und schon 2-3 jährige Kinder verfügen über tausende bedingter Reaktionen, die ihnen von der Umwelt anezogen wurden."*<sup>291</sup>

Ziel des Behaviorismus sei somit die Verhaltenskontrolle, die Effektivierung der Mechanismen, mit denen Institutionen, Menschen zu erwünschtem Verhalten erziehen wollen. Der Behaviorist vollziehe im Labor objektiv-wissenschaftlich nach, was in gesellschaftlichen Institutionen (Kirche, Schule, Ehe) vorgelebt wird. Der Behaviorismus habe vor, so Watson schon fast schwärmerisch, zu einem gesellschaftlichen Laboratorium zu werden. Und dies ungeachtet einiger Schwierigkeiten, vgl. die Unbestimmtheit bei der Voraussage über die Reaktion auf ein per Gesetz postuliertes Verbot.

Doch an dieser Stelle sei eine kritische Frage erlaubt: Wie ist es um die Klarheit des behavioristischen Standpunktes für das eigene Verhalten bestellt? Wie stimuliert sich der Behaviorist? Steht hinter ihm etwa ein Wesen, das an seinen Reaktionsfäden zieht und ihn so zu einem von wem auch immer gewünschtem Verhalten nötigt?

## **b)**

Eine Taube sitzt in der quiet Box und bewegt ihren Hals. Sie ist erregt, denn sie ist hungrig. Sie reckt den Hals nach oben, verrenkt sich fast dabei. Da, in diesem Moment taucht ein Tablett mit ein wenig Futter auf und wird ihr "zugereicht". Schritt um Schritt bekräftigt jemand ihr "cutoff". Immer wenn sie den Kopf über eine bestimmte, vorher festgelegte Linie der Bekräftigung erhebt, wird sie "gefüttert". Sie richtet ihr Verhalten entlang dieser operanten Bedingtheit aus.

Auch der Mensch richte sein Verhalten so aus, daß er sich entlang der operanten Bekräftigung von Momenten seines vergangenen Verhaltens erneut verhalten kann. Wird eine Reaktion bestätigt oder bekräftigt, so wird sie sich mit (großer) Wahrscheinlichkeit unter ähnlichen Umständen wiederholen. Die Schwierigkeit bestehe allein darin, herauszufinden, welche Komponenten der Situation bekräftigend wirken. Irgend etwas im aktuellen Verhalten wird in jedem Falle bekräftigt. Die ganze menschliche Kultur sei als universelles Bekräftigungssystem organisiert: Der Künstler möchte Bestätigung für sein Kunstwerk erfahren, der Machtpolitiker erfährt Bekräftigung über die Bereitschaft anderer Menschen, sich ihm unterzuordnen, ein Geldmensch reproduziert sich über das Prestige der Geldanhäufung. Erfolgreiches, effektives Verhalten werde schon nach minimalen Anzeichen von vorausgehender Bekräftigung in einer ähnlichen Situation fast abergläubisch reproduziert.

Was Skinner herausfand und für sich als bedeutsam erachtete, ist die Unterscheidung von **responderter** und **operanter Bekräftigung**. Der Unterschied zwischen beiden bestehe in der Richtung, von dem aus das Anpassungsverhalten des Organismus betrachtet wird. Im respondenten Fall bildet ein Stimulus den Ausgangspunkt, z.B. die angebotene Nahrung.

---

<sup>291</sup>Watson, J.: Behaviorism...; S. 42

Durch Berührung, später dann durch das optische Bild der Nahrung wird der zur Nahrungsverarbeitung unumgängliche unbedingte Reflex der Speichelabsonderung in Gang gesetzt. Nun kann dieser Stimulus weiter differenziert werden. Ob Glocke, Lichtsignal, oder was auch immer, von dem eingeschobenen bedingten Stimulus aus knüpft sich ein bedingte Antwort. Und umgekehrt: Die Nahrung bekräftigt den bedingten Stimulus.

Anders die experimentelle Situation unter der sich die Tiere in der *quiet Box* befinden. Sie sind hungrig. Ihr Körper schreit, ist ganz Aktivität. Die Lebewesen bieten ein reiches Verhaltensrepertoire an, weil darunter möglicherweise eben jene Reaktion sein könnte, die Bekräftigung erfahren könnte. Also nicht nur Köpfechen heben, sondern auch das Gefieder spreizen, mit den Füßen scharren, sich hin und her, ja im Kreise rundherum bewegen und vieles andere mehr. Auch anscheinend unverständliches menschliches Verhalten lasse sich operant erklären: Durch bestimmte Reaktionen erheischt das Kind, der Kranke usw. Aufmerksamkeit: Simulierte Krankheit, zur Schau getragene Erregtheit gehören ebenso dazu, wie der Einsatz sprachlicher Mittel ("Schau!", "Versteh doch endlich" usw.).

Die operante Bekräftigung kann sich auch unter negativem Vorzeichen vollziehen, eben darüber, daß sie vorenthalten wird. Die operante Reaktion geht ins Leere, wird nicht aufgegriffen, nicht aufgenommen oder bekräftigt. Zorn, Frustration sind die Folge, aber auch etwas, was man "Abulie" oder "Willenlosigkeit" nennt; weil es nichts mehr gibt, worauf sich die aktuelle Reaktion aus der Vergangenheit heraus beziehen könnte. Die operante Bekräftigung erlöscht und das, obwohl die Taube zu dem diesmal "versagenden" Hebel zurückkehrt, gurr, mit den Flügeln schlägt usw. Ebenso kehrt das Kind zum kapputt gegangenen Fahrrad zurück, ebenso streckt der erzürnte Schreiberling immer wieder seine Hand nach der verschlossenen Schreibtischschublade aus.

Es wird überflüssig, von Motiv, Ziel oder Sinn des Verhaltens zu sprechen, selbst dann, wenn der Angesprochene zum Beispiel als Ziel seines aktuellen Handelns angibt, er laufe durch die Straße, weil er nach einem Briefkasten suche, in den er seinen Brief werfen könne. In Wirklichkeit wiederholt er nur gewohnheitsmäßig ein schon in der Vergangenheit bekräftigtes Verhalten, das er dann eben mit dem Ziel "Briefkastensuchen" beschreibt.

Operante Bekräftigung oder Bestätigung wird so zum universalen Mittel der Verhaltenskontrolle. Adäquates Verhalten ist das, was den Anderen in seinem Verhalten bekräftigt und vom Anderen bekräftigt wird. Machtvoll ist der, der es vermag, in jedem Augenblick jedem das Seine zu geben, den Anderen in Allem zufriedenzustellen, d.h. ihn mit Bekräftigung zu versorgen. Doch auch der universelle Bekräftiger verschwindet, geht unter im Meer der universellen Bekräftigungsbeliebigkeit.

Woraus speist sich das aktiv betätigte Bekräftigunginventar? Bekräftigung um der Forschung willen? Welche Maxime legt der Bekräftiger der Bekräftigung zugrunde, oder was bekräftigt das bekräftigende Verhalten des Bekräftigers? Erhält diese Theorie ihre Bestätigung nicht aus der deprivativen und für den Bekräftiger so machtvollen Deprivationssituation der quiet box? Ist es nicht die Macht, das Versuchstier, den Versuchsmenschen zu allem bringen zu können, wonach es dem Bekräftiger gelüftet?

c)

Wygotski schreibt ein Vorwort zu Thorndikes "Prinzipien des Unterrichts gegründet auf die Psychologie".<sup>292</sup> Doch das Vorwort wird erst im dritten und letzten Kapitel richtig interessant. Hier geht es um die Rolle des Lehrers bei der Organisation des Unterrichts. Der Lehrer sei nicht, so schreibt Wygotski dort, der hauptsächlichste oder gar einzige *Beweger* des Erziehungsprozesses.

*"Das Kind ist nicht länger ein leeres Gefäß, daß der Lehrer mit dem Wein oder Wasser seiner Unterweisungen oder Belehrungen füllt. Der Lehrer ist nicht länger eine Pumpe, die die Schüler mit Wissen vollpumpt. Der Lehrer geht seines Einflusses auf die Schüler verlustig, d.h. er verliert seinen unmittelbaren pädagogischen Einfluß solange, bis er nicht als ein Teil der Umwelt auftritt."*<sup>293</sup>

Der Lehrer entwickle sich zunehmend zum Organisator der sozialen Umwelt des Kindes. Wygotski bezieht sich hier auf ihm aktuelle gesellschaftliche Prozesse, aus denen heraus sich die Schule konstituiert: Dalton-Plan, Arbeitsmethode, Handlungsschule... Hier gehe er mit Thorndike synchron, wenn dieser dem Lehrer die Aufgabe zuweise, die Stimuli für die Reaktionen der Kinder zu regulieren. Doch Thorndike weise dem Lehrer dabei weiter die alte, dominierende Stellung zu. Es werde vergessen, daß sich das Kind über seine Bewegungen und Handlungen selbst erzieht, seine Reaktionen selbst organisiert.

*"Zuguterletzt erzieht die Kinder das, was sie selbst tun, und nicht das, was der Lehrer tut; wichtig ist nicht das, was wir geben, sondern das, was wir erhalten; nur durch ihre Selbständigkeit verändern sie sich."*<sup>294</sup>

Wie wahr!

## 2.2

### *"Experimenteller Dialog", oder zu Anregungen aus Piagets epistemologischer Entwicklungstheorie*

a)

#### *Von der Aktion zur Operation*

Der Weg von der Aktion zur Operation. Was dazwischen liegt (Vorstellung) ist präoperativ, gekennzeichnet davon, sich von dem Egozentrismus des Gebundenseins an die Aktion zu lösen,

ohne sich jemals ganz von ihr (vgl. Affektivität) lösen zu können. Im Endpunkt Reversibilität und deren Ausweitung. Man könnte also die zwei großen "geistigen" Welten des Begriffes im Handeln (sensomotorische Schemata) und des Begriffes im Denken (Operation) unterscheiden und eine weitere, dazwischenliegende, transformative, die diesen Übergang ermöglicht, in der sich das Tun schrittweise vom Körper löst und bezogen auf sich selbst aus der Distanz operiert, ohne dabei je ganz von der eigenen körperhaften Verbundenheit des Tuns loskommen zu können.

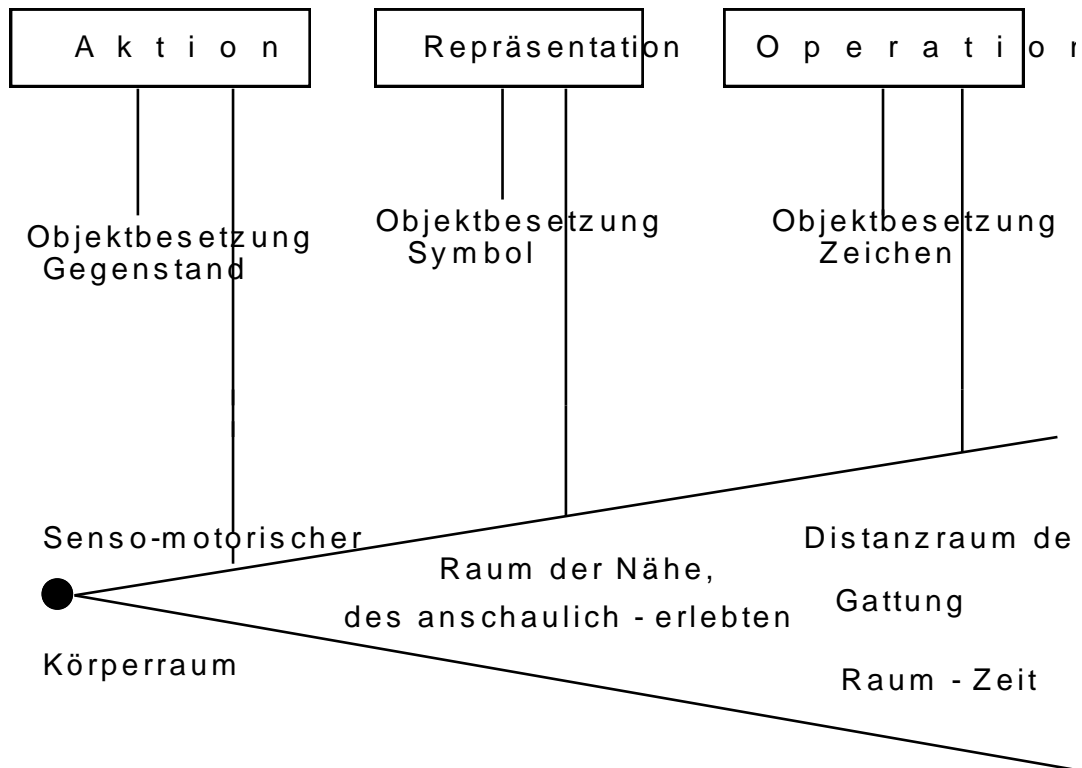
---

<sup>292</sup>Vgl.: **Wygotski, L.S.:** Predislovie k russkomu perevodu knigi E. Torndajka 'principy obucenija, osnovannye na psihologii. (Vorwort zur russischen Übersetzung des Buchs von Thorndike, E. 'Prinzipien des Unterrichts, gegründet auf der Psychologie). In: Sobranie socinenij. Tom 3. Pedagogigka, Moskva 1982, S. 176-195

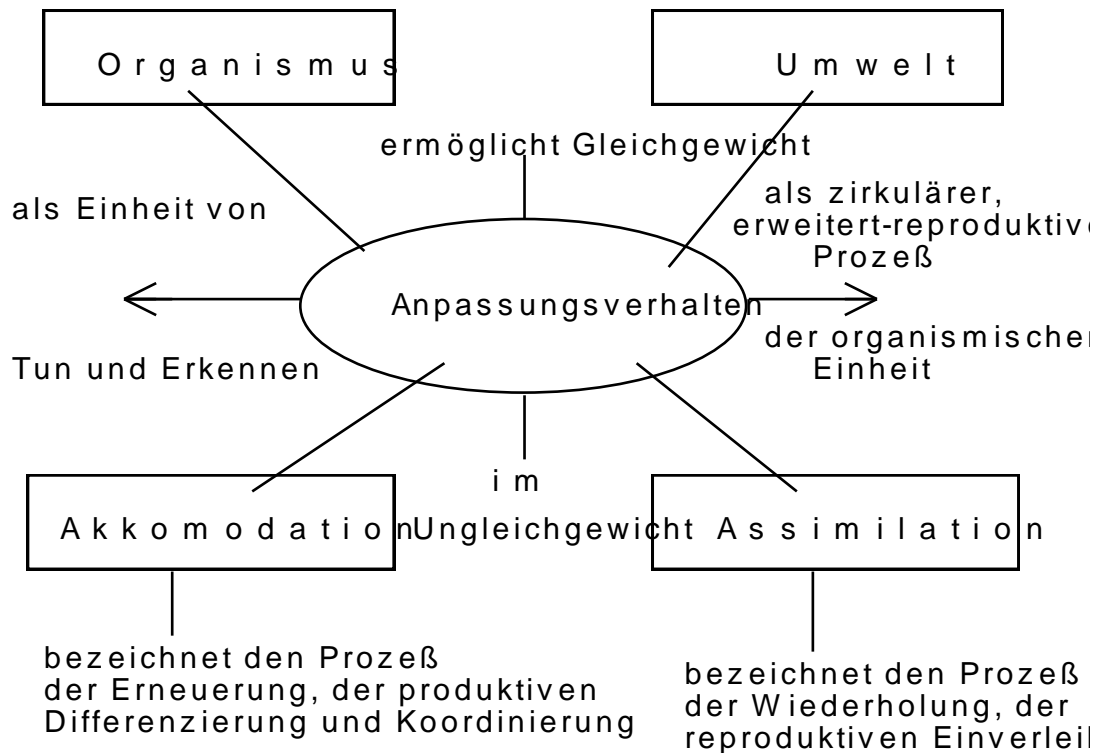
<sup>293</sup>**Wygotski, L.S.:** Predislovie...,a.a.O., S. 192

<sup>294</sup>**Wygotski, L.S.:** Predislovie...,a.a.O., S. 195

Das Individuum verliert (vereinzelt) sich, um als Person zu sich selbst finden zu können, oder seitenverkehrt: *Ein - sich - Dezentrieren* aus totaler (symbiotischer) Abhängigkeit hin zu Autonomie und dem Vermögen adäquater Distanzregulation.



Es geht Piaget um das konstruierende Tun, oder besser den erkennenden Aufbau des Tuns, so daß das Tun von der Aktion über die Vorstellung hin zur Operation evolviert.



Auf diesem Wege, das heißt in der Evolution der Konstruktion, der Strukturierung von Welt verleiht sich das Individuum die Bedingungen dieser Welt ein, integriert es diese in seine Aufbauschematas...

b)

### ***Entwicklung der senso-motorischen Intelligenz, exemplarisch analysiert am Zusammenhang von Greifen-Ergreifen-Begreifen***

#### **1. Das erste Stadium: Betätigung und Übung der Reflexe (*Impulsive Bewegungen*)**

Das Neugeborene schließt die Hand bei leichtem Druck auf die Handfläche ohne Gegenstellung des Daumens. Diese Bewegungen sind dem Hör- Sehreflex vergleichbar, nicht jedoch solchen Reflexen wie Niesen, Gähnen usw., so hört das Kind im Momente des Greifens auf zu weinen.

#### **2. Das zweite Stadium: Die ersten erworbenen Anpassungsverhalten und die primäre Zirkulärreaktion (*gehen der Koordination von Greifen, Saugen und Sehen voraus*)**

Das Kind saugt an den Fingern, zieht die Hand zum Saugen hinein in den Mund. Es kratzt an den Gegenständen, ergreift sie sporadisch und hält sie fest, ohne daß es sie dabei zum Munde führt oder anschaut.

#### **3. Das dritte Stadium: Die "sekundären Zirkulärreaktionen" und die "Vorgehensweisen,**

#### **die dazu dienen, interessante Erscheinungen andauern zu lassen"**

*(ab ca. 4 1/2 Monate: Koordination von Saug- und Greiftätigkeit)*

Ist es dem Kind gelungen, Gegenstände zu ergreifen, führt es sie zum Munde, seine Hand greift umgekehrt auch nach Gegenständen, an denen der Mund lutscht, d.h. sobald der Gegenstand -z.B die Spielklapper- den Mund streift, greift die Hand zu. Die eine Handlung wird zum Mittel für die andere; die zweite Handlung gerät zum Ziel -intentionale Handlung-.

Zuweilen geschieht es, daß das Auge verfolgt, was die Hand mit dem Gegenstand im Gesichtsfeld tut.

#### **4. Das vierte Stadium: Die Koordination der sekundären Verhaltensschemata und ihre Anwendung auf neue Situationen** (*Koordination von Sehen und Greifen*)

Die Hand mit dem Gegenstand löst sich vom Munde, vom Lutschen am Gegenstand, und wird vor die Augen geführt. Gelangt die Hand zufällig ins Gesichtsfeld, so ist das Kind darum bemüht, sie darin zu halten. Es geschieht auch schon, daß das Kind mit dem Lutschen am ergriffenen Gegenstand aus rein visuellem Interesse abgeht. Die Hand ist bestrebt, die vom Augen verfolgten Bewegungen beizubehalten und zu wiederholen, wie auch das Auge bestrebt ist, alles anzuschauen, was die Hand tut. Die Hand versucht, sich den ganzen Sehbereich einzuverleiben.

#### **5. Das fünfte Stadium: Die tertiäre "Zirkulärreaktion" und die "Entdeckung neuer Mittel durch aktives Ausprobieren"** (*ab ca. 11-12 Monate: Greifen als Begreifen*)

Das Kind ergreift die mit dem Auge wahrgenommenen Gegenstände, d.h. es holt den Gegenstand von außerhalb des Gesichtsfelds vor die Augen. Der Gegenstand selbst, mit all seinen objektiven Eigenschaften wird interessant. Da ist zum einen die Verschiedenartigkeit der Dinge, die das Kind zum Greifen bekommt, Gegenstände unterschiedlicher Konsistenz und Beweglichkeit, die über die Bewegungsakte generalisiert und wiedererkannt werden. Zum anderen geschieht über die Koordination des Greifens mit Saugen und Sehen die zunehmende Verobjektivierung der Gegenstandswelt in ihrer Beziehung zur Tätigkeit der Hände.

#### **6. Das sechste Stadium: Die Erfindung neuer Mittel durch geistige Kombination** (*Der Werkzeugcharakter des Gegenstandes und der vorgeahmten Bewegung der Hand*)

Nicht die Lust am Schauen, am Manipulieren der Hand am und mit dem Gegenstand im Gesichtsfeld steht im nunmehr Vordergrund, sondern das "Herausarbeiten" des Gegenstandes oder der im Gegenstand kristallisierten Tätigkeitsweisen. Beispiel: Kind, dem man eine nur leicht

geöffnete Zündholzschachtel mit einem Fingerhut darin in die Hand gegeben hat, versucht zunächst, die Schachtel durch äußere tastende Versuche zu öffnen. Nachdem dies nicht gelingt,

zeigt es die ganz neue Reaktion, daß es seine Öffnungsversuche einstellt und die Situation aufmerksam prüft. Dabei öffnet und schließt es langsam den Mund oder die Hand als wollte es

das zu erreichende Ergebnis, die Vergrößerung der Öffnung gleichsam "vor-ahmen". Danach steckt es plötzlich seinen Finger in den Spalt und kann auf diese Weise die Schachtel öffnen. Hierbei muß sich das handelnde Kind entlang der Logik des Gegenstandes, d.h. seiner inhaltlichen Bezüge orientieren. Dabei muß es sich vom eigenen Standpunkt lösen, dezentrieren. Die Bindung an den Gegenstand geht einher mit der Konstanz der Wahrnehmung

über die Invarianz des Gegenstandes, die sich eben aus dieser im eigentlichen Sinne gegenständlichen Handlung ergibt. Das gegenständliche Handeln wird vorgestellt.

c)

#### ***Berührungspunkte von Kognitivismus und gegenständlicher Tätigkeit***

Was Piaget beschreibt: Unterlage, Schnur, Stock, Flasche usw. sind Gegenstände. Das Kind handelt und organisiert erkennend sein Handeln entlang dieser Gegenstände (in der gemeinsamen gegenständlichen Tätigkeit mit dem Erwachsenen). Das Handeln erhält "im



Umgang" mit den Gegenständen gegenständlichen Charakter. Das Handeln entfernt sich vom eigenen Körper, geht zu ihm auf Distanz. Nicht die Wahrnehmung wird primär vergegenständlicht, sondern der Gegenstand wird im Handeln verobjektiviert durch das Handeln mit dem Gegenstand selbst, aus der visuellen Wahrnehmung wird so perzeptive Tätigkeit.

Damit wird auch der Weg erkennbar auf dem Piaget kultur-historisch (Bewußtsein als Gegenstand psychologischer Theorie und Praxis) aufgehoben, nicht nur kritisch abgrenzend bewertet und gewürdigt werden kann. So lassen sich zwei grundlegende Fragen formulieren:

- Wie sieht der experimentelle Dialog Piaget-Proband/Kind aus?
- Wie beschreibt Piaget die, in diesem Dialog beobachteten Veränderungen im kindlichen Verhalten?

Der gegenständliche Dialog entwickelt sich entlang dem gegenständlichen Charakter gemeinsamer Tätigkeit. Wie Watzlawick treffend bemerkt können wir nicht nicht kommunizieren. Zu Momenten der Austauschbeziehungen werden die kultur-historischen Objekte (Gegenstände und Werkzeuge). Experimentator und Kind finden zueinander über sympraktischen Austausch (russ.: obscenie), gemeinsames gegenstands- und werkzeugvermitteltes Tätigsein. Das Kind ist forschend tätig, auch Piaget hat nie aufgehört, ein Kind (d.h. forschend tätig) zu sein. Er ist sensibel für die Entdeckungen und Erfindungen kindlichen Tuns und organisiert mit ihm dieses Tun. Erkenntnistheorie und Epistemologie erschließen sich dem Forscher Piaget über das gemeinsame Handeln mit dem Kind...

#### IV. Menschenbild. Ethik. Behinderung

*"Vor allem plädieren wir dafür, als Hauptgrenze für die Entwicklung Anderer unsere eigenen Entwicklungs (-un) fähigkeit zu sehen." (W. Jantzen 1996)*

##### 1.

***"Behinderung als Heimsuchung", Anmerkungen zu einer Ethik der Devolution<sup>295</sup>***

---

<sup>295</sup> Der Beitrag wurde veröffentlicht in:

**Hagmann, Th. (Hrsg.):** Heil- und Sonderpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften. Aktuelle Ansätze in Forschung, Lehre und Praxis. Edition SZH/SPC, Luzern 1995, S. 117-124

Gesucht wird nach einem Halt in einer Zeit des Verschwindens. Alles geht über in allgemeine Virulenz, verschwindet in Wucherungen und Metastasen. Kaum gebildet, löst es sich aus seinem Zusammenhang und begibt sich auf die Umlaufbahn. Schweben und Schwerlosigkeit werden zu Maximien schizoider Lebenserfahrung<sup>296</sup>.

Das Verschwinden hängt zusammen mit der Simulation des immer Gleichen, hängt ab von der Wiederholung all dessen, was schon befreit ist, was sich in einem *Zustand nach der Orgie* befindet. Zur Wiederholung und Simulation des ewig Gleichen gehört auch, daß das Subjekt sich von seinem Begehren geleitet sieht, sich in immer mehr Bereichen kontrollieren zu müssen, daß es Sklave seiner Identität geworden ist.

Mit der Tendenz zur Selbststilisierung, zur begehrliehen Ausdifferenzierung von Identität verschwindet das Subjekt, begibt es sich auf die Umlaufbahn, verliert es sich im Orbitalen.

Jeder hat sein Begehren so ungeheuer gut im Griff und vergißt dabei, daß er heimgesucht wird von anderem, von dem, was über ihn hereinbricht. Es geht um den radikalen Zweifel am Begehren, um den Zweifel an der eigensüchtigen Lust und der Omnipotenz des Willens. Die Heimsuchung<sup>297</sup>, die Devolution<sup>298</sup> durch den radikal anderen, die Verführung durch das Fremde kommt von woanders her, ist nicht vom eigenen Wille aus bestimmt.

Gerade die Autarkie der autonomen Person schafft mit Vehemenz den Einbruch des Fremden. Das Geheimnis des Lebens in einer Zeit der Simulation und Selbststilisierung liegt im Bewußtwerden dessen, daß das Subjekt dem Objekt folgt, aus dem Objekt auf subtile Weise Energie zieht<sup>299</sup>. **Determinatio est negatio, alles Bestimmen ist Negieren**<sup>300</sup>.

Am radikal anderen konstituiert sich das Subjekt, da es im Gegenüber seine verborgenen Potentia ausmacht.

Das Subjekt konstituiert sich am radikal anderen, indem es merkt, was ihm mit dem anderen entgeht, was es als Möglichkeit selbst in sich trägt. Sich als Subjekt konstituieren, bedeutet,

---

<sup>296</sup>Vgl. zu diesem Gedanken **Deleuze, G., Guattari, F.:** Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1977 und **Foucault, M.:** Der Ariadnefaden ist gerissen. In: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Reclam, Leipzig 1990

<sup>297</sup>"In diesem Sinn ist die ganze Bewegung der Befreiung und der Emanzipation, die auf eine größere Autonomie abzielt, d.h. auf eine vertiefte Verinnerlichung aller Formen der Kontrolle und der Zwänge im Zeichen der Freiheit, eine Form der Regression. Was auch immer an uns von außen herangetragen wird, und sei es die schlimmste Ausbeutung: die Tatsache, daß sie von woanders kommt, ist positiv."

**Baudrillard J.:** Transparenz des Bösen. Ein Essay über extreme Phänomene. Merve Verlag, Berlin 1992, S.192

<sup>298</sup>**Devolution:** steht *Rechtsw.* für "Übergang eines Rechts oder eines Besitzes an einen anderen, Heimfall"

<sup>299</sup>"Es ist immer besser, in unserem Leben von etwas abzuhängen, das nicht von uns abhängt. Diese Hypothese befreit mich von jeder Versklavung... Diese Ethik der Devolution enthält eine Philosophie der Subtilität. Die Subtilität ist der eigentliche Kunstgriff, ist die Tatsache, daß wir nicht von unserer eigenen Energie leben, aus eigenem Willen, sondern von dem, was wir den anderen, der Welt, jenen, die wir lieben, jenen, die wir hassen, entwenden, subtilisieren.... Jemand anderem die Tatsache des Wollens, Glaubens, Liebens und Entscheidens zu überlassen ist kein Verzicht, sondern eine Strategie: indem Ihr ihn zu Eurem Schicksal macht, zieht Ihr die subtilste Energie aus ihm."

**Baudrillard J.:** Transparenz...,a.a.O., S. 193

<sup>300</sup>Vgl. **Hegel, G.W.F.:** Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Band 3. Reclam, Leipzig 1982

sich in den anderen einzutragen, ihm zu folgen, aus ihm auf subtile Weise Energie zu ziehen; bedeutet, ihn sich zu erschließen, sich in ihm wiederzufinden.

Eben der andere ist es, der verhindert, daß ich mich endlos wiederhole: **Der Andere ist jener, der mir erlaubt, mich nicht endlos zu wiederholen**<sup>301</sup>. Theorie ist die potentielle Suche nach der Andersheit, nicht die bloße Widerspiegelung des Objekts. Alles wird so von einer transzendenten, über das Subjekt hinausreichenden, konstituierenden Dynamik erfaßt: Am anderen, am Objekt konstituiert sich immer wieder das Subjekt. Der andere ist aber auch der Ort, der Horizont des Verschwindens des Subjekts. Je radikaler der andere ist, je entferntere Bereiche gegebener subjektiver, mir entgehender Potentialität er mir markiert, umso eindrucksvoller auch die Möglichkeit und Wirklichkeit der Konstitution von Subjektivität.

Das, was Baudrillard mit dem Gedanken der Devolution durch den radikal anderen als dem Ort der Konstitution des Subjekts beschrieben hat, sei nunmehr an einigen Beispielen exemplarisch beschrieben:

a)

Fränzchen sitzt neben mir und wartet gleich mir auf eine Behandlung. Er reißt von den auf dem Fensterbrett stehenden Kaktus ein Blatt ab, schiebt es sich in den Mund und beginnt ausdauernd zu kauen. Nach ein paar Sekunden färben sich seine Lippen in intensives Rot. Doch ich rücke diesmal nicht von ihm ab, sondern wende mich an ihn mit einer Frage: "Fränzchen, ich weiß zwar nicht, wie lange Du schon zu Frau Dr. Sterba kommst, aber doch wohl schon zwei Jahre, denn so lange kenne ich dich bereits, und noch immer kausst du diese Kaktusblätter". Fränzchen unterbricht sein Kauen, voller Konzentration nimmt er das Blatt aus dem Mund und spricht: "Was sind schon zwei Jahre gegen die Ewigkeit."

Frage und Antwort sind Bestandteile einer Begegnung, die zwischen Bruno Bettelheim<sup>302</sup> und einem Jungen, Fränzchen genannt, stattfand.

Wie Bettelheim schreibt, hat er Fränzchen viele Male getroffen, ohne daß er von ihm mehr gehört hätte, als einsilbige lustlose Repliken. Er hatte sich Fränzchen mit seinen Fragen helfend auferlegt, ohne den Zugang zu Fränzchens Erfahrung und Welt erschließen<sup>303</sup> zu können.

---

<sup>301</sup>"(Dieser andere) Er ist also nicht wie in der Liebe der Ort unserer Ähnlichkeit, noch wie in der Entfremdung der Ort unserer Differenz noch der Idealtyp unserer selbst, noch das versteckte Ideal dessen, was uns fehlt, sondern der Ort dessen, was uns entgeht, wodurch wir uns selbst entgehen."

**Baudrillard J.:** Transparenz..., a.a.O., S.200

<sup>302</sup>Vgl. **Bettelheim, B.:** Wie ich zur Psychoanalyse kam. In: ders.: Themen meines Lebens. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1990; S. 43ff

<sup>303</sup> Mit **Auferlegen** und **Erschließen** beschreibt BUBER zwei Grundweisen, auf Menschen, auf ihre Gesinnung und Lebensgestaltung einzugehen

*"In der ersten will einer sich, seine Meinung und Haltung, dem anderen so auferlegen, daß der wähne, das seelische Ergebnis der Aktion sei seine, durch jene Beeinflussung nur eben entbundene Einsicht...*

*In der zweiten Grundweise der Einwirkung will einer das, was er in sich selbst als das Rechte erkannt hat, auch in der Seele des anderen, als darin angelegt, finden und fördern; weil es das Rechte ist, muß es auch in dem Mikrokosmos des anderen als Möglichkeit unter Möglichkeiten, lebendig sein, der andere muß nur in seiner Potentialität erschlossen werden, und zwar im wesentlichen nicht durch Belehrung, sondern durch Begegnung, durch existentielle Kommunikation zwischen dem Seienden und dem Werden-könnenden."*

Vgl. **Buber, M:** Das Dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1984, S. 291

Das Subjekt des jungen Psychoanalytikers konstituiert sich an der radikalen Andersheit des Jungen, der ihm für einen Moment Einblick in seine radikal andere Welt gewährt. Fränzchen markiert Bettelheim Grenzen dessen, was letzterem entgeht, wenn er ihm nicht folgt. Doch Bettelheim trägt sich in dieses Objekt-Subjekt ein, indem er ihm zum ersten Mal eine ernstgemeinte Frage stellt, indem er sich in die Hände des Jungen begibt. Er folgt dem Jungen, indem er sämtliche zuschreibende Klassifikationsschemata von Andersheit fallen läßt, indem er sich Fränzchen als Gleichmächtiger zuwendet. Und so wird Fränzchen zum Attraktor für die Entwicklung des Psychoanalytikers Bettelheim; er konstituiert sich, indem er sich in die Welt des radikal anderen als Subjekt einträgt.

*b)*

Florencia ist Mexikanerin<sup>304</sup>. Seit einer Woche ist sie als Dienstmädchen in Stellung bei einer jüdischen Emigrantenfamilie. Sie macht sich Gedanken: Was geht nur zwischen der jungen Mutter und der Kinderfrau vor? Warum sind beide so besorgt?

**Die Kinderfrau (zu Gabys Mutter):** Das ist nicht die richtige Größe Madam, ich glaube, deshalb bekommt sie auch den Ausschlag. Aber mit drei Jahren müßte sie sich eigentlich schon beherrschen können. **(Zu Florencia Morales, Dienstmädchen, später Gabys Nanny):**

In einer halben Stunde brauche ich wieder trockene Windeln Florencia! Wir haben hier keine mehr!

Das ist es also! Gaby braucht ständig frische Windeln, drei Jahre soll sie alt sein... .

Nun setzt ihr das Dienstmädchen aus dem Nachbarhause zu. Dieses Dienstmädchen ist neugierig bis zur Unverschämtheit. Sie macht Florencia Angst:

**Das Dienstmädchen von nebenan:** Hey, sie sind neu in der Stellung hier, nicht wahr?

**Florencia:** Ich habe vor einer Woche hier angefangen.

**Das Dienstmädchen von nebenan:** Ist denn das mit dem kleinen Mädchen wahr? Wozu brauchen die so viele Windeln? Ich hab gehört, sie soll keine Arme haben und der Kopf sitzt verkehrt rum drauf. Weißt du, das sind Juden, die glauben nicht an Gott. **(Als sie merkt, das Florencia darauf nicht antwortet):** Werden sie gut behandelt?

**Florencia:** Ja.

Florencia kann und will die Fragen des Dienstmädchens nicht ignorieren. An diesen Fragen muß doch etwas dran sein! Und dieses *Etwas* läßt ihr keine Ruhe. Sie muß sich Gewißheit verschaffen. Die Gelegenheit ist günstig. Während sie den Boden sorgfältig reinigt, öffnet sie vorsichtig die Tür zu Gabys Kinderzimmer. Die Kinderfrau ist damit beschäftigt, Gaby das Mittagessen einzufließen. Gradlinig führt sie den vollen Löffel Brei zu Gabys Mund. Florencia sieht nun, wie sich ein Fuß energisch nach vorn streckt und den Löffel samt dem Inhalt von sich wegstößt. Entnervt wirft die Kinderfrau den Kopf in den Nacken zurück und sucht sich zu beruhigen.

Florencia hat genug gesehen. Als sie sich wieder ihrer Arbeit zuwendet, sieht sie, wie die Kinderfrau, in der einen Hand die gebrauchten Windeln zum Paket geschnürt, in der anderen den vollen Teller Brei fest gegriffen, das Kinderzimmer verläßt. Jetzt will sie genau wissen, was los ist mit dieser Gaby. Ist sie wirklich das Monstrum, für das man sie hält? Vorsichtig öffnet sie den Vorhang des Kinderbettes, noch behutsamer streicht sie den Arm des Mädchens

---

<sup>304</sup>Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf Szenen aus dem 1987 gedrehten mexikanisch-US-amerikanischen Spielfilm "*Gabi-eine wahre Geschichte*" (Produzent: Pindas Perry, Regisseur: Luis Mandoki). Die im Filmanhang ausgesprochenen Danksagungen deuten darauf hin, daß der Film in enger Zusammenarbeit mit der Betroffenen, Gabriela Brimmer, entstand und somit stark authentische Züge trägt.

hinauf und dreht schließlich Gabys Kopf ihrem Gesicht entgegen. Ihre Blicke treffen sich, Gaby lächelt. Lange verweilen beide in diesem Blick.

Florenzia läßt die nachmittägliche Begegnung keine Ruhe, sie kann nicht in den Schlaf finden. Florenzia sinnt nach. Sie steht auf und schleicht sich an der Kinderfrau vorbei zu Gaby. Gaby blickt ihr wach und lächelnd entgegen. Vorsichtig nimmt Florenzia sie auf und trägt sie hinüber in die Küche. Sie beginnt mit Gaby zu sprechen und rührt dabei in der Pfanne, in der sie den Brei zubereitet hat.

**Florenzia:** Wir machen es, wie bei meiner kleinen Schwester. Ich hab sie an der Hand genommen und bin mit ihr zu den Felsen gegangen. Wir waren oben in den Kiefernwäldern, drüben im Tal. "Schau mal, schau mal", hab ich gesagt, "siehst du den Vogel da auf dem Baum"? Und dann hat meine kleine Schwester hingesehen und dann ist der kleine Vogel natürlich weggeflogen. "Welche Farbe hat dieser Vogel", hab ich sie gefragt? "Bunt", hat sie gesagt. Und ich war sehr glücklich, daß wir beide das Gleiche gesehen hatten.

Sie versucht den Brei in Gabys Mund zu schmeicheln. Gaby wirft Kopf und Oberkörper zurück und stößt Löffel und Brei mit dem Fuß weit von sich.

**Florenzia:** Hm, hm? Nein? Nein?! Nein!

Nun geht alles sehr schnell. Florenzia nimmt Gabys Verweigerung in ihr Sprechen auf, legt den Löffel aus der Hand und ergreift Gabys widerstrebenden Fuß...

**Florenzia:** Du sagst: Nein, danke!

Dabei bewegt sie Gabys Fuß zweimal nach links unten. Erstaunt, jedoch noch ohne Verständnis merkt Gaby auf. Florenzias Blick wandert zurück zu Gabys Fuß, ihr Sprechen schließt sich mit der vorgeschlagenen Bewegung zusammen.

**Florenzia:** Nein danke..., (*nach einer kurzen Pause dann, Gabys Fuß in gerader Linie auf- und abwärts bewegend...*), oder: Ja, bitte!

Gabys Gesicht ist ganz Aufmerksamkeit. Langsam lenkt Florenzia ihren Blick wieder Gabys Fuß zu. Dort treffen sich schließlich ihre Blicke. Ein Pause entsteht, die einer Ewigkeit gleichkommt.

**Florenzia:** Nein danke, oder ja, bitte.

Endlich signifiziert Gaby mit kaum merklicher Fußbewegung: "Nein, danke!"

Fast scheint es, als sei Florenzia die Bedeutung dieses Augenblicks entgangen, strebt sie doch ihrem ursprünglichen Ziel zu, Gaby zum Essen zu ermuntern. Sie nimmt Gaby auf den Arm und wendet sich mit ihr dem im Käfig zwitschernden Vögelchen zu.

**Florenzia:** Was hälst du davon Anquita (der Name des Vogels): Ja, bitte?!  
Fast beschwörend nähert sie den Löffel Gabys Mund: "Ja bitte?!"

Erstaunt, ja fast besorgt registriert sie Gabys Verweigerungsgeste. Doch dann wandert Florenzias Blick wieder hinüber zu Gabys Fuß. Auch Gaby richtet ihren Blick dem freiwerdenden Kanal gegenseitigen Verstehens zu. Sie geht von ihrem Verweigerungskonzept ab und beginnt zu essen... .

Diese Ereignis wird zum Wendepunkt im Leben Gabys und ihrer Angehörigen. Erst allmählich wird sich die Familie der eingetretenen Veränderung bewußt.

Auch Florenzia folgt dem radikal anderen. Sie läßt sich darauf ein, "diesem kleinen Monstrum" mit Namen Gabriela zu folgen. Florenzia wird von Gabriela heimgesucht und

indem sie sich in Gabys Leben einträgt, konstituiert sie sich an diesem radikal anderen als Subjekt. Gerade Florencia ist es, die dem radikal anderen Objekt-Subjekt, von dem niemand weiß, wie es ist, an dem alle schier verzweifeln, das von einem zum anderen geschickt wird, um es normal zu machen, folgt. Florencia folgt der Bewegung des Fußes, indem sie sich in dessen Bewegung einträgt, ihr die öffnende Bedeutung, mit der veränderten Bewegung alles ausdrücken zu können, gibt.

Und dieser Fuß holt sie auch zurück, wo sie ihrem Begehren frönen möchte, Gabriela voll zu vereinnahmen, sich das radikal Andere einzuverleiben. Mit dem Stoß des Fußes zersplittert eine Scheibe, überschreitet Gabriela eine Grenze, an der sich Florencia als Subjekt wieder neu konstituieren kann.

c)

Jens stürmt in den Klassenraum, der sich allmählich mit lärmenden Kinder füllt. Eben ist die große Hofpause zu Ende gegangen. Die Kinder sind aufgedreht, sie wirbeln durch den Raum, wie die letzten vergilbten Kastanienblätter, die der kalte Herbstwind gerade von den Ästen fegt. Unter den schubsenden und schreienden Kindern ragt Jens heraus. Sein Kopf ist hochrot, das Weiß seiner Augen quillt hervor und sich krümmend erzählt er, wie ihn die Großen auf dem Schulhof verdroschen hätten.

"Geschieht dir recht, du ..." ruft Frank schadenfroh. Jens dreht sich zu Frank um, packt ihn an den Enden der offenstehenden Jacke, reißt ihn zu Boden und tritt auf ihn ein. "Hejjj, duuu..", brüllen Frank's Freunde und werfen sich ihrerseits auf Jens. Ich versuche den Streit zu schlichten und trete in die sich balgende Meute. Jemanden ist es gelungen, mir die Brille vom Kopf zu schlagen. Sie fällt auf den Boden. Nun ist Ruhe in der Klasse. Die Kinder warten, was ich nun tun und sagen werde. Langsam hebe ich die Brille auf. Ich versuche die günstige Gelegenheit zu nutzen, indem ich so tue, als ob nichts passiert wäre und beginne den Unterricht. Die Kinder setzen sich in ihre Bänken und schauen nach vorn. Nur Jens steht noch in der Ecke und grunzt vor sich hin. Ich fordere ihn auf, sich an seinen Platz zu setzen, doch er schmeißt sich wutschnaubend und mit Schwung unter seine Schulbank. Mit Anstrengung versuche ich, ihn hochzuheben. Wieder schreit er mich an: "Faß mich nicht an...!" Kaum hat er dies aus sich herausgeschrien, da stürmt er auch schon zur Tür. Ich bekomme ihn am Pullover zu fassen und verhindere, daß er den Raum verläßt. Mich packt die Angst: Was geschieht (mir), wenn er ohne Erlaubnis das Schulgelände verläßt? Was wird sein, wenn er in seiner Wut draußen, außerhalb der Schule, eine Dummheit anstellt?

Er stemmt sich mit seiner Schulter an meine Brust, und versucht mich von der Tür wegzuschieben. Für einen Moment gelingt es mir, Jens zur Seite zu schubsen. Ich versenke den Schlüssel im Schloß und verkünde triumphierend: So nun kannst du ja versuchen, wegzulaufen!

Jens wendet sich blitzschnell von der Tür ab, dem Fenster zu. Schon steht er auf dem Fensterbrett und setzt den rechten Fuß auf das äußere Fenstersims. Blitzschnell schießt mir ein Gedanke durch den Kopf: Was wäre, wenn ich ihm sagte -Spring doch!-.

Immerhin befand sich der Klassenraum in der 3. Etage und eigentlich ist der Jens doch feige. Aus der "Literatur" wußte ich, daß in paradoxen Situationen paradoxe Aufforderungen Wunder wirken können, etwa nach dem Motto: Sage du das Eine, er tut garantiert das Andere. Der schnelle Gedanke wird von einem nagenden Zweifel abgelöst. Was wäre, wenn er doch springt?

Wie ein begossener Pudel gehe ich zur Tür und schließe sie auf. In meinem Rücken spüren ich die Blicke der Kinder: Feigling, Weichling, jede Autorität verloren... dröhnt es in meinem Kopf. Kaum ist die Tüt einen Spalt breit offen, da stürmt Jens auch schon nach draußen. Ich laufe ihm hinterher. Am Tor, das den Schulhof von der Straße abgrenzt mache ich halt: Das ist doch ohne Sinn, so kopflos hinter ihm herzulaufen und ihn dann im Zangengriff zurückzubringen! Ich beobachte, wie Jens davonläuft. Nach vierzig, fünfzig Metern scheint Jens offensichtlich zu merken, daß ihn keiner mehr verfolgt. Er bleibt stehen und sieht von der anderen Straßenseite zu mir hinüber. Jetzt nähert er sich wieder dem Schultor. Mir ist nun alles sch...egal. Soll er doch machen was er will! Jens kommt immer näher, als er schon fast vor mir steht, beschleunigt sich plötzlich sein Schritt und er huscht an mir vorbei. In den Klassenraum geht mir voran und setzt sich wortlos an seinen Platz.

Heute weiß ich: Jens ist meine Grenze, er wurde zu dem Objekt-Subjekt, das mich heimsuchte. Das radikal andere begegnete mir in Gestalt eines Jungen, der mir mit seiner Andersheit die Ohnmacht all der Mechanismen pädagogischer Verhaltenskontrolle vor Augen führte, die ich mir während der Studiums als Rüstzeug und Panzer auferlegt hatte. Ich begann Jens zu folgen, indem ich anfang, mir das Scheitern meines auf Verhaltenskontrolle ausgerichteten pädagogischen Selbstverständnisses einzugestehen.

Jens und all denjenigen zu folgen, deren Verhalten man gemeinhin als unverständlich, mitunter sogar sinnlos bezeichnet, bedeutet, deren Perspektive zu übernehmen, sie in ihrem So-Sein zu akzeptieren und anzuerkennen; bedeutet letztlich zum Boten in ihren inneren Bezugssystemen zu werden<sup>305</sup>, sich in ihr Leben in jenen Momente einzutragen, wo dieses Blockaden, Verhärtungen oder Haltlosigkeit zeigt.

***Ergo:***

Die Welt, die das Anderssein ausgeschlossen hat, wird vom Fremden in Katastrophen, in den Metastasen des Bösen, *heimgesucht*. Und in diesem *heimgesucht Werden*, dieser *Devolution* liegt die Alternative zum Befreiungsdiskurs, der sich nur simulatorisch vervielfältigen kann, denn alles ist schon befreit, alles ist schon gewesen. Dem Anderen folgen, sich in seine Hände und Verantwortung begeben, darin eben liegt die Chance, die Subjekt-Objekt-Differenz wiederherzustellen. Eine Differenz, die nicht zugestanden und positiv versöhnt wird, sondern eine Differenz, in der das Objekt dem Subjekt zur Konstitution verhilft; in der das Subjekt erneuert erscheinen kann, nachdem es zuvor schon verschwunden war. Es ist gerade dieses *affiziert Werden*, das BAUDRILLARD in seine Rechte setzt, nachdem es sich schon im *affizieren Machen* aufgelöst hatte. Leiden und Fremdheit halten so Einkehr und mit ihnen die *Pulsation des Lebendigen*.

---

<sup>305</sup>Vgl. dazu These 7 aus:

**Rogers, C.R.:** Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M. 1989, S. 427

***Der beste Ausgangspunkt zum Verständnis des Verhaltens ist das innere Bezugssystem des Individuums selbst***

*"Nichts anderes tun wir in der Psychologie, wenn wir von 'anormalem Verhalten' oder von 'Einbildung' und so weiter sprechen. Wir merken nicht, daß wir die Person von unserem eigenen oder von irgend einem allgemeinen Bezugssystem her beurteilen, daß aber die Bedeutung ihres Verhaltens nur dann verstanden werden kann, wenn ihr Verhalten so gesehen wird, wie sie selbst es wahrnimmt, genauso wie der einzige Weg zum Verständnis einer anderen Kultur in der Annahme des Bezugssystems dieser Kultur liegt. Wenn das geschieht, werden die verschiedenen bedeutungslosen und seltsamen Verhaltensweisen als Teil einer bedeutungsvollen und zielgerichteten Aktivität erkannt...In der Gegenwart ist Verhalten immer zweckvoll und eine Reaktion auf die Realität, wie sie wahrgenommen wird."*

## 2.

***"Lieblosigkeit ist ein schauerliches Geheimnis...", ein Blick durch die Maske des ideal observer***<sup>306</sup>

Den Arzt schauerts. Er findet sich wieder in einer riesigen und feuchten Höhle, in deren Mitte sich endlos ein See streckt. Die Höhle ist hell erleuchtet. Ihr Licht wird gesendet von Millionen und aber Millionen Kerzen, die auf unbegreifliche Weise auf der Oberfläche des Sees schwimmen. Er beschaut sich das Lichtermeer und entdeckt, daß einige der Kerzen lang und hochgewachsen erscheinen, daß das sie nährnde Wachs kaum aufgebraucht ist. Andere sind bis zur Mitte niedergebrannt, wieder andere sind dem Verlöschen nahe. Immer dann, wenn ein Licht verlöscht, wächst aus der entstandenen Lücke eine neues und erstrahlt in seinem Glanze. Es scheint, als hüpfen die Flämmchen in beständigem Wechsel hin und her. "Was hat das zu bedeuten?", fragt sich der Arzt, indem er verirrte Gedächtnissplitter zu ordnen trachtet. Ach ja, er hatte sich gegen das Gebot seines Gevatters zum zweiten und damit wohl letzten Male vergangen. Also hatte dieser seine Drohung doch wahrgemacht und ihn mitgenommen in sein Reich. Niemand kann ihn ungestraft täuschen. Was hatte ihm der Gevatter doch gleich zu tun aufgegeben?

- "Wirst du zur Lagerstatt eines Kranken gerufen, so habe acht, wo ich stehe. Stehe ich zu Füßen des Kranken, so ist kein Kraut gegen dessen Krankheit gewachsen. Er gehört mir. Stehe ich jedoch zu den Häupten des Kranken, zu verwende die ärztliche Kunst, die ich dich gelehrt, stärke ihn und hilf ihm wieder zu genesen."

Er hatte dieses Gebot bisher immer befolgt, hatte ihn auch das Mitleid zu den Todkranken auch manchmal schwanken lassen. Nur dieses eine und zweite Mal mißachtete er das Gebot. Zum einen rettete er den König, der ihn aus Dankbarkeit mit Reichtümern überschüttete, zum anderen half er dessen liebreizender Tochter, die noch jung an Jahren dahinscheiden sollte. Hatte ihn vielleicht die verlockende Aussicht, der Gemahl dieses vermögenden und lieblichen Wesens werden zu können, zu dieser Tat verleitet? Hatte er sie deshalb von ihrem Krankenlager aufgehoben und kopfwärts gebettet? Wie dem auch sei, der Gevatter hatte ihm nicht verziehen. Aber noch hatte er sich nicht aufgegeben.

- "Zeige mir mein Lebenslicht", bricht es aus ihm heraus.  
 - "Dieses da". Gevatter Tod deutet auf ein kleines Endchen, das gerade zu verlöschen droht.  
 - "Siehst du, da ist es!"  
 - "Ach lieber Pate", sagt der erschrockene Arzt; "zündet mir doch ein neues Lichtlein an, damit ich meines Lebens freuen kann, König werde und Gemahl der schönen Königstochter".  
 - "Ich kann nicht, erst muß eins verlöschen, eh ein neues anbrennt."  
 - "So setzt doch das alte auf ein neues, das gleich fortbrennt, wenn jenes zu Ende ist."

Es schien, als wolle der Gevatter seinen Wunsch erfüllen. Aber ob absichtlich oder unabsichtlich, wer vermag dies zu entscheiden, versah er's beim Umstecken und das Stückchen fiel um und erlosch. Alsbald sank der Arzt zu Boden und fand sich nun wieder in den Händen des Todes.

Was möchte das Märchen sagen?

---

<sup>306</sup>Veröffentlicht in:



Der Tod gehört zum Leben. Der Tod schafft Bedingungen dafür, daß Leben neu entstehen kann. Alles hat seine Zeit. Das Lichtlein selbst entscheidet, wann es an ihm ist, zu verlöschen, oder aus einem Unbill wieder zu genesen. Der Tod nimmt sich den, der sich zum Tode hin entschieden hat. Hat das Lichtlein sich zum Leben entschieden, so soll man seine Kräfte wiederbeleben, sodaß es sich seines Lebens erfreuen kann. Hat es sich zu sterben entschlossen, so soll ihm die Zeit gegeben werden, die es braucht, um sich vom Leben zu lösen, sich vom Leben zu verabschieden.

All das ist dem Arzt bekannt gewesen. All das hat ihm Gevatter Tod schon unzählige Male vor Augen geführt. Wie konnte es aber dann dazu kommen, daß der Arzt begann, in die Prozesse von Leben und Sterben bestimmend einzugreifen? Was bewog, was trieb ihn dazu? Gevatter Tod weiß, daß sein Patenkind zur Begründung seines Tuns gewichtige Gründe geltend machen kann, schließlich ist er das dreizehnte Kind eines mittellosen Tagelöhners. Ihn rettete, daß sich Gevatter Tod seiner annahm und ihn in die Gesetze, die Leben hervorbringen und erhalten, einweihte. Er lernte vom Gevatter, mit welchen Mitteln Krankheit überwunden und Leben unterstützt werden kann. Dieses Wissen hatte er bisher zum Nutzen eines Jeden eingesetzt, der seiner Hilfe bedurfte. Doch irgendwann begann er sich zu fragen, wie er dieses ihm gegebene Wissen zu eigenem Nutzen verwenden könne. Wozu all dieses Wissen, wenn es nicht dazu verhilft, aufzusteigen in die Sphären jener Königlichen, vom Glück Begünstigten, mit denen er nunmehr zu tun bekam?

Der Gevatter verzeiht ihm, als er den König ins Leben zurückholte. Vermutlich war sich das Patenkind der wechselseitigen Verantwortlichkeit bei der Realisierung ihres Abkommens nicht voll bewußt? Die Wiederholung zeigte jedoch dem Tod, daß das Handeln des Arztes von einem eigen-nützigen Kalkül geleitet war, einem Kalkül, das die Grundlage ihres Abkommens sprengte. Deshalb nahm ihn der Gevatter mit in die Höhle und vergegenwärtigte ihm das Gesetz, was sein Entscheiden und Handeln bestimmt: Er, der scheinbar allmächtige Tod, kann nicht eingreifen in die Geschicke der Lichtlein: Er hat keinen Einfluß auf die Kraft, die sie entzündet und brennen läßt. Seine Aufgabe ist es nur, die Verlöschenden zu begleiten und die Verloschenen aufzunehmen. Doch sein Patenkind will nicht begreifen: Er fordert den Gevatter auf, ein anderes Lebenslicht auf sein Verlöschendes zu pflöpfen, er bittet ihn darum, ein anderes Leben für ihn zu opfern. Der Gevatter jedoch kann ihm diesen Gefallen nicht tun, er muß fehlen.

### *Die Maske des idealen Beobachters*

Das Handeln des Arztes erinnert mich an das, was Singer von einem sittlichen Menschen zu sagen und zu schreiben weiß, der sich aufschwingt, über lebenswert und lebensunwert urteilen und damit entscheiden zu wollen, wem das Leben gelassen wird und wem es genomern werden soll. Dieser Mensch denkt und handelt von einer idealen Beobachterposition aus. Auch er verkennt, was der Gevatter Tod zu tun und was er nicht zu tun vermag: Der Tod kann den Gesetzen von Leben und Sterben folgen, was heißt, in Übereinstimmung mit ihnen zu handeln; er kann sie nicht bestimmen. Der ideale Beobachter jedoch glaubt fest daran, zu wissen, was für all die Lebenslichter das Rechte und Richtige ist. Er schafft sich eine tödliche Perspektive auf das Leben, mittels der es ihm möglich wird, über Leben und Tod zu bestimmen.

Doch lassen wir uns von dem idealen Beobachter doch einmal erklären, wie er Interessen wägt, d.h. wie er begründet, lebenswert von lebensunwert scheiden zu können...

Der *ideale Beobachter* weiß um den Lebenswert eines jeden Lichtleins, denn er hat sich ein untrügliches Kriterium ersonnen, das ihm das Sortieren zum Genusse werden läßt, nämlich die Glückseligkeit ver-einzelt Vieler zu gewährleisten.<sup>307</sup>

Wie findet er heraus, wessen Glückseligkeit er zu fördern hat?

Dazu hat er sich ein akkurates Werkzeug gebaut, eine Waage.<sup>308</sup> Auf ihr kann er die Interessen wägen, die sich ihm gegenüber artikulieren, die Interessen der Tiere und die der Menschen; die Interessen der Frauen und die der Männer; die Interessen der Schwarzen und die der Weißen, der Gesunden und der Kranken, der Klugen und der Dummen, der Kräftigen und der Gebrechlichen. Und alle Interessen sind ihm gleich, wenn er sie auf die Waagschalen legt. Sie alle haben das gleiche Recht, auf die Waagschale lebenswerten Lebens, des Garanten der Glückseligkeit gelegt zu werden. Man wird im Einzelfall sehen, wessen Interessen schwerer wiegen.<sup>309</sup> Zugunsten der Gewichtigeren entscheidet er dann. Diejenigen, die für leicht befunden werden, müssen sich mit einem weniger an Glückseligkeit begnügen. Aber, da gibt es noch welche, die offensichtlich keine Interessen haben. Wozu soll er diese auf die Waagschale des Lebens legen? Sie schaffen nur unnützes Gewicht, oder besser sie haben überhaupt keines, denn nur *die* Wesen haben Gewicht, die im Besitze von Interessen sind. Die anderen Wesen, seien es nun Föten oder Neugeborene, menschliche Pflanzen- oder Tierwesen, d.h. *bloß empfindenden Wesen*, nehmen den anderen nur den Platz weg auf der Waagschale. Sie sind leere Gefäße ohne Gewicht aber doch von gewichtigem Umfange und hindern ihn daran, eigentlich lebenswertes Leben zu wägen.

Ein schönes, ein berauschendes Gefühl birgt doch die Kraft, die ihm gegeben ist, zu wägen und selbst doch nicht gewogen zu werden. Niemand nimmt an seinem Tun Anstoß. Warum auch! Ist seine Position doch eine ethische, für die man den Namen *utilitaristisch*<sup>310</sup> gefunden

<sup>307</sup>"Dies erfordert von mir, daß ich alle diese Interessen abwäge und jenen Handlungsverlauf wähle, von dem es am wahrscheinlichsten ist, daß er die Interessen der Betroffenen maximiert. Also muß ich den Handlungsverlauf wählen, der per saldo für alle Betroffenen die besten Konsequenzen hat."

(Singer... a.a.O., S. 24)

<sup>308</sup>"Das Prinzip der gleichen Erwägung von Interessen funktioniert wie eine Waagschale: Interessen werden unparteiisch abgewogen. Echte Waagen begünstigen die Seite, auf der das Interesse stärker ist oder verschiedene Interessen sich zu einem Übergewicht über eine kleinere Anzahl ähnlicher Interessen verbinden; aber sie nehmen keine Rücksicht darauf, wessen Interessen sie wägen." (Singer...a.a.O., S. 33)

<sup>309</sup>Wie schwierig es doch im Einzelnen ist, gerecht zu wägen, beschreibt der ideale Beobachter an einem "eindringlichen" Beispiel. Dazu zitiert er einen Fall aus der Ärztezeitschrift...:

"Ein Kind wurde geboren mit Down-Syndrom (auch bekannt als Mongolismus, eine spezielle Form von geistiger Entwicklungsstörung), einer Obstruktion der Eingeweide und einem angeborenen Herzfehler. Die Mutter meinte, es sei ihr unmöglich, sich um das Kind zu kümmern; dies würde eine vernichtende Wirkung auf ihre bereits labile Ehe haben. Sie weigerte sich daher, die Erlaubnis für eine Operation zur Beseitigung der Darmobstruktion zu geben. (Ohne die Obstruktion hätte das Baby bald sterben müssen). Daraufhin erlangte eine lokale Organisation für Kinderwohlfahrt, unter Berufung auf das Statut über Kindesmißhandlungen, einen Gerichtsbescheid mit der Auflage, die Operation durchzuführen. Nach einem komplizierten Operationsverlauf und der Aufbringung von mehreren tausend Dollar für medizinische Behandlung wurde das Kind der Mutter zurückgegeben. Das Baby blieb allerdings nicht nur geistig zurück, sondern wegen des Herzfehlers auch in der physischen Entwicklung. Eine Nachfrage 18 Monate nach der Geburt des Babys ergab, daß die Mutter mehr denn je das Gefühl hatte, daß ihr ein schwer wiegendes Unrecht zugefügt worden war." (Singer... a.a.O., S.102/103)...

den er dann um seine Interpretation erweitert...

"In diesem Fall wurde ein Wesen gegen den Wunsch seiner Mutter erhalten, und zwar mit einem Kostenaufwand von mehreren tausend Dollar, ungeachtet der Tatsache, daß es niemals weder zu einem unabhängigen Leben noch zum Denken und Sprechen fähig sein würde, wie normale Menschen... ." (Singer...a.a.O., S. 103)

<sup>310</sup> Zum Stichwort *Utilitarismus* findet man im Fremdwörterbuch: Individualistische Nützlichkeitslehre, -standpunkt, -streben, besonders im 19. Jh in England; Utilitarist bedeutet: Ein auf den Nutzen bedachter Nützlichkeitsmensch; Utilität wird begrifflich gleichgesetzt mit Nützlichkeit

hat. Er weiß, was er tut, er vermag sein Tun mit schönen und geschliffenen Worten zu begründen. Und viele Ver-einzelte pflichten ihm gerne bei. Das sind die, die klar artikulieren können, was sie wünschen und wollen. Das sind die, die *Person haben* und *Selbstbewußtsein*; die, denen eigene Partikularinteressen über alles gehen. Die, denen es nicht gleichgültig ist, wenn ihnen jemand ihren Besitz streitig machen will. Die, die danach lechzen, fit zu sein und reich und schön.

Der ideale Beobachter braucht sich nicht zu legitimieren, denn sein Tun ist legitim. Seine Legitimation leitet sich her aus der Option für das leichte und damit erlösende Töten. Doch sein Tun stößt an dieselbe Grenze, wie das Tun seines märchenhaften Analogon, des sich selbst überhebenden Arztes. Beide vereint die utilitaristische Option: Für den idealen Beobachter ist der *Tod* oder die *Entsorgung des leicht- oder nichtgewichtigen Lebens die bessere Alternative zum Leben*, dem Märchenarzt gilt das Kriterium der Machbarkeit des Lebens zu eigennützigen Zwecken alles, auch dort, wo sich das Lichtlein schon zum Verlöschen hin entschieden hat.

Auch wenn das sittliche Handeln des idealen Beobachters nunmehr transparent genug erscheint, so lohnt sich dennoch der Versuch, die Welt noch eingehender durch die Maske der idealen Beobachterposition zu betrachten...

### *Wie der ideale Beobachter durch seine Maske blickt*

Wir lesen im ersten und im letzten Kapitel der "praktischen Ehtik". Im ersten Kapitel steckt der ideale Beobachter die utilitaristischen Orientiere für die Diskussion angewandter ethischer Probleme ab, im letzten Kapitel fragt er nach Beweggründen für moralisches Handeln.

Der ideale Beobachter sieht sich eingebunden in die ethische Tradition des *Utilitarismus* als einer Formation innerhalb des *Konsequentialismus*. Der Konsequentialismus liegt, so der ideale Beobachter weiter, außerhalb derjenigen Betrachtung von Ethik, die mit einfachen Regeln arbeitet, aber auch außerhalb einer ethischen Theorie, deren ethische Urteile für die Praxis nichts taugen.

Der ideale Beobachter sucht nach dem Punkt, von dem aus Menschen sich von moralischen Urteilen in ihrem Handeln leiten lassen: Man kann den Menschen nicht absprechen, daß sie auch dann nach moralischen Gesichtspunkten handeln, wenn sie nicht konventionell handeln. Entscheidend für die Beurteilung von nicht-moralischem Handeln ist vielmehr, daß und wie sie versuchen, ihre Lebensweise argumentativ zu verteidigen oder zu rechtfertigen. An diesem Punkt erst wird die Unterscheidung von Ethischem und Nicht-Ethischem möglich.<sup>311</sup>

---

Der ideale Beobachter schreibt dem klassischen Utilitarismus zu, daß er eine Handlung als richtig betrachtet..., "*...wenn sie ebensoviel oder mehr Zuwachs an Glück für alle Betroffenen produziert, als irgendeine alternative Handlung und schlecht, wenn sie das nicht tut*"  
(Singer, P.: *Praktische Ethik...a.a.O.*, S. 12)

<sup>311</sup>"...*der Rechtfertigungsversuch, ob angemessen oder nicht, genügt, um das Verhalten der Person in den Bereich des Ethischen im Gegensatz vom Nicht-Ethischen zu versetzen. Umgekehrt können wir, wenn gewisse Menschen überhaupt keine Rechtfertigung für ihr Tun vorbringen können, ihren Anspruch zurückweisen, nach moralischen Maßstäben zu leben, selbst wenn das, was sie tun, nach konventionellen moralischen Prinzipien geschieht.*"  
(Singer, P.: *Praktische Ethik...,a.a.O.*, S. 20)

Moralisch handeln bedeutet also, eben dieses Handeln als Konsequenz ethischen Urteilens begründen zu können. Das schließt ein, daß der moralisch Handelnde in der Lage ist, sich zu Entscheidungen aufzuraffen und sich damit abzuheben von dem, was von ihm aus Gewohnheit, Sitte usw. erwartet wird.

Nicht jede Rechtfertigung jedoch kann als ethisch relevant angesehen zu werden. Sie ist es nur dann, wenn die moralische Rechtfertigung über das jeweilige Eigeninteresse hinausgeht und die Interessen der an dieser Handlung Beteiligten oder davon Betroffenen angemessen berücksichtigt werden. Ethik hat "also mit etwas Größerem als es das Individuum ist, zu tun." *Handlungen aus Eigeninteresse* brauchen dann nicht zurückgewiesen zu werden, wenn sie auf einer breiteren ethischen Begründungsbasis beruhen, als es das Eigeninteresse ist. Und dieses Größere als es das Individuum ist, ist eben der universalistische Standpunkt des ideal observers, der seine moralischen Prinzipien "nicht in Begriffen irgendeiner partiellen oder regionalen Gruppe" rechtfertigt, sein ethisches Rechtfertigen nicht nur auf sein Eigeninteresse reduziert. Der ideal observer nimmt folgerichtig eine utilitaristische Position ein. Der vormoralische Zustand, der dem ideal observer durchaus zugestanden wird, weist aus, daß als Grundlage für die Entscheidung nur das eigene Interesse relevant sein kann. Der Übergang zum moralischen Zustand hingegen bedeutet, daß mehr "ins Spiel kommt" als das bloße Eigeninteresse.<sup>312</sup>

Der ideale Beobachter unterscheidet hier zwischen klassischem Utilitarismus, der von Lust und Schmerz ausgeht, und einem Utilitarismus der Interessen, der den rational-abwägenden Aspekt utilitaristischen Urteilens stärker einschließt.<sup>313</sup>

Das Prinzip der Berücksichtigung und des Abwägen der Interessen, als Kern der utilitaristischen Position des ideal observers kann nunmehr weiter konkretisiert werden. Der erste Schritt ist dabei, dieses Prinzip als die Grundlage für Gleichheit, für die Überwindung von Ungleichheit (sexueller, rassistischer usw. Art) zu entwickeln. Das Urteilen auf der Grundlage der Abwägung von Interessen erscheint so geeignet zu sein, Gleichheit und Gerechtigkeit vor dem Gesetz der egalitären Interessenabwägung zu garantieren.<sup>314</sup>

---

<sup>312</sup>"Anstelle meiner eigenen Interessen habe ich nun die Interessen aller zu berücksichtigen, die von meiner Entscheidung betroffen sind. Dies erfordert von mir, daß ich alle diese Interessen abwäge und jenen Handlungsverlauf wähle, von dem es am wahrscheinlichsten ist, daß er die Interessen der Betroffenen maximiert. Also muß ich den Handlungsverlauf wählen, der per saldo für alle Betroffenen die besten Konsequenzen hat."

(Singer, P.: *Praktische Ethik...*, a.a.O., S. 24)

<sup>313</sup>Wozu aber auch der klassische Utilitarismus im Unterschied zu anderen universalistischen ethischen Urteilen (Heiligkeit des Lebens, Rechte usw.) taugt, ist das, daß er zeigt...

"...daß wir rasch zu einer anfänglich utilitaristischen Position gelangen, wenn wir den universalen Aspekt einmal auf einfache vormoralische Entscheidungsprozesse anwenden...Die utilitaristische Position ist eine minimale, eine erste Grundlage, zu der wir gelangen, indem wir den vom Eigeninteresse geleiteten Entscheidungsprozeß universalisieren."

(Singer, P.: *Praktische Ethik...*, a.a.O., S. 24)

<sup>314</sup>"Worauf das Prinzip in Wirklichkeit hinausläuft, ist folgendes: Interesse ist Interesse, wessen Interesse es auch immer sein mag....Das Prinzip der gleichen Erwägung von Interessen funktioniert wie eine Waagschale: Interessen werden unparteiisch abgewogen. Echte Waagen berücksichtigen die Seite, auf der das Interesse stärker ist oder verschiedene Interessen sich zu einem Übergewicht über eine kleinere Anzahl ähnlicher Interessen verbinden; aber sie nehmen keine Rücksicht darauf, wessen Interessen sie wägen.... das einzige, was zählt, sind die Interessen selbst.... Das Prinzip der gleichen Interessenerwägung verbietet es, unsere Bereitschaft, die Interessen anderer Personen zu erwägen, von ihren Fähigkeiten oder anderen Merkmalen abhängig zu machen, außer dem einen: daß sie Interessen haben."

(Singer, P.: *Praktische Ethik...*, a.a.O., S. 34)

Entscheidend ist numehr, wem und in welcher Ausprägung zugestanden wird, Interessen zu besitzen.

Bedeutet das Prinzip der gleichen Interessenabwägung, daß der ideale Beobachter niemanden ausschließt und das er die jeweiligen Interessen gleichbehandelt? Dies würde vom idealen Beobachter ein Wägen voraussetzen, das sich am nichthierarchischen Urteilen orientiert. Das würde voraussetzen, daß der ideale Beobachter die Gründe, die ihn zu seinen Entscheidungen geführt haben, offenlegt und kritisch hinterfragt.

Doch so versteht der ideale Beobachter gleiche Interessenabwägung offensichtlich nicht. Er schließt aus und versichert, daß es ihm vor allem um die Interessen der besonders zu berücksichtigenden Menschen, von denen vor allem rational begründetes Handeln zu erwarten ist, d.h. die Interessen der Personen-Menschen geht. Von den Personen werden die Menschen unterschieden, die bloß empfinden können. Lust- und Schmerzempfinden sind vor allem charakteristisch für das ursprüngliche vormoralische Eigeninteresse. Unter die Kategorie der Empfindenden können in gleichem Maße Kinder, Tiere, aber auch erwachsene und heranwachsende Behinderte subsumiert werden. Bei letzteren mag zwar das Leiden und der Schmerz gegenüber dem Lustempfinden dominieren, aber man kann durchaus annehmen, daß sie daran Lust empfinden, leben zu dürfen.<sup>315</sup>

Für den idealen Beobachter sind die Fähigkeiten, sich freuen und Schmerz empfinden zu können, die Grundvoraussetzung dafür, überhaupt Interessen haben zu können.<sup>316</sup> Aber Menschsein impliziert auch noch die pflanzlich - menschliche Existenz, von der anzunehmen ist, daß sie weder Lust noch Schmerz empfindet. Die pflanzliche Existenz liegt somit jenseits der Zuständigkeit der gleichen Interessenabwägung.

Wenn der ideale Beobachter über den Sinn des (seines?) Lebens nachdenkt, dann im Kontext eben dieser konsequentialistischen Tradition: Wann fühlt sich eine Mensch glücklich oder, wann empfindet er Glückseligkeit? Immer dann, wenn er spürt, daß die Handlungen, die er verfolgt oder realisiert, ihn den Zielen, die er sich im vorhinein gesetzt hat, näher bringen. Dabei ist die Zielerreichung nicht einmal das entscheidende Moment. Als wichtig und bedeutsam ist vielmehr der Prozeß der Zielerreichung, die Dynamik des Lebens anzusehen.<sup>317</sup>

<sup>315</sup>*Der ideale Beobachter bemüht hier Bentham, der die Fähigkeit, leiden und sich freuen zu können, als Grundlage der utilitaristischen Position herausgearbeitet hatte. "Der Tag könnte kommen, an dem die übrigen Kreaturen jene Rechte erlangen werden, die man ihnen nur mit tyrannischer Hand vorenthalten konnte. Die Franzosen haben bereits entdeckt, daß die Schwärze der Haut kein Grund dafür ist, jemanden schutzlos der Laune eines Peiniger auszuliefern. Es mag der Tag kommen, da man erkennt, daß die Zahl der Beine, der Haarwuchs oder das Ende des os sacrum gleichermaßen unzureichende Gründe sind, ein fühlendes Wesen demselben Schicksal zu überlassen. Was sonst ist es, das hier die unüberwindbare Trennlinie ziehen sollte? Ist es die Fähigkeit zu denken, oder vielleicht die Fähigkeit zu sprechen? Aber ein ausgewachsenes Pferd oder ein Hund sind unvergleichlich vernünftiger als ein Kind, das erst einen Tag, eine Woche oder selbst einen Monat alt ist. Aber selbst vorausgesetzt, sie wären anders, was würde es nützen? Die Frage ist nicht: können sie denken? oder: können sie sprechen?, sondern: können sie leiden?"*

(Singer, P.: Praktische Ethik...a.a.O., S..72)

<sup>316</sup> Singer, P.: Praktische Ethik...,a.a.O., S. 73

<sup>317</sup>*"Wir erlangen Glück und Erfüllung, indem wir auf unsere Ziele hinarbeiten und sie erreichen. Evolutionär gesprochen, könnten wir sagen, daß das Glück als innere Belohnung für unsere Leistungen fungiert. Subjektiv*

Das Leben als Ganzes hat keinen Sinn. Das Leben ist für den Menschen nur dann von Wert, wenn er in ihm Momente spürt, die er für sich als glücklich definiert, eben weil sie damit zusammenhängen, daß er Handlungen ausführt, die ihn den von ihm gestellten Zielen näher bringen. Dann wieder spürt er Widerstände auf dem Weg zum Ziel. Das Handeln ist seinen Zielen inadäquat. Er wird auf dem Wege der Zielerlangung gestört. Genau dies ist es, was er dann als Unglück beschreibt. Die Hindernisse und Störungen, die dieses Unglück äußerlich ausmachen und sich innerlich oder subjektiv als Leiden zu erkennen geben, müssen minimiert werden, d.h. sie sind, wenn möglich, ganz zu beseitigen und aus dem Wege zu räumen.

Existenzberechtigung haben nur Wesen mit eben jener utilitaristisch-konsequentialistischen Weltsicht. Man muß sich mit Menschen konsequentialistisch-reziprok verständigen können, erst dann können deren Interessen wirklich berücksichtigt werden. Gelingt die Verständigung auf eben jener rationalen Grundlage, dann sind sie Personen, besitzen Selbstbewußtsein. Selbstbewußtsein-haben bedeutet eben, sich Ziele stellen und mit seinen Handlungen auf eben diese Ziele hinzuarbeiten zu können. Das Leben gewinnt seinen Wert aus eben diesem Vermögen. Anderes Leben (nur bewußtes, d.h. empfindendes) ist dann von Wert, wenn es zur Vergrößerung oder Maximierung des Glücks eben jener selbstbewußten und rationalen Wesen beiträgt. Oder anders, sie nicht stört, ihre Ziele zu erreichen.

Sinn ist somit gleichbedeutend mit der Dynamik der Zielerreichung unter dem Aspekt der Gleichgültigkeit der Ziele, aber auch der Mittel oder Handlungen, mit denen diese Ziele realisiert werden. Wichtig ist nur, daß diese Dynamik Glückseligkeit vermittelt und Leiden minimiert. Glückselig sind gerade die, die diese Ziel-Handlungs-Dynamik auf ihr Selbst beziehen und reflektieren können. Glücklich sind daher auch und vor allem Psychopathen, denn sie eben leben in extremer Weise nach ihrem gegenwärtigen Vergnügen.<sup>318</sup>

Zu den Momenten, die der Dynamik der Zielbestimmung und -erreicherung im Wege stehen, gehört auch so etwas, wie das Mitleiden und Mitfühlen. Mitleiden signalisiert, daß wir uns in Bindung mit anderen Menschen befinden. Dieses Gefühl, vom konsequentialistischen Standpunkt aus gesehen, wirkt störend. Es lenkt den Menschen von seinen glücksbedingenden Zielen ab. Es belohnt ihn mit schlechtem Gewissen und zwar immer dann, wenn er sich durch die Pein oder das Leiden Anderer anstecken läßt. Gerade und besonders dann, wenn er nichts tut, um den Leidenden beizuspringen, etwas zur Veränderung ihrer Verhältnisse beizutragen, die sie leiden-machen, hat er ein schlechtes Gewissen. Das schlechte Gewissen wird ihn dann begleiten und stört ihn, ungetrübt glücklich zu sein.

---

*betrachtet bedeutet für uns das Erreichen des Ziels (oder Fortschritte zu ihm hin) einen Grund, glücklich zu sein. Unser eigenes Glück ist daher ein Nebenprodukt des Strebens nach etwas anderem und nicht dadurch zu erlangen, daß wir unsere Blicke allein auf das Glück richten."*  
(Singer, P.: Praktische Ethik...a.a.O., S. 296)

<sup>318</sup>*"Die Psychiater verwenden diesen Begriff zur Bezeichnung einer Person, die asozial, impulsiv, egozentrisch, gefühlsarm ist, keine Gewissensbisse, Scham oder Schuldgefühle kennt und offensichtlich unfähig ist, tiefe und andauernde persönliche Beziehungen aufzubauen...Die Existenz von Psychopathen spricht gegen die Behauptung, Wohlwollen, Mitgefühl und Schuldgefühle seien in jedem Menschen vorhanden. Sie scheint auch gegen Versuche zu sprechen, das Glück mit dem Besitz dieser Neigungen in Verbindung zu bringen... wie können wir sagen, daß wir wirklich glücklich sind, wenn wir die Erregung und das Freiheitsgefühl nicht erlebt haben, die aus vollkommener Verantwortungslosigkeit entspringen?."*  
(Singer, P.: Praktische Ethik...a.a.O., S. 290/291 )

Eigentlich ist die Lebensauffassung der Psychopathen, d.h. die Freiheit von Verantwortung, die Verantwortungslosigkeit als konsequente Verkörperung utilitaristischer Lebensmaximen anzusehen. Oder anders, die mit Psychopathie umschriebene Weltsicht ist das eigentliche Ideal der utilitaristischen Position, so wie es der ideale Beobachter für sich definiert.

Für die gewöhnlichen Konsequentialisten ist jedoch anzunehmen, daß sie zu ihrer Glückseligkeit auch anderer Menschen bedürfen. Glückseligkeit in der Einsamkeit oder Alleinheit ist schal und leer. Andere Menschen werden wichtig, wenn auch nur als Hintergrund, als Bühne, als entbehrliche Fassade oder Rahmen für individuelle Glücksäußerung. Die Beziehung zu ihnen bildet zwar so etwas das Umfeld des Glücks, nicht jedoch deren Quelle und Ursprung. Die anderen Menschen sind wie Echo, die Narziß ihr Loblied singt.

Der ideale Beobachter gibt vor, die Interessen der an seiner Entscheidung Beteiligten angemessen zu berücksichtigen. Das heißt doch wohl auch, daß er die Innenperspektive der von seinen Entscheidungen Betroffenen kennt und sie in sein konkretes Handeln einbeziehen kann. Doch ist der ideal observer dazu wirklich bereit? Jantzen nimmt den idealen Beobachter immer dann beim Wort, wenn dieser vom Standpunkt des Universums aus argumentiert. Er konfrontiert ihn mit dem Inhalt einer Theorie, die sich mit den Problemen von Leben und Sterben wissenschaftlich und erkenntnistheoretisch auseinandersetzt. Was Jantzen in seinem Gegenentwurf naturphilosophisch formuliert, ist, daß Leben sich dialogisch organisiert und in der tätigen Wechselwirkung des Subjekts mit der Umwelt weiterentwickelt.<sup>319</sup>

Er arbeitet heraus, daß Werden und Entwicklung ihren Ursprung aus dem Leiden, der inneren oder subjektiven Widerspiegelung von Instabilität, nimmt. Leiden hat etwas zu tun mit entkoppelten Bindungen, mit entgleisten Dialogen. Aber in einem lebenden System, so argumentiert Jantzen weiter, ist nicht alles entkoppelt, nicht alles zerrissen, sodaß es sich immer wieder neu finden und an veränderte Umwelten koppeln kann.

Liegt nicht Glück oder Lust in der Überwindung von Störungen, die Leiden machen? Ist es nicht gerade sinnvoll, sich auf den Standpunkt der Leidenden zu stellen und gemeinsam mit ihnen Bedingungen so zu verändern, daß Leiden überwunden werden kann?

Leben selbst verkörpert prästabilisierte Harmonie, anderenfalls würde es sich nicht immer wieder hervorbringen und hervorbringen lassen. Leben reproduziert, erhält und vervollkommnet sich im umfassenden Stoffwechsel mit der Welt. Nur die Reichhaltigkeit dieses Stoffwechsels, die Möglichkeit sich in einem energetischen Ungleichgewicht reproduzieren, immer neu schaffen zu können, ermöglicht letztlich dem Leben seine Existenz.<sup>320</sup>

---

<sup>319</sup>Vgl. **Jantzen, W.:** "Praktische Ethik" als Verlust von Utopiefähigkeit - Anthropologische und naturphilosophische Argumente gegen Singer. In: Behindertenpädagogik, 30.Jg., Heft 1/1991 und **Anstötz, Ch.:** Einige kritische Anmerkungen zu Jantzens Beitrag 'Praktische Ethik' als Verlust der Utopiefähigkeit...." In: Behindertenpädagogik, 31. Jg., Heft 2/1992 sowie **Jantzen, W.:** Antwort auf die Replik von Anstötz. In: Behindertenpädagogik, 31. Jg., Heft 2/1992

<sup>320</sup>"Vernunft ist nicht ein Verhältnis im Menschen, sondern zwischen den Menschen. Nur weil sie zwischen den Menschen existiert, kann ich dadurch, wie ich die anderen Menschen erfahre, Vernunft in mich als Verhältnis zu mir -und das ist ein soziales Verhältnis- hineinnehmen. Vernunft entsteht also nur zwischen den Menschen als Aneignung sozialer Verhältnisse als humaner Verhältnisse sowie durch die Entwicklung konkreter Utopie. Wer Menschen aber aus der Gattung Menschheit ausklammert, schädigt diesen Prozeß der Vernunftwerdung, verwandelt das ihm übertragene Naturrecht, das er als Macht hat, in Herrschaft und verwendet es gegen die, die er beherrscht."

(Vgl.: **Jantzen, W.:** "Praktische Ethik" als Verlust von Utopiefähigkeit...S. 22/23)

Die Harmonie wird über das Aufkommen von Unvernunft gestört und muß sich immer wieder neu finden. Die Ethik, auf die Jantzen abhebt, nimmt ihren Anfang im Leiden und nicht im Postulat der Glückseligkeit.

Mit der utilitaristischen Position muß letztlich alles ausgeschlossen werden, was Leiden verursachen könnte: Leiden muß weg. Leiden ist eine auszulöschende Größe. Leiden muß entsorgt, ausgemerzt, mit Stumpf und Stiel ausgerottet werden. Ein gefährlicher Indikator von Leiden im Menschen ist, daß er sich vom Leiden anstecken lassen könnte, indem er leidende Kreaturen be-mitleidet. Dieses Gefühl muß, wenn es schon nicht ausgetilgt werden kann, so doch minimiert werden. Alles, was an Leiden oder unhappiness erinnert, muß weg.

Aber wozu bedarf der Mensch, der sein Handeln an dieser Maxime ausrichtet noch des anderen Menschen? Er bedarf seiner nur als Kulisse, als Bühne, als Publikum, um sein Glück spiegeln zu können. Er bedarf Narziß gleich, der sich in seiner Schönheit, seiner Glückseligkeit sonnt, Echos', die keine eigene Stimme und kein eigenes Wesen hat. Was für ein Leiden, in denen Narziß und Echo verstrickt sind, welch gestörte Beziehung, welch unüberwindliche Kluft zwischen ihnen.

### *Wenn die Maske fällt*

Mill, einer der Begründer der utilitaristischen Ethik, greift zu kurz, wenn er Utilitarismus auf das Verhältnis von pleasure und pain reduziert. Die hedonistische<sup>321</sup> Position ist reicher,

---

<sup>321</sup>Im Fremdwörterbuch findet man unter dem Stichwort Hedonismus: ... "eigtl.: Lustlehre; ethische Lehre, nach der der individuelle Genuß das eigentliche Motiv, das letzte Ziel und sittliche Kriterium des menschlichen Handelns sei." Mit dieser Beschreibung wird Hedonismus nicht auf sinnliche Völlerei reduziert, sondern als Entwicklung unendlicher Genußfähigkeit ausgewiesen. In diesem Sinne hat vermutlich auch Aristipp, ein Schüler Sokrates' die hedonistische Position formuliert. Zu der Konkretisierung einer nicht-reduktionistischen Würdigung der hedonistischen Position trägt auch Bloch bei, wenn er im Kapitel *Aristipp und die musterhaften Schmarotzer* zum Hedonismus ausführt.

*"Der Mensch im Unterschied zum Tier begnügt sich nicht mit der bloßen Befriedigung seiner Bedürfnisse, sondern ist auf den Genuß um seiner selbst willen aus. Die menschlichen Wünsche gehen zum Unterschied von den tierischen letzthin auf Orgie, und darin sind sie durchaus naturgemäß."*

(Vgl.: **Bloch, E.:** Freiheit und Ordnung, Abriß der Sozialutopien. Reclam, Leipzig 1987, S. 21)

Damit wird klar, daß nicht Bedürfnislosigkeit und Entsagung (Position der Kyniker oder Asketen), sondern die unbegrenzte und kluge Genußfähigkeit der natürliche menschliche Zustand ist.

*"Unter Gemeinschaften ist die die beste, die dem möglichst hohen Lustgewinn ihrer Bürger am wenigsten hinderlich ist. Die hedonistische Gruppe verlangt kein individuelles Opfer, kennt weder Familie noch Vaterland, am wenigsten Verbote, welche den Glückwunsch eines Individuums hemmen oder auch nur von vornherein bestimmen... Ihr eigenes Leben soll der Staat sein, den man ordnet, das soziale Leben soll unaufdringlich sein wie Flanieren auf dem Markt."*

(**Bloch, E.:** Freiheit und Ordnung...a.a.O., S. 21)

Aristophanes wies, wie Bloch weiter schreibt, in seiner Komödie "Die Vögel" auf den demokratischen Ausverkauf des hedonistischen Ideals hin.

*"Das gewaltige Rülpsen, das solche Travestien erfüllt, ist gleichsam Epikur im Volk; die Freiheit soll als Völlerei erscheinen. Sie erschien bei den Hedonikern selber als Wein für alle, soweit sie Menschen sind und nicht Sklaven. Die Lustfreiheit war demokratisch, trotz des schrankenlosen Egoismus; denn das Glück wurde wiederum als großzügig gedacht, als Leben und Lebenlassen, mit höfisch-guten Manieren."*

(**Bloch, E.:** Freiheit und Ordnung...a.a.O., S. 22)

Möglicherweise war es eben jener Persiflage zu verdanken, daß hedonisch mit schrankenloser Völlerei und Sinnlichkeit gleichgesetzt wurde.



als die ihr nachfolgenden Versuche, Lust und Glück auf das Vermögen des Geistes zu reduzieren.

Im Mittelpunkt der hedonistischen Ethik steht das Genießen<sup>322</sup>, d.h. die unendliche Entwicklung der Genußfähigkeit. Weder sinnliches Vergnügen, geistige Gelassenheit noch leibliche Völlerei sind dem Genießen gleichzusetzen, sondern eine intensive, dem Leben, d.h. dem Dialog mit der Welt und den Menschen vieldimensional zugewandte Lebensweise.<sup>323</sup> Genießen heißt, sich erfreuen am Handeln mit Anderen, Schaffen aus der Fülle heraus. Welch Unterscheid zu happiness!

*Sich erfreuen an...*, heißt vielheitlich<sup>324</sup> präsent zu sein; sich am Anderen zu erfreuen, heißt sich des Anderen als Du zu vergegenwärtigen. "Empfindungslose" Menschen aus dem Dialog auszuschließen, bedeutet, daß das Sein aller verkümmert, vieldimensionales Leben verhindert wird. Und eben dies liegt wohl auch nicht im Interesse, des, einer unverfälschten utilitaristischen Tradition verpflichteten, ideal observer.

### 3.

#### ***"Menschenzüchtung?", oder Sozialdarwinismus als ethische Herausforderung***<sup>325</sup>

---

<sup>322</sup>Interessant, was Foucault dazu zu schreiben wußte...:

*"Offenbar müssen wir nicht so sehr daran arbeiten, unser Begehren zu befreien, als daran, selbst unendlich genußfähiger zu werden."*

Zitat aus dem Film von **Koch, H.-Ch., Köhler, J.:** Die Wahrheit der Lüste. Zur Philosophie von Michel Foucault, gesendet 1993 im N3 in der Serie "Denker der Zeit"

<sup>323</sup>Nicht essen, sondern speisen; nicht schlemmen und nicht schlingen, die Speise würdigen, in der Handlung aufgehen, sich in ihr verlieren und aus dieser Fülle heraus (sich) schaffen.

Genießen ist auch keine Frage der Nutzung von Werkzeugen (im Sinne von kulturvoll...), sondern der Präsenz des Vieldimensionalen im Handeln des Menschen, der Würde, die der Handlung zuteil wird. Leiden wird so zum Synonym der Eindimensionalität des Lebens, d.h. einer nicht-intensiven, nicht-genußvollen, mitunter jedoch glückseligen Lebensweise.

<sup>324</sup> Deleuze und Guattari vermögen über Vielheiten folgendes zu schreiben:

*"... Eine Vielheit hat weder Subjekt noch Objekt; sie wird ausschließlich durch Determinierungen, Größen und Dimensionen definiert, die nicht wachsen, ohne daß sie sich dabei gleichzeitig verändert... Eine Verkettung ist gerade diese Zunahme der Dimensionen in einer Vielheit, die sich in dem Maße automatisch verändert, in dem sich ihre Konnexionen vermehren. In einem Rhizom gibt es keine Punkte oder Positionen wie etwa in einer Struktur, einem Baum oder einer Wurzel. Es gibt nichts als Linien. Alle Vielheiten sind flach, insofern sie alle ihre Dimensionen ausfüllen und besetzen; wir werden deshalb vom Konsistenzplan der Vielheiten sprechen, obwohl die Dimensionen dieses "Plans" sich vermehren mit der Zahl der Konnexionen, die sich auf ihm herstellen. Vielheiten werden durch das Außen definiert: durch die abstrakte Linie, die Flucht-, oder Deterritorialisierungslinie, auf der sie sich verändern, indem sie sich mit anderen verbinden. Der Konsistenzplan (Raster) ist das Außen aller Vielheiten. Die Fluchtlinie markiert gleichzeitig die Realität einer Anzahl endlicher Dimensionen, welche die Vielheit restlos ausfüllt; es ist folglich unmöglich, eine supplementäre Dimension zu konstruieren, ohne daß sich die Vielheit auf dieser Linie verändert. Es ist möglich und notwendig, alle diese Vielheiten auf ein- und demselben Konsistenz- oder Äußerlichkeitsplan flachzudrücken, welche Dimensionen sie auch immer haben mögen..."*

**Vgl. Deleuze, G., Guattari, F.:** Rhizom. Merve Verlag, Berlin 1977, S.15

<sup>325</sup>Vgl.: **Jödecke, M.:** Dialog als (lokales) Problem menschlichen Überlebens. In: Rochhausen, R. (Hrsg.): Globale Probleme im Meinungsstreit. Leipzig 1995

In der "Dialektik der Natur" zählt Engels Darwins Theorie der Entstehung der Arten zu den grundlegendsten naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und Errungenschaften, mit denen sich Naturwissenschaften sozusagen "von unten" der dialektische Erkenntnismethode näherten und versicherten. Die soziologische Konsequenz des Darwinismus reicht aber auch bis hin zu Euthanasie und rassistischem Exzeß. Wie weit ist Darwin dabei wirklich gegangen?

Darwin beobachtet Naturvorgänge. Ihn faszinieren die Ergebnisse der Naturverbesserer, d.h. jener Züchter und Säer, die der Natur die für den Menschen nützlichen und höchst sinnreichen Varitäten entlocken. Und er tut es ihnen in der Taubenzucht nach. Und was in der Praxis der Säer und Züchter liegt, muß sich doch auch in natürlichen Vorgängen nachweisen lassen! Ja so könnte es methodologisch gehen: Von der Domestikation zur natürlichen Zuchtwahl. Der große, universelle Züchter ist die Natur selbst. Sie ist es auch, die die effizienten Eigenschaften und Merkmale "aussucht" und den Stärksten und Anpassungsfähigsten das Überleben sichert und was noch wichtiger ist, das Privileg der Fortpflanzung zum Zwecke der Erhaltung der Art gewährt.<sup>326</sup>

Und wie Darwin so Schritt um Schritt diesen Gedanken entwickelt, wird er gepackt von der mannigfaltigen Verwobenheit und Abhängigkeit der Pflanzen - und Tierarten voneinander. Aber Vorsicht! Der Kampf ums Dasein, der Kampf aller gegen alle um die Sicherung der eigenen Lebensgrundlagen sei trotz allem das bestimmende Ereignis, das der natürlichen Zuchtwahl den Weg bahne. Das dürfe man nie vergessen, müsse man immer im Hinterkopf behalten. Und vor allem solle man sich immer von dem ehernen Gesetz des Herrn Malthus leiten lassen, der doch so glänzend von dem Streben jeder Art gesprochen und geschrieben hatte, sich in geometrischer Folge fortzupflanzen, wo doch die Nahrungsressourcen nur in arithmetischer Folge zunähmen. So könne es doch nicht ausbleiben, daß viele Arten und Individuen im Kampf ums Dasein zwangsläufig vernichtet werden müßten. Aber, was für ein Trost: die besten und anpassungsfähigsten würden doch überleben und die natürliche Herrlichkeit wiederherstellen.

Und so kommt es, daß sich die darwinsche Lehre in sich spaltet. Die eine, produktive, Seite reflektiert die gegenseitigen Abhängigkeiten und das wechselseitige Zusammenwirken der Arten, Varitäten und Individuen bei der Sicherung ihrer Lebensansprüche und gesteht jedem Individuum und jeder Art ihren Anspruch auf Lebenrealisation zu; die andere sieht in den Lebensvollzügen der Natur einen Krieg der Arten, der Individuen einer Art mit der Notwendigkeit der Vernichtung der viel zu Vielen; natürlich der Schwächsten, Ungeratenen, deren unvorteilhafte und mißgeratene Variationen der Merkmale und Qualitäten dem natürlichen Züchter mißfallen mußten.

In Maturana und Varela finde ich die Fortschreibung der produktiven Seite der Darwinschen Theorie zur Entstehung der Arten: das *natürliche Driften*.<sup>327</sup>

Aus dem Hintergrund heraus konstituiert sich eine, sich immer wieder neu reproduzierende, sich selbst schaffende Einheit, die autopoietische Einheit. Wie vollzieht sich die Konstitution

---

<sup>326</sup> Vgl.: **Darwin, Ch.:** Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl. Reclam 1980 und **Steinmüller, A., Steinmüller K.:** Charles Darwin. Vom Käfersammler zum Naturforscher. Verlag Neues Leben, Berlin 1985

<sup>327</sup> Vgl.: **Maturana, H., Varela, F.:** Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Goldmann Verlag, München 1990

dieser Einheit: Zirkularität der Stoffwechselprozesse, Ausbildung des Randes, der Membran, Organisation der Stoffwechselprozesse über den Rand, die damit eröffnete Möglichkeit der weiteren inneren Strukturierung im Zusammenhang mit der fortgesetzten strukturellen Kopplung an das Milieu.

Und so liegen, nachdem das Zusammenwirken von Stoffwechselprozessen zur Konstitution der Autopoiese geführt hat, die sich im Ungleichgewicht mit dem sie umgebenden Milieu befindet und die Bedingungen zur Aufrechterhaltung diesen Ungleichgewichts und damit ihre eigene gleichgewichtige Identität immer wieder von neuem in einem unaufhörlichem Prozeß schaffen muß, will sie sich als Einheit behaupten, zwei Momente unabhängig voneinander vor: Organismus und Milieu. Beide sind aneinander strukturell gekoppelt. Ihr wechselseitiges Verhältnis ist so organisiert, daß die Einheit im Konnex der strukturellen Kopplung wohl definierte Zustandsänderungen durchmacht. Das Milieu instruiert dabei nicht das strukturdeterminierte lebende System, sondern löst durch Perturbationen, entstanden in wechselseitigen Interaktionen, solche Strukturveränderungen aus. Es liegt im Wesen der Erkenntnis des wissenschaftlichen Beobachters begründet, daß dieser gleichzeitig sowohl vom strukturdeterminierten System aus beobachten kann, als auch vom Standpunkt der strukturellen Kopplung des strukturdeterminierten Systems mit seinem Milieu. Und so kann es ihm scheinen, daß das Milieu das lebende System selektiere, das besser Angepaßtere "auswähle".

Aber, solange das lebende System seine Autopoiese zu organisieren vermag, Perturbationen in Strukturveränderungen überführt, ist es angepaßt. Das Milieu hat überhaupt kein Interesse daran, eine optimal angepaßte, "fitte" Art hervorzubringen.<sup>328</sup>

Was sie, d.h. die Natur oder das natürliche Milieu hervorbringt, ist Artenvielfalt. Jede Art reproduziert sowohl über ihr phylogenetisches als auch über ihr ontogenetisches Werden die Bedingungen für autopoietische Existenz. Aber die Bedingungen zu deren fortschreitender Reproduktion sind jedesmal anders, obwohl in überschaubaren Zeiträumen auch wiederum ähnlich. Einmal entstanden, kann sich die autopoietische Organisation in einer unendlichen Mannigfaltigkeit aufdifferenzieren bis hin zu den komplexen mehrzelligen Organismen. zu denen sich ja der Mensch rechnet. Der Mensch als komplexes vielzelliges Lebewesen befindet sich ganz am Rand der Evolution des Lebens. Er baut seine Existenz in struktureller Kopplung an die Vielfalt autopoietischer Lebensformen auf. Sein Trugschluß besteht darin, daß er das Verwobensein mit den autopoietischen Einheiten entweder leugnet, verdrängt oder sich über diese als Krone der Schöpfung zu stellen sucht, um sie für seine Zwecke zu nutzen.

---

<sup>328</sup>"Man könnte zum Beispiel die Effizienz des Sauerstoffverbrauchs bei verschiedenen Meerestieren messen und aufzeigen, daß einige Organismen unter Bedingungen, die den gleichen Aufwand zu erfordern scheinen, weniger Sauerstoff brauchen als andere. Wäre es jedoch angebracht zu sagen, die Organismen, die weniger Sauerstoff verbrauchen, seien besser angepaßt? Gewiß nicht, denn solange sie leben, haben alle Organismen die Voraussetzungen für eine ununterbrochene Ontogenese erfüllt....Die Unterschiede zwischen den Organismen offenbaren, daß es viele strukturelle Wege der Verwirklichung des Lebendigen gibt und nicht die Optimierung einer Beziehung oder eines Werts." (Maturana, H., Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis...., S. 125)

Und an anderer Stelle:

"Wir sehen die Evolution hier als ein strukturelles Driften bei fortwährender phylogenetischer Selektion. Dabei gibt es keinen Fortschritt im Sinne der Optimierung der Nutzung der Umwelt, sondern nur die Erhaltung der Anpassung und der Autopoiese in einem Prozeß, in dem Organismus und Umwelt in dauernder Strukturkopplung bleiben." (Ebenda)

Der menschliche Egozentrismus schafft damit auch die Illusion, als ob es in der Natur besser und schlechter angepaßte Formen autopoietischer Organisation gäbe, als ob die ganze Evolution zu nichts anderem da sei, als solch optimal angepaßte Lebensformen hervorzubringen.

Die Natur habe sich gleichsam den Menschen als Krone der Schöpfung ausgewählt, daß er über sie herrsche und sie ihm Untertan sein solle. Von der Natur mit diesem Privileg ausgestattet, darf der Mensch nun selbst Schöpfer sein und über künstliche Zuchtwahl Lebensformen entstehen lassen oder vernichten. Aber es gibt viele Möglichkeiten, die autopoietische Organisation und die Anpassung an das Milieu, inclusive der Fortpflanzung der Arten, zu gewährleisten. Eine Qualifizierung von Lebensformen *nach mehr oder weniger angepaßt* oder *lebenswert* ist Sache des Beobachters, denn er ist es, der einen bestimmten Vergleichs- oder Bezugsmaßstab entwickelt und anlegt.

Je artenreicher die autopoietische Organisation, je variationsreicher die Gattung Mensch um so wahrscheinlicher, die Erhaltung und Weiterentwicklung der menschlichen Lebensorganisation. Nicht Verdrängungswettbewerb der Arten oder der Varietäten menschlicher Lebensorganisation gegeneinander, sondern Zusammenwirken zur Erhaltung der Fülle von Formen autopoietischer Organisation.<sup>329</sup>

Der Sozialdarwinismus endet in den Gaskammern von Auschwitz, in der entmenschlichten Beobachtung sich tottrampelnder Lebewesen im Kampf um eine noch nicht destruierte Luftnische. Hier zeigt sich seine ganze Unglaubwürdigkeit, sein menschen- und lebensverachtender, sein destruktiver Charakter.

#### 4.

### ***Rehistorisierung von Behinderung im Bewußtsein des Betroffenen, zum Problem einer "kulturhistorischen Ethik"***<sup>330</sup>

#### **1. Kulturhistorisches Denken und "Behinderung"**

Schulentheoretische Analyse nannte ich den Versuch zu eruieren, inwieweit sich die Grundthese der sowjetischen Defektologie, sie beziehe sich in Theorie und Praxis der pädagogischen Arbeit

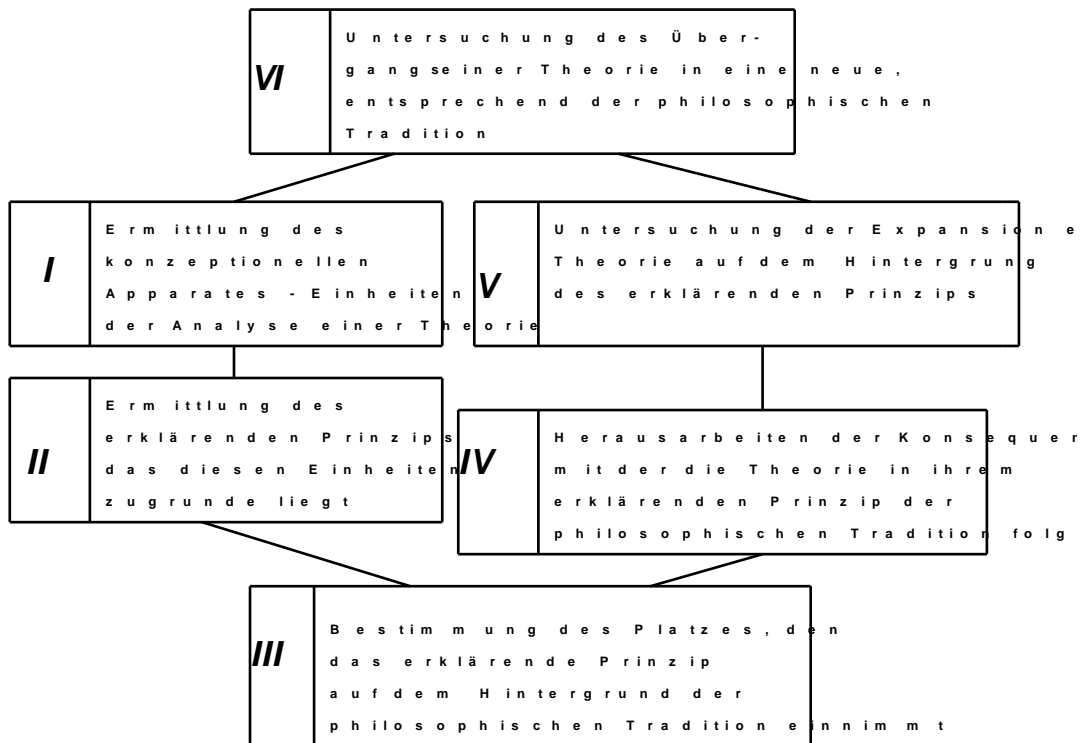
"mit anomalen Kindern und Jugendlichen" auf das kultur-historische Gedankengut L.S. Wygotskis und seiner Mitarbeiter, wissenschaftstheoretisch verifizieren ließ.

In der methodologischen Untersuchung zur "Krise der Psychologie in ihrer historischen

<sup>329</sup>Vgl.: **Kropotkin, P.:** Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt. Übersetzt von Gustav Landauer. Trotzdem Verlag, Grafenau 1993

<sup>330</sup>Vgl.: **Jödecke M.:** Rehistorisierung von Behinderung im Bewußtsein des Betroffenen - zum Problem einer monistischen Anthropologie. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Magdeburg. 29. Jg. (1992) Heft 1, S. 10 - 19. Geringfügig geändert (1996)

Bedeutung" hatte Wygotski "den Stein, den die Bauherrn bei der Errichtung einer Allgemeinen Psychologie verwarfen", in der Beziehung von philosophischer Tradition und angewandt-psychologischer Forschung ausgemacht.<sup>331</sup>



*Analyse der Entwicklung wissenschaftlicher Schulen durch Wygotski, frei nach "Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung"*

Diese Überlegung bildete für mich den Ausgangspunkt zur Konstituierung der *schulenanalytischen Forschungsmethode*. Über Jaroschewski fand ich den Zugang zur wissenschaftstheoretischen Analyseebene der *science of science* und ihrer grundlegenden Analyseeinheiten. Da war zunächst der Begriff *kategoriales Netz*, mit dem Jaroschewski...

*"...allgemeine Begriffe, die das Stabilste (das Invariante) in der von ihr (Wissenschaft, der A.) untersuchten Realität widerspiegeln..."*<sup>332</sup>

faßte. Und weiter...

*"...weil die Kategorien miteinander verbunden sind und in dynamischer Wechselwirkung stehen, bilden sie nicht schlechthin eine Gesamtheit, sondern ein System, ein Netz, ein Kategoriengebäude."*<sup>333</sup>

In funktioneller Beziehung zum *Kategorialen Netz* sieht Jaroschewski den Begriff *Erklärendes Prinzip*. Das *Erklärende Prinzip* bilde, so Jaroschewski weiter, die

<sup>331</sup>Wygotski, L.S.: Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: L.S. Wygotski: Ausgewählte Schriften, Band 1. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985

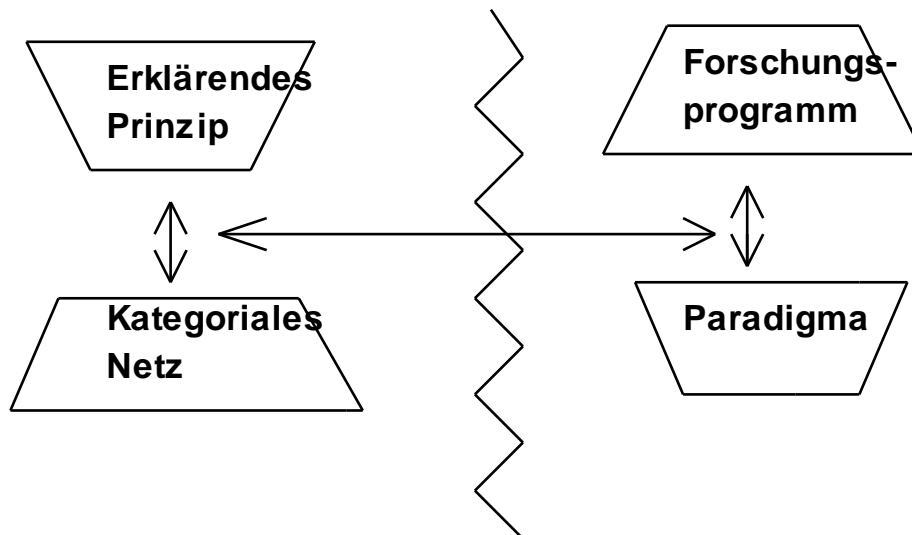
<sup>332</sup>Jaroschewski, M.G.: Die Struktur der wissenschaftlichen Tätigkeit. In: Sowjetwissenschaften. Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge. Heft 11/1975, S. 1181

<sup>333</sup>Ebenda

philosophisch-erkenntnistheoretische Achse, um welche sich die die Ergebnisse der Untersuchung des wissenschaftlichen Gegenstandes widerspiegelnden Kategorien ausrichten. Aktuelle Anwendungen der Beziehung von kategorialem Netz und Erklärendem Prinzip fanden sich in den wissenschaftstheoretischen Arbeiten Dawydows und Radsichowskis.<sup>334</sup>

Die Beziehung von Struktur und Funktion, die sich letztlich in den Begriffen *Kategoriales Netz* und *Erklärendes Prinzip* wiederfindet, ermöglicht die Rekonstruktion des Bedeutungsgehalts kultur-historischen Denkens. Das Moment der "Pulsation", der Dynamik kultur-historischen Denkens erwächst hingegen aus dem Tätigkeitskontext, d.h. der konkreten und realen Forschungstätigkeit Wygotskis und seiner Mitarbeiter.

Fluktuationen in der Forschungstätigkeit führen zur Formulierung von Arbeitshypothesen (Paradigma-Konzept) und zu deren Verifizierung über Forschungsprogramme. Das Bedürfnis nach Interpretation und Erklärung der so erhaltenen Forschungsergebnisse führt zur Überführung des Paradigma-Konzepts in eine "...einfache, elegante und konsistente Paradigmatheorie".<sup>335</sup>



### *Zusammenhänge schulanalytischer Kategorie*

Paradigma-Konzept und Paradigmatheorie sind kommunizierbare Signifikate für den gemeinsamen Gegenstand, um den sich Kollektive von Wissenschaftlern, wissenschaftliche Schulen bilden.

Die Ergebnisse der schulentheoretischen Analyse führten mich zu den Schlußfolgerung, daß die sowjetische Defektologie und in ihrem Gefolge die Sonderpädagogik der DDR zwar Voraussetzungen (Theoreme) der kulturhistorischen Theorie aufgriffen, sie jedoch lediglich in verkürzte Postulate spezialpädagogischen Handelns überführten. Wichtiger jedoch wog die

<sup>334</sup>Dawydow, W.W., Radsichowski, L.A.: Teorija L.S. Vygotskogo i dejatel'nostnoi podchod v psichologii. (Die Theorie L.S. Wygotskis und das Tätigkeitskonzept in der Psychologie). In: "Voprosy psichologii", Heft 6, 1980

<sup>335</sup>Vgl.: Jantsch, E.: Die Selbstorganisation des Universums. Deutscher Taschenbuchverlag, München 1988

Erkenntnis, daß...

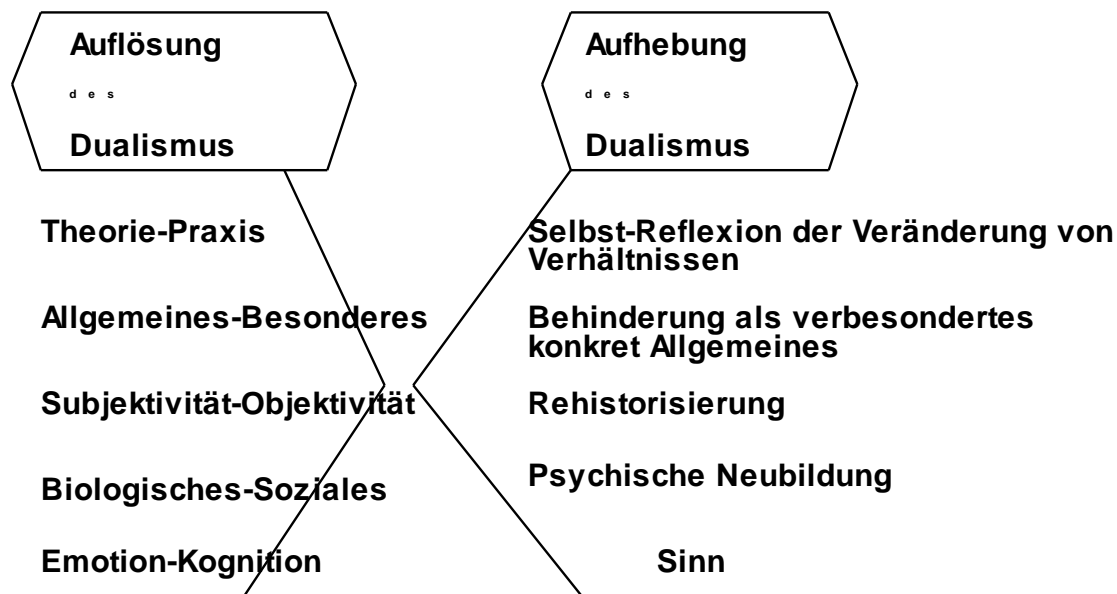
*"...Wygotski eigentlich keine Schule, sondern Lebendigkeit des Denkens..."<sup>336</sup>*

sei.

Lebendigkeit des Denkens erwachsen Wygotski und seinen Mitstreitern aus der dialektischen Denkweise. Eben letztere überwindet die bornierte Gewißheit des Offensichtlichen, die auf starren Verstandesbestimmungen beharrt.

...

Auf diesem Wege sind auch die manifesten Dualismen, die "entweder-oder" und "sowohl-als-auch" der Behindertenpädagogik über kulturhistorisches Denken aufzulösen und auf dem Wege vom lebendig Allgemeinen zum gedanklich Konkreten aufzuheben.



*Vermittlungen kulturhistorischen Denkens*

Wygotski verstand seine Konzeption als Durchgangsstadium auf dem Wege zu einer konkreten

Psychologie vom Menschen. Die Analysezone des Psychischen: Bedeutung (znacenie) als Einheit von Verallgemeinerung (obobszenie) und Austausch (obscenie) steht im Beziehung zum Motiv, zur Lebenstätigkeit. Im Verhältnis von Tätigkeitsmotiv und Handlungsziel tritt der

persönliche Sinn hervor. Sinn und Bedeutung kehren auf dem Niveau der Persönlichkeit wieder

als Beziehung von "Breite des Zugangs zur Welt" und "Niveau der Hierarchisierung der

<sup>336</sup> **Jantzen, W.:** Zum Verhältnis allgemeiner und differentieller Behindertenpädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript. Halle/S. 1989, S. 2

Motive", die sich je neu findet in der "Gerichtetheit der Persönlichkeit". Damit war ein Weg gewiesen aus dem Labyrinth der (Re-)konstruktion "objektiver" Bedeutung.

Analoges findet sich bei Feuerbach, wenn dieser mit Blick auf die vermeintliche "Ideenmystik" Hegels schrieb:

*"Die wahre Dialektik ist kein Monolog des einsamen Denkers mit sich selbst, sie ist ein Dialog zwischen Du und Ich."*<sup>337</sup>

Behinderung war für Wygotski vor allem ein soziales "Ausgerenkt-Sein" (social'ny' vyvich). Diese Metapher stellte eine offene "Kampfansage" an den biologischen Präformismus, der das schicksalhafte Negativ-Sein des an einen "biologischen Defekttypus" gebundenen Menschen voraussagte, dar. An die Stelle der negativen Entwicklungsperspektive setzte Wygotski den pädagogischen Optimismus. Mensch-Sein ist über die soziale Vermittlung des konkreten menschlichen Individuums mit der menschlichen Kultur aufgegeben. Kulturelle Werkzeuge in die Kooperation aufgenommen (inter-psychisch) wendet der Mensch im Prozeß des Handelns "auf sich" und sie gehen so in den Bestand des "für sich" (intra-psychisch) ein.

Galperin systematisierte diesen Prozeß der Verinnerlichung des äußeren Ereignisraumes über die etappenweise Ausbildung geistiger Handlungen. Der Weg der kulturellen Vermittlung in der Kooperation mit aus sozialen Zusammenhängen herausgefallenen Menschen sei in Wirklichkeit ein "Umweg". Für "Umweg" findet sich bei Wygotski der Begriff "soziale Kompensation". Werkzeuge der sozialen Kompensation machte er vor allem in Zeichensystemen, adressiert an die sensorische Modalität (Braille-Schrift und Daktylzeichen), aus.

"Fälle der Pathologie" stellen somit nichts anderes als ein "natürliches Experiment", an dessen Gelingen sich die Adäquatheit pädagogischen Tuns und Erkennens messen lassen sollte, dar. Was Wygotski mit dem Begriff *soziales Verrenkt-Sein* eher metaphorisch umschrieb, faßt Jantzen im theoretischen Begriff *Isolation*.

*"Behinderung werde ihrem Wesen nach als Isolation vom Aneignungsprozeß und die daraus resultierenden Umbildungen im systematischen Aufbau des Psychischen verstanden. Gleichzeitig zeigte es sich aber, daß die Kategorie Isolation ein verabsolutiertes Allgemeines geworden wäre, wäre nicht der Weg ihrer weiteren Historisierung beschränkt worden, nämlich dieses allgemeine Problem der Isolation in zahlreichen Verbesonderungen als Problem von Humanität, von Mensch-Sein zu begreifen und es in einem weiteren Schritt als Verbesonderung in der Entwicklung zu begreifen (z.B. Autismus, geistige Behinderung, Schizophrenie u.a.m.)"*<sup>338</sup>

Isolation vom menschlichen kulturellen Gattungserbe wird im Dialog mit dem Betroffenen überwunden. In einem Dialog, der durch Authentizität und personelle Vergegenwärtigung gekennzeichnet ist, liegt nach Buber Möglichkeit und Wirklichkeit von Begegnung und Umkehr.<sup>339</sup>

<sup>337</sup>Feuerbach, F., zitiert nach: Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2. Beltz-Verlag Weinheim und Basel 1990, S. 211

<sup>338</sup>Jantzen, W.: Zum Verhältnis ...a.a.O., S. 5

<sup>339</sup>Vgl.: Buber, M.: Das dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider. Heidelberg 1984



Im rehistorisierenden Dialog erhält der Betroffene die Möglichkeit, zu neuen Vermittlungen mit der äußeren Welt fortzuschreiten, die ihm wiederum helfen, sich von Isolation zu befreien.

So entwickelte z.B. Manske (mit Pseudonym Mann) in ihren Schriften und den ihre Arbeit mit geistig behinderten Erwachsenen dokumentierenden Filmen<sup>340</sup> die Perspektive der Überwindung solcher häufig in den Betroffenen festgeschriebenen "Eigenschaften", wie Echolalie und Stereotypen als Weg der Rehistorisierung von Behinderung im Bewußtsein des Betroffenen.

## 2. Kulturhistorisches Denken und Ethik

Der Dialog mit dem Betroffenen mißlingt dann, wenn sich der in einem institutionellen Auftrag stehende Erzieher, Therapeut, Diagnostiker oder Berater die "Mutualität der Umfassung"<sup>341</sup> in der gemeinsamen dialogischen Situation nicht vergegenwärtigen kann.

Das führt dazu, daß er das So-Sein (Behinderung) im Betroffenen festschreibt und dessen Entwicklung entsprechend dem Erreichen von Soll-Werten über Reaktionen auf konditionierendes Bedingen abrechnet.

Probleme entstehen erst in Grenzbereichen. Wer ist schon hinreichend legitimiert, um auf der Grundlage einer "objektiven Standard-Beurteilung" über das Abschalten von medizinischen Apparaturen zur Versorgung comatöser Patienten, über die Einstufung von Lebensqualität (lebens-un-wert) entscheiden zu können?

Der in einem institutionellen Auftrag Stehende ignoriert nach Maturana zumeist die Grenze seiner Gewißheiten.

*"Da wir aber Lebewesen mit Sprache sind, erzeugen wir Beschreibungen unserer Handlungen, legen damit Maßstäbe fest, nach denen wir diese Handlungen betrachten, und wir tun dies in rekursiver Weise und erzeugen so durch die Verwirklichung unserer Biologie schließlich auch unsere (jeweilige) Rationalität. Wie aber handeln wir? Wir erfinden stabile konsensuelle Bereiche, die wir als absolute Wahrheiten ausgeben, die gegen jede Veränderung geschützt werden müssen. Unter Berufung darauf beschneiden und verachten wir die Individualität von Menschen in anderen konsensuellen Bereichen und unterwerfen sie damit in systematischer Weise sozialer Ausbeutung.... Dies ist die stärkste Art der Entfremdung: Unsere Blindheit gegenüber der Welt relativer Wahrheiten, die wir selbst erzeugen und für die daher der Mensch allein den absoluten Bezugspunkt darstellt, und unsere Hingabe an eine Ideologie, die diese unsere Blindheit rechtfertigt."*<sup>342</sup>

<sup>340</sup>**Manske, Ch.:** Der Baum zum Niealtwerden. Dokumentarfilm. Verleih Ex picturis, Fidicinistr. 40, 1000 Berlin 61 und **Fingerhut, R., Manske, Ch.:** Ich war behindert an Hand der Lehrer und Ärzte. Protokoll einer Heilung. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1981

<sup>341</sup>Vgl.: **Buber, M.:** Das dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider. Heidelberg 1984

<sup>342</sup>**Maturana, U.: Maturana, H.R.:** Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Friedrich Vieweg & Sohn, Braunschweig/Wiesbaden 1985, S.

Der in einem institutionellen Auftrag Stehende steht damit in der Verantwortung der selbstreflexiven Perspektive seines Tuns und Erkennens. Denn Selbstreflexivität ermöglicht eine neue humane Erfahrung...

*"...durch die Begegnung mit einem Fremden als einem Gleichen,... die uns den anderen sehen läßt und dazu führt, daß wir für sie oder für ihn einen Daseinsraum neben uns öffnen."*<sup>343</sup>

## V. Verhältnisse. Verhalten. Selbstreflexivität

*"kimusawea das heißt passe dich nicht an wenn deine seele dabei innerlich stirbt"* (Birger Sellin)

### 1.

#### ***"Homo abstractus oder Homo concretus?", auf dem Wege zum konkreten Menschen.***

Das Wesen des Menschen ist kein dem Menschen innewohnendes Abstraktum. Das Wesen des Menschen konstituiert sich als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse. Diese, der Zahl nach 6. Feuerbachthese Marxens<sup>344</sup> könnte man als Axiom "real-sozialistische Bildungspolitik" bezeichnen. Von dort her wurde das real-sozialistische Menschbild, das Bild der "allseitig und harmonisch entwickelten sozialistischen Persönlichkeit entworfen"<sup>345</sup>. Auf

<sup>343</sup>Maturana, U.: Erkennen..., a.a.O., S.

<sup>344</sup>Die Marxsche Feuerbachthese liest sich im vollen Wortlaut wie folgt:

*"Feuerbach löst das religiöse Wesen in das menschliche Wesen auf. Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse. Feuerbach, der auf die Kritik dieses wirklichen Wesens nicht eingeht, ist daher gezwungen: 1. von dem geschichtlichen Verlauf zu abstrahieren und das religiöse Gemüt für sich zu fixieren und ein abstrakt -isoliert- menschliches Individuum vorauszusetzen; 2. kann bei ihm daher das menschliche Wesen nur als "Gattung", als innere, stumme, die vielen Individuen bloß natürlich verbindende Allgemeinheit gefaßt werden."*

(Marx, K.: Thesen über Feuerbach. In: Marx-Engels- Werke (MEW), Bd. 3, Dietz Verlag, Berlin 1978, S. 534)

<sup>345</sup>Aus sonderpädagogischer Perspektive formulierte etwa Baudisch

*"Gegenstand und Aufgabenstellung der Sonderpädagogik (Synonyme: Defektologie, Rehabilitationspädagogik) orientieren eindeutig auf den Anspruch, auch physisch-psychisch geschädigte Kinder so zu erziehen, daß sie sich allseitig und harmonisch entwickeln. Gerade in dieser Grundposition äußert sich mit ganzer Deutlichkeit der zutiefst humanistische Charakter der sozialistischen Gesellschaft. Er läßt keine Reduzierung des sozialistischen Bildungsziels auf utilitaristische Positionen zu. Die Zielansprüche allseitiger und harmonischer Persönlichkeitsentwicklung haben die Erkenntnis zur Voraussetzung, daß physisch-psychisch geschädigte schulbildungsfähige Kinder und Jugendliche alle wesentlichen Persönlichkeitsmerkmale ausbilden können. Die Entwicklung der physischen und psychischen Eigenschaften vollzieht sich dabei gemeinsam und sich gegenseitig beeinflussend abhängig von den sozialen Bedingungen des Individuums. Die Entwicklung eines Geschädigten ist durch die Existenz seiner Schädigung also nicht fatalistisch vorgegeben, sondern sozial determiniert. Alle Gruppen physisch-psychisch Geschädigter im Bereich der Sonderpädagogik können befähigt werden, an der Veränderung von Natur und Gesellschaft bewußt mitzuwirken und sich im Prozeß der Selbsterziehung zu vervollkommen."*

die lückenlose Verwirklichung<sup>346</sup> dieses Bildes, das sich letztlich zu einem differenzierten und rational abgeleiteten Menschenformungsplan gestaltete, war das Einheitliche sozialistische Bildungssystem in all seinen Gliederungen, inclusive dem Sonderschulwesen ausgerichtet.

Der abstrakte Mensch wird im Spannungsfeld von Außen und Innen geboren. Eine weithin konventionalisierte Definition vergleicht ihn mit einem Prisma, in dem sich die äußeren Einwirkungen in der Berührung mit inneren Bedingungen brechen.<sup>347</sup>

Innen steht hier für angeborener biologisch-organischer Status, aber auch für erworbenes Vermögen; unter das Außen werden die gesellschaftlichen Realisierungsbedingungen des Biologischen subsumiert. Das Innen bildet das Subjekt, das Außen das Objekt eines Wechselwirkungswirkungsprozesses, der letztlich den homo abstractus zur Welt bringt<sup>348</sup>. Im Labyrinth der Wechselwirkung von Innen und Außen ist ein trefflich Vagabundieren.<sup>349</sup>

Doch einen Schritt weiter und der abstrakte Mensch erscheint aus der Perspektive der *Selbstbewegung* und des *Austausches*.<sup>350</sup> Er hört auf, abstraktes Wesen zu sein: Es denkt

(**Baudisch, W., Bröse, B., Samski, Ch. S.:** Einführung in die Hilfsschulpädagogik. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985, S. 11)

<sup>346</sup>Als Beleg für *Lückenlosigkeit* sei hier eine Aussage Mecklingers, des Ministers für Gesundheitswesen der DDR aus dem Jahre 1981, dem Jahre des Geschädigten, wiedergegeben:

*"Die der komplexen Rehabilitation dienenden vorhandenen Möglichkeiten, nach Schadensart, Schweregrad und Altersgruppen abgestuft, nennt man auch Rehabilitationskette. Bei der Realisierung kommt es auf die Kontinuität der Rehabilitation und auf nahtlose Übergänge an. Dies zu organisieren und zu überwachen ist die Aufgabe der Kreis- und Bezirksrehabilitationskommissionen"*

(zitiert nach: **Petzold, H.J.:** Verstehen und Fördern- Reportage über geistig behinderte Menschen. Evangelische Verlagsanstalt, Berlin 1988, S. 177)

Lückenlosigkeit wird hier im Bild *Rehabilitationskette* fortgeschrieben. Zu den Wirkungen und Spuren der Rehabilitationskette im Leben geistig behinderter Menschen,

vgl.: **Zimpel, A., Jödecke, M.:** Zur Lebenssituation geistig behinderter Menschen in der DDR bzw. den "Neuen Bundesländern". In fib e.V. (Hrsg.): Ende der Verwahrung?! Perspektiven geistig behinderter Menschen zum selbständigen Leben. AG-SPAK-Publ., München 1991

<sup>347</sup>*"Äußere Bedingungen und Beziehungen wirken nicht direkt und linear als mechanische Ursache-Folge-Beziehungen auf die Entwicklung des Menschen. Vielmehr müssen sie zu inneren Ursachen der Entwicklung werden, denn diese kann im dialektischen Sinne als Selbstbewegung verstanden werden, die unmittelbar durch innere Widersprüche angeregt wird. Alle äußeren Einwirkungen auf die Persönlichkeit treffen auf bestimmte innere Bedingungen, die Resultat einer bestimmten biologischen Organisation und vorausgegangener Aneignungsentwicklungsprozesse sind und sie werden durch diese innere Potenz in spezifischer Weise gebrochen."*

(**Neuner, G.:** Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1974, S. 31)

<sup>348</sup>Weiterführendes zum Rubinsteinschen Verständnis der Wechselwirkung von Innen und Außen vgl. Arbeiten von Schorochowa, Bruschlinski und Budilowa:

**Schorochowa, E.W.:** Das Prinzip des Determinismus in der Psychologie. In: Methodologische und theoretische Probleme der Psychologie. DVW, Berlin 1979

**Bruschlinski, A.W.:** Kul'turnoistoricekaja teorija myslenija - filosofskie problemy psichologii (Die kulturhistorische Theorie des Denkens). Vyssaja skola, Moskau 1968 (russ)

**Budilowa, A.I.:** Philosophische Probleme in der sowjetischen Psychologie. DVW, Berlin 1975

<sup>349</sup>Hegel, der in der "Wissenschaft der Logik" u.a. den Übergang von der Verstandesreflexion zum Vernunftdenken zum Gegenstand kritischen Philosophierens werden läßt, erwähnt an wichtiger Stelle die spitzfindige oder geistreiche Reflexion, die sich nicht nur des Schemas der Triplizität bemächtigt hat, sondern auch mit der Beweglichkeit der Begriffe, (die sich aus deren Wechselwirkung fast zwangsläufig ergibt), spielt, ohne der den Begriffen, (zu ergänzen wäre: und der Wirklichkeit), "innewohnenden Pulsation der Selbstbewegung und Lebendigkeit" auf die Spur zu kommen.

Vgl.: **Hegel, G.W.F.:** Wissenschaft der Logik. Band II. Akademie Verlag, Berlin 1975, S. 61

nicht das Denken, es denkt der Mensch.<sup>351</sup> Der konkrete Mensch erscheint in seinen wirklichen Lebensverhältnissen, als sinnbildendes Subjekt gesellschaftlicher Organisation.<sup>352</sup> In ihrer sinnlich-gegenständlichen Tätigkeit haben es Sozial- und Heilpädagogen, Mediziner und Therapeuten nicht mit abstrakten, sondern mit konkreten Menschen zu tun, deren Entwicklungsbedingungen sie ein Stück weit verantworten müssen. Sie kommen nicht umhin, sich auf den Menschen als Humanum, d.h. als Gattungsmittglied zu beziehen. Und da kann es nicht ausbleiben, daß hin und wieder das Soll eines abstrakten Auftrags mit den konkreten Wünschen und den Strebungen, d.h. dem Sein und Werden der ihnen zugewiesenen oder sich ihnen anvertrauenden konkreten Menschen kollidiert, mögen sie ihnen zunächst auch nur in der Rolle von Schülern, Patienten, oder Klienten gegenüberstehen.

Gefragt wird dann nach einem **konkreten Menschenbild**, das auch die "Fälle" von Behinderung und (psychischer) Krankheit als verbesonderetes Allgemeines in sich aufzunehmen vermag.<sup>353</sup>

---

<sup>350</sup>Für Austausch kann hier synonym gebraucht werden: Dialog, Verkehr, obscene, Stoffwechsel.

<sup>351</sup>Diese Grundaussage teilten Wygotski und Politzer, wenn z.B. letzterer das "Drama des Lebens" den "großen Manifestationen der geistigen Natur" entgegensetzt:

*"An die Stelle der Gliederung, die das Drama durch die Vielfalt der individuellen Personen und der dramatischen Ereignisse erhält, hat die Psychologie die großen Manifestationen der geistigen Natur gesetzt - Wahrnehmung, Gedächtnis, Willen, Intelligenz, mit deren Studium sie sich befaßt. Wir sagen, daß eine Psychologie, die die Personengeschichten durch Geschichten von Dingen ersetzt, die den Menschen übergeht und an seiner Stelle Prozesse zum Akteur macht, die die dramatische Vielfalt der Individuen außer acht läßt und sie durch die unpersönliche Vielheit der Phänomene ersetzt, abstrakte Psychologie ist."*

(**Politzer, zitiert nach Seve, L.:** Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Dietz Verlag, Berlin 1972, S. 311)

Während Politzer die Aufgabe, eine Allgemeine Psychologie vom konkreten Menschen zu entwickeln, formulierte, bemerkte Wygotski mit Blick auf die von ihm entwickelte kultur-historische Konzeption des Psychischen:

*"Meine Geschichte der kulturellen Entwicklung ist eine abstrakte Aufarbeitung der konkreten Psychologie."*

(**Wygotski, L.S.:** Konkrete Psychologie des Menschen - ein nicht veröffentlichtes Manuskript.

Erschienen als Dokumentation in: Studien zur Tätigkeitstheorie V - Persönlicher Sinn als gesellschaftliches Problem. Materialien über die 5. Arbeitstagung zur Tätigkeitstheorie A.N. Leontjews. Bremen 1989, S.301)

<sup>352</sup>Doch verstand Wygotski sein kulturhistorisches Konzept als ein eher kompromißbehaftetes Durchgangsstadium auf dem Wege zu einer konkreten Psychologie vom Menschen, was sich aus handschriftlichen Kommentaren Leontjews zu einem Vortrag Wygotskis entnehmen läßt:

*"Was ist das Subjekt der Entwicklung, wo ist der Mensch, die Welt? Wo ist das wirkliche Verhältnis des Menschen zur Welt? Der Grund hier - die wesentliche Lebensfunktion, das Motiv, der Affekt. Entwickelt sich der Mensch, entwickeln sich die Affekte. Das Wort ist Mittel. In diesem Sinne: Hinter dem Bewußtsein ist das Leben, liegen die wirklichen Verhältnisse des Subjekts."*

(Leontjew, A.A.: *Tvorceskij put' Alekseja Nikolajewica Leont'eva* (Der Schaffungsweg A.N.Leontjews). In: A.N. Leont'ev i sovremennaja psichologija. Izdatel'stvo MGU, Moskva 1983, S. 13)

<sup>353</sup>Zu methodologischen Problemen, die mit dieser Aufgabe verbunden waren, bzw. sind, schrieb Jantzen:

*"Ich bin von dem Allgemeinen als Ausgangsabstraktion ausgegangen, was meiner Meinung nach Behinderung erstmalig erklären konnte, bin also vom Beschreibungs- zum Erklärungswissen übergegangen. Behinderung wurde ihrem Wesen nach als die Isolation vom Aneignungsprozeß und die daraus resultierenden Umbildungen im systemhaften Aufbau des Psychischen verstanden. Gleichzeitig zeigte es sich aber, daß die Kategorie Isolation ein verabsolutiertes Allgemeines geworden wäre, wäre nicht der Weg ihrer weiteren Rehistorisierung beschränkt worden, nämlich dieses allgemeine Problem der Isolation in zahlreichen Verbesonderungen als Problem von Humanität, von Menschsein zu begreifen und es in einem weiteren Schritt als Verbesonderung in der Entwicklung zu begreifen (z.B. Autismus, geistige Behinderung, Schizophrenie u.a.m.): Dies verlangte eine Synthese, begriffliche Durcharbeitung der bisherigen Entwicklungstheorien. Ferner war Isolation als Allgemeines mit unterschiedlichen Verbesonderungen von Menschsein in biotischer Hinsicht zu vermitteln. Dies hieß aber auch, die Naturgeschichte des Psychischen einschließlich der biotischen Verhältnisse der neuropsychischen Regulation zum Gegenstand der Reflexion zu machen."*

(**Jantzen, W.:** Zum Verhältnis von allgemeiner und differentieller Behindertenpädagogik.

Bestimmungsstücke zur theoretischen Rekonstruktion der Entwicklung konkreter Menschen bildeten Erkenntnisse zur kulturhistorischen Theorie des Psychischen, der italienischen und französischen Anti-Psychiatriebewegung, der materialistischen Behindertenpädagogik der BRD und nicht zuletzt zum wissenschaftstheoretischen Paradigma von Selbstorganisation und radikalem Konstruktivismus.

## 1.1.

### ***"Alles sagen können...", die "Anlaufstelle für soziale Kommunikation" (ask e.V.) als Praxis von Selbstveränderung in Dialog und Kooperation***<sup>354</sup>

Die Anlaufstelle für soziale Kommunikation (ask e.V.) erlebte und erlebe ich (1992) als im Prozeß der Öffnung des Instituts für Behindertenpädagogik der PH Magdeburg entstanden und von Anfang an auf Veränderungen im Hier und Jetzt setzend. Sie stellte sich den Problemen von Ausgrenzung und Isolation und setzte es sich zum immer wieder hinterfragten Ziel, Betroffenen die Möglichkeit zu geben, zu ihrer Situation zu sprechen und über die Partizipation am Emanzipationsprozeß der sich mit ask Assoziierenden, sich und damit auch ihre Lebenssituation zu verändern.

Unternehme ich den Versuch, ask hinsichtlich seiner Struktur und meiner Verortung in dieser Struktur zu beschreiben, dann erschließt sich mir diese Struktur über das Bild des Rhizoms.

Rhizom als ein entwickelter Ausdruck einer Mäander-oder Netzstruktur wurde von Deleuze und Guattari mit einem "Gewirr von Knollen"<sup>355</sup> verglichen. Das Bild des Rhizoms wiederum erinnert an die Verknüpfung der Monaden als lebendigem "Spiegel der Welt"<sup>356</sup>.

Immer jedoch ist darauf zu achten, daß "der Spiegel nicht blind wird" und ist dafür zu sorgen, daß Teilnahme am "lokalen Denken", Verortung im Netzwerk möglich bleibt.

Doch am Anfang von ask e.V. war Umkehr hin zum Dialog. In Fortschreibung von Buber verstehe ich unter Dialog unmittelbare und doch in der Einheit der Person zusammenwirkende Vermitteltheit der zwischenmenschlichen Beziehung und Beziehung zur Welt.

*"Denn nicht von allem absehen heißt in die reine Beziehung treten, sondern alles*

---

In: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 5 (Monismus im Zusammenhang von Menschsein und Behinderung), Magdeburg 1992, S. 7/8)

<sup>354</sup>Vgl.: **Jödecke, M.** : Die "Anlaufstelle für soziale Kommunikation" als Praxis von Selbstveränderung und Emanzipation. In: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 8 (Institution. Dialog. Vernunftwerdung - Skizzen zu einer rehabilitativen Anthropologie), Magdeburg, 1992 (*leicht gekürzt*)

<sup>355</sup>Vgl.: **Deleuze, G., Guattari, F.**: Rhizom. Merve Verlag, Berlin 1977

<sup>356</sup>Leibniz schrieb dazu in seiner "Monadologie":

*"Nun bewirkt diese Verknüpfung oder diese Anpassung aller geschaffenen Dinge an jedes andere und eines jeden an alle anderen, daß jede einfache Substanz Beziehungen hat, durch welche alle übrigen zum Ausdruck gelangen, und daß sie infolgedessen ein fortwährender Spiegel der Welt ist."*

(Vgl.: **Leibniz, G.W.**: Monadologie. Reclam, Stuttgart 1990, S. 26)

*im Du sehen; nicht der Welt entsagen, sondern sie in ihren Grund stellen.*"<sup>357</sup>

Dialog ist frei von Zweckgerichtetheit und Ursächlichkeit und steht als Beziehung in Gegenseitigkeit (Mutualität) und Ausschließlichkeit.

Die "Ich-Es-Welt" der äußeren Zwecke verunmöglicht Dialog. Verunmöglichter Dialog, dazu gehört das Haften-Bleiben an einer Therapie im Sinne von Verhaltenskontrolle, das Verfangen-sein im Gespinnst von Rollenstereotypen, sei es als Arzt (Gesundmacher) oder Lehrer (Wissensvermittler). Der verunmöglichte Dialog "gerinnt" zu gepanzerter Abwehr als Moment von Angst. Und gerade die Angst vor Umkehr und Begegnung gilt es zu überwinden. Schlechtes Gewissen, Unsicherheit, Zulassen von Zweifel sind gleichsam Symptome eines möglichen Perspektivwechsels.

Ask, Anlaufstelle für soziale Kommunikation, Alles-sagen-können, das heißt auch: "Behinderte"

sprechen zu ihrer Lage, werden im Sinne von Aisthesis neu wahr- und in ihrem gleichmächtigen Anspruch auf "Daseinsberechtigung" ernst genommen. In den Möglichkeiten

des Dialoges liegt aber auch die Rückkehr zur Unmittelbarkeit über die schrittweise Befreiung vom Stigma der jeweiligen Rolle; liegt "heilendes" Erinnern, Befreiung vom parent-Ich und child-Ich zum adult-Ich hin, wie es z.B. die Transaktionsanalyse<sup>358</sup> beschreibt.

Der Dialog, oder jenes "Sich-Drehen-Und-Wenden" (Kon-Versation) bis Kommunikation stattfinden kann, mag sogar im Anfang erfolgsorientiert beginnen bis er verstehensorientiert in normativer Richtigkeit, subjektiver Wahrhaftigkeit und propositionaler Wahrheit<sup>359</sup>, zu seinem Ende kommt.

Indem Sprechen gelingt, wird Erinnern möglich, das wiederum dem Betroffenen ermöglicht, die Einheit seiner Werkzeuge und kulturellen Vermittlungen herzustellen. Ask ist somit Verortung im Rhizom von Begegnung und Umkehr und öffnet Räume zur Stärkung des Ich im Kampf gegen das "Umkippen" von Macht in Herrschaft... .

## 1.2.

### *"Individuelles Sein gesellschaftlicher Verhältnisse" - eine philosophisch-anthropologische Skizze*<sup>360</sup>

<sup>357</sup>Buber, M.: Das Dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1984, S. 80

<sup>358</sup>Vgl.: Berne, E.: Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1990

<sup>359</sup>Vgl.: Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1988

<sup>360</sup>Vgl.: Jödecke, M.: Versuch zur Philosophiegeschichte als Eckstein einer monistischen Anthropologie. In Pädagogische Hochschule (Hrsg.): Magdeburger Forschungen Heft 5. Monismus im Zusammenhang von Menschsein und Behinderung. Magdeburg 1992, S. 53-56

Das Allgemeine im Einzelnen zu fassen versuchte Leibniz über die **Monad**enlehre. Die Monaden waren ihm substantielle Formen gegeneinander abgeschlossen und einander in ihren inneren Wesensbeziehungen beziehungslos gegenüberstehend; verbunden jedoch durch das Prinzip der **prästabilierten Harmonie** von Monas, der Gott-Monade, her<sup>361</sup>.

Es ist Veränderung in den Monaden, sie sind tätig, dabei vorstellend, gehen fort von Perzeption zu Perzeption. In ihrem Vorstellen jedoch ist Begehren (**appetitus**).

Das empirische Bewußtsein der apperzeptiven, der Menschen-Monade, das sich hin und wieder erlaubt, zur Skepsis überzugehen, bleibe in der Regel im **Gewohnten**<sup>362</sup>. Es bestimme sich nicht, es sieht sich als (von außen) bestimmt an.

Nietzsche sprach von drei Umwandlungen des Geistes auf seinem Wege zum **Übermenschen**: dem Kamele, Löwen und Kinde. Das Kamel erliegt dem goldfunkelnden Schuppentier, das, seines fundamentalen Wertes bewußt, auf jeder Schuppe ein glänzendes "du sollst" zur Schau stellt.

Die Monade weist noch keine Bestimmtheit in sich als Verhältnis zu anderen Monaden auf. Sie ist als solche fertig und fix. In der Auseinandersetzung mit Jakobi erkennt Hegel das unmittelbare Wissen von Gott und das religiöse Gefühl, da letztere wirkliche Freiheit des menschlichen Geistes in sich trügen, an. Zur Befreiung des menschlichen Individuums würden sie jedoch nicht führen<sup>363</sup>. Die Möglichkeit zu solcher Befreiung erschließt sich dem menschlichen Individuum über die "absolute Negativität des Selbstbewußtseins". Oder, zum Löwen wird das Kamel, sein Prinzip ist das "ich will"<sup>364</sup>.

---

(Der Beitrag wurde geringfügig geändert.)

<sup>361</sup>"Er (Monas-Gott, d.A.) ist der zureichende Grund dieses Entsprechens; er hat die Menge der Atome so eingerichtet, daß die ursprünglichen Veränderungen, die sich innerhalb einer Monade entwickeln, den Veränderungen der anderen entsprechen. Das ist prästabilierte Harmonie. Wenn ein Hund Prügel kriegt, so entwickelt sich der Schmerz in ihm, der Prügel entwickelt sich ebenso, ebenso der Schlagende; ihre Bestimmungen entsprechen sich alle, und nicht nur durch den objektiven Zusammenhang der Bestimmungen, sondern jedes ist selbständig...jede Monade ist an sich Totalität, an sich die ganze Welt."

(Hegel, G.W.F.: Vorlesungen über Geschichte der Philosophie. Band 3. Reclam, Leipzig 1982, S. 293)

<sup>362</sup>"Wir schließen, indem wir ähnliche Folgen von ähnlichen Ursachen erwarten, aus dem Prinzip der Gewohnheit der Verknüpfung verschiedener Erscheinungen oder Assoziationen der Vorstellungen. Es gibt daher keine Erkenntnis außer der Erfahrung... Die unmittelbare Wahrnehmung bezieht sich nur auf einen Inhalt in der Sukzession der Zeit von Zuständen oder Dingen, die nebeneinander und nacheinander, aber nicht auf das, was wir Ursach und Wirkung heißen, nicht auf diesen Zusammenhang; in der Sukzession ist kein Kausalzusammenhang und so auch keine Notwendigkeit."

(Hegel, G.W.F.: ...a.a.O., S. 314)

<sup>363</sup>"Was den Gegensatz näher anbetrifft, so kann alles Wissen unmittelbar sein; aber alles unmittelbare Wissen ist auch vermittelt in sich... Ich weiß z.B. unmittelbar von Amerika und doch ist dies Wissen sehr vermittelt. Stehe ich in Amerika und sehe den Boden, so mußte ich erst hinreisen, Kolumbus mußte es erst entdecken, Schiffe mußten gebaut werden usw.. Das, was wir jetzt wissen, ist das Resultat von unendlich vielen Vermittlungen. Es gehört die Vermittlung dazu, vermittels der Erhebung über das Natürliche zum Bewußtsein, zum Wissen des Allgemeinen, des Höheren zu kommen."

(Hegel, G.W.F.: a.a.O., S. 256)

<sup>364</sup>"Freiheit zu schaffen und ein heiliges Nein auch vor der Pflicht: dazu, meine Brüder, bedarf es des Löwen. Recht sich zu nehmen zu neuen Werten, das ist das furchtbarste Nehmen für einen tragsamen und ehrfürchtigen Geist."

(Nietzsche, F.: Also sprach Zarathustra. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1967, S. 30)

Das Moment der Negation im menschlichen Individuum in seiner Beziehung zu anderen Menschen klang auch bei Spinoza an: "Alle Bestimmung ist eine Negation"<sup>365</sup>.

Adäquate Bestimmung des *Selbstbewußtseins* findet sich auch bei Böhme: Gott-Sohn als Separator, das Wort als 'Quell der Scheidung und des Willens'. Bei Fichte hingegen die wechselseitige Begrenzung von Ich und Nicht-Ich<sup>366</sup>.

Das Bestimmte jedoch ist das Endliche mit der Tendenz, über sich hinauszugehen. Den Widerspruch von affirmativer Gewißheit und Negativität des Selbstbewußtsein in sich auszuhalten und immer wieder neu zu vermitteln vermag nach Hegel nur die sich mit *Vernunft* reorganisierende Monade. In ihr ist Zurückgehen in den Grund, oder mit Böhme "Zusammenziehen in einem Punkt", aus dem heraus auf je höherem Niveau Gewißheit und Selbstbewußtsein quasi als Dimensionen des Rhizoms (Deleuze/Guattari) entstehen. Vernunft ist für Hegel Totalität und ...

*"...die Totalität ist, in der höchsten Lebendigkeit, nur durch Wiederherstellung aus der höchsten Trennung möglich. Die Vernunft setzt sich gegen das absolute Fixieren der Entzweiung durch den Verstand, und umso mehr, wenn die absolut Entgegengesetzten selbst aus der Vernunft entsprungen sind"*<sup>367</sup>.

Ebenso zu verstehen ist wohl auch die absolute Notwendigkeit als Zusammengehen der Vernunft mit sich selbst. Ihr Prozeß ist der der Sich-selbst-Findens, die "begriffene Notwendigkeit als Freiheit", "der Zweck mit den Menschen vermittelt"<sup>368</sup>. Nietzsches Übermensch ist im Kinde fertig, dem "aus sich selbst rollenden Rade", dem "heiligen Ja-Sagen", dem "Spiele des Schaffens"<sup>369</sup>.

Was Feuerbach entwickelt, ist das Bewußtsein von der lebendigen menschlichen Beziehung, dem humanen *Verhältnis*. Vernunft gelangt nicht von allein in das Bewußtsein des "einsamen Denkers". Emanzipation gelingt nur über die Möglichkeit der Vergegenständlichung im Verhältnis zum anderen Menschen<sup>370</sup>. Die Mystifikation Gottes überführt Feuerbach in die Mystifikation des abstrakten menschlichen Wesens (Liebe). Marx setzt dagegen: Menschliche Verhältnisse sind über gesellschaftliche Verhältnisse (der Produktion, Konsumtion, des Tausches und der Zirkulation) vermittelt. Seve sprach in analogem Zusammenhang von Individualitätsformen zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen. Der Weg zum "für sich", zur vernunftgeleiteten Reflexion führt nach Marx über die Konstitution von Freiheit im Zusammenhang gesellschaftlicher *Institutionen*.

*Mit anderen Worten:*

***Das menschliche Individuum wird zur Persönlichkeit, indem es als Einzelnes die Einheit der menschlichen Kultur, das Allgemeine in immer neuen Dimensionen in sich schafft.***

<sup>365</sup>Vgl. Hegel, G.W.F.: ...,a.a.O., S. 222

<sup>366</sup>"Das Ich ist das Setzende überhaupt, findet sich darin auch durch das Nicht-Ich beschränkt. Es ist sich aber selbst gleich; seine unendliche Tätigkeit geht daher darauf, das Nicht-Ich immer aufzuheben, sich selbst hervorzubringen."

(Vgl.: Hegel, G.W.F.: ...,a.a.O.,S. 415)

<sup>367</sup>Bloch, E.: Subjekt-Objekt. Erläuterungen zu Hegel. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1985, S.140

<sup>368</sup>Bloch, E.: ...a.a.O., S. 178

<sup>369</sup>"Seinen Willen will nun der Geist, seine Welt gewinnt sich der Weltverlorene."

(Nietzsche, F.: ... a.a.O., S.31)

<sup>370</sup>"Wenn daher in der Hegelschen Rechtsphilosophie auf dem Standpunkt der mystisch-spekulativen Vernunft der oberste Grundsatz ist: Das Wissen des Menschen von Gott ist das Wissen Gottes von sich selbst, so gilt dagegen hier auf dem Standpunkt der natürlichen Vernunft der entgegengesetzte Grundsatz: Das Wissen des Menschen von Gott ist das Wissen des Menschen von sich selbst."

(Vgl.: Feuerbach, L.: Das Wesen des Christentums. Akademieverlag, Berlin 1984, S. 79)



### 1.3.

#### ***"Notwendig, doch nicht hinreichend..." , Anmerkungen zu Lucien Seve's Projekt einer Persönlichkeitstheorie als "lebendiges System von Verhältnissen zwischen Verhaltensweisen"***

Seve sucht nach einem Platz für die Psychologie der Persönlichkeit, die sich herleitet aus der 6. Feuerbachthese Marxens. Er gelangt zu dem Erkenntnis, daß das, was die gewöhnliche Psychologie ausmache, also jene Psychologie, die dem Anschauen, der abstrakt-idealistischen Beantwortung der Frage nach dem Wesen des Menschen anhängt (Liebe, Freundschaft, interpersonelle und familiäre Beziehungen usw.) allmählich zu einer wissenschaftlichen, d.h. materialistischen Psychologie mutiere.

Wissenschaftlich, d.h. materialistisch und damit objektiv müsse die Psychologie der Persönlichkeit von ihrem Gegenstand her sein. Doch da gibt es schon eine objektiv-materialistische Perspektive auf den Gegenstand der Psychologie der Persönlichkeit, die sich aus der Neurophysiopsychologie der Pawlowschen Tradition speist. Nach dieser Perspektive erledigt sich das psychologische Problem von selbst, indem die Physiologie solche Horizonte in ihrer Forschung erreicht, daß kein Platz mehr übrigbleibt für irgendwelche, irgendwie geartete subjektiven Zustände oder Befindlichkeiten. Der Platz für eine Psychologie der Persönlichkeit scheint damit besetzt. Die Thesen Pawlow's über das Aufgehen der Psychologie in der physiologischen Forschung scheinen unangreifbar.

Aber, und hier wird einer historisch-materialistischen Perspektive der ihr gebührende Platz erstritten, Pawlow's und andere physiologische Forschungen haben es mit naturwüchsigen Verhaltensweisen zu tun, mit Verhaltensweisen, die Mensch und Tier gemeinsam sind. Wesentlich und bedeutsam sei jedoch die Frage nach der qualitativen Unterschiedenheit des Menschen, seiner Persönlichkeit. Und diese Frage werde mit der objektiv-materialistischen Physiopsychologie Pawlows nicht einmal aufgeworfen.

*"Das Problem steht also wie folgt: Zum einen kann es absolut keine Psychologie als Wissenschaft von irgendeinem Substantiell von der Nerventätigkeit verschiedenen Ding mehr geben, denn so ein Ding gibt es nicht. Und doch hat man, wenn das menschliche Wesen tatsächlich etwas ganz anderes ist als das tierische Wesen, nach Abzug all dessen, was uns die Neurophysiopsychologie vom Verhalten des Menschen sagen kann, die Untersuchung seines spezifischen Wesens noch längst nicht erschöpft; in gewissem Sinn hat man es noch nicht einmal berührt. Was ist nun ein Wesen, das nicht Ding ist? Ein Verhältnis. In diesem einfachen Satz liegt das ganze Geheimnis einer Psychologie der Persönlichkeit."*<sup>371</sup>

Die Neurophysiopsychologie habe es mit den naturwüchsigen Verhaltensweisen zu tun und Schritt um Schritt gelange sie mit ihrer überlegenen Forschungsmethodologie und -methodik dahin, auch noch die letzten Reste subjektivistischer und spekulativ-idealistischer Psychologie (Liebe, Freundschaft, Familie, interpersonelle Beziehungen...) materialistisch-objektiv aufzulösen, aber sie hat es eben mit Dingen zu tun, Dingen eben, die das menschliche Wesen in seiner Spezifität nicht "einzufangen" vermögen.

<sup>371</sup> **Seve, L.:** Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Dietz Verlag, Berlin 1972, S. 182/183

Es müsse also etwas geben, was diesen Verhaltensweisen, dieser physiopsychischen Basis der Persönlichkeit "aufgepfropft" werden kann: Was ist aber ein Wesen, das nicht Ding ist? Seve's Antwort lautet klar und unmißverständlich: Ein Verhältnis. Der historische Materialismus der 6. Feuerbachthese pfpfropft sich dem Physiologismus auf, indem Persönlichkeit zum lebendigen System von Verhältnissen zwischen Verhaltensweisen erklärt wird. Auf diese Weise "vollziehe sich" die eher äußerliche Verbindung von historischem Materialismus und Psychologie und das nach gelungener doppelter Abgrenzung, zum einen von der gewöhnlichen (subjektivistisch, spekulativ-idealistischen) und zum anderen von der objektiv-materialistischen Psychophysiologie.

Das, was die Persönlichkeit ausmache, erschließe sich über die Analyse von Verhältnissen, denen sie unterworfen sei.

Da sei zum Beispiel in Fortschreibung von Marx das Verhältnis von Gebrauchswerte schaffender, produktiver, Fähigkeiten entfaltender, persönlich-privativer Arbeit und deren gesellschaftlicher Individualitätsform: der Lohnarbeit. Die Arbeitskraft, gezwungen sich zu Märkte zu tragen, kann sich als *forces propres*, als gesellschaftliche Kraft im Lohnarbeitsverhältnis nicht realisieren. Das Kapital-, oder Profitinteresse setzt psychische Wachstumsschranken, eben wegen dem tendentiellen Fall der Profitrate bei der Weitung der Wachstumsschranken der Entwicklung der Produktivkräfte. Es gehe also darum, den Kreis der gewöhnlichen Psychologie: Bedürfnis-Aktivität-Bedürfnis(befriedigung) zu durchbrechen und zu erweitern um das Lohnarbeitsverhältnis. Produktion und Konsumtion kommen zum Stillstand "...nicht wo die Befriedigung der Bedürfnisse, sondern wo die Produktion und Realisierung von Profit diesen Stillstand gebietet."

Produktion sei dem Profitstreben ebenso unterworfen, wie die konkrete der abstrakten Form der Aktivität (Lohnarbeit) unterworfen ist.

Persönlichkeit als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse sei eben diesen Verhältnissen unterworfen. Sie in ihrem Wesen zu verstehen, bedeute daher, von den sie bestimmenden, konkret-historischen, d.h. historisch materialistischen Verhältnissen auszugeben. Die äußere, objektive Macht der gesellschaftlichen Verhältnisse bestimme die Persönlichkeit, ebenso wie die neuropsychophysiologischen Gesetzmäßigkeiten ihre naturwüchsige Basis bestimme.

*"Wäre es nicht an der Zeit, Schluß zu machen mit einer gewissen biologischen Mythologie des Genies, indem man die Frage so stellt: Ist die Existenz großer Menschen, vollkommener Persönlichkeiten nicht Beweis dafür, daß das erreichte Entwicklungsstadium der Gesellschaft diese Vollendung allgemein möglich macht? Rührt dann die Tatsache, daß die Masse der Individuen noch verkrüppelt ist, nicht daher, daß sie durch konkret-historisch unmenschliche gesellschaftliche Verhältnisse daran gehindert wird, sich so zu entwickeln wie andere, durch Verhältnisse, die für sie die im allgemeinen Stand der Produktivkräfte und der Zivilisation einbegriffenen Entfaltungsmöglichkeiten zunichte machen? Sind die großen Menschen, Ausnahmen einer Epoche insofern, als die gewaltige Mehrheit der übrigen Menschen durch die gesellschaftlichen Bedingungen verkrüppelt wird, nicht in gewissen Sinn die normalen Menschen dieser Epoche, und ist der Regelfall der Verkrüppelung nicht gerade die Ausnahme, die Erklärung verlangt?"<sup>372</sup>*

---

<sup>372</sup>Seve, L.: Marxismus...a.a.O., S. 203

Doch der Persönlichkeit, im Seve'schen Sinne (Verhältnisse zwischen Verhaltensweisen), fehlt eine wesentliche Dimension, oder besser diese Dimension (Verhalten zu Verhältnissen) markiert eine Grenze, die es immer wieder neu auf exemplarische Weise zu transzendieren gilt.

Diese Dimension hängt zusammen mit der Frage nach der Möglichkeit von Freiheit im Verhältnis zu naturwüchsiger Notwendigkeit oder gesellschaftlicher Gesetzmäßigkeit. Letztere bestimmen das konkrete menschliche Individuum, die zwischen Menschen geteilten gesellschaftlichen Verhältnisse auf Laplas'sche Weise, d.h. von außen. Doch konkrete Menschen verhalten sich zu den Verhältnissen, die sie miteinander teilen und eben in diesem Teilen liegt die Möglichkeit konkreter persönlicher Verantwortung.

***Persönlichkeit ist sich bestimmende Einheit im Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse, pulsierender, sich bewogender rhizomatischer Knoten eben dieser Verhältnisse und diese Möglichkeit zur Selbstbestimmung bezieht sie aus dem, daß ihre psychischer Organisation in zweifacher Weise, nämlich inter- und intrapsychisch, vorliegt. Das konkrete Individuum ist zunächst Mensch für andere bevor es Mensch für sich selbst wird. Doch über dieses "für sich selbst" bestimmt es sich und verantwortet sich zu den Verhältnissen hin.***

Richtig ist: Das Wesen des Menschen als Kernfrage einer Psychologie der Persönlichkeit ist kein Ding, es ist aber auch kein ihr äußerliches Verhältnis. Ist die Frage nach dem Menschen als Ding, Ergebnis, Produkt gestellt, ist damit gleichzeitig auch die Frage nach den **Prozessen** gestellt, in deren Wechselwirkung letztlich die Möglichkeit von Selbstbewegung, dem Sich-ins-Verhältnis-Setzen-Können begründet ist.

Die Kopernikanische Wende in den Wissenschaften, die in der Entdeckung der selbstreflexiven Vermittlung des Subjekts (seines Verhältnisses zum Wissen) mit dem, was es als Wissen verobjektiviert, "wuchert", ist der historisch-materialistischen Analyse Seve's weniger gegeben als vielmehr aufgegeben.

Der Sinn der konkreten Arbeit erschöpft sich eben nicht allein darin, Lohnarbeit zu sein, wie eine Maschine zu funktionieren und sich "maschinenhaft" zu unterwerfen. Zu zeigen und konkret herauszuarbeiten ist vielmehr, wie Lohnarbeit zur Totalität von Arbeit transzendiert werden kann, sodaß eine Utopie, wie die, nach der die freie Entwicklung des Einzelnen die Bedingung der freien Entfaltung Aller ist, oder die nach der Emanzipation des menschlichen Individuums über die Organisation seiner forces propres als gesellschaftlicher Kräfte, konkret-alltäglich gelebt werden kann.

#### **1.4.**

***"Christlich leben...", Versuch zum Menschenbild des Anti-Christen Nietzsche***

*Was war mit Christus in Paulus und seiner Kirche gestorben? Ein durchaus ursprünglicher Ansatz zu einer buddhistischen Friedensbewegung, zu einem tatsächlichen, nicht bloß verheißenen Glück auf Erden.*

## I

Christus idiosynkratisch. Sammelsurium von Sublimem, Krankem, Kindlichem. Kein sektiererischer Fanatiker des Angriffs, kein Theologen- oder Priester-Todfeind. Im Gegenteil: Christus als extrem leidensfähig, Verkörperung des Leidens. Ausgestattet mit einem Instinkt-Haß gegen die Realität. Widerstreben als unerträgliche Unlust. ***Lust allein darin, dem Bösen nicht mehr Widerstand leisten zu müssen.*** Die Liebe als letzte und einzige Lebensmöglichkeit. Die frohe Botschaft ist, daß es keine Gegensätze mehr gibt. Das Himmelreich gehört den Kindern. Der Glaube, kein erkämpfter Glaube. Er ist einfach da, ist da von Anfang an, als ins Geistige zurückgetretene Kindlichkeit. Ein Glaube, der nicht zürnt, nicht tadelt, sich nicht wehrt, sich nicht beweist, weder durch Wunder, noch durch Lohn und Verheißung, noch gar durch die 'Schrift'. Ein Glaube, der sich nicht formuliert, der lebt, sich gegen Formeln wehrt. Jüdisch-semitische Begriffe nicht mehr als Gelegenheit zu Gleichnissen. Der Begriff, die Erfahrung "Leben" widerstrebt jeder Art Wort, Formel, Gesetz, Dogma. Christus redet vom Innersten. Leben, Wahrheit, Licht sind ihm Worte für das Innerste. Ein Symboliker par excellence. Er verneint weder Kultur noch Staat. Das Verneinen ist das ihm ganz Unmögliche.

## II

Die frohe Botschaft kommt aus ohne die Begriffe Schuld und Strafe, jegliches Distanzverhältnis zwischen Gott und Mensch ist abgeschafft. Die Seligkeit wird nicht verheißen, sie wird nicht an Bedingungen geknüpft, sie ist die einzige Realität. Ein solcher Zustand projiziert sich in eine neue Praktik. Der Christ glaubt nicht, er handelt: daß er dem, der böse gegen ihn ist, weder durch Wort noch im Herzen Widerstand leistet; daß er keinen Unterschied macht zwischen Fremdem und Einheimischem, zwischen Juden und Nicht-Juden: daß er sich gegen niemanden erzürnt, niemanden geringschätzt; daß er sich bei den Gerichtshöfen weder sehen, noch in Anspruch nehmen läßt; daß er sich unter keinen Umständen, auch nicht im Falle bewiesener Untreue des Weibes, von seinem Weibe scheidet. Christus hat keine Formeln, keinen Ritus für den Verkehr mit Gott, kein Gebet mehr nötig: "Nicht 'Buße', nicht 'Gebet um Vergebung' sind Wege zu Gott: die evangelische Praktik allein führt zu Gott, sie eben ist Gott!"

***Ein neuer Wandel, nicht ein neuer Glaube.***

Nur die inneren Realitäten waren Christus Realitäten, die äußeren, wie alles Natürliche, Zeitliche, Räumliche, Historische sind nur Zeichen, sind ihm nichts anderes als Gelegenheit zu Gleichnissen.

## III

***'Das Himmelreich'*** ist ein ***'Zustand des Herzens'***, nicht etwas, was 'über die Erde' oder 'nach dem Tode' kommt. Der Tod ist keine Brücke, kein Übergang, er fehlt, weil einer ganz anderen, bloß scheinbaren, bloß zu Zeichen nützlichen Welt zugehörig. Das Reich Gottes ist nichts, was man erwartet; es hat kein Gestern und kein Übermorgen. Es ist eine Erfahrung an einem Herzen. ***Christus starb, nicht um 'die Menschen zu erlösen', sondern um zu zeigen, wie man zu leben hat.*** Die Praktik ist es, welche er der Menschheit hinterließ: sein Verhalten vor den Richtern, vor den Häschern, vor den Anklägern und aller Art Verleumdung und Hohn. Am Kreuz: er widersteht nicht, er verteidigt nicht sein Recht, er tut keinen Schritt, der das Äußerste von ihm abwehrt, er fordert dieses Äußerste heraus. Er liebt mit denen, in denen, die ihm Böses tun. Christus: kein Erlöser, kein Wundertäter.

Der Glaube an die Erlösung durch Christus ist kein Abzeichen des Christen. Der am Kreuze starb, lebte christlich. Das ursprüngliche Christentum wird zu allen Zeiten möglich sein... *Nicht ein Glauben, sondern ein Tun, ein Vieles-nicht-tun vor allem, ein anderes Sein.* Das Christ-sein, die Christlichkeit auf ein Für-wahr-halten, auf eine bloße Bewußtseins-Phänomenalität reduzieren, heißt Christlichkeit negieren.

## IV

Die Paradoxie des Kreuzes brachte die Jünger vor das eigentliche Rätsel: 'wer war das? was war das?' Der Argwohn, das beleidigte Gefühl, dieser Tod könnte die Widerlegung ihrer Sache sein; "warum gerade so?" es mußte doch etwas notwendiges, höchst vernünftiges in diesem Tod sein. Erst jetzt traten neue Fragen in den Vordergrund: "wer hat ihn getötet? wer war sein natürlicher Feind?". Die Antwort lag auf der Hand: das herrschende Judentum, sein oberster Stand. Christus Tat also Aufruhr gegen die Ordnung. Daher das Nein-sagende, Neintuende in seinem Bilde. Die Gemeinde hat das Vorbildliche in dieser Art zu Sterben nicht verstanden, nämlich die Freiheit, die Überlegenheit über jedes Gefühl von Ressentiment. Das unevangelischste Bild gewann die Oberhand im Herzen der Jünger. Rache! Vergeltung! Gericht! Das Himmelreich Gottes als höchstes Gericht! Das christliche "alle Kinder Gottes" war vor diesem gewaltigen Ressentiment nicht mehr auszuhalten. Jesus wurde emporgehoben, von den Lebenden abgetrennt. Der Eine Gott und der Eine Sohn Gottes: beides Erzeugnisse des Ressentiment. Eine neue Frage: "wie konnte Gott das zulassen?" Darauf nur eine Antwort: Gott gab seinen Sohn zur Vergebung der Sünden, als Opfer. Jesus, das Schuldopfer. Aber, Jesus hatte den Begriff 'Schuld' selbst abgeschafft, - er lebte diese Einheit zwischen Gott und Mensch als seine 'frohe Botschaft', nicht als Vorrecht. Doch die Realität des Evangeliums wird umgelogen, wird zur Erfindung einer Geschichte des ersten Christentums. Umfälschung der Geschichte Israels: alle Propheten haben von seinem Erlöser geredet. Das Dasein Christus wurde hinter das Dasein verlegt, verhüllt in der Lüge vom 'wiederauferstandenen' Jesus. Das Christentum konnte das Leben des Erlösers nicht brauchen, er brauchte das Leben nach dessen Tode. Es wollte den Zweck, folglich auch die Mittel, die Macht. Mit Paulus wollte der Priester die Macht.

## V

Er speist sich aus der Ideologie der israelitischen Priesterschaft: der **Priester** der Israeliten mißbraucht den Namen Gottes. Er nennt einen Zustand der Dinge, in dem der Priester den Wert der Dinge bestimmt, 'das Reich Gottes'. Die Priester haben die frei geratenen Gestalten der Geschichte Israels auf die Formel 'Gehorsam oder Ungehorsam gegen Gott' reduziert. Der Priester konnte nur Begriffe, Lehren, Symbole brauchen, mit denen man die Massen tyrannisiert, Herden bildet. Zu diesem Zwecke bedarf es einer 'Offenbarung'. Eine 'heilige Schrift' wird entdeckt. Der 'Wille Gottes' stand fest. Man hat sich nur dieser Schrift und diesem Willen entfremdet. **Der Priester hat Gott seinen Willen in den Mund gelegt.** Gott formuliert, was er haben will. Der Priester wird unentbehrlich in allen natürlichen Vorkommnissen (Geburt, Ehe, Krankheit, Tod) des Lebens. Er erscheint, um diese zu 'heiligen', zu entnatürlichen. Er schwingt sich auf zur **wertverleihenden Macht**. Der **Ungehorsam** gegen den Priester, 'das Gesetz', gegen Gott bekommt von ihm den Namen '**Sünde**'. Die Mittel zu Gott zu kommen, sind die Mittel der Unterwerfung unter den Priester. Der Priester erlöst und vergibt. **Die Sünden sind die Handlanger der Macht des Priesters.** Oberster Satz: 'Gott vergibt Dem, der Buße tut', das heißt dem, der sich dem Priester unterwirft.

## VI

Und Christus rührte an das Privilegium, die Formel dieser Kaste. Das Evangelium wurde von den Priestern als 'Nein' gegen die von ihnen erlassene Werteordnung empfunden, als Rütteln an den Festen ihrer Macht. Aber eben diese Priesterschaft war das Residuum, an dem das jüdische Volk sich in seiner Sonder-Existenz noch wiedererkennen konnte. Christus, der heilige Anarchist, wurde in den priesterlichen Augen zu einem politischen Verbrecher. Er starb für diese seine Schuld, nicht für die Schuld anderer. ***Paulus wollte nach Christus nochmals die Macht des Priesters.***

## VII

Die große Lüge von der Personal-Unsterblichkeit zerstört jede Vernunft. Alles, was lebensfördernd, zukunftsverbürgend in den Instinkten war, erregt nunmehr Mißtrauen. So zu leben, daß es keinen Sinn mehr hat, zu leben, das wird jetzt zum 'Sinn' des Lebens.

## VIII

***Lüge*** in den Evangelien. Die Evangelien des Paulus als Verkörperung, als 'verheilichte' Lüge. Die Erbschaft: der grundsätzliche Wille, nur Begriffe, Symbole, Attitüden anzuwenden, welche aus der Praxis des Priesters bewiesen sind, die Ablehnung jeder anderen Praxis, jeder anderen Wertperspektive. Das Evangelium eben kein Buch der Unschuld. ***In der Gebärde läßt sich die Lüge erkennen.*** "Richtet nicht!" sagen sie, aber sie schicken alles in die Hölle, was ihnen im Wege steht. In dem sie Gott richten lassen, richten sie selber. Die Evangelien als Bücher der Verführung mit Moral. Hier spielt der bewußteste Auserwählten-Dünkel in Bescheidenheit.

## IX

Paulus begriff, daß Lüge, daß der 'Glaube' not tat. Die Kirche wiederum begriff später Paulus: Jener Gott ist in Wahrheit nur der resolute Entschluß des Paulus, 'Gott' seinen eigenen Willen zu nennen...

### 1.5.

#### ***"Anti-Ödipus", Foucault's Regeln für eine "antifaschistische Lebensweise"***

Wenn Foucault von Faschismus spricht, so meint er den Faschismus, ***der uns die Macht lieben läßt, der uns genau das begehren läßt, was uns beherrscht und ausbeutet.*** Wie können wir den in unserem Verhalten "eingewurzelten" alltäglichen Faschismus aufstöbern?

Wie können wir unser Sprechen und unser Tun, unsere Herzen und unsere Lüste vom Faschismus befreien?

Zur (vorläufigen) Beantwortung dieser Fragen entwickelt Foucault einen "Leitfaden des Alltagslebens"<sup>373</sup> :

1. *Befreie die politische Aktion von jeder vereinheitlichenden und totalisierenden Paranoia!*
2. *Entfalte Aktion, Denken und Wünsche durch Proliferation<sup>374</sup>, Juxtaposition<sup>375</sup> und Disjunktion<sup>376</sup> - und nicht durch Unterteilung und pyramidische Hierarchisierung!*

<sup>373</sup>Vgl: **Foucault, M., Deleuze, G.:** Der Faden ist gerissen. Merve, Berlin 1977

<sup>374</sup>**Proliferation**

Fremdw.b.: *Biol* Sprossung, Gewebevermehrung, -wucherung

3. *Verweigere den alten Kategorien des Negativen (Gesetz, Grenze, Kastration, Mangel, Lücke), die das westliche Denken so lange als eine Form der Macht und einen Zugang zur Realität geheiligt hat, jede Gefolgschaft! Gib dem den Vorzug, was positiv ist und multipel, der Differenz vor der Uniformität, den Strömen vor den Einheiten, den mobilen Anordnungen vor den Systemen! Glaube daran, daß das Produktive nicht sesshaft ist, sondern nomadisch!*
4. *Denke nicht, daß man traurig sein muß, um militant sein zu können - auch nicht, wenn das, wogegen man kämpft, abscheulich ist! Es ist die Konnexion des Wunsches mit der Realität (und nicht sein Rückzug in Repräsentationsformen), die revolutionäre Kraft hat!*
5. *Gebrauche das Denken nicht, um eine politische Praxis auf Wahrheit zu gründen - und ebensowenig die politische Aktion, um eine Denklinie als bloße Spekulation zu diskreditieren! Gebrauche die politische Praxis als Intensifikator des Denkens und die Analyse als Multiplikator der Formen und Bereiche der Intervention und politischen Aktion!*
6. *Verlange von der Politik nicht die Wiederherstellung der "Rechte" des Individuums, so wie die Philosophie sie definiert hat! Das Individuum ist das Produkt der Macht. Viel nötiger ist es, zu "ent-individualisieren", und zwar mittels Multiplikation und Verschiebung, mittels diverser Kombinationen. Die Gruppe darf kein organisches Band sein, das hierarchisierte Individuen vereinigt, sondern soll ein dauernder Generator der Ent-Individualisierung sein.!*
7. *Verliebe dich nicht in die Macht!*

**...Auf diese Weise endet die (faschistische) Herrschaft als Macht, die sich letztlich auf nichts anderes gründet, als auf Furcht.**

## 1.6.

### ***"Beschleunigung oder Entdeckung der Langsamkeit?" - Anmerkungen zur "Metempsychose des Passagiers"***

Die Arbeitsteilung wird aus der Perspektive der Viehzucht weitergedacht. Jagen wird zum Domestizieren, indem der Mann sich der Frau als Last- und Tragetier bedienen lernt. Die Unterwerfung der Frau wird zum Ausgangspunkt des Krieges und des technischen Fortschritts. Frau, Pferd, Motor schaffen Infrastrukturen veränderter Raumzeit.<sup>377</sup>

---

<sup>375</sup> **Juxtaposition**

Fremdw.b.: 1.Nebeneinanderstellung. 2.Anlagerung, Auflagerung, Ansetzung (z.B. bei Harnsteinbildung)

<sup>376</sup> **Disjunktion**

Fremdw.b.: 1. Trennung, Sonderung, Scheidung; Gegenüberstellung sich gegenseitig ausschließender, aber zu derselben Gattung gehörender Begriffe (z.B. Mann-Frau) 2. Aussagenlogischer Funkto, der wahr genau dann ist, wenn mindestens eine, der als Argumentwerte auftretenden Aussagen wahr ist...

<sup>377</sup>Vgl.: **Virilio, P.:** Metempsychose des Passagiers. In: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Reclam, Leipzig 1990

Furcht treibt zur Eile. Auch die Flucht nach vorn ist ein Auswurf der Angst. Geschwindigkeit, die das Vermögen der Eigenbeweglichkeit des Körpers überschreitet wird zum Mechanismus des Herrschens und Unterdrückens.

*"Aufbrechen heißt sich fortbegeben, vom Quai ablegen, aus dem Hafen auslaufen, losfahren, heißt aber auch mit seiner Ruhe brechen, auf die Gewalt der Geschwindigkeit abfahren, jene unvermutete Gewalt, die das Fahrzeug erzeugt, jene Schnelligkeit, die uns jäh von den durchquerten Orten losreißt und der wir uns im allgemeinen Verkehr hingeben. Jeder Aufbruch ist auch ein Abbruch unseres Kontaktes, unserer unmittelbaren Erfahrung; die Bewegung, die das Fahrzeug vermittelt, zerreißt und foltert den Körper, dem seine Eigenbewegung genommen wird - eine sensorische Deprivation des Passagiers. Mitgefahren, Mitgefangen - die Gewalt der Fahrt läßt uns keinen anderen Ausweg als weitere Beschleunigung und Verlust des Unmittelbaren.... Wir gehen nirgends hin, wir begnügen uns damit, aufzubrechen und Lebendiges abzubrechen, zugunsten der Leere und der Schnelligkeit....Im Zentrum der beschleunigten Fortbewegung stehen Menschenraub und Entführung. ... Um weniger von unserem animalischen Körper zu spüren, bewegen wir uns ohne Unterlaß (Bewegungsdrang), um die Ausdehnung des territorialen Körpers zu vergessen, reisen wir, schnell und heftig. Diese unablässige Suche nach einem Ideal von Schwerelosigkeit bildet ein Kernstück aller Herrschaftsprobleme. ...Die Gewalt der Geschwindigkeit ist nichts als Auslöschung; der Passagier, der sein Pferd bestiegen hat und von seiner Schnelligkeit fortgetragen wird, ist nichts als ein reitender Tod. ...Je beschleunigter die Bewegung, umso schneller vergeht die Zeit und umso mehr verliert die Umgebung an Bedeutung. Der Fortschritt der Geschwindigkeit ist nur die Befreiung der Gewalt.... Furcht und Geschwindigkeit hängen zusammen. Da die Geschwindigkeit nur das Problem der Furcht ist, ist das jähe Aufspringen und Losstürmen eine Sache der Flucht und nicht des Angriffs. So ist die ständige Erhöhung der Geschwindigkeiten nur die Wachstumskurve der Angst....Der Motor erzeugt die Angst. ...Die rein instrumentale Straße Mesopotamiens wird mit dem Land, das sie durchquert, nichts mehr zu tun haben, sie sucht geometrische Abstraktion, die Einförmigkeit, Einlinigkeit. Die Geschwindigkeit ruft die Leere hervor, die Leere treibt zur Eile."<sup>378</sup>*

Die Erfahrung mit Encephalitica lethargica zeigt den Übergang von Hast (Festination) in Erstarrung. Die Furcht, die zum Getriebensein führt, ist Ausdruck der Entfesselung, des außer-den-Fugen-Geratens der Geschwindigkeitsverhältnisse im Körper. In der Erstarrung als mikroskopisch kleiner beschleunigter Bewegung sucht der Körper Ruhe, d.h. eine neue Mitte, die jenseits der Zugriffsmöglichkeiten der Gewalt der Geschwindigkeit liegt.

Doch Ruhe ist wesentliche Unterschied zur Erstarrung. Sie impliziert Harmonie von Geschwindigkeitsverhältnissen. Sie ist Ausdruck intensiver Bewegung.

Widerstand gegen die Gewalt der Beschleunigung von Geschwindigkeitsverhältnissen formiert sich folglich mit der Gelassenheit, d.h. mit der Perspektive der Freisetzung und Konstitution von Produktivität.

## 1.7.

### ***"Freiheit statt Sozialismus?" Zwei Versuche zu Martin Buber***

a)

Utopie ist nur im **Hier** und **Jetzt** wirklich.

Sozialismus, im vollkommenen Raum geschaut, ist **Utopie**.

Sozialismus, in verdichteter und intensiver Zeit gelebt, ist **Eschatologie**.

Zu beidem führt aus der Gegenwart ein Weg<sup>379</sup>.

<sup>378</sup>Virilio, P.: Metempsychose...a.a.o., S. 87-95

<sup>379</sup>"Der 'utopische Sozialismus' kann in einem besonderen Sinn als der topische bezeichnet werden: er ist nicht 'ortlos', sondern will sich jeweils am gegebenen Orte und unter den gegebenen Bedingungen, also gerade 'hier und jetzt' in dem hier und jetzt möglichen Maße verwirklichen; aber die lokale Verwirklichung ist für ihn ...nie etwas anderes, als ein Ausgangspunkt, ein 'Beginnen', etwas, was da sein muß, damit die Verwirklichung sich



Eine Utopie wird dann zum Dogma, wenn auf doktrinaire Weise, Vergangenheit linear fortgeschrieben wird. Eines dieser Dogmen, die der sich dem utopischen Sozialismus entgegenstellende wissenschaftliche *Sozialismus* postulierte, bestand in der Behauptung, daß sich im Schoße der kapitalistischen Klassenherrschaft Elemente des Sozialismus, mit deren Hilfe das an die Macht gelangte Proletariat die Restrukturierung der Gesellschaft im Sinne des Absterbens des Staates verantwortlich leiten könne, nicht entwickeln können. Alles, was sich an kooperativen Produktions- und Konsumtionsgenossenschaften in der Arbeiterbewegung gebildet, oder sich als "Vitalität des räumlich, funktionellen, gefühlshaften und geistigen Miteinander" erhalten hatte, fiel so der ideologischen Etikettierung<sup>380</sup> anheim.

Die Pariser Kommune, die Sowjets und die Bürgerkomitees im gesellschaftlichen Wandel Osteuropas zeigten, daß es auch in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche darum geht, die Elemente der neuen Gesellschaft *in Freiheit* zu *setzen*, zu *er-mächtigen*. Insofern ist Sozialismus überall dort anzutreffen, wo Selbstverwaltung sich lebendig verwirklicht, wo vom Weg und Mittel her das sozialistische Ziel immer wieder neu hinterfragt wird.

**b)**

Wie Buber schreibt, ist Utopie nur im Hier und Jetzt wirklich.

Sozialismus philosophisch im Bild des "vollkommenen Raumes" gedacht, sei Utopie; Sozialismus in der "vollkommenen Zeit" geschaut, sei Eschatologie. In beiderlei Hinsicht jedoch "nicht in den Wolken schwebend", sondern real.

Sozialismus als Utopie und Eschatologie sei zwar Ausdruck der "Vollkommenheit" und der "Leuchtkraft des Unbedingten", zu ihm führe jedoch aus der Gegenwart heraus ein Weg.

Eine Utopie wird dann zum Dogma, wenn über doktrinaire Zwecksetzung Vergangenheit linear fortgeschrieben wird. Eines dieser Dogmen, die der sich dem 'utopischen Sozialismus' entgegenstellende 'wissenschaftliche Sozialismus' postulierte, bestand in der Behauptung, daß sich im Schoße der kapitalistischen Klassenherrschaft Elemente des Sozialismus nicht entwickeln können auf deren Grundlage dann das an die Macht gelangte Proletariat die Restrukturierung der Gesellschaft im Sinne des "Absterbens des Staates" verantwortlich leiten könne.

Alles, was sich an kooperativen Produktions- und Kosumgenossenschaften im Schoße der Arbeiterbewegung (Frankreich, Deutschland) gebildet, oder sich als "Vitalität des räumlich, funktionellen, gefühlshaften und geistigen Miteinander (z.B. russische Dorfgemeinde)<sup>381</sup> erhalten hatte, wurde doktrinär über Etikettierung (z.B. "proudhonisierter Stirnerianismus") zerschmettert.

---

*zusammenschließe, was da sein muß, damit sie sich Freiheit und Geltung erkämpfe, was da sein muß, damit sich aus ihm, aus all den Zellen und denen, die in ihrem Bilde entstehen, die neue Gesellschaft baue."*

(**Buber, M.:** Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1985, S. 150)

<sup>380</sup> Zum Beispiel: "proudhonisierter Stirnerianismus"

<sup>381</sup> Vgl.: **Buber, M.:** Pfade ..., a.a.O., S. 270

Dabei hatte doch Marx die Vergesellschaftung von Ökonomie und Politik als Ziel der sozialistischen Bewegung klar und unmißverständlich herausgearbeitet.

*"...erst wenn der Mensch seine 'forces propres' als gesellschaftliche Kräfte erkannt und organisiert hat und daher die gesellschaftliche Kraft nicht mehr in Gestalt der politischen Kraft von sich trennt, erst dann ist die menschlichen Emanzipation vollbracht."*<sup>382</sup>

Die Pariser Kommune (1871), wie auch die Sowjets (1905, 1917) und die Bürgerkomitees im gesellschaftlichen Wandel Osteuropas (1989) zeigten, daß es auch in den Zeiten revolutionärer Umbrüche gerade darum geht, die Elemente der neuen Gesellschaft in Freiheit zu setzen, zu verbinden und zu ermächtigen. Insofern ist Sozialismus auch in Revolutionen überall dort anzutreffen, wo Selbstverwaltung sich lebendig verwirklicht, wo vom Weg und vom Mittel her das Ziel immer wieder neu hinterfragt wird.

Denn Politik allein, gleichgültig ob in Zeiten des Umbruchs (Berufsrevolutionäre und Soldaten) oder der staatlichen Re-strukturierung (gewählte Repräsentanten), als Weg und Mittel ist Fiktion.

*"Aber was unter den veränderten Bedingungen aus dem Leben wird, das hängt hauptsächlich davon ab, wieviel neues Leben unter den noch nicht veränderten Bedingungen, trotz dieser Bedingungen heranwächst."*<sup>383</sup>

Auch die Maximen der französischen Revolution "liberte, egalite, fraternite" leben jeweils nur im Hier und Jetzt.

"**Freiheit**", ebenso wie Öffentlichkeit kann nicht allein verordnet, bloß gewährt werden. Sie ist in einem Prozeß der Vernunftwerdung immer wieder neu zu erkämpfen.

'**Gleichheit**' beschreibt den fortwährenden Kampf um soziale Gerechtigkeit im Sinne der Partizipation am System gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Da "die Gesellschaft (offensichtlich) nicht aus Gleichmächtigen und Gleichberechtigten"<sup>384</sup> besteht, kann nicht von einer immerwährenden "Harmonie", die Gott-Monas als Schöpfer zwischen seinen Geschöpfen verwirklicht hat, ausgegangen werden.

*"... da nun die Ideen Gottes unendlich viele mögliche Welten enthalten und doch nur eine einzige davon existieren kann, so muß es einen zureichenden Grund für die Wahl Gottes geben, der ihn zu der einen Welt mehr als zu der anderen bestimmt. Dieser Grund kann nur in der Angemessenheit oder in den Graden der Vollkommenheit gefunden werden, welche diese Welten enthalten, da jede mögliche das Recht hat nach dem Maße der Vollkommenheit, die es einschließt, auf seine Existenz zu dringen..."*<sup>385</sup>

<sup>382</sup>Vgl.: **Marx, K.:** Zur Judenfrage. In: Deutsch-Französische Jahrbücher. Reclam, Leipzig 1981, S. 291

<sup>383</sup>Vgl.: **Buber, M.:** Pfade ..., a.a.O., S. 344

<sup>384</sup>Vgl: Zusammenfassende Darstellung der Stellungnahmen und Forderungen als Tagungsergebnis der Hochschularbeitstagung der Studienstätten für Sonder- und Heilpädagogik/Rehabilitationspädagogik in der BRD der DDR am 20. und 21. Juli 1990 an der Humboldt-Universität Berlin

<sup>385</sup>Vgl.: **Leibniz, G.W.:** Monadologie. Reclam, Stuttgart 1990, S. 26

Und so ist Schöpfung "Befreiung zur Mitschöpfung"<sup>386</sup> (Arbeit als Selbstausdruck, Liebe als sozialer Bezug, Versöhnung mit der Natur).

Der Kampf um Teilhabe, Partizipation beginnt mit den sich zur Verantwortung befreienden Einzelwesen. Verantwortung wird von ihnen weder an eine Einrichtung oder Institution unhinterfragt delegiert, noch unter Bezug auf Gefühl oder Eros zurückgezogen.<sup>387</sup>

"**Brüderlichkeit**" wäre mit Solidarität zu übersetzen. Solidarität erwächst aus der Selbstveränderung des jeweils konkreten Menschen. Über "Selbstorganisation der eigenen Interessen, Bedürfnisse und auch Leiden"<sup>388</sup> assoziieren sich Menschen, überwinden Vereinzelung, wirken zusammen.

## 1.8.

### **"Begründeter Zweifel", oder zum Zusammenhang von Demokratie, Recht und persönlicher Verantwortung**

*"Der letzte Zweck des von der Vernunft geleiteten Menschen oder seine höchste Begierde, nach welcher er alle übrigen zu lenken trachtet, ist daher diejenige, durch welche er dahin gebracht wird, sich und alle Dinge, die in den Bereich seines Denkens fallen können, adäquat zu begreifen." (BARUCH SPINOZA)*

Sie scheinen sich ihrer Sache sicher, als sie, die 12 Geschworenen, in das zur Verfügung gehaltene Beratungszimmer eintreten: Ein achtzehnjähriger, offensichtlich verrohter Jugendlicher hatte seinen Vater mit einem Messer ermordet. Dafür gab es Zeugen, außerdem konnte die Polizei ihn Stunden nach dem Mord am Tatort stellen. Der Junge konnte für die Tatzeit kein glaubwürdiges Alibi beibringen, er konnte sich nur ungenau an den Film erinnern, den er zur fraglichen Zeit im Kino gesehen haben wollte. Er konnte nicht glaubhaft machen, daß er das Messer, das er sich am Mordtag nach einer Auseinandersetzung mit seinem Vater beschafft hatte, wirklich verloren hatte...

Der Staatsanwalt hatte die Indizien so zusammengestellt, daß sie sich mühelos zu einem Gesamtpuzzle zusammenfügen ließen. Dem hatte der Pflichtverteidiger, der von der Unschuld

<sup>386</sup>Etwa in der Weise, wie sie Sölle in Fortschreibung von Bloch mitteilt:

*"Er (gemeint ist Bloch) sieht in der Bibel zwei Gottesvorstellungen miteinander im Streit liegen: den Retter- oder Befreiergott des Exodus und der prophetischen Tradition, des aufbegehrenden Hiob und des Menschensohns - und auf der anderen Seite den Schöpfergott der kosmischen macht und Ordnung, der durch Opfer gnädig gestimmt werden muß und der vermittels seiner Priesterkaste die staatliche Macht legitimiert. Dieser Schöpfergott ist wesentlich repressiv, auf Seiten der Staatsmacht, ihre Formen der Ausbeutung legitimierend; er ist um seine autoritäre Macht über die Geschöpfe besorgt und will die Ordnung, die er ihnen auferlegt hat, erhalten. ...Die Priesterschaft muß immer wieder auf die Schöpfung als Ausdruck der Abhängigkeit, des Gemachtseins der Menschen hinweisen, um das Volk in Knechtschaft zu halten. 'Wie es war im Anfang/Jetzt und immerdar/und von Ewigkeit zu Ewigkeit' - so drückt die Liturgie die ewige Abhängigkeit aus."*

(Sölle, D.: lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung. Kreuz Verlag, Stuttgart 1991, S. 21)

<sup>387</sup>Vgl.: Buber, M.: Das Dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1984

<sup>388</sup>Dutschke, R.: Mein langer Marsch. Reden, Schriften und Tagebücher aus zwanzig Jahren. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1980

seines Mandanten auch nicht gerade überzeugt zu sein schien, nichts Glaubhaftes entgegenzusetzen.

Außerdem hatte die Verhandlung mit der Beweisaufnahme, den Zeugenaussagen, dem Hin und Her von Verteidigung und Anklage schon viel zu lange gedauert. Es war nun an der Zeit, endlich eine Entscheidung zu fällen. Außerdem: es war drückend heiß, die Kleidung klebte den Geschworenen am Körper, das Atmen fiel schwer. Also kurz verständigt und jeder kann seinen Geschäften oder anderweitigen Vergnügungen, die wohlverdient nach so ausgedehnter ehrenamtlicher Pflichterfüllung locken, nachgehen...

Vorsichtig tastet man einander ab. Endlich findet man sich am langen rechteckigen Beratungstisch zusammen. Ein Besonnener hat sich als Moderator empfohlen und schlägt vor, "einfach abzustimmen": Es sei schließlich klar, worum es hier gehe: Schuldig, also Todesstrafe für den Angeklagten; Nicht-schuldig, dann Freispruch. Und das sei nur möglich im Falle begründeten Zweifels. Aber die Indizien und Zeugenaussagen lägen doch klar, sie seien wohlbegründet und von einem versierten Staatsanwalt zu einem sinnvollen Ganzen zusammengeführt worden, es bestehe daher kein Grund, an dessen Aussagen zu zweifeln.

Erleichtert nimmt die Runde den Vorschlag auf. Ja, kurz und bündig, das ist der richtige Weg! Die Geschworenen stimmen ab. Elf Hände heben sich zum "schuldig", doch eine Hand bezeugt unerwartet "nicht-schuldig". Allgemeine Empörung:

- 'Einer ist immer dabei';
- 'Da ist doch wieder so einer, der sich wichtig machen will';
- 'Einer muß immer dabeisein, damned!'

'-Was sollen wir jetzt tun?'

'-Jetzt setzen wir uns auseinander'.

Der "Nein-Sager" beginnt seine Entscheidung zu begründen: Er werde das Gefühl nicht los, daß da viele Dinge bei der Rekonstruktion des Tathergangs nicht zusammenpassen und nicht genau recherchiert seien. Außerdem sei sich der Verteidiger seiner Sache keineswegs sicher gewesen, war er doch ein Anfänger und noch dazu Pflichtverteidiger, dem man schon ansehen konnte, wie gleichgültig ihm das Schicksal seines Mandanten war. Außerdem hätte der Junge eine faire Verhandlung verdient. Er sei fast täglich von seinem Vater geschlagen und mißhandelt worden. Er habe verdient, daß alle Indizien und Details des Verfahrens noch einmal genau überprüft und hinterfragt werden. Sollte sich dabei ein begründeter Zweifel zeigen, so müsse er freigesprochen werden.

Man kam in der Runde überein, dem zweifelnden Mitgeschworenen auseinanderzusetzen, worauf sich ihre mehrheitliche Schuldig-Sprechung gründe. Sollte er doch versuchen, ihre Argumente zu entkräften. Mal sehen, wie weit er damit kommt, ob es ihm gelingt, die Front der "schuldig" Befindenden zu erschüttern und andere auf "seine Seite herüberzuziehen"...

Doch Schritt um Schritt "bröckelt die Front" der Schuldig-Sprechenden. Der Zweifel findet Eingang in eines jeden Denken. Für den einen sind es Widersprüchlichkeiten und Ungereimtheiten in den Aussagen der Hauptbelastungszeugen, ein anderer zieht Tatmotiv und Tathergang in Zweifel. Nicht immer wird das zutage tretende Zweifeln bei den wiederholten Abstimmungen auch wirklich begründet. Oft berufen sich die Betroffenen auf ihr Recht, die Begründung unausgesprochen zu lassen.

Als besonders schwerig erweist sich das Hinterfragen betonverhärteter gesellschaftlicher Vorurteile und kurzschlüssiger Übertragungen persönlicher Betroffenheit. So will ein Geschworener in Gestalt des jungen Angeklagten seinen eigenen "ungerateten" Sohn "hinrichten". Letzterer hatte dem Vater die gegen seinen Willen auferlegte Erziehung zu Härte und Grausamkeit im Alter von sechzehn Jahren mit Faustschlägen vergolten. Ein anderer von der "Front der vermeintlich Nicht-Zweifelnden" ergeht sich in Haßtiraden auf das Milieu, aus dem der Angeklagte hervorgegangen sei:

- 'Dieser Abschaum stellt eine Bedrohung für Leib und Leben aller anständigen Bürger da. Sie müssen aus dem Weg geräumt werden, jedes schwächliche Mitleid ist da fehl am Platze.

Die Schwierigkeiten mit der verantwortlichen Rechtsanwendung sind also vielfältig. Die Dynamik der Verständigung jedoch, die sich in immer neuen "Schüben" rekonstruierend-rationalen Denkens ausdrückt, "pflanzt sich fort", ermöglichte es den Geschworenen schließlich zu erkennen, daß zu jeder Zeit der Verhandlung offensichtlich Fehler gemacht worden sind. Die Schuld des Angeklagten ließ sich nicht mehr mit Sicherheit, nicht zweifelsfrei konstatieren. Es konnte alles ganz anders abgelaufen sein. Den Schuldspruch auf einer derartig brüchigen Grundlage zu belassen, könnte sich als folgenreicher und nicht-wiedergutzumachender Fehler herausstellen.

Wenn die Geschworenen verantwortlich Recht sprechen wollen, müssen sie sicherheitsverbürgenden Autoritätsglauben, Ressentiments, Vorurteile, persönliche und emotionale Befangenheit und Furcht fahren lassen. Es spricht für den sich weitenden Horizont der persönlichen Verantwortung eines jeden von ihnen, daß sie es nicht zuließen, daß der Prozeß der Verständigung auf den begründeten Zweifel hin abbrach und nach hartem, zum Teil schmerzlichen Erfahrungen zur Einstimmigkeit, zum Konsens führte. Jeder von ihnen war so ein Stück gewachsen, reifer geworden. Jeder von ihnen hatte ein Stück 'liberte', 'egalite' und 'fraternite' gelebt und erfahren.

## 1.9.

### *"Entmassung", oder Ordnung im 3/4 Takt*

Oskar quält sich durch den Geburtskanal. Noch ein Moment und er erblickt in Gestalt einer 60 Watt Glühbirne das Licht der Welt. Seine Mutter drückt ihn mit dem Versprechen ins Leben, daß er zu seinem 3. Geburtstag eine Trommel bekommt. Oskar schickt sich ins Unvermeidliche, denn der Weg zurück ist ohnehin nicht mehr möglich: Die Hebamme hat inzwischen die Nabelschnur gekappt. An seinem 3. Geburtstag entschließt sich Oskar dazu, nicht weiter zu wachsen. Der Sprung von der Kellertreppe materialisiert seinen Entschluß. Die Trommel aber behält er und er läßt sie nicht mehr los. Immer dann, wenn es für ihn in der Welt der Erwachsenen unerträglich wird, beginnt er zu trommeln und die Situation um ihn herum verändert sich schlagartig. Will ihm jemand die Trommel fortnehmen, so schreit er, daß alles Glas, das sein Schreien erreicht, zu zerspringen beginnt. Als er einmal mit seinen Eltern einen Zirkus besucht, sagt er einem der dort arbeitenden Kleinwuchs-Künstler, daß er mit Trommel und Schreien das Publikum nicht beherrschen wolle, daß er seine kleine Kunst lieber im Verborgenen blühen lassen möchte. Er will nichts vorspielen, er will nicht bestimmen, aber seinen Trommelrhythmus, den läßt er sich nicht nehmen.

Von seinem Vater erfährt Oskar, daß auf der Danziger Maiwiese eine Großkundgebung der Braununiformierten stattfinden wird. Gauamtsleiter Löbsack wird sprechen. Als sein Vater gegangen ist, schaltet Oskar den Volksempfänger ein. Aus dem Lautsprecher dröhnt ihm entgegen:

*- "Liebe Volksgenossen und Volksgenossinnen, die ihr von der Höhe und aus der Niederung gekommen seid! Ihr alle habt, das weiß ich, nur einen heißen Wunsch im Herzen. Und diesen Wunsch hegen wir alle, nachdem uns ein schmähhliches Diktat von unserem geliebten deutschen Vaterland getrennt hat. Wir wollen Heim ins Reich!"*

*- "Heil, Heil, Heil" dröhnt dem Redner die Masse entgegen.*

Oskar reichs's! Er geht, um seine Kunst im Verborgenen wirken zu lassen. Behend schlüpft er durch ein Loch im Zaun, der Weg zur Tribüne ist frei. Er verschwindet unter dem Tribünenaufbau und hält seine Trommel in Bereitschaft.

*- "Was ist das für ein Reichstag, den man uns großzügig eingeräumt hat? Wie die Laus in den Pelz hat man uns die Polen ins Hafengebiet, die Westerplatte, gesetzt und mitten in unserer geliebten Altstadt hat man uns eine polnische Post beschert. Wir danken für diese Bescherung! (Zustimmendes Lachen). Wir Deutschen hatten schon eine Post, als sich der Pole noch nichts in Briefen zu sagen hatte...Doch nun liebe ParteigenossInnen wollen wir unseren Gast aus dem Reich, den uns der Führer geschickt hat, begrüßen. Soeben betritt der Parteigenosse Albert Förster das Kundgebungsgelände: Sieg Heil!"*

Ein Marsch ertönt. Mit gestanzter Leutseeligkeit nimmt der hohe Gast die Blumengrüße der Pimpfe entgegen und schreitet im Takt des Marschrhythmus dem Ehrenplatz auf der Tribüne entgegen. Ta-ta-ta.

Doch unter der Bühne hockt Oskar. Oskar trommelt. Er trommelt seinen kleinen Rhythmus dem Marsch der bestellten braunen Kapellen und Orchester entgegen. Gerade an den Stellen, wo die braunen Trompeten zum triumphalen Schmettern ansetzen, schallt sein Trommelwirbel wider, wie ein schlechtgestimmtes Echo. Da, eine Klarinette dreht durch. Das Instrument schwingt über zu einer gänzlich anderen Melodie. Die neue Melodie, noch unscharf und dysharmonisch, gewinnt an Kraft und beginnt sich mit Oskars Rhythmus durchzusetzen. Der stramme Redner und Kapellmeister sucht hektisch nach den Verursachern der musischen Differenzen. Doch diese nehmen Überhand. Immer mehr Musiker schließen sich dem neuen Rhythmus, der veränderten Melodie an. Die straff gezurrten Reihen der Kundgebungsteilnehmer lösen sich auf.

Ein anderer Reigen beginnt sich zu entfalten. Zu Mozarts Klängen von der "schönen blauen Donau" wiegen sich BDMlerinnen und SAler im 3/4 Takt. Die Standarten schwingen, (welch Verrat!), im Tanzesrausch!

Die Vereinzelung, Individualisierung ist perfekt. Sie geht über in Chaos, als die Wolken brechen und sich ein Platzregen Bahn bricht. Alle stieben auseinander. Nur ein gefrusteter Gauamtsleiter tobt sich am Schlamm des verlassenem Kundgebungsgeländes aus.

Oskar's Trommeln hat gesiegt. Die Kontinuität der erzwungenen Gemeinsamkeit, die Ordnung des *umgelogenen Gefühls*<sup>389</sup>, der perfekten Inszenierung ist gebrochen. Mit Oskar's Trommelrhythmus entwickelt sich eine andere Ordnung, die Ordnung der in Differenz zusammenstimmenden Individuen.

## 1.10.

### *Zustand und Perspektive des Menschen in der "Ära des kleinen Mannes"*

Die Ära des kleinen Mann's, the age of the common man, breche an<sup>390</sup>. Die Zukunft soll die des kleinen Mannes sein. Doch der kleinen Mann ist mit Blick auf die Vergangenheit nicht frei, oder frei doch nur in dem Sinne, daß er frei von der Selbststeuerung seines Lebens und frei von Selbstkritik ist.

Der kleine Mann hat Angst, sich selbst anzusehen, Angst vor Kritik und Macht. Der kleine Mann wagt nicht, sich auszudenken, daß er frei, statt gekrümmt, offen, statt taktisch sein kann. Der kleine Mann sagt: "Wer bin ich denn, daß ich eine Meinung habe, mein Leben bestimme und die Welt mir erkläre?"

Den großen unterscheidet vom kleinen Mann, daß er weiß, wo er klein und eng denkt und handelt. Er weiß, wann und wie er ein kleiner Mann ist.

Der kleine Mann versteckt seine Kleinheit und Enge mit Illusionen von fremder Kraft und Größe. Er bewundert die Generäle und Gedanken, die er nicht hat, glaubt an Dinge umso fester, die er nicht begreift. Dem kleinen Mann ist er selbst der Sklaventreiber, begreift nicht, daß er nur selbst der Befreier seiner selbst sein kann.

Der kleine Mann will von seiner Verantwortung für sich selbst nichts wissen, er will bestenfalls ein kleiner großer Mann werden, ein Parteiführer oder Chef eines Vereins zur Hebung der öffentlichen Moral. Der kleine Mann ist jedermanns Skalve. Er ist der, der sich die Hilfe zum Leben, das, was sein Leben ausmacht, wieder wegnehmen läßt und nicht zu verteidigen weiß.

Der kleine Mann ist vom Sklaven eines Herrn zum beliebigen Skalven geworden. Dem kleinen Mann genügt die Illusion, daß er regiert.

Die kleinen großen Männer aus der Mitte des kleinen Manns sagen, daß das Leben, die Kinder, die Familie nichts zählen, versprechen nicht die persönliche, sondern die nationale

---

<sup>389</sup>Vgl.: **Klemperer, V.:** LTI. Reclam, Leipzig 1980

<sup>390</sup>**Reich, W.:** Rede an den kleinen Mann. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt/M. 1994

und internationale Freiheit. Diese kleinen großen Männer verachten den kleinen Mann, weil er sich selbst verachtet. Doch, der kleine Mann ist für sein Leben selbst verantwortlich. Der kleine Mann machte kleine große Männer zu seinen Unterdrückern und seine großen Männer zu Märtyrern.

Der kleine Mann hinterfragt sich nicht von sozialen Zeitstrecken, Natur, menschlichen Taten aus, sondern er fragt sich nur, was der Nachbar dazu sagt, ob ihn Ehrlichkeit Geld kosten wird... . Nur von und über den kleinen Mann läßt es sich denken, nicht mit ihm. Der kleine Mann kennt Erhebung und Aufschwung, aber er hat Angst vor Höhen und Tiefen. Er bettelt um Glück, aber Sicherheit ist ihm wichtiger. Der kleine Mann sucht Sicherheit, auch, wenn sie ihm Rückrat und Leben kostet. Der kleine Mann fühlt sich elend, stinkig und seelisch zerfetzt, impotent, hart, steif, leblos und leer; er ist verstopft, nimmt Abfuhrmittel, riecht schlecht, seine Haut ist klamm und ledern.

Er fühlt nicht sein Kind im Arm und will deshalb einen geprügelten Hund aus ihm machen. Der kleine Mann leidet an Impotenz, Zwängen, Herzangst und Nervosität. Der kleine Mann frißt sein Glück auf. Der kleine Mann hilft nicht nur nicht seinem Helfer zu helfen, er stört böse das, was für ihn an seiner Stelle erarbeitet wurde. Der kleine Mann braucht passende und wohlabgemessene Genies, um sie umso besser ausbeuten zu können<sup>391</sup>.

Der kleine Mann kann ausschöpfen, nicht schöpfen. Der kleine Mann hat keine Entwicklung, keine Chance eines neuen Gedankens, denn er hat nur genommen, nie etwas gegeben, nur ausgelöffelt, was ein anderer fix und fertig vorgesetzt hat. Der kleine Mann hat Angst vor dem Leben. Er muß sich immerzu mit Geld vollfüllen, vollfressen, mit Glück vollstehlen, mit Wissen ausschöpfen, weil er sich leerfühlt, ausgehungert, unglücklich, nicht echt wissend und wißbegierig ist.

Ist der kleine Mann ein Rechtsanwalt, so sieht er seine Aufgabe nicht darin, Recht zu schützen, sondern er braucht einen "Rechtsfall" um rascher Oberstaatsanwalt zu werden. Der kleine Mann will seelische Leiden verhüten, ohne das sexuelle Unglück anzugreifen.

Doch der kleine Mann, dessen ist der einfache große Mann gewiß, wird die Quellen seiner Größe entdecken, denn: Liebe, Arbeit, Wissen kennen keine Vaterländer, keine Zollgrenzen, keine Uniformen...

## 1.11.

### ***"Und flog das falsche Wesen fort..." - Rezension zu einer "großen historischen Persönlichkeit"***

---

<sup>391</sup>W. Reich hat Angst vor dem kleinen Mann in sich, der die anderen kleinen Männer zu erobern sucht mit dem Tam-tam von Führerschaft. Der große Mann sucht den Dialog mit dem kleinen Mann. Er teilt ihm mit: Gott existiert als kosmische Urenergie im Weltraum, als Bindung der Körper, als Ehrlichkeit und Spüren der Natur in und außer dir. Die großen Menschen sind einfach und gerade, die Wahrheit ist ihnen das, was den kleinen Männern die Lebenstaktik. Sie durchschauen den kleinen Mann nicht mit Hohn, sondern mit Schmerz um das Los des kleinen Mannes. Der kleine Mann, der Lombroso beschreibt den einfachen großen Mann als Abnormität. Der kleine Mann pflanzt dem großen Mann den Samen der Einsamkeit, der Angst mißverstanden und mißhandelt zu werden, ein.



Ein Buch<sup>392</sup> zufällig entdeckt. Stabiler roter Pappereinband, von "Transit" mit dem vielsagenden Titel: "*Teurer Genosse, Briefe an E.H.*", herausgegeben. Ich kaufe das Buch, nachdem ich in dessen Mitte den "*Brief eines Anonymen Autors*", überschrieben mit "*Privat geht vor Katastrophe*" gefunden habe. In diesem Brief setzt sich "ein unverschämter Schreiberling" mit dem vormalig real-sozialistischen Ideologismus: Arbeitszeit ist Leistungszeit auseinander. Der Inhalt des Briefes geht für E. H. & Co. über den erträglichen Rahmen der "wahr- und hinzunehmenden Fürsorglichkeit" für die Kinder des Volkes, die sich mit allen möglichen Wünschen und Beschwerden an ihn, den Generalsekretär, wenden, weit hinaus. Doch der Schreiberling ist nicht zu fassen, die sicherheitsdienstliche Recherche nach seiner Identität bleibt erfolglos. So kann staatsicherheitslich nicht wirksam eingegriffen werden, obwohl dies doch wegen der im Brief enthaltenen "Verunglimpfung der Politik unserer Partei" unbedingt erforderlich wäre.

Doch ist es das Moment von Stellvertretung und Vormundschaftlichkeit, der erfolgreichen oder (-losen) Strategie und Taktik wechselseitiger Verdummung eines Volkes, Staates und seiner Bürger, das die konkrete Briefsammlung zu einem "lebendigen Abstrakten" macht?

In der Briefsammlung sind Dokumente enthalten, die über den Rahmen von Vormundschaftlichkeit und revoltierender Selbstbestimmung hinausgehen.

Mit der Briefsammlung entsteht die Kontur einer "historischen Persönlichkeit" als "Schnittpunkt", Ensemble von Verhältnissen. E.H. ist das, was in diesen Briefen ausgedrückt wird. Oder mit Foucault: Die Machtverhältnisse gehen durch ihn, den "Generalsekretär", hindurch. E.H. schwingt mit diesen Verhältnissen<sup>393</sup>. Seine Person erscheint als allmächtiges Machtzentrum, verkörpert jedoch fast rührende Ohnmacht. Die Alltäglichkeit, ja Banalität der Briefinhalte und der darin ausgedrückten Versuche, sich an diesem vermeintlichen Machtzentrum zu spiegeln<sup>394</sup>, sich dieses Zentrums zu versichern, geraten zu Ausdrucksweisen von Ohnmacht der Allmacht.

Diejenigen, die meinten, allmächtige Drahtzieher der Schicksale der Landeskinder zu sein, erweisen sich als "Resonatorenräume gesellschaftlicher Schwingungen". In den Briefen schwingen die Machtverhältnisse, die durch den Körper des "teuren Genossen E.H." hindurchgehen, mit. Und so läßt sich, als "Moral aus der Geschichte" etwa, festhalten: ***Die Schwingung der Repräsentation ist aufzuheben in der Synergie direkter Demokratie einer zivilen Gesellschaft.***

## 2.

***"Etwas stimmt nicht!...", ein Versuch, Haben mit Sein zu transzendieren***

*Ich habe Kopfschmerzen, die müssen weg,  
ich habe abstehende Ohren, die müssen so fixiert werden, daß sie anliegen,*

---

<sup>392</sup>Gemeint ist **Deutz-Schroeder, M., Stadt, J.:** Teurer Genosse! Briefe an Erich Honecker. Transit, Berlin 1994

<sup>393</sup>Man vergleiche die synerge Schwingung mit der Nachtigall Udo Lindenberg...

<sup>394</sup>Vergleiche Telefonatmitschnitte der Gespräch Schmidt-Honecker.

*ich habe Probleme mit meinem Kind, es muß dazu gebracht werden, sich so zu verhalten, wie das gute Kinder ihren Eltern gegenüber tun müssen, ich habe etwas geleistet und will dafür eine Belohnung haben...*

Die Tür öffnet sich. Eine junge Frau im Rollstuhl fährt durch sie hindurch auf einen Schreibtisch zu, hinter dem sich ein fast ebenso junger Arzt geschäftig erhebt. Er blickt sie distanziert-distanzierend an, denn er weiß um ihre Krankengeschichte..., alles ist in dieser festgehalten und "dokumentiert". Doch er muß dieses Krankheitsgeschehen noch einmal durchdenken, um den Rahmen seines medizinischen Handlungsbedarfs abzustecken.

- "Stehen Sie doch bitte auf!"

Gestützt auf ihre Arme versucht sich die junge Frau im Rollstuhl aufzurichten. Die Füße berühren den Boden, nehmen mit diesem Kontakt auf. Dann streckt sie die Beine und... sackt in sich zusammen. Mitleidsbekundend tönt es ihr entgegen:

- "Ach wie schrecklich!"

Hilfreich-professionell rücken sie die Hände des Arztes wieder in ihrem Rollstuhl zurecht. Tränen kullern über das Gesicht der jungen Patientin. Wieder einmal wird sie dazu angehalten, einzugestehen, daß sie ein Problem hat: das Problem anders zu sein als alle anderen.

Die Perspektive läßt sich umkehren. Hat sie das Problem, oder vielleicht der Arzt, der sich in seinen Normalitätserwartungen so bitter enttäuscht sieht? Patient und Arzt haben ein Problem, so scheint es, jeder auf seine Weise. Doch ist es wirklich an dem? Dialektisch könnte man sagen: Ja und Nein, in ein und derselben Beziehung.

Was hat die junge Frau bewogen, einen Arzt aufzusuchen, der wie andere auch, sie als einen pathologischen Fall ansieht, den es zu normalisieren gilt. Irgend etwas veranlaßt sie wieder und wieder, Operationen an Leib und Seele durchführen zu lassen, in der Hoffnung darauf, sich einer trügerischen Normalität von fit, schön und leistungsfähig anzunähern.

Und, worauf bezieht sich dieses: Ach, wie schrecklich!? Doch wohl darauf, daß die Medizin, gewohnt an die Erfolge heilbringender Machbarkeit an ihre Grenze zu stoßen scheint, wo sie sich nicht mehr legitimieren, bestenfalls lindern, nicht jedoch "heilen" kann. Schrecklich, sich das eingestehen zu müssen!

Das Eingeständnis des Arztes, nichts tun zu können, käme einer Bankrotterklärung des Berufsstandes in Weiß gleich. Der Schrecken wird überwunden, indem er in das Mitleid über das abweichende Erscheinungsbild der Patientin eingebaut wird.

Aber auch die Patientin geht noch davon aus, ein Problem zu haben. Sie gesteht sich nicht ein, einfach verunsichert zu sein. Denn, sich die Erfolglosigkeit aller medizinisch-intendierten Bemühungen um die Normalisierung des Körpers, der nicht so will, wie er soll, einzugestehen, hätte sie dazu führen können, sich in ihrem So-Sein zu akzeptieren, *das Sein im Haben zu verorten...*

Denn: Haben hat auch damit zu tun, sich des Körpers zu bemächtigen, damit er dem Wollen des Geistes entspreche. Du, Körper, hast aufzustehen und zu gehen, denn dazu sind die Beine

ja da. Sie sollen, sie müssen so funktionieren! Ich befehle dir, Körper, zu gehorchen, wir bringen dich schon dazu, perfekt zu funktionieren. Das Ich "hat den Körper", bemächtigt sich seiner, "macht ihn sich untertan". Der Körper ist eine Maschine, die nach Belieben angeworfen und abgeschaltet werden kann. Er, der vergängliche, hat ihm, dem unvergänglichen Geiste in Demut zu dienen. Doch, etwas stimmt nicht: Fehlende Stimmigkeit ist es, was sich da Gehör verschafft.

Im Verhältnis von Patient und Arzt wird so etwas signalisiert, wie "Unstimmigkeit". Etwas stimmt eben nicht.

Doch eben dieses Etwas gilt es zu extrapolieren, zu Gespräch und Verständigung hin zu entwickeln. Dieses Etwas sollte beginnen mit dem: Ich bin verunsichert und würde enden mit der Auflösung des Ich..., jenes letzten psychischen Versatzstückes des Haben im Sein.

Etwas stimmt nicht! Doch, stimmig wird dieses Etwas wieder, wenn "beide Parteien", Arzt wie Patient, hinter ihre Rollenerwartungen und -auffassungen zurücktreten, sich auf das Verhältnis besinnen, das ihre Beziehung ausmacht.

Das wechselseitige: "Ich bin verunsichert" im Zusammenhang mit dem "Etwas stimmt nicht" führt auf Wege weg von Stellvertretung hin zu dem, was sich in Begriffe wie Unterstützung, Normalisierung von (Lebens-) Verhältnissen fassen läßt.

Die Chance auf Begegnung blieb im "Umgang mit einem Fall von Kinderlähmung" stecken. Das, was die junge Frau unter akzeptierenden, das heißt, normalen Bedingungen erfahren könnte, blieb außerhalb der (re-) konstruierten Situation. Immerhin transzendiert diese, daß im Haben das Sein als Möglichkeit immer wirklich ist und damit auch wirklich werden kann.

## **2.1.**

### ***"Festhalten oder Halt geben?" - Analyse einer Festhaltungssituation***

Catherine, ein im Kindesalter mißbrauchtes siebenjähriges Mädchen reagiert ihre Verletzung, ihren Schmerz<sup>395</sup>, der auch in Träumen wiederkehrt, wie gewöhnlich an seinem Bruder ab. Sie schlägt und beißt den um zwei Jahre jüngeren Bruder; einmal stößt sie ihn gar die Kellertreppe hinunter. Seit einigen Wochen lebt sie mit dem Bruder bei Pflegeeltern, die die Absicht äußern, beide Kinder adoptieren zu wollen. Die Voraussetzungen für eine Adoption scheinen günstig: Der Adoptivvater ist Prediger, die Mutter versorgt den Haushalt, ...wäre da bloß nicht das unverständliche Verhalten von Catherine.... Die letzte Rettung scheint eine Therapeutin zu sein, von der die Adoptiveltern über das Buch *Kinder, die töten* hörten.

Die Therapeutin sieht in der Festhaltungstherapie die einzige Methode, über die ein Kind spüren kann, was seine Schmerzen und seine Wut bedeuten; daß es merkt, wann es auch anderen Schmerzen zufügt. Catherine wird abwechselnd von der Therapeutin und der neuen Mutter festgehalten. Wut und Aggression werden provoziert. Das Festhalten läßt in der Wahrnehmung Catherine's Bilder unverarbeiteter Demütigungen und Erniedrigungen entstehen. Diese legen sich wie eine Folie auf die Wirklichkeit, mehr noch: Sie treten gewissermaßen aus dem Hintergrund heraus und bestimmen die gegenwärtige Erfahrung des Mädchens.

---

<sup>395</sup>Als *Baby mißbraucht* (US Fernsehfilm 1992); in der Vorankündigung zum Film heißt es dazu: "Die 7jährige Catherine war bereits in mehreren Pflegeheimen, als sie von Reverend Tyler und seiner Frau adoptiert wird. Das Kind ist voller Haß und gilt als gemeingefährlich. Mit Hilfe der verständnisvollen Therapeutin Rosemary erfahren die Tylers, daß Catherine vom leiblichen Vater über Jahre hin sexuell mißbraucht wurde..."

Catherine möchte diese Bilder "hinrichten", sich von dem Peiniger und dessen grauenvollen Handlungen befreien, aber die Gegenstände, Personen, Objekte, an denen sie dieses Vorhaben realisieren könnte, sind nicht die, die sich ihr aus der Vergangenheit aufdrängen. Sie ähneln ihnen nur. Über sie werden die peinigenden Bilder der Vergangenheit "aufgerufen".

Die Erwachsenen um Katherine herum haben Angst vor der vernichtenden Gewalt in Catherine's Verhalten, der scheinbar fehlenden Schmerz- und Mitleidsempfänglichkeit, dem "absoluten Verlust von Bindung und Verantwortung". Die Pflegeeltern verschließen nicht nur die Türen vor ihr, sie verbarrikadieren sich auch innerlich vor dem Mädchen.

Mehr als die Furcht vor Catherine's "unverständlichem Verhalten" bedrückt sie die Angst davor, zu scheitern und damit das Kind abgeben oder aufgeben zu müssen. Gerade dies widerspricht aufs entschiedenste ihrer religiösen Moralauffassung, die darauf dringt, das "Böse aus der Seele des Mädchens hinauszutreiben".

Die Pflegemutter will Kontakt zu Catherine aufnehmen. Sie spürt irgendwie, daß das Mädchen nicht "bindungsunfähig" ist. Nach den Empfehlungen der Therapeutin hält sie Catherine so lange fest, bis es beiden unerträglich wird.

Der einschneidende und von den Eltern unbemerkte Umschwung im Leben ihrer Pflgetochter fand jedoch jenseits, wenn auch im Zusammenhang der Festhaltungssituation statt. Vielleicht waren es die Worte der Therapeutin, die Catherine in einer Erschöpfungs- oder Abbruchphase des Festhaltens aufnahm: Sie sei jetzt, in diesem Moment '...ein großes Mädchen und nicht mehr das Baby, das verletzt worden sei und sie könne dem Baby helfen, sich von den schlimmen Verletzungen und Schmerzen zu befreien'. Vielleicht waren sie es auch nicht...

Sicher ist nur, daß Catherine ihren, sie immer wieder heimsuchenden und zu aggressiven Handlungen hinreißenden, Angsttraum mit den Übergangsobjekten Hase und Teddy dramatisiert. Der Teddy, der symbolisch für den Vater steht, tritt in Beziehung zum Hasen, dem Objekt, der das Mädchen selbst verkörpert. Der Teddy, aus dessen linken Bein die Klinge eines Taschenmesser hervorschaut, vollzieht mit dem Hasen eben jene Handlungen und spricht in der Sprache, in der der Vater einst mit Catherine sprach. Plötzlich ergreift das Mädchen Partei für den Hasen. Sie packt den Teddy, den sie früher so fest an sich gedrückt hatte und schlägt mit ihm heftig auf alles, was ihr begegnet, bis er schließlich zerfetzt vor ihr liegt....

Erstaunt betrachtet Catherine den zerfetzten Teddy und spürt, daß sie ihn hingerichtet hat, den Schmerz, hingerichtet auch die sie peinigenden Bilder aus der Vergangenheit. Sie hat mit dem Teddy ihren Vater getötet, sich von ihm und dem, was er ihr angetan hat, gelöst.

Ihr symbolisches Handeln legt offen, welcher Art die Bindungen waren, die Catherine früher eingegangen war. Ihre Bindung an den Vater war sehr intensiv und wuchs in dem Maße, wie er ihr Verletzungen zufügte. Er war die einzige Person, zu der sie unter den Bedingungen erschreckender Vernachlässigung eine Beziehung eingehen konnte. Das Problem bestand also nicht darin, daß Catherine ihre vermeintliche Beziehungslosigkeit überwindet, sondern sie mußte vielmehr versuchen, aus einer ver-rückten Bindung herauszutreten. Weil die leibliche Mutter "infolge physischer und psychischer Erschöpfung" sie und ihren Bruder aufgegeben hatte, konzentrierte Catherine all ihre Energie auf die Bindung zu dem einzigen Menschen, der ihr nahe war und sie dabei unsäglich verletzte, den Vater. Ihrem Bruder hingegen gab sie die erlittenen Schmerzen weiter.

Er existierte für sie nicht als die separate Person, die sich mit ihr in einer Schicksalsgemeinschaft befunden hätte. Bruder und Schwester konnten sich nicht aneinander aufrichten. Catherine mußte ihren Bruder dafür büßen lassen, was sie selbst erlitten hatte. Dem Bruder waren alle Wege, eine Bindung eingehen zu können, abgeschnitten. Die Schwester schlug ihn, ansonsten war er über Tage sich selbst überlassen. Im Unterschied zu ihm erfuhr Catherine unvergleichlich mehr Zuwendung, aber eben jene ambivalente, sie zutiefst verletzende.

Nachdem Catherine die Verletzungen und Demütigungen aus ihrer Vergangenheit an den Übergangsobjekten ausgelebt und symbolisiert hatte, betrat sie das Zimmer ihrer Bruders, um ihm diese, sie überwältige Erfahrung mitzuteilen. Sie setzte dazu an, mitzuteilen, wie sie ihren Peiniger symbolisch hingerichtet hatte. Doch ihre Bewegungen waren heftig und so griff der Junge zur Pfeife, dem wichtigsten Glied eines Notwarnsystems, das die Pflegeeltern herbeirufen sollte. Sie kamen sofort, stürzten sich auf Catherine und umklammerten sie mit festem Griff.

"Laßt mich los, ich habe mich doch geändert!" scheint Catherine's Leib zu schreien, doch die Pflegeeltern haben den lautlosen Schrei nicht vernommen. Sie erinnerten sich der vielen Wunden, die das Mädchen ihrem Bruder zugefügt hatte. Sie sahen in dem zerschmetterten Teddy abermals eine Bedrohung für sich und Catherine's Bruder.

Doch gerade die Symbolisierung des Todeswunsches war es, die die paradoxe Lebenssituation für Catherine beendete und dem Mädchen damit die Freiheit verschaffte, eindeutige und sichere Beziehungen eingehen zu können...

## 2.2.

### *"Verzweifeln am Zweifel?", oder zu Dialektik als Fluchtlinie und Halt im Denken*

Birger Sellin schreibt von dem inneren Chaos, das in ihm losbricht, ihn schreien, sich schlagen und unruhig atmen läßt. Er beschreibt dieses Chaos in Bildern des Dämonischen.<sup>396</sup> Dieses Chaos vergegenständlicht sich ihm im Affekt der zupackenden Angst, der Angst im Sinne existentieller Bedrohung<sup>397</sup>. Diese Angst führt dazu, daß Gedanken zersplittern, sich Identität verflüchtigt. Als Antwort auf die existentielle Bedrohung durch Neues lockt der Rückzug auf Inseln stereotyper Verhaltensweisen wie Rieseln, Wedeln, Schaukeln.. Doch gerade die Inseln der Einsamkeit, die Standorte dessen, "was Einsamkeit anrichtet", sind es, die von Angehörigen und Therapeuten als bedrohlich empfunden werden. Aus der "Binnenperspektive" autistischer Welten heraus sind diese stereotypen Verhaltensweisen jedoch Fluchtpunkte, autarke Mittel dem Dämonischen, dem durchbrechenden Chaos

<sup>396</sup>Jakob Böhme zum Beispiel hatte zur Bezeichnung des Dämonischen das Kunstwort *Salitter* erdacht.

<sup>397</sup>"...wie man einen Tag überleben kann"

begegnen zu können. Doch, der Gebrauch dieser Mittel verhindert, daß die vom Dämon Heimgesuchten eine verlässliche Bindung eingehen können. Und so verwundert es nicht, daß Festhalten da als Heilsbotschaft erfolgreicher Bindungsorganisation angepriesen wird. Im Festhaltegriff tobe der Dämon sich aus, verlasse er zeitweilig, sich im K(r)ampfe erschöpfend den kindlichen Körper, von dem er die ganze Zeit Besitz ergriffen hatte. Aber er wird ihn nicht endgültig aufgeben, er kehrt zurück und alles beginnt von Neuem...

Halt geben ist nicht gleichzusetzen mit Festhalten.

**Halt geben** in der Situation der Umwertung aller Werte, des Verfalls sicherheitsverheißender Denkbestimmungen möchte auch die auf Dilthey zurückverweisende "*verstehende Psychologie*" und die aus dieser hervorgegangene *Philosophie der Existenz*<sup>398</sup>. Gemeint wird hier Halt, der nötig ist, wenn das Denken und Werten in Bewegung gerät und in Bewegung bleiben soll, ohne im Dogma oder der Prophetrie zu erstarren.

Halt gehe unter Bedingungen, die mit Grenzsituationen entstünden, verloren<sup>399</sup>. Allen Argumentationen zu Grenzsituationen, auch den speziellen, wie Kampf, Tod usw., ist jenes *pantha rei*, alles fließt eigen. Und mit dem *pantha rei* sei wiederum die Frage nach dem Halt, dem Sinn des Geschehenden und Geschehenen gestellt.

Auch das "*Rationale*" sei ein Halt in dem vermeintlich "*Zufällig-Chaotischen*". Das Rationale spiegele Regelmäßigkeiten wider, die das reflektiert Wirkliche ordnen: Gedankliche Ordnung als Halt im chaotischen Gedankenfluß.

Jaspers verfolgt das Ziel, aus den Grenzsituationen, dem "Durchbrechen des Chaotischen" weltanschauliche Bewegungen zu verstehen. Weltanschauliche Bewegungen geraten ihm so zu ordnungsbildenden Momenten, die dem Denken und Leben Halt geben.

Zu den wichtigsten von ihm psychologisch verstandenen Geistestypen zählt er den Nihilismus. Er fragt nach den Gestalten, die im Verfolgen der nihilistischen Lebensperspektive Halt geben. Er beschreibt die Stadien, die die nihilistische Lebensperspektive bei ihrer Realisierung durchläuft<sup>400</sup>.

---

<sup>398</sup> Vgl. hierzu: **Jaspers, K.:** Psychologie der Weltanschauungen. Piper, München-Zürich 1994

<sup>399</sup>"Diese Situationen, die an den Grenzen unseres Dasein überall gefühlt, erfahren, gedacht werden, nennen wir darum 'Grenzsituationen'. Deren Gemeinsames ist, daß -immer in der Subjekt-Objekt-gespaltenen, der gegenständlichen Welt- nichts Festes da ist, kein unbezweifelbar Absolutes, kein Halt, der jeder Erfahrung und jedem Denken standhielte. Alles fließt, ist in ruheloser Bewegung des Infragegestelltwerdens, alles ist relativ, endlich, in Gegensätze zerspalten, nie das Ganze, das Absolute, das Wesentliche. Diese Grenzsituationen als solche sind für das Leben unerträglich, sie treten daher in restloser Klarheit fast nie in unsere lebendige Erfahrung ein, sondern wir haben faktisch fast immer angesichts der Grenzsituationen einen Halt. Ohne ihn würde das Leben aufhören. Der Mensch ist faktisch relativ selten verzweifelt. Er hat einen Halt, bevor er überhaupt verzweifelt werden kann; nicht jeder, die wenigsten leben in Grenzsituationen. Wir fragen, was bedingt es, daß sie nicht dahin kommen, oder daß sie heraus kommen. Damit treffen wir das Zentrum der Geistestypen. Welchen Halt der Mensch hat, wie er ihn hat, sucht, findet, bewahrt, das ist der charakteristische Ausdruck der in ihm lebenden Kräfte. Fragen wir nach dem Geistestypus, so fragen wir, wo der Mensch seinen Halt habe".

(Jaspers, K.: Psychologie...a.a.O., S. 229)

<sup>400</sup>• "Der Mensch empfindet sich als nichtig, hat allen Wert in ein Jenseits verlegt. Er findet seinen Sinn im Neinsagen und Neintun sich selbst gegenüber...Der sich wesenlos Empfindende macht sich durch Akte der Selbstvernichtung substantiell. Der Sinn, das Positive, der Halt liegt gerade in diesem Negativen, das allein

Jaspers bemerkt und beschreibt den Übergang vom Nihilismus hin zur Psychose. Er fand heraus: Nihilismus kann übergehen in Psychose, wenn der Halt im Gewohnten existentiell verloren geht, wenn die Gehäuse, die endlichen Halt im "Durchbrechen des Unendlichen" geben, beginnen, sich aufzulösen.

So sei Haltlosigkeit zunächst kennzeichnend für melancholische Zustände, Zustände der Verzweiflung und des Schwindens seelischer Gewißheit<sup>401</sup>. Halt verschwinde hier basal, indem das Gefühl davondriftet. Anders stelle sich die Situation dar, wenn das Denken zu verzweifeln beginnt.

Unproblematisch sei es, wenn ein Mensch den skeptischen Geist bloß *hat*, nicht jedoch dieser Geist *ist*. Halt liege dann noch in etwas Festem, etwa in seinen Erlebnissen und Nötigungen, individuellen Anlagen...

Wirklich interessant, weil konkret, wird die Psychologie der Weltanschauungen, wenn sie kasuistisch-biographisch wird, wenn das Unbedingte, das Allgemeine, "ins Einzelne hineingenommen" wird.

---

*übrig bleibt... In diesem Typus tritt leicht eine faktische Substanz hervor, das ganz arme, auf das momentane Ego, auf die eitle Existenz in der Umgebung beschränkte Selbstbewußtsein, dem alle Welt der Bildung bloß Mittel ist und das gerade darum hemmungslos, allseitig die im Geistigen rein formal liegenden Möglichkeiten entwickelt und rezeptiv diese Welt des Geistigen auffrißt, wiederkaut, glänzen läßt, aber nie assimiliert..."*

- *"Die treibende psychologische Kraft ist die Vitalität, ist der unbedingte Wille, den Trieben und Neigungen zu folgen, sich als ganz individuelles und subjektives Ego durchzusetzen, das heute Begehrte, und sei es das Gegenteil vom Gestrigen, zu verlangen (sophistische Position)."*
- *"Nun tritt als das Haltgebende, als das Punktuelle...das bloße Gefühl der Unerschütterlichkeit des Selbst, die Ataraxie, die an sich inhaltslos ist...Man erzählte sich von Pyrrhon die Anekdote: auf dem Schiffe während eines Sturmes zeigte er seinen Gefährten, die voller Angst waren ein Schwein, das ganz gleichgültig blieb und ruhig fortfraß, mit den Worten: in solcher Ataraxie müsse der Weise stehen. Diese Gleichgültigkeit, die das Tier unwissend von der Natur hat, soll der Weise wissend aus Vernunft haben...Alles wird mit leichter Geste getan, wie es die Situation, gewohnte Form, Sitte bringt, wie es "gemäß" ist, wie "es sich gehört", oder wie diese inhaltlosen, vieldeutigen Formeln lauten."*
- *"Der Sophist braucht das nihilistische Medium als Mittel für Zwecke der Macht und des Sichdurchsetzens, der Skeptiker bewegt sich in dem nihilistischen Element nur besorgt um seine Ataraxie, der Nihilist der Tat legt sich auf das Verneinen schlechthin, ohne Zweck...Es ist dieser Nihilismus das Korrelat zur Verzweiflung. Die absolute Haltlosigkeit löst sich hier nicht in Verzweiflung auf, sondern tobt sich in Zerstörung alles geltenden und Objektiven aus. Statt im Punktuellen der Selbstabtötung, des Selbstmords, des negativen Handelns gegen sich, wird hier im Versinken ein letzter Halt durch negatives Handeln nach außen gesucht."*

**(Ebenda, S. 290ff.)**

<sup>401</sup>*"Alles ist nicht mehr vorhanden, ist bloße Täuschung, bloß vorgemacht. Alle Menschen sind tot. Die Welt ist nicht mehr. Was an Menschen und Angehörigen herantritt, das sind bloß "Figuranten". Der Kranke allein muß existieren....Aber er existiert nicht wirklich.. Auch er ist bloße Scheinexistenz. Nichts hat irgendeinen Wert. Kein Gefühl kann der Kranke haben, wie er sagt, und dabei hat er die maßlosesten Affekte der Verzweiflung...Er ist nur ein Punkt. In Gefühlen und Wahngedanken spezifiziert sich dies Erleben im einzelnen auf das reichste: der Körper ist verfault, hohl, das Essen purzelt durch einen leeren Raum, wenn es geschluckt wird. Die Sonne ist erloschen..."*

**(Ebenda, S.301)**

Die von Jaspers beobachtete und beschriebene Person suchte in den Momenten der Bedrohung durch die "anrückenden psychotischen Schübe" nach einem Gehäuse, nach einer Zuflucht, um darüber Halt in diesem davongaloppierenden Prozeß zu finden<sup>402</sup>.

Eine solche Zuflucht bietet in der Regel der Wahn<sup>403</sup>. Aber diese Zuflucht birgt eben in sich das paradoxe Moment, daß sie den Betroffenen von den anderen Menschen wegführt. Sie schafft ein tiefes Inselbewußtsein. Der Wahn, ebenso wie stereotypes und selbstverletzendes Verhalten verhindern, daß Brücken gebaut werden können, die diese Inseln mit dem Festland gattungsnormaler Kommunikation verbinden könnten. Wird etwas gesagt, wird etwas aus der wahn-sinnigen Zuflucht mitgeteilt, so erscheint dieses Sprechen und Sich-mitteilen dem Wahn und Stereotypen produzierenden Menschen als belanglos, nutzlos, ja schädlich. Es gibt nichts, was sich mitzuteilen lohnte.

Dem von Jaspers beschriebenen jungen Mann konnte auch der Wahn keinen Halt im Voranschreiten des vermeintlich psychotischen Prozesses geben: Er *lebte* den Zweifel und verhielt sich auch dem Wahn, seiner Zuflucht<sup>404</sup>, gegenüber skeptisch<sup>405</sup>.

---

<sup>402</sup>"Jedesmal mit Auftreten der pathologischen Wandlung wandte er sich auch philosophischen Studien zu. Er wollte Gewißheit und suchte ein metaphysisch Absolutes. Überall erkannte er, daß sich mehr oder weniger für alles Gründe finden, aber auch alles sich widerlegen läßt. So wandte er sich immer mehr von den eigentlichen Weltanschauungsphilosophien ab und den bloßen Logikern zu, um hier, wenn auch unwesentliche, so doch irgendeine Sicherheit zu finden. Sein Drang zum philosophischen System hat resigniert. HUSSERL als bloßer Logiker wird ihm wichtig. Als nun aber nicht nur seine Fähigkeit, ein philosophisches System als Weltanschauung zu besitzen, mangelt, sondern als er auch noch meint, bei HUSSERL Widersprüche zu finden, lag die Entwicklung zu gänzlicher Verzweiflung nahe... Schon vorher hatte er gefühlt, daß er nichts endgültig für wahr halten konnte, daß er nicht bloß der Wissenschaft, sondern auch der Lebensführung und der Kunst gegenüber zu keiner zuverlässigen Stellungnahme fähig war. Er besaß gewissermaßen die Werkzeuge (kritische Intelligenz, Eindrucksfähigkeit, Einfühlungsfähigkeit usw.), aber er war unfähig, das Willensmäßige in allem Stellungnehmen mit regelmäßigem Bewußtsein der Sicherheit zu erleben... Er hatte in KANTs Dialektik die unendlichen Regressus kennen gelernt, die Unendlichkeit der Kausalkette, in denen wir nie zum Unbedingten, zum Letzten kommen. Und bei allen logischen Erwägungen fand er größere und kleinere Zirkel, durch deren Erkenntnis ihm die Gebäude zusammenfielen. Unendliche Regressus und Zirkel fand er überall, und niemals fand er die Fähigkeit, in der Unendlichkeit des fließenden Regressus willkürlich einen Pfahl einzuschlagen, an dem er sich zu wirklichen Untersuchungen im einzelnen halten könnte, oder eine selbstverständliche Voraussetzung mit voller Einsichtigkeit hinzunehmen, wodurch der Zirkel erledigt wäre. Als völlige Unsicherheit in der Stellungnahme blieb dem Kranken der Skeptizismus auch gegenüber seinen Wahnbildungen, denen er nicht mit voller Einsicht, aber eben mit diesem zweifelnden Schwanken gegenüberstand."

(Ebenda, S.301)

<sup>403</sup>"Auf die Zeit der qualvollen Unsicherheit folgt die Zeit einer gewissen Zufriedenheit mit dem Wahn. Der Wahn nimmt bei Begabteren dann auch objektive Form an, als Weltsystem und dergleichen..."

(Ebenda, S.301/302)

<sup>404</sup>"Er ist außerordentlich gequält. Dabei hat er sich aber ein Maß von Einsicht und Diskussionsfähigkeit erhalten, daß er noch Fühlung mit Gesunden besitzen kann, daß man sich mit ihm gern unterhält und sich an der Beweglichkeit seines Geistes, der Eindrucksfähigkeit und relativen Weite, dem Bestreben nach Ehrlichkeit freut, während es das Gewöhnliche ist, daß man das Wahnsystem registriert, Diskussionsmöglichkeiten feststellt und mit der gänzliche "verrückten" Welt des Kranken keine Fühlung gewinnt. Was beim "Normalen" die Verengung im System bedeutet, dem ist beim Prozeß die Absonderung und Einschließung in den Wahn zu vergleichen. Dies gewöhnliche Resultat, der systematisch fixierte Wahn, ist bei unserem Kranken anfangs ausgeblieben. Die Wahnanfänge des Kranken sind nirgends zum System verarbeitet, beziehen sich nicht auf seine Weltanschauung. Er steht ihnen durchaus schwankend und unsicher gegenüber."

(Ebenda, S. 302)

<sup>405</sup>"In dieser Psychose, die ihn in die Irrenanstalt brachte, erlebte er ein Fülle von Weltereignissen; ein neues Zeitalter bricht an, göttliche und menschliche Gestalten verkehren mit ihm; er selbst kämpft um die neue Welt und dergleichen.... Im Beginn der Psychose verfluchte er den Herrgott, daß er ihm den Skeptizismus gab und



Im Ergebnis und geleitet von dem gelebten Zweifel kehrte der junge Mann in die von ihm als Scheinwelt empfundene Gedanken-Wirklichkeit zurück, ohne in ihr einen Halt finden zu können, denn ihm bleibt die Frage, ob es einen Halt im Flusse der Gedanken gibt oder geben kann unentschieden.

Dabei liegt eine Antwort offensichtlich in dem, was Eco mit dem "Bewußtsein der Grenze" umschreibt. Negieren ist eben nichts anderes als begrenzen, ausschließen. Das Seiende ist dem Verstande nur über sein Gegenteil existierend. Die Negation erst macht das gedanklich Seiende wirklich.

Dialektik im Sinne der universellen Beweglichkeit der Begriffe beginnt bekanntermaßen mit dem Satze *determinatio est negatio*. Etwas hat die Grenze in sich und transzendiert diese Grenze. Die Transzendenz "entspringt" der *potentia*, das heißt den schon gewordenen, oder den erst aufgegebenen, in jedem fälle jedoch unrealisierten, nicht verwirklichten Entwicklungsmöglichkeiten dieses Etwas. Einzelnes ist gleichzeitig Einzelnes, differentes, in Einheit mit dem universalen Weltzusammenhang, der Totalität dieses Zusammenhanges.

Einzelnes ist Moment im Ganzen und Ganzes in ein und derselben Beziehung. Das Endliche "ausgestattet" mit der Möglichkeit zur unendlichen Transzendenz, eben dies ist die Ebene der Vernunft, die sich aus der Krise des zerrissenen, unglücklichen Selbstbewußtseins erschließt.

### 2.3.

#### ***"Was stottern macht...", oder zum Zusammenhang von Variation und Rehistorisierung***

##### **a)**

Phänomen steht für "sinnlich wahrnehmbare Erscheinung", aber auch für "außergewöhnlicher, auffallender, erstaunlicher Vorgang". Wird dem Phänomen Krankheitswert beigelegt, wandelt es sich zum Symptom. Es wird gleichsam zum Hinweiszeichen dafür, daß etwas nicht stimmt. Alles hängt nunmehr davon ab, wie das Symptom aufgenommen und verstanden wird.

*"Seine charakteristischste Stotterabnormität bestand vor allem aus langen Folgen von ah-ah-ah-ahs, die er verwendete, um den Sprechversuch bei den vielen Wörtern, die er fürchtete, aufzuschieben. Oft gelang es ihm nicht, durch dieses andauernde Ge-"ah"-e,*

---

*entschloß sich: 'Ich will es mal zwingen, er soll mich vernichten, oder er soll mir die Einsicht geben.' ...Alle Wesen sollen Gott gleich sein, alle Wertunterschiede sollen aufhören, der Teufel selbst soll in die übersinnliche Welt. Im Kampfe siegte er. Er hatte nun alle Götter und Genien in sich. Er mußte jetzt die Einheit und die Ordnung schaffen, die er vorher gefordert hatte. Das ganze soll eine Einheit sein, es soll aufhören der Gegensatz von Ja und Nein, der Kampf, das Schwanken, die Zerrissenheit, der Gegensatz von Tod und Teufel. Einheit des Ganzen war jetzt das Problem. Es gelang nicht. Immer bleibt Uneinigkeit und Streit...In der Psychose gelang aber die Lösung durch den Willen, die in der Wirklichkeit nicht gelang. Er beschränkte sich willkürlich, Gott der irdischen Welt zu sein und setzte zum Gott der außerirdischen Unendlichkeit den alten Herrgott ein. So fühlte er sich glücklich und heimatlich. Mit diesem Zusammenhang gingen nun dauernd Zweifel einher. Er litt darunter, hatte eine "gepreßte Stimmung", daß die Zweifel ihn auch hier nie verlassen. Er konnte sich gar nicht genug tun, in lauter Wiederholung energischer Behauptungen: 'Und es gibt doch Gedankenzeugung', 'ich bin doch der Sohn König Ottos' usw. Die Einheitsbildung gelingt auch in der Psychose tatsächlich nie. Er gerät in Raserei, daß es nicht gelingt. 'Und die Zweiheit ist doch die Einheit' behauptet er energisch. 'Nein es geht nicht', folgt sofort. Es ist unmöglich, die Widersprüche aufzulösen, Gott und Teufel können nicht identisch sein. Hier entwickelt sich dann eine neue Stellung gegen Schluß der Psychose: Er hält es nicht mehr aus und will zur Scheinwelt, wenn sie auch nur Schein ist, zurück."*

**(Ebenda, S.303)**

*wie lange es auch immer dauerte, die tatsächlichen Stottertremore zu verhindern. Manchmal schaffte er es doch, lange genug zu warten, aber dann traten sie gewöhnlich auf, sobald er schließlich begann, den direkten Sprechversuch zu unternehmen. Die Tremore und Blockaden dauerten selten länger als eine Sekunde und der größte Teil seiner Sprechschwierigkeiten bestand aus der zur Gewohnheit gewordenen Aufschubhilfe.*<sup>406</sup>

Vor uns haben wir einen diagnostischen Ansatz, der auf der klaren Funktionsanalyse des konkreten Stotternparoxysmus aufbaut. Die stockende Sprechweise wird an der Aufschubhilfe festgemacht.

*"Es war ganz offensichtlich, daß - wenn dieses "ah"-Sagen verändert werden könnte - nur eine ganz winzige Abnormität übrigbleiben würde. Also ließen wir den Stotterer in unserer Planungsbesprechung einige Beispiele von Tonbandaufnahmen seines Sprechens anhören, und fragten ihn dann, was er tun könnte, um dieses ewige "ah-ah-ah-ah" Sagen abzuwandeln. Er weigerte sich etwas mürrisch. So schlugen wir ihm drei Methoden vor, die andere Stotterer verwendet hatten, um ein ähnliches Aufschubverhalten zu verändern: Die Dauer der einzelnen "ahs" innerhalb der Folge absichtlich zu variieren; mit "ahs" zu beginnen, dann aber mit "oh" oder "uh" weiterzumachen; oder die Lautstärke der "ahs" zu verändern. Wir fragten wieder, ob er sich nicht eine bessere Methode ausdenken könne. Nein! Welchen unserer Vorschläge wollte er dann also wählen? 'Ich nehme den letzten und ändere die Lautstärke und mein Höchstziel ist zehnmal am Tag und mein Mindestziel nur einmal'. Wir nickten zustimmend. 'In Ordnung und nun sagen sie mir, warum sie diese Aufgabe gewählt haben und warum sie ihr Mindestziel so niedrig angesetzt haben?' fragten wir. 'Glauben sie, daß sie die zehn am Tag, die sie sich als Maximum gesetzt haben, schaffen werden?'"<sup>407</sup>*

Die Therapie geht von der Annahme aus, daß nur eine winzige Bemühung zur Variierung des Symptoms vonnöten ist, um die "Abnormität des stockenden Sprechens" ins Wanken zu bringen. Doch was verbirgt sich hinter dem Symptom, welche Konfliktlinien laufen in der Aufschubhilfe und der stockenden Sprechweise zusammen?

*"Er erzählte viele Erlebnisse, von denen wir uns an zwei erinnern. Einmal, als er acht Jahre alt war und noch etwas Geld brauchte, um sich einen Drachen zu kaufen, hatte sein Vater den folgenden Vertrag mit ihm geschlossen. Der Junge sollte in einer Reihe Karotten im Garten Unkraut jäten und würde dafür einen Viertel Dollar bekommen, aber für jedes Unkraut, das stehen blieb, würde ihm ein Cent abgezogen, und die Arbeit mußte am selben Tag gemacht werden. Der Junge hatte sein Bestes getan, aber am Mittag zählte sein Vater das Unkraut und sagte, daß der Junge ihm einen Dollar und 43 Cent schuldet, was er ihm von seinem Taschengeld, das 10 Cents betrug, mit einem Fünfer pro Woche abziehen werde. Das war eine Geschichte. In der anderen erzählte er, wie er vor einem hohen Zaun gestanden hatte und der Vater seine Arme ausstreckte, um ihn aufzufangen, als er hinunterspringen wollte. Als er sprang, zog der Vater seine Arme weg und sagte: "Das wird dich lehren, keinem zu trauen!"<sup>408</sup>*

---

<sup>406</sup>**Riper van:** Die Behandlung des Stotterns. Verlag der Bundesvereinigung Stottererselbsthilfe e.V., Solingen 1986, S. 116

<sup>407</sup>**Ebenda, S.**

<sup>408</sup>**Ebenda, S.**

Hinter dem Symptom, das darin bestand, aufzuschieben, hinauszuzögern, sich nicht festzulegen, lag ein tief sitzendes Mißtrauen, das sich letztlich auch im Sprechen manifestierte.

Symptome gestörter Kommunikation können aus der Perspektive eines wie auch immer gearteten Normativs betrachtet und als defizitärer Ausdruck eben dieses Normativs ausgewiesen und klassifiziert, oder aber als *system- und sinnhafte Momente von Kommunikation und Kooperation rehistorisiert* werden. Auf diesem Wege kann der defizitäre Inhalt im Verhältnis von Sein und Sollen, der sich im Betroffenen als Triade von Scham, Schuld und Geringschätzung wiederfindet, im Zusammenhang von Akzeptieren und Normalisieren überwunden und aufgehoben werden.

*b)*

Das Mißtrauen hat sich tief eingefressen, in Franzens Seele<sup>409</sup>. Es füllt alles aus, dieses Bewußtsein der eigenen Nichtigkeit, das Bewußtsein, daß so gut wie nichts da ist, aus dem das Ich seine Kraft schöpfen, sich ernst nehmen und wertschätzen könnte.

*Wie konnte sich das Mißtrauen so tief in Körper, Geist und Seele fressen?*

Da arbeitet sich ein Mann aus ärmlichen Verhältnissen nach oben, sichert über ein Geschäft Hausstand und Familie, erzieht seine Kinder dazu, den Hausstand zu bewahren und zu mehren und setzt seine Hoffnung in den Sohn, der sein Werk eines Tages übernehmen und fortsetzen soll. Er tut alles, um nichts aufkommen zu lassen, was diesen von ihm entworfenen Lebensplan gefährden könnte. Er präsentiert sich seinem Sohn in all seiner Größe und strotzenden Kraft und legt ihm so sein Leben als Maß ans Herz. Und so wurde Franz beständig gewogen und für zu leicht befunden, denn unter dem väterlichen Maß wurde alles nichtig und klein.

Franz sollte sein wie der Vater, konnte sich damit aber nie bis zum Ende identifizieren, weil dem Vater zu *sein* erlaubt war, ihm hingegen nur zugestanden wurde, diesem Sein nachzuahmen. Und da der Vater seinen urwüchsigen Charakter und Lebensstil zum Maßstab der Beurteilung des Jungen machte, konnte er dessen Bemühungen und Erfolge nur gering schätzen.

Er setzte ein breit gefächertes Angebot grober und feiner Relativierungsmittel ein, um den Jungen zurechtzuweisen. Und Franz identifizierte sich mit dem Maß der Gering-schätzung, wendete es gegen sich selbst.

So unterwies der Vater den Jungen darin, daß er über die Macht verfüge Regeln zu erlassen, denen sich im Interesse der Erhaltung des Hausfriedens alle, ihn ausgenommen, zu beugen hätten. Mit dem Mittel der Ironie relativierte und entwertete er alles, was Franz mit Freude erfüllte und geeignet schien, ihn der väterlichen Autorität zu entwöhnen.

Und wie entmutigend wirkte das: "Kein Wort der Widerrede!" und fortgesetzte Drohungen wegen der Folgen des vermeintlichen Ungehorsams.

Der Vater war blind für die Wirkungen, die seine "Erziehungsmethoden" in Franz hinterließen. Gestand er dem Jungen auch eine von seinem kommerziellen Lebensplan

---

<sup>409</sup>Vgl. **Kafka, F.:** Brief an meinen Vater. In: Franz Kafka. Das erzählerische Werk. Band 2. Rütten und Loening, Berlin 1988

scheinbar abweichende Entwicklung (Gymnasium, Berufswahl, Heiratsabsichten) zu, so merkte er doch nicht, daß all seine Deutungen an dem, was Franz wichtig war, vorbeiliefen.

Scham und Schuldbewußtsein bringen Franz dahin, den möglichen Einwurf des Vaters bezüglich der Aussagen des Briefes gedanklich vorwegnehmend, sich selbst einer parasitierenden Lebensweise zu bezichtigen.

### ***Gelingt Franz der Ausbruch aus dem Kreise von Mißtrauen und Geringschätzung?***

Da ist noch die Erfahrung, sich über das Schreiben verständlich machen zu können. Franz wird erwachsen, indem er dem Vater die Geschichte des "aneinander-Leidens" widerspiegelt. Er wächst über den Vater hinaus, indem er ihm die Schmerzen der Loslösung von der väterlichen Autorität mitzuteilen versucht.

So erinnert er die wenigen Momente, in denen er sich als wertgeschätztes Wesen erfuhr. Diese Momente genügen, um Furcht abzustreifen und Lebenszuversicht zu tranzendieren. Franzens Ich ist stark genug, um zu erkennen, daß Selbstmißtrauen nicht Alles ist, was ihn ausfüllt, daß ihm defacto die Lösung von der väterlichen Autorität gelungen ist und ihm damit ermöglicht wird, erlittene Grausamkeit zu verzeihen. Aber dies liegt schon jenseits seines Briefes... .

## **2.4.**

### ***"Ich will die Prothese nicht!" - Revolte als Kampf um die Normalisierung von Entwicklungsbedingungen***

Das Glasauge verfolgt sie. Ein helles Licht fällt auf ihren Körper, tastet ihn ab und frißt sich in die Augen. Sie versucht, sich vor dem Licht und dem sie anlotzenden Auge zu verstecken. Aber da ist kein Versteck. Hinter ihr ist nur die nackte Wand. Was will dieses Glasauge von ihr? Was ist das überhaupt für ein Auge da?

Später begreift sie: Es ist das Auge, mit dem das Normale abschätzend auf das Andere, das Fremde, das Nicht-Dazugehörende blickt. Etwa so, wie es Primo Levi mit dem Pannwitzblick<sup>410</sup> beschrieben hat.

Das, was das Auge erblickt, soll normalisiert, brauchbar, lebens- und erwerbstüchtig gemacht werden. Und es möchte beobachten und aufmerksam verfolgen, wie dieses Ziel durchgesetzt wird. Ist es etwa das, was das Glasauge von ihr will? ...

Sie kam ohne Arme zur Welt, im Unterschied zu anderen "Contaganis" sogar ohne Hände oder Fingeransätze direkt an den Schultern. Experten, vor allem Ärzte und Prothesenbauer hatten sie sich ganz genau angeschaut und für nicht normal befunden. Daraus eröffnete sich ihnen die gewinnversprechende Perspektive, das Mädchen zu normalisieren, indem sie ihm künstliche Arme anpaßten. Alles von der Realisierung dieses Vorhabens soll dokumentiert werden. Und so zeigen die Filmaufnahmen ein Mädchen, das scheinbar bereitwillig und geduldig alle möglichen Übungen mit den neu entwickelten Prothesen über sich ergehen läßt. Es müht sich offensichtlich redlich, die ihm angelegten Kunstgliedmaßen seinem natürlichen Bewegungsrepertoire anzupassen. Leider sind die gezeigten Bewegungen langsamer und auch nicht so genau wie erwartet, aber "Übung macht ja bekanntlich den Meister" und wenn sie

---

<sup>410</sup>Vgl. **Levi, P.:** Ist das ein Mensch? Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1992, S. 127/128

weiter so strebsam mit dem Üben fortfährt, wird sie mit den Kunstarmen in absehbarer Zeit so erfolgreich zugreifen und hantieren können, wie vergleichbar normale Gleichaltrige... .

Später kommentiert Th. Degener die über sie gedrehten Filmaufnahmen. Sie spricht dazu, was ihr diese Zeit vor dem Glasauge bedeutete:

*"Für mich war auch diese Zeit die schlimmste eigentlich fast in meinem Leben, wo...mir gesagt wurde, du mußt Arme haben - du mußt dich jetzt daran gewöhnen. Ich habe die zum erstenmal mit 3 Jahren gekriegt und habe mich von Anfang an dagegen gewehrt, ich weiß, daß es auch alle anderen Kinder, die ohne Arme geboren werden, tun - immer wieder....Eigentlich war diese Zeit meine erste...Widerstandsaktion... . Wenn ich mich daran erinnere, ist es eine Zeit des Widerstandes und auch ein recht erfolgreicher Widerstand. Also, weil ich ja heute keine Prothesen trage. Und ich habe die tragen müssen von 3-8 Jahren, und das war ein langer Kampf... Und das war den Ärzten, Therapeuten nicht beizubringen, daß wir das nicht wollten. Die haben gedacht, die Kinder sind faul und die wollen sich da nicht anpassen, aber das, was sie eigentlich mit uns machen, indem sie uns in diese Dinger reingesteckt haben, haben sie einfach bis heute... nicht kapiert. Wir mußten täglich mindestens 2 Stunden diese Prothesen tragen, und dann diese sinnlosen Spielchen machen mit den Mosaiksteinchen, und z.B. auch dieses Teller-Mehl-Schöpfen- das war meine ...meistgehaßte Arbeit - und wenn dann die Therapeutin wegschaute, habe ich es einfach mit den Füßen gemacht, damit ich schneller fertig wurde und wieder weggehen konnte. Und dann haben sie uns eben Schnüerstiefel angezogen, damit wir nichts mehr mit den Füßen machen konnten, weil, wir wurden ja mit mehreren Kindern gleichzeitig therapiert und betreut. Ich finde auch, daß ich in dem Film eigentlich ganz gut wehre. Also ich weiß, daß ich diesen Film auch ganz schrecklich in Erinnerung habe; jedenfalls ist das so in meiner Erinnerung, daß es ganz viel... daß dieser Film ewig gedauert hat, daß es ganz viele Unterbrechungen gab, weil ich immer geweint habe und nicht wollte... - und die wollten natürlich kein weinendes Kind auf ihren Kongressen zeigen, sondern ein strahlendes Kind. Und auch diese Sache mit Puppenspielen oder Faltenröckchentragen, das war für mich furchtbar, weil ich es nie gemocht habe. Ich habe als Kind mit Affen gespielt, aber nicht mit Puppen, also ganz selten, wenn wir Krankenhaus gespielt haben, oder so, dann haben wir die Puppen benutzt. Also immer dieser...dieser Blick, im Prinzip des Kameramanns oder auch der des Therapeuten, der Ärzte, das ist ja alles der gleiche Blick: Du bist anders, du bist fremd, du gehörst nicht zu uns, dich machen wir anders. Und genau das stellen diese Bilder ja auch dar, indem sie mich immer...- also ich werde ja auch immer so gefilmt, daß ich relativ unvoreilhaft aussehe- ...also immer diese Übungen machen und immer diese..., ich durfte ja auch nie das machen, wozu ich Lust hatte...mal wird mein Bein festgehalten, weil ich es abstützen will, das ist therapeutisch nicht sinnvoll... Also, ich denke, was zum einen ist, du wirst verdinglicht, als Objekt, und das ist ja schon eine Tötung eines Menschen: ihn zu verdinglichen. Und dann noch mal, indem du genau das tun mußt, was sie wollen, also zur Marionette gemacht wirst. Das ist so der zweite Schritt, daß sie dich kaputtmachen vor der Kamera."<sup>411</sup>*

<sup>411</sup>Zum Kommentar Theresia Degener's vgl.

**Sierck, U., Danquart, D. (Hrsg.)** : Der Pannwitzblick. Wie Gewalt gegen Behinderte entsteht. Verlag Libertäre Assoziation, Hamburg 1993, S.106/107

Wie jede(r) Revoltierende entdeckt Theresia Degener "...irgendwo und auf irgendeine Art ...  
Recht zu haben."<sup>412</sup>

Sie erkennt, daß in ihr etwas ist, womit sie sich identifizieren kann, woraus sie den Anspruch ableiten kann, als ebenbürtig respektiert zu werden.

Im Unterschied zum **Ressentiment**, der "unheilvollen abflußlosen Absonderung einer fortgesetzten Ohnmacht", im **Neiden** dessen, "was man nicht hat", verteidigt der **Revoltierende**, "was er ist."<sup>413</sup> Während Ressentiment in Strebentum oder Verbitterung hinüberwachsen kann, kämpft der Revoltierende für die Unversehrtheit seiner Identität, "sucht nicht zu erobern, sondern durchzusetzen."<sup>414</sup>

Die so verstandene Revolte ist im Zerschneiden und Überfließen der Seins ein Ausbrechen aus Vereinzelung und Einsamkeit. Der/die Revoltierende spricht: "Ich empöre mich, also sind wir."<sup>415</sup>

Revolte beinhaltet somit die konsequente Forderung nach Respektierung des höchsten Guts, aus dem heraus der je konkrete Mensch seine Identität schöpft und definiert.

Und so verwirklicht, erfüllt sich die Revolte für das Ich nur mit Bezug zu einem gemeinsamen Dritten, dem **Wir**, der 'Konstitution von Freiheit'<sup>416</sup>, der 'Freisetzung und gesellschaftlichen Organisation von Produktivkraft'<sup>417</sup> ... .

### 3.

#### **Widerstand bedarf keiner Rechtfertigung! Entgegnungen zu der "Tatsache eines besonderen Falles"**<sup>418</sup>

<sup>412</sup>Camus, A.: Der Mensch in der Revolte. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1990, S. 14

<sup>413</sup>"Indem sie (gemeint: Revolte) protestiert gegen das, was der Tod an Unvollendetem und das Böse an Zerrissenem ins Dasein bringt, ist die Revolte die begründete Forderung einer glücklichen Einheit gegen das Leid des Lebens und Sterbens."

(Camus, A.: ...a.a.O., S. 22)

<sup>414</sup>Camus, A.: ...a.a.O., S. 17/18

<sup>415</sup>Camus, A.: ...a.a.O., S. 11

<sup>416</sup>Vgl.: Negri, A.: Die wilde Anomalie. Baruch Spinoza's Entwurf einer freien Gesellschaft. Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 1982

<sup>417</sup>Vgl. Marx, K.: Zur Kritik der Judenfrage. In: Deutsch-Französische Jahrbücher. Reclam, Leipzig 1981

<sup>418</sup>Veröffentlicht in: Behindertenpädagogik, H.3/1994, S. 284-288

Unter der Rubrik *Diskussion* reflektiert Bleidick zum Thema *Gewalt gegen Behinderte. Tatsachen, Deutungen, Folgerungen*<sup>419</sup>. Zu den Tatsachen rechnet er einen "Fall besonderer Art"<sup>420</sup>. Die Deutung des "besonderen Falles" schließt er mit den Worten:

*"Das Klima des Hasses gegen Behinderte macht eine solche Tat möglich. Die gesellschaftliche Situation der Behinderten ist es, die das Handeln der Rollstuhlfahrerin verstehen läßt. Insofern waren die nachfolgenden Demonstrationen, die Gewalt gegen Behinderte öffentlich verurteilen wollten, gar nicht unangemessen, auch wenn die Zeit über den ursprünglichen Anlaß hinweggegangen ist."*<sup>421</sup>

Wie sind diese Worte zu verstehen? Vielleicht so: *Eine solche Tat* muß gerechtfertigt werden. Der Rechtfertigung und der moralischen Unterstützung bedürfen auch die vieltausenden irregeleiteten Kundgebungsteilnehmer, die sich mit der Rollstuhlfahrerin, man verzeih mir das Wort, *solidarisierten*. Rechtfertigungsgrund ist die tatsächliche Gewalt gegen Behinderte, die als wesentliches Moment deren gesellschaftliche Situation kennzeichnet. Insofern ist *eine solche Tat* als *gar nicht unangemessen* zu bezeichnen...

Doch, wer be-wertet die Tat eigentlich als unangemessen? Vielleicht jene, die sonst immer bequem wegsehen, weghören und wegschweigen, wenn Menschenwürde mit Füßen getreten wird; oder doch bestenfalls im Nachhinein lautstark und wesentlich ihre "Betroffenheit" über den gewalttätigen "Umgang mit Behinderten" verkünden?!

...Aber, angemessen kann man eine solche Tat wiederum auch nicht nennen, denn offensichtlich *ist doch die Zeit über den ursprünglichen Anlaß hinweggegangen*.

Es fällt schwer, *eine solche Tat*, unter einen griffigen Oberbegriff zu subsumieren, sie rational-verifizierend einzuordnen! Irgend etwas bleibt offen, entzieht sich der neutral-rationalen Analyse. *Die Zeit ist über den ursprüngliche Anlaß hinweggegangen ...*und damit Schluß! Es bleibt die gerechtfertigte und in-Schutz-genommene Begründung: *gesellschaftliche Situation des Hasses gegen Behinderte*. Also belassen wir eine solche Tat immerhin als *besondere Tatsache* im Rahmen der *Gewalt gegen Behinderte*.

Es wäre unverzeihlich, es bei *dieser* Deutung einer *solchen Tat* zu belassen. *Eine solche Tat* ist viel zu bedeutsam, als daß *die Zeit* einfach so *über sie hinweggehen* könnte. Mit den nachfolgenden Zeilen habe ich auszudrücken versucht, wie mich im Januar 1994 *eine solche Tat* berührt hat...

\*\*\*

...Mit halben Ohr und halben Auge wende ich mich dem Bildschirm zu. Auf ihm erscheint für Sekunden ein Photo mit einem teilweise verdeckten Mädchengesicht. Was mir ins Auge fällt, ist das Hakenkreuz-Zeichen, das in ihre Wange eingetragen ist. Ich spüre, wie sich meine Aufmerksamkeit auf diesem Punkt konzentriert. Ich höre Worte: Halle, Schülerin,

<sup>419</sup>Vgl.: **Bleidick, U.**: Gewalt gegen Behinderte. Tatsachen, Deutungen, Folgerungen. In: "Zeitschrift für Heilpädagogik", 1994, Heft 6, S. 399 ff.

<sup>420</sup> Die Rede ist hier vom vermeintlichen Überfall rechtsgerichteter Gewalttäter auf ein behindertes Mädchen und den daran anschließenden Kundgebungen gegen Gewalt und Verletzung von Menschenwürde (Halle, Januar 1994).

<sup>421</sup>Vgl. **Bleidick, U.**: ..., S. 402

Rollstuhlfahrerin, drei jugendliche Skins, rechtsradikale Losungen wiederholen, eingeritzt, Betroffenheit, Fahndung nach den Tätern..., Worte, die von immer neuen Bildern und Kommentaren begleitet werden.

Als ich wenige Tage später die Räume des Instituts für Rehabilitationspädagogik in Halle betrete, finde ich an Wänden und Türen geheftete Zettel mit Aufrufen zum Protest, zum Widerstand gegen offensichtliches Unrecht: Mit der brutalen Aktion sind auch all die betroffen, die mit Behinderten zusammenarbeiten; nun kommt es darauf an, zu zeigen, daß man dem nicht tatenlos zusehen kann. Man muß etwas tun, muß diese Betroffenheit artikulieren. Eine Kundgebung soll stattfinden, vielleicht, wenn es sich ergibt auch eine Demonstration. Tag und Uhrzeit werden angegeben: Donnerstag, 13.1.1994, 12 Uhr auf dem Markt vor der Hallenser Rathaus.

Am Mittwoch vor der Kundgebung: Die Leitung und Mitarbeiter des Instituts für Rehabilitationspädagogik finden sich zur verabredeten Dienstberatung zusammen. In das Zentrum der Diskussion rückt das Thema Gewalt gegen Behinderte. Was ist zu tun? Stimmengewirr, Meinungsvielfalt. Die Studierenden haben alle dazu aufgerufen, zur Kundgebung zu gehen. Sollen, können sie sich an der Kundgebung beteiligen?

Donnerstag: Mein Seminar beginnt um 12 Uhr. In kleinem Kreise versammeln wir uns donnerstags, um uns über die ethische Maxime klar zu werden, die uns mit Behinderten zusammenführt. Wir hatten uns für das Seminar vorgenommen, über naturphilosophische Zusammenhänge von Selbstorganisation und Überwindung von Isolation zu diskutieren. Doch dazu sollte es nicht kommen. Schon an der Eingangstür zum Lehrgebäude fiel mir ein Wort auf, das ich mir auf dem noch verbleibenden Weg zum Arbeitszimmer klar zu machen versuchte. DIES ACADEMICUS, in der Zeit von..... Ich frage nach und bekomme erklärt: Dies Academicus, das bedeutet, die regulären Lehrveranstaltungen sind zu einem angegebenen Zweck abgesetzt. Ich überlege. Offensichtlich hatten die Initiatoren der Kundgebung die Möglichkeit dafür geschaffen, daß alle Hochschulangehörigen an der Kundgebung teilnehmen können. Es verbleiben zwanzig Minuten bis zur Kundgebung. Im Auto einer Kollegin ist noch ein Platz frei. Ich fahre mit.

Die Kollegin findet einen Parkplatz in unmittelbarer Nähe des Kundgebungsortes. Es bleiben noch zehn Minuten bis Kundgebungsbeginn. Der Markt ist vollgestellt mit Verkaufs- und Imbißständen. Die verbliebenen Zwischenräume füllen sich mit immer mehr Menschen. Zunächst wage ich mich ziemlich nahe an den Ort der Kundgebung heran, merke aber, wie die Nachrückenden die Räume immer mehr verengen. Ich suche mir einen entfernteren Ort, einen Platz, wo ich mich nicht mehr beengt fühlen muß.

Die Kundgebung beginnt. Menschen treten ans Mikrofon, setzen sich ins Verhältnis zum Geschehenen. Viele wichtige Gedanken finden so ihren Ausdruck, werden von der Masse der Kundgebungsteilnehmer aufgenommen und erwidert. Für einen Moment träume ich mich unter diejenigen, die den Mut finden, vor der Menge zu sprechen. Was würde ich zu sagen? Wird das, was mich bewegt, was mich dazu geführt hat, an der Kundgebung teilzunehmen auch dort vorn ausgesprochen? Vielleicht ist es wichtig, daß das, was mir durch den Kopf geht, was mich mitreißt und in mir zum Schwingen gekommen ist auch all die Anderen erreicht?

Die Suche nach Antwort lenkt meine Aufmerksamkeit auf ein großes weißes Tuch, eine Art Transparent, das von jungen Leuten immer wieder hin und her geschwenkt wird. In der Mitte



des Tuches erkenne ich ein Verkehrszeichen. Nun versuche ich das, was links und rechts daneben steht zu entziffern: Wegsehen? Weghören? Die Fragen auf der linken Seite. Das STOPP - Verkehrszeichen auf dem weißen Tuch trennt sie ab von ihrer Beantwortung auf der gegenüberliegenden Seite: Hinsehen! Hinhören!

Ja genau, das ist das, was mich hierhergeführt hat, was mir durch den Kopf gegangen ist, als ich das Photo auf dem Bildschirm sah. Betroffenheit, Mitgefühl, die Umsetzung oder Erweiterung von Rechtsmitteln, die wissenschaftlich-rationale Analyse sind hier nicht genug. Jeder ist aufgerufen, sich "ins Verhältnis zu setzen", ist aufgefordert, ein Stück Mut zu zeigen im Widerstand gegen die Verletzung von Menschenwürde.

Ins Institut zurückgekehrt, sehe ich noch einmal die Materialien durch, die ich zum Seminar zusammengestellt hatte. Ich halte das Manuskript eines Vortrages in der Hand, das ich zwei Monate zuvor zu einem Kongreß vorbereitet, in die Diskussion gebracht und überarbeitet hatte.<sup>422</sup> Der Gedanke, der mir auf dem Transparent entgegengetreten war, war hier offensichtlich von mir aufgenommen worden und entfaltet worden. Doch das ist zunächst nur eine Vermutung. Ich beginne zu lesen:

"Primo Levi, italienischer Jude, überlebte das KZ Auschwitz und legte davon in der Folge Zeugnis ab. Er hat die Violdimensionalität des KZ-Lebens dem Vergessen entrissen und mitgeteilt.<sup>423</sup> Im Lager begegnete er *Pannwitz*, einem deutschen Chemiker und

"hervorragenden

Systematiker". Pannwitz kam die Aufgabe zu, eine Hilfstruppe aus dem "undeutschen Lagerabfall", der zur Vernichtung vorgesehen war, zu rekrutieren. Levi fragt sich, was wohl in Pannwitz' Kopf vorgehen mag, wie dieser ihn so auf Verwertbarkeit hin taxiert. Das Taxieren hatte etwas mit *Macht* zu tun, mit der schleichenden Vergiftung durch unhinterfragten Machtgebrauch, so viel war ihm klar. Levi spricht von dem Gift der Macht, das wirkt, indem es

den Menschen korrumpiert und ihn zwingt, diese Korruption immer wieder (vor sich selbst rechtfertigend) zu entschuldigen: ***Ich habe nichts gesehen, ich habe nichts gehört.***

Alles dies aus Komfort, denn so es ist ja bequem. Und immer dann, wenn sich die scham- und schuldgetränkte Erinnerung regt, wird sie umgedeutet oder verleugnet:

***Ich habe nichts gewußt.*** Die Wirkung des Macht-Giftes besteht eben darin, dem wundgewordenen Gedächtnis etwas Dämpfendes und Schmerzlinderndes verabreichen zu können. Etwa in der Art: Ich habe immer nur nach bestem Wissen und Gewissen meine Pflicht

erfüllt. Ich mußte so handeln, weil man es mir bei Strafe befohlen hat. Wenn ich es nicht getan hätte, hätten es andere getan. *Davon* habe ich wirklich nichts gewußt, denn das unterlag strengster Geheimhaltung... .

Der Sinn der menschlichen Existenz des Herrn Pannwitz' aus der heutigen Perspektive heraus betrachtet besteht eben darin,... vor Augen zu führen, wohin der Weg der unhinterfragten Ergebenheit gegenüber dem Machtgebrauch letztlich führt, nämlich zu fortschreitender ***Entseelung***. Pannwitz ist jemand, der nur noch aus einer rationalen Betonhülle, einer eisernen

---

<sup>422</sup>Vgl. hierzu

**Jödecke, M.:** Anmerkungen zur totalitären Lösung der Machtfrage in der 'Behindertenarbeit'. In: Jantzen, W. (Hrsg.): "Euthanasie"-Krieg-Gemeinsinn. Lit, Münster 1995

<sup>423</sup>Vgl.: **Levi, P.:** Ist das ein Mensch? Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1992

**Levi, P.:** Die Untergegangenen und die Geretteten. Deutscher Taschenbuchverlag, München 1993

räsonierenden Panzerung besteht. Diese Panzer schirmt ihn ab, desensibilisiert ihn, macht ihn unfähig, dem Gegenüber noch als Menschen begegnen zu können.

Und diese Entseelung steht nicht zuletzt in der Tradition eines totalitären Denkens, das den Geist vom Körper trennt, den Verstand über das Gefühl setzt, einer Tradition, die von der Dualität von Geist und Körper spricht und dabei die Seele vergißt. Mehr noch: Seele sentimental auf Emotion reduziert. Entseelung ist der psychologische Ausdruck von Demütigung, Unterordnung, Gewalt und Gehorsam....

Primo Levi hat dazu ermutigt, sich nichts vorzumachen und schönzureden, nicht wegzuhören und wegzusehen, sondern genau hinzusehen, hinzuhören, sich zu vergegenwärtigen, was passiert in dem Moment, wo man "als Pädagoge", "als Therapeut" beginnt, sich von der Macht korrumpieren zu lassen. Der Korruption durch den unhinterfragten Machtgebrauch entgegenzuwirken, hat mit etwas zu tun, was man *ermächtigen* nennen könnte, insofern ermächtigen nämlich ausschließt, daß Menschen Gehorsam, Unterordnung und Erniedrigung zulassen. Ermächtigen hat mit Macht-abgeben zu tun. Nicht im Sinne von teile und herrsche und nicht im Sinne von Protektion, sondern Macht abgeben, bedeutet eben, Gleichmächtigkeit herzustellen<sup>424</sup>. Immer wieder, in jedem Augenblick."

Ich nehme das Manuskript und vervielfältigte es. Die Kopien lege ich auf den Tisch, über dem eine großflächige Wandzeitung hängt, an der sich der Protest organisiert und vergegenständlicht. Jeweils ein Sessel an beiden Tischenden laden zum Verweilen ein und ich vermute, daß das Geschriebene so mit- und aufgenommen werden kann.

In den darauffolgenden Tagen frage ich mich immer wieder, was wohl E. bewogen haben mag, sich das Hakenkreuz in die Wange zu ritzen. In der Regionalzeitung finde ich ein Foto, das sie gemeinsam mit ihren Eltern und der Schwester zeigt. Das Bild vermittelt mir den Eindruck vereinnahmender Fürsorge. Im Seminar diskutieren wir zu Innenwelten Behinderter und dem Dialog als Mittel, Innenperspektiven wechselseitig erschließen zu können... Irgend etwas stimmte nicht mit und auf der Kundgebung. Menschen waren zusammengekommen, weil sie spürten, daß hier ein Mensch in seiner Würde zutiefst verletzt worden ist. Sie waren zum Forum zusammengekommen, um zu zeigen, wie tief sie diese Tatsache berührt hat. Waren die Bedingungen der Kundgebung etwa doch nicht so, daß auch E. zu dem hätte sprechen können, was sie zu ihrer symbolischen Handlung bewogen hat. Denn sie schwieg aus der Ferne. So konnte es nicht ausbleiben, daß Andere für E. sprachen; im Tone rechtsstaatlicher Nachsicht, psychotherapeutischer Vormundschaftlichkeit, literarisch-publizistischer Dummlichkeit. Sie, deren Tat so viele Menschen zusammengeführt hat, blieb außerhalb des Diskurses...

\*\*\*

---

<sup>424</sup> Vgl. hierzu, was **Spinoza** über ein demokratisches Staatswesen geschrieben hat:

*"...daß der letzte Zweck des Staats nicht ist zu herrschen noch die Menschen in Furcht zu halten oder sie fremder Gewalt zu unterwerfen, sondern vielmehr den Einzelnen von der Furcht zu befreien, damit er so sicher als möglich leben und sein natürliches Recht zu sein und zu Wirken ohne Schaden für sich und andere vollkommen behaupten kann. Es ist nicht der Zweck des Staates, die Menschen aus vernünftigen Wesen zu Tieren oder zu Automaten zu machen, sondern vielmehr zu bewirken, daß ihr Geist und ihr Körper ungefährdet seine Kräfte entfalten kann, daß sie selbst frei ihre Vernunft gebrauchen und daß sie nicht mit Zorn, Haß und Hinterlist sich bekämpfen, noch feindseelig gegeneinander gesinnt sind. Der Zweck des Staates ist in Wahrheit die Freiheit."*

(**Spinoza, B.:** Theologisch-Politischer Traktat. Felix Meiner Verlag, Hamburg 1984, S. 301)

Widerstand gegen Demütigung und Gleichgültigkeit bedarf keiner, wenn auch noch so wohlmeinenden Rechtfertigung, oder In-Schutz-Nahme. Der Aufruf zur Begegnung von Behinderten und Nichtbehinderten, mit dem Bleidick seinen Beitrag schließt, behält sonst jenen Bodensatz von Vormundtschaftlichkeit und Stellvertretung<sup>425</sup>, der in der Verantwortung von Sonderpädagogen liegt.

### 3.1.

#### *"Christian legt sich quer...", eine (fast) polemische Auseinandersetzung mit elterlichen Erziehungsnormativen*<sup>426</sup>

Der Nebel lichtet sich. Allmählich gestaltet sich mir das Gelesene zu einem Bild. Was kann ich in dem Bild erkennen? Ich erkenne die Konturen der "sozialen Entwicklungssituation" Christians, eines 15 jährigen geistig behinderten Jugendlichen. Ich folge dem, was seine Mutter über Christian schreibt. Frau D. schreibt davon, was sie an Christian am meisten belastet(e). Ihr war und ist es eine Last, daß sich Christian nicht entlang bestimmter Normparameter entwickelt(e). Und das, obwohl sie sich unermüdlich mühte, ihn in das "Rastermaß" der "Erwartungen der Gesellschaft" einzupassen. Er soll möglichst wenig auffallen, "damit nicht noch mehr Vorurteile entstehen". Zu einer besonderen Last wurde der Mutter, daß sich Christian oft aggressiv verhielt.

Aus der Rekonstruktion des Entwicklungsverlaufes kann ich herauslesen, daß sich Christian "verquer" entwickelte. Die Mutter machte sich Sorgen, daß er nicht das vorgeschriebene Maß trank und beim Trinken immer einschlieft.

*"Ab dem 4. Lebensmonat trank er nun endlich die vorgeschriebene Menge, ohne einzuschlafen."*

Jetzt, nachdem er endlich im 4. Lebensmonat die vorgeschriebene Menge trank, ohne einzuschlafen, schrie er auch nicht mehr, also, kein Grund zur Sorge? Doch, denn vieles entwickelte sich verzögert (Greifen, Lauterzeugung, Haltung des Kopfes...) Alles gab Anlaß zur Sorge, kam nicht zu den Zeitpunkten, wo es nach der Altersnorm eigentlich kommen mußte.

Und da war noch viel mehr, was nicht stimmte...

*"Er saugt nicht an den Dingen, die seine Lippen berührten, er öffnete nicht den Mund, als ich ihn mit der Flasche stimulierte..."*

Doch an irgend etwas muß er doch gesaugt haben, oder wurde er künstlich ernährt? Also hat er doch gesaugt, aus der Flasche getrunken...

Und weiter:

---

<sup>425</sup>Zum Zusammenhang von Stellvertretung und Gewalt, vgl.

**Mürner, Ch., Schriber, S. (Hrsg.):** Selbstkritik der Sonderpädagogik ? Stellvertretung und Selbstbestimmung. Edition SZH/SPC, Luzern 1993

<sup>426</sup>Vgl. **Dyck, S.:** Rekonstruktion aggressiven Verhaltens. Ätiologie und therapeutische Möglichkeiten dargestellt an einer Fallstudie über ein geistig behindertes Kind. Diplomarbeit an der Martin-Luther-Universität Halle/S., Halle 1995, unv..

Die folgenden Zitate sind dieser Arbeit entnommen.

*"Sah er Personen an, war sein Blick leer, wie abwesend. Im Liegen sah er oft hinter sich..."*

Hat er etwa nicht gelächelt, hat er nicht gegurrt? Alles soll er so machen, wie es nach dem Entwicklungsschema erwartet wird.

*"Er reagierte nicht rechtzeitig auf Laute, ahmte diese anfangs nicht nach."*

Was bedeutet dieses "anfangs"? Also etwas später doch? Und als er 13 war, stellte man fest, daß bei ihm eine normale Hörfähigkeit vorlag. Warum eigentlich diese Höruntersuchung? Und hatten die beratenden Ärzte nicht allen Grund, die besorgte Mutter, die so alles rechtzeitig zum Zeitpunkt entwickelt haben wollte, damit es ins Rastermaß paßt, dahingehend zu beruhigen, er entwickle sich im äußeren Rand dieses Gittermaßes, denn eben dies war es ja wohl, was die Mutter/die Eltern beunruhigte: Spätentwickler, eine Vertröstung auf die Zukunft; irgendwann hat Christian all das aufgeholt, was er jetzt noch so langsam macht. Alles wird an der Altersnorm gemessen. Entwicklungsverzögert, vielleicht läßt sich die Entwicklung beschleunigen?

*"Um diese beeinträchtigte Entwicklung auszugleichen, stellte ich für Christian's Tagesablauf ein regelmäßiges Förderprogramm auf."*

Also: Was da in der Mütterberatung gesagt wurde, ist doch eh nichts weiter als Beruhigungstaktik. Immerhin ist ja Christian nicht normal auf die Welt gekommen, mit Druckstellen am Hinterkopf und auch der Kopf war etwas rot, als ich ihn am Tag darauf sah. Und dann sagen die in der Mütterberatung auch noch, ich soll mir keine Sorgen machen, wo doch die ganze Zeit mit ihm ein einziger Streß ist...

Und dann, auf einmal nach 3 Monaten wird er munter, oder besser, er kann nicht zur rechten Zeit einschlafen. Jetzt wird gefördert, was das Zeug hält: Der Raum wird verdunkelt...

Doch, was macht der Junge denn da schon wieder? Er schaukelt mit dem Kopf!

Und...

*"...diesen Tic hat er bis zum heutigen 15. Lebensjahr beibehalten..."*

Und, was war bloß mit seiner Sprachentwicklung los?

*"Groß war meine Freude, als Christian mit 13 Monaten das erste Mal Mama und Opa (???) sagte. Jedoch ordnete er diese Worte nicht den Personen zu, sondern allen von ihm bewußt (???) wahrgenommenen Gegenständen."*

Da fragt sich doch: Was ist daran unnormal?

Aber da ist ja auch noch das Sitzen, das gefördert werden mußte: Übungen zu Festigung der Rückenmuskulatur und kriechen tat er auch nicht gerne, er rutschte dagegen liebend gern auf dem Bauch...

Auch das Laufen konnte er nun (1.9.) endlich, zwar etwas spät, aber immerhin, der Fördertherapie sei's gedankt.

Doch jetzt riß der Geduldsfaden...

*"In Anbetracht dieser verzögerten Entwicklung glaubten mein Mann und ich nicht mehr an die Hypothese eines Spätentwicklers. Deshalb stellte ich ihn mit 2 Jahren einem Kinderpsychiater vor. Nun mußten wir der schockierenden Wahrheit ins Gesicht sehen, daß Christian geistig behindert ist und nicht in der Lage sei, die Regelschule zu besuchen."*

Hoppla, mit 2 Jahren ist es nun gewiß, daß er nicht die Regelschule besuchen kann. Und was war an der Entdeckung so schockierend? Endlich war da nun ein adäquateres Raster, in das Christian eingeordnet werden konnte. Welche Entlastung! Eine andere Autorität stellt eine andere Diagnose, eine Diagnose, die besser paßt. Endlich ist es nun nicht mehr nötig, jeden Entwicklungsschritt des Jungen mit Sorge zu betrachten. Sein Verhalten, seine ganzen Lebensäußerungen brauchten nun nicht mehr so angstbesetzt mit den Altersnormativen verglichen zu werden... Er ist geistigbehindert und damit basta! Kein Druck mehr, ihn fördern und auf die Altersnorm hin, ruft doch die Schule schon aus der Ferne drohend mit ihrem Normativ, trimmen zu müssen.

Doch da ist ja noch der Christian und der bricht aus, besser es bricht aus ihm heraus. Er kann laufen und will laufen, entwickelt einen maßlosen Laufdrang...

*"Dazu kam auch noch eine starke Unruhe, die Christian in ständiger Bewegung sein ließ. Er konnte nicht still sitzen..."*

- warum sollte er mit 2 Jahren, wo er doch gerade erst laufen gelernt hatte??? -

*...stand ständig auf und lief oft ziellos in der Umgebung herum. Er erkannte keine Gefahren, so daß ich stets auf ihn aufpassen mußte, daß es zu keinem Unfall kam."*

Dieses Verhalten ist wohl nicht mehr und nicht weniger als "alterstypisch". Daß er keine Gefahren kannte, ist doch wohl überzogen, denn mit der physischen Welt wird er doch wohl Erfahrungen gemacht haben. Hat er sich etwa Arme und Beine gebrochen, ist er die Treppe heruntergefallen, hat er sich dabei das Rückrat verletzt? Oder ist er vielleicht mit dem Roller umgefallen, vom Schlitten gerutscht, in die Badewanne geschliddert?

Aber wahrscheinlich ist ihm das nicht passiert, nicht etwa, weil er es gelernt hatte, Gefahren zu erkennen und zu umgehen, sondern ausschließlich dank der vorsorlichen Fürsorge seiner Mutter.

Und, was heißt ziellos? Ist es etwa altersuntypisch, wenn Kinder Bewegungen wiederholen aus Lust an der Bewegung, aus der Freude darüber, diese Bewegungen immer besser und genauer vollziehen zu können?

*"2 Jahre später (also mit 4) versuchte man (wer ist man, wieder eine solche psychiatrische Autorität?) diese Hyperaktivität (ein anscheinend wissenschaftlicher Begriff?) mit Beruhigungsmitteln zu dämpfen. Der Arzt probierte (?) verschiedene Medikamente aus. Aber der entsprechende Erfolg stellte sich nicht ein (Gott sei dank! Welch "normale" Widerstandskraft des Jungen!)."*

Da die Medikamente nicht fruchteten, wurden sie abgesetzt. Anscheinend hatten die Medikamente genau das Gegenteil bewirkt. Anstatt Christian in seinem Bewegungsdrang zu dämpfen, seine vermeintliche Hyperaktivität zu bekämpfen, verstärkten sie letztere noch.

*"Nach einigen Jahren (?) wurden diese Mittel langsam wieder abgesetzt, weil Christian nicht mehr zielgerichtet gefordert werden konnte, auf keinerlei Verbote, Gebote und Hinweise reagierte und nur wenige (aber doch wohl einige? Vielleicht eben jene von ihm als sinnvoll erfahrene?) Aufforderungen ausführte".*

Frage er nichts? Interessierte er sich für nichts? Womit spielte er? Mit wem, außer der Mutter war er noch zusammen?

*"Er lachte oft lange, unbeherrscht, ohne Grund (wirklich?) und konnte sich nicht wieder beruhigen. Vor lauter Lachen nahm er nichts anderes mehr wahr. Nachdem sein Körper die Medikamente wieder vollständig abgebaut hatte, konnte mit ihm eine zielgerichtete Arbeit vorgenommen werden. Auch das ständige Lachen hielt sich nun in Grenzen."*

Eine anscheinend plausible Erklärung: Er lachte wegen der Medikamente. Aber warum bekam er sie? Wegen seiner Hyperaktivität? War das Lachen nun belastender als die Hyperaktivität, die Hyperaktivität also das kleinere Übel? Nur der falsche (?) Arzt hatte sie nicht richtig (?) verordnet. Er hätte vielleicht andere einnehmen müssen, solche, die die Hyperaktivität bekämpfen, ohne die lästige Nebenwirkung "Lachen" zu bewirken. Gibt es Medikamente gegen Hyperaktivität, doch ohne Lachen? Aber leider..., mit den Medikamenten ist nichts anzufangen. Also muß der Junge nun zielgerichtet weitergefördert werden... Was ist da als Mutter bloß zu tun?

In der Pubertät "hat sich alles irgendwie gegeben", ausgenommen einzelne Durchbrüche von Aggressivität. Endlich beschäftigt sich Christian mit Puzzeln, Schneiden, Kleben, Bücher ansehen, Musik anhören, Filme und Videos ansehen....

Nur bei Störungen "seines gewohnten Tagesrhythmus" kommt es zu "situationsbezogener Hyperaktivität" und ab und zu auch zu unangemessenem Verhalten. Und dieses aggressive Verhalten "Personen und Dingen gegenüber" ist das "eigentliche Problem". Mit diesen aggressiven Verhaltensweisen ist es so ein verflixtes Ding.

Irgendwie verhalten sich die Hundehalter so widersprüchlich und lassen Christian ihre Hunde streicheln, ja ermutigen ihn gar dazu. Und da er feinmotorisch behindert ist, (doch wieso puzzelt er dann so gern?), faßt er sie derb an. Tut er etwa den Hunden weh, quält er sie, (warum hat er denn eigentlich keinen Hund, wo er doch Hunde so liebt?).

Weit gefehlt...

*"Da ich dieses weiß, (daß er Hunde grob anfaßt), sage ich zu ihm, (der Hundehalter hat ihm die Erlaubnis zum Streicheln des Hundes gegeben, eben aus der 'Unkenntnis über Christians aggressiv-behindertes Wesen heraus'): "Christian, du faßt den Hund nicht an!"*

Aber Christian gehorcht der Autorität des Hundebesitzers. Er wird wohl kaum von dieser widersprüchlichen Aufforderung verunsichert worden sein.

*"Ein anderes Beispiel (ein anderes, nein doch wohl eher dasselbe!) für sein aggressives Verhalten war, daß es vorkam, wenn er Hunde streichelte (also er hörte auf die Mutter nicht nur einmal, sondern viele Male nicht), diese abschließend trat, sobald er das Streicheln beenden sollte."*

Aggressivität also dann, wenn ihn Gebote und Verbote nicht erreichten.

Und dann schlägt das Pendel wieder aus. Reicht die Kraft nicht für die Gebote, dann wird "dem Kind sein Willen gelassen", eine schreckliche Niederlage auf dem "Schlachtfeld der Erziehung". Ein ständiger Kampf, wer bleibt oben, wer siegt?...

Dieselbe Reaktion (ist das nicht Wut als Reaktion auf Beschränkung?) in all den anderen Situationen.

*"Einmal schmiß er sein Lieblingsspielzeug, Alf, ins Wasser, als ein Spaziergang beendet werden sollte, und er dies noch nicht wollte... Ein anderes Mal hatte er seiner Spielzeugschlange vor Wut den Kopf abgebissen, weil er mit einer von mir vorgegeben Anforderung nicht zurecht kam."*

Wut erfaßt Christian aber auch, wenn er bestimmte Tätigkeiten ausführen sollte, mit denen er nicht zurecht kam (Schuhe zubinden).

*"Dann riß er solange daran, bis die Schnürsenkel oder anderes kapputt gingen."*

Wutausbrüche auch gegen Personen, wenn man mit ihm schimpfte, wenn man ihm gegenüber aggressiv wurde (ihn unter Druck setzte?). Diese Wut gab Christian dann folgerichtig an andere weiter.

Daraus entwickelte er sogar ein Spiel (Experimentieren mit der Rolle des Bösewichts?)

*"Schadenfreude zeigte Christian, wenn er beim Spazierengehen fremde Leute anrempelte und diese dann schimpften. Es kam auch vor, wenn ein Wunsch von einer Person nicht erfüllt wurde, daß er diese erst drückte und dann immer derber wurde... Ergänzend sei noch erwähnt, daß er wütend wurde, wenn man ihn bei seinen Spielhandlungen unterbrach, um ihm beispielsweise bestimmte Pflichten abzuverlangen."*

Da half nur konsequente Erziehung zur Unterordnung mittels Zuckerbrot und Peitsche:

*"An den Tagen, wo er angemessenes Verhalten zeigte, haben wir ihm viel Liebe, Lob und Zuwendung gegeben. ...Immer dann, wenn er besonders lieb war, reagierten wir wie folgt:*

- *Wir haben aber einen lieben Christian,*
- *wenn der Christian so lieb ist, sind wir auch lieb,*
- *wenn aber Christian böse ist, dann müssen wir auch böse sein,*
- *nun können wir gemeinsam malen,*
- *mit einem lieben Christian können wir auch Radfahren,*
- *weil Christian so lieb ist, darf es sich etwas wünschen,*
- *alle lieben Kinder dürfen nun eisleckern,*
- *nun wollen wir uns ganz zart drücken,*
- *weil Christian so fleißig war, kann er nun am Kopf gekrabbelt werden.*

*Mit viel Geduld, Liebe und Feingefühl haben wir versucht, uns in seine Lage hineinzusetzen (? und ihn doch manchmal gewähren lassen)."*

Was geschah nun, wenn Christian nicht wollte, z.B. Geschirr abwaschen?

*"Wenn er dieser Aufgabe "Geschirr abtrocknen" (warum eigentlich abtrocknen und nicht abwaschen, kochen, backen usw. ?) nicht nachkam und 'nein' sagte, dann erzählte ich ihm die Geschichte vom Brüllheini, der auch immer nur 'nein' brüllte. Dadurch hatte dieser keine Freunde, keiner wollte mehr mit ihm spielen, und wenn Heini einen Wunsch äußerte, dann sagten die von ihm angesprochenen Personen auch nur 'nein'. Oder ich erklärte ihm, daß ich eigentlich am Nachmittag malen wollte. 'Aber nun muß ich auch nein sagen, weil du mir mit nein geantwortet hast'".*

Also grob vereinfacht: Wie du mir, so ich dir! Die Aufforderung, der Befehl oder das Verbot werden nicht mehr hinterfragt, ebensowenig die Weigerung. Jetzt ist der liebe Christian wieder bockig, ungezogen, will wieder nur stur seinen Willen durchsetzen.

Aber, hat nicht Christian über Jahre hinweg immer wieder dieses **Nein** gehört, das er nun wieder und wieder anwendet und zwar dann, wenn man ihm zu unerträglich zu Leibe rückt?

Die Mutter kann sich zur Strafe auch vor ihm abwenden, bis er wie ein "begossener Pudel" wieder zurückkommt. Oder aber, und das klingt fast wie aus einer anderen Erziehungswelt...

*"Ich kündige Aufgabenstellungen vorher an, damit er sich darauf einstellen kann."*

Sind damit etwa Maßnahmen der "vorausschauenden Gehorsams" gemeint, wie etwa: Also gut, wir gehen jetzt ins Spielzeuggeschäft, aber wenn ich sage, es ist Schluß, dann ist Schluß!

Und dann wieder in der Sprache des Konditionierens:

*"Waren wir z.B. beim Hund vom Nachbarn und Christian fand kein Ende, sodaß er nicht wieder nach Hause wollte, dann erklärte ich ihm: 'Wenn du nicht hörst, können wir nicht wieder zum Hund gehen'. Durch ständiges Erinnern brachte ich ihn in seinem Verhalten so weit, daß er mir folgte."*

Was aber, wenn auch dieses "Einwirken" auf Christian keinen Eindruck machte?

*"Bekam er seinen Willen nicht, und wurde sogar handgreiflich, startete ich folgende Versuche, wie:*

- sein Lieblingsspielzeug wegnehmen,
- Radio oder Kassetten aus seinem Zimmer entfernen,
- Radio oder Fernseher ausschalten,
- angekündigtes Fernsehverbot,
- in sein Zimmer gehen müssen, damit er nicht von alleine wieder herauskam, habe ich seine Tür zugeschlossen. Anfangs war da die Angst, daß er in seinem Zimmer Unheil anrichtet, doch zum Glück war die Angst unbegründet,
- Lieblingsspeise Pudding oder Joghurt wegnehmen,
- alleinige Esseneinnahme in seinem Zimmer,



- Lieblingsbeschäftigungen Malen und Schneiden verbieten,  
 - oder ich erwidere diese Handgreiflichkeiten, damit Christian auch diese negativen Erfahrungen am eigenen Körper spüren konnte."

Es folgt eine sehr gewagte Hypothese:

*"Denn gerade ein geistig behindertes Kind denkt sich beim Stoßen oder Schlagen gegenüber einer Person nichts dabei. Es will ja nur seinen Willen durchsetzen..."*

Denn es ist Krieg, wer wen und ab und zu dazwischen Waffenstillstand. Sonst nur Sieg oder Niederlage. Erziehung, ein Schlachtfeld!

Doch wozu dieser Krieg, wenn Aggressivität nichts anderes ist als Wut; Wut, wenn Handlungen unterbrochen werden, der Weg vom Motiv zum Ziel versperrt ist oder andererseits direkt und billig ohne Kompetenzerweiterung erreicht werden kann...?

*"Eine andere Anforderung an Christian besteht darin, daß er z.B. in seinem Zimmer Staub wischen muß, denn in einem sauberen Zimmer kann man viel besser spielen. So kam es, da? er sagte: 'Ich will ins Heim', weil er diese Arbeit überhaupt nicht gern verrichtet. Dann antwortete ich ihm: 'Immer geh, aber dein Lieblingsspielzeug, wie Alf, der Schlafteddy, das Radio und die Schlange bleiben hier.'"*

Was ist das anders, als Erpressung? Kein Gedanke daran, daß die Begründung: in einem sauberen Zimmer kann man viel besser spielen, einfach willkürlich ist.

Und warum soll Christian so denken? Warum sagt/fragt die Mutter nicht: Christian, **ich** fühle **mich** in einer sauberen Wohnung wohler, geht es dir nicht auch so?... Oder sie fragt sich, warum muß alles auf bestimmte Weise aufgeräumt sein, ist nicht in der scheinbaren "Unordnung" auch so etwas wie Ordnung? Was versteht eigentlich Christian unter "sauber" und "Ordnung"?

Auch was sein Wünsche für die Zukunft angeht, wird wieder für Christian gedacht; gewaltet und geschaltet, entscheidend ist, was sich die Eltern für seine Zukunft wünschen, nicht das, was er sich selbst wünscht und ermöglichen möchte.

*"Wir, als Eltern könnten uns glücklich schätzen (hier ist Skepsis angebracht, ob dieses 'Glück' sich einstellt, denn warum soll es sich einstellen, irgendwie ist solch ein Kriegsspiel doch auch anregend...), wenn es Christian schaffen würde (es geht nur darum, daß er wieder mal nicht in das Raster paßt...), in der Werkstatt für Behinderte arbeiten zu können, bzw. sich in deren Förderwerkstatt einen Platz zu behaupten. Denn Christian ist in seiner Lernfähigkeit, seiner Handlungsfähigkeit, seiner Kommunikationsfähigkeit und seiner sozialen Anpassungsfähigkeit so stark beeinträchtigt, daß er auf die sozialen und pädagogischen Hilfen anderer ein ganzes Leben lang angewiesen sein wird."*

Da fällt mir das ein, was Wygotski von Seguin<sup>427</sup> hergeholt hat: Der geistig Retardierte weiß nichts und kann nichts, aber er würde wissen und können, wenn er nur wollte.

---

<sup>427</sup>Vgl.: **Wygotski, L.S.:** Problema umstvennoj otstalosti (Das Problem der geistigen Retardierung). In: L.S. Wygotski. Gesammelte Werke in 6 Bänden. Band 5 (Fragen der Defektologie). Pedagogika, Moskau 1982

Viel Energie wird in diesem Kampf wer-wen, in diesem Spiel wer ist der Stärkere verausgabt. Wie wäre es, wenn diese Energie in die Richtung verausgabt würde, die es Christian ermöglicht, all die Hürden zu nehmen, nichts anderes eben ist Willen, um sich vom Elternhaus zu lösen? Und zwar so, wie er es sich gestalten möchte, nicht wie es die Eltern mit viel Skepsis hinsichtlich der Erreichbarkeit dieses Wunsches antizipieren (eine angemessene ? Unterbringung in einem Wohnheim). Warum nicht in einer Wohngruppe oder betreutes Wohnen?

Doch, damit solch ein Wunsch in Erfüllung gehen kann, bedarf es der "geballten Kraft an Energie zur Normalisierung seiner Lebensverhältnisse", müßte das ritualisierte Spiel, wessen Willen (besser Starrsinn oder Dummheit) obsiegt, aufgegeben werden...

### 3.2.

#### *Christel Fels: "Gratwanderung", Outing<sup>428</sup> als Moment von Selbstbestimmung*

##### *Ballade vom Fels*

*Einst stand ein Fels-  
wo heut' nur Trümmer liegen.  
Hart traf ihn der Blitz-  
den konnt' er noch besiegen.  
Es peitschten ihn Sturm  
und Naturgewalten.  
Er trug Risse davon-  
doch hat standgehalten.*

*Es trafen ihn Schläge  
von Menschenhand.  
Zersprungen in viele Stücke  
ich den einst Starken fand.*

*Wahnsinnshitze und klirrender Frost  
konnten ihn nicht besiegen...  
Einst stand ein Fels-  
wo heut' nur Trümmer liegen.*

---

<sup>428</sup>*Anmerkung:* Womit beginnt Selbstbestimmung? Indem man beginnt, die eigene Erfahrung ernst- und wahrzunehmen. Indem man aufhört, der Erfahrung anderer mehr zu vertrauen, als der eigenen. Solange man seinen Gefühlen, seiner Wahrnehmung mißtraut, sie weniger ernst nimmt, als das von Außen auferlegte, suggerierte, ist man der Möglichkeit zur Selbstbestimmung entfremdet. Erfahrung setzt sich aus drei Dimensionen zusammen: dem Tun, dem Erkennen und dem Sprechen. Das Sprechen schafft die Ebene der Symbolisierung im Verhältnis von Tun und Erkennen.

Petra T., Pseudonym Christel Fels, nutzte die Möglichkeiten einer Lehrveranstaltung zur Allgemeinen Rehabilitationspädagogik, um ihre Erfahrung zu outhen. Sie hat ihren Seminarvortrag verschriftlicht. Sie rehistorisiert ihren Lebensweg, der sie auch in die Bereiche von Sucht und Suizid geführt hat. Sie schreibt davon, wie sie versucht(e), Realitätskontrolle wiederzugewinnen, was ihr dabei half oder was sie daran hinderte.

"Du bist nicht normal!" Ich weiß nicht mehr, wann ich diesen Satz das erste Mal hörte... Er sollte bestimmend für mein Leben werden. Was man oft genug hört, glaubt man irgendwann. Bei mir schien es so gewesen zu sein. Bis heute fand ich nicht heraus, warum mein Steckenpferd Archäologie oder mein musikalisches Hobby, Suzi Quatro, ständig belächelt oder angegriffen wurden. Wenn ich beobachtet wurde beim Aufschreiben einiger Zeilen, während ich lief oder beim Skizzieren auf der Straße, trafen mich Blicke des Unverständnisses und die Bemerkung: "Die spinnt. Die ist verrückt.." ließ nicht lange auf sich warten. So redeten sie zwar nicht mit mir, aber über mich. Also nahmen sie mich wahr - ich existierte. Unbewußt machte ich die mir zugeschobene Rolle zu meinem Image. Nun konnte ich die "Normalen" belächeln - im Stillen. Sie waren nur Durchschnitt, eine graue Masse, und ich war etwas Besonderes. Durch meine Hände beschriebenes oder bemaltes Papier wurde zum liebsten Freund. Hin und wieder redete ich belangloses Zeug. Was für mich wirklich Bedeutung hatte, vertraute ich meinem Tagebuch an. In einem Artikel über meine Liebblingssängerin Suzi Quatro las ich, daß sie sich mit Gedichten und Zeichnungen ihrer Traumwelt über bedrückende und einsame Zeiten hinweggeholfen hatte.

Der Prozeß des Suchens nahm immer mehr Tempo an. Spricht man das Verb "sucht" anders - mit verlagerter Betonung - aus, erhält man das Substantiv "Sucht". Schreiben wurde zum Zwang.. Meine Welt, die nur ich so sah, mußte ich doch festhalten und alle Eindrücke, die mich störten, mußte ich mir von der Seele schreiben. Ähnlich -mit zeitlichem Unterschied- geschah es beim Malen. Ansätze von Magersucht traten auf und dann kurzzeitig Freßsucht. Psychische stoffgebundene oder - ungebundene Abhängigkeit verteilte sich in der Pennezeit noch auf so viele verschiedene Gebiete und Dinge, daß ich die Flasche mit gewissen enthemmenden Prozenten, die andererseits auch beruhigten, nicht wahrnahm. Körperliche Symptome hatten sich noch nicht ausgebildet. Das Wort "genießen" gehörte zu meinem Wort- jedoch nicht zu meinem Erfahrungsschatz. Nur eines empfand ich bis zu zwei drei Gläsern als Genuß - Wein trinken. Im Elternhaus herrschte ein lockerer Umgang damit. Bei Feiern, die nicht selten waren, bekam ich "mein Glas".

Die wilde Sucherei diente dazu, meinem Leben einen Sinn zu geben. Doch ich wollte auch Ruhe. - Ruhe für immer. Daß ich damit eigentlich genießen können meinte, war mir nicht bewußt. Mein Gefühlspegel schlug aus von einem Extrem zum entgegengesetzten Pol. Himmelhochjauchzend, zu Tode betrübt, so läßt sich die Spannung in mir am besten andeuten.

Es schoß in meinen Kopf nach einer Stunde "Produktive Arbeit" Anfang Oktober 1981. Meine Mitschüler standen im Kreis, lästerten und lachten. Ich stand abseits und dachte: "Ich will nicht mehr." Traurig lief ich nach Hause. Endlich ging Vati ins Bett. Als "Henkersmahlzeit" schlang ich Fisch herunter. Ob ich an jenem Abend trank, weiß ich nicht mehr. Sicher weiß ich, daß ich rauchte und mir die brennende Zigarette am Arm ausdrückte, um zu testen, ob ich den Schmerz stumm aushalten kann. Nachdem die Abschiedsbriefe an meine Eltern und meinen Schwarm aus dem Ausgrabungslager fertiggestellt und der Brief an den Typ eingeworfen war, suchte ich mir eine der beiden LP von Suzi Q. heraus, die ich zum Abschied hören wollte. Auf diesem Album gab es einen Titel "Suicide" - passend zu meinem Vorhaben. Umgezogen für den letzten Akt (selbst enger genähte Jeans und Amerika-T-Shirt), behangen mit selbstgebastelten Suzi Quatro Abzeichen und -ketten, wollte ich nach den im Lederbereich eingeschränkten DDR-Möglichkeiten im "Suzi-Look kapputtgehen", wie es auf meiner "letzten" Tagebuchseite stand. Die Rasierklinge war ein wenig stumpf, sie riß die Haut und

das Fleisch auf. Mein Blut tropfte auf das Bett. Die Platte lief... Liegend erwartete ich den Tod. Nach einiger Zeit fügte ich mir einen zweiten Riß zu, zog die Rasierklinge mehrmals über den Arm. Als diese Aktion ebenfalls nicht das gewünschte "Einschlafen" brachte, drehte ich durch, stürmte zum Medizinschränkchen und schüttete Medikamente zum Nicht Einnehmen in mich wahllos hinein. Flüssigkeiten und Pulver, die keinesfalls mit offenen Wunden in Berührung kommen sollten, goß und streute ich über meine Schnitte. Ein herumliegendes Blatt Papier fragte ich, warum ich nicht sterben kann. "Das viele Gift wird wohl reichen," bildete ich mir ein. Nun würde ich endlich Ruhe finden. Vati weckte mich, hielt mich wach und brachte mich in die Poliklinik. Dann fing er Mutti ab, die aus der Nachtschicht kam. "Geh bitte nicht in's Kinderzimmer. Unsere Tochter hat versucht, sich das Leben zu nehmen." Meine Mutti kam in die Poliklinik. Tränenüberströmt fragte sie: "Warum?" und umarmte mich. Der Chirurg nähte meine Wunden, nachdem er bereits angefaultes Fleisch herausgeschnitten hatte. Er erklärte die Notwendigkeit der Operation so. Blut wurde auch gezogen. Basische Reaktionen im Körper und Zucker in Blut und Urin stellte man fest.

Ein oder zwei Monate später versuchte ich, diesen Suizidversuch mit Bleistift, Wischtechnik und roten Farbtönen zu verarbeiten. Etwa zehn Seiten Bildinterpretationen schrieb ich anschließend dazu und schaute am Wesentlichen vorbei. Die Hand, die den Spiegel zerstört und meinen Mund schweigen läßt, ist meine eigene.

\*\*\*

In der Schule fiel ich einmal wegen Alkohol auf. Früh mußte ich zum Arzt oder wir hatten Ausfall. Bevor ich zum Mathematikunterricht ging, trank ich ein oder zwei Gläser Wein. Meine "heißgeliebte" Mathelehrerin sprach mich mitten im Unterricht wegen der Fahne an und ich stritt ab. Anschließend machte sie sich lustig über mich. Die ganze Klasse lachte mich aus. Bei einer Klassenfahrt seilte ich mich von den Anderen ab. In einem Diabetikerladen kaufte ich Likör und soff ihn unterwegs aus. Betrunkener kam ich zum Treffpunkt zurück - um eine miese Erfahrung "reicher". Auf irgendeiner Bank war ich eingenickt und ein Mann ging mir unter die Wäsche. Nachdem ich es registriert hatte, ergriff ich die Flucht.... Die Mädchen aus meiner Klasse hielten mich von der Klassenlehrerin fern und deckten mich.

Nur zu Meinesgleichen fand ich sofort einen Draht oder sie zu mir. Diesen Mitschülern zu helfen wurde meine Aufgabe und mein Lebenssinn. Viel Zeit und Kraft investierte ich in eine Lernpatenschaft mit einer Afrikanerin aus unserer Klasse. Die Lehrer brachten ihr viele Vorurteile entgegen und zerstörten auf dieser psychischen Schiene einige Lernerfolge. Sie überzeugten alle Schüler, daß es besser sei, dem Mädchen nicht zu helfen. Da ich mich dann noch verstärkt dem Mädchen zuwandte, stand ich wieder einmal draußen. Die Phrasen der Hilfsbereitschaft und Kameradschaft, die beinahe täglich gedroschen wurden, ernst nehmen; war alles - was ich in diesem Fall tat. Warum das falsch sein sollte, konnte ich nicht verstehen. Gegen Ende der elften Klasse wurde das Mädchen psychisch krank. Nie vergesse ich die Augen eines gehetzten Wildes kurz vor dem Abschuß, die mich lebensmüde anschauten. Weil ich ihr mein Gefühl zeigte auf einen Zettel geschrieben: "...Ich habe Angst um Dich..." ließ sie mich in ihr Zimmer. Die Psychologin war gerade gegangen, ohne an sie heranzukommen. Sie schloß sich ein, kam nur heraus zum Essen oder auf's Klo gehen... Mir öffnete sie die Tür. Die Geschwister und alle anderen Anwesenden wollten hinterher stürmen. Sofort plauzte die Tür wieder zu. Diesmal versuchte ich verbal durch die geschlossene Tür ihr Vertrauen zu gewinnen, nachdem ich die Anderen weggeschickt und ihnen erklärt hatte, daß es schon viel bedeutet, wenn sie zu einem Menschen Vertrauen faßt. An diesem Tag erreichte ich mit ihr wenigstens die Vereinbarung, bis zu meinem Wiedererscheinen sich selbst nichts

anzutun. Am Anfang fast täglich, dann in immer größeren Abständen ging ich sie besuchen. Nach einiger Zeit schloß sie die Tür auf und faßte neuen Mut. An einer anderen Schule begann sie die elfte Klasse noch einmal. Von ihren Mitschülern wurde sie angenommen. Ihre Mutter drückte dankbar meine Hand und das Mädchen fragte mich, ob ich nicht Psychologin werden wolle - ein Jahr später.

Mein Leben funktionierte nur noch in Extremen -einerseits Totalrückzug und andererseits rückhaltlose Hingabe... zu einem mehr als drei Jahrzehnte älteren verheirateten Mann. Mit der billigsten Masche aller verheirateten Männer landete er mitten in meinem Herz: "Ich bin so allein." Er überschüttete mich mit Liebesgedichten und hatte keine Einwände gegen meine Hobbies. Mein Leben erhielt wieder Sinn. Für meine Jugend, die ich ihm gab, war seine Erfahrung der immer von mir gesuchte Ausgleich. Zutreffend war das vielleicht in einem Bereich - im Bett. Zu dieser Zeit fiel mir natürlich nicht auf, daß Wissen und Erfahren nicht dasselbe ist. Meine Abhängigkeit von ihm verdeckte für weitere Jahre "erfolgreich" den sich in einigen Exzessen und schleichender Regelmäßigkeit äußernden Hang zur Flasche. Er selbst sah sich als eine Art Genie und meine Vergötterung band ihn an mich. Unsere Beziehung lief die ersten beiden Jahre heimlich. Demonstrieren brauchte ich ihn nicht, um meinen Kick zu haben - anders zu sein. Ihm erzählte ich mündlich oder schriftlich, was mich bewegte. Mein Partner ersetzte teilweise mein Tagebuch und ich glaubte ihm mehr als mir.

Eine 1983 angefertigte Bleistiftzeichnung, die mich knieend an Ketten, gefesselt an (m)einen Mann darstellt - betrachtete ich unter selbstverfaßten Blickwinkel: "Meine Bilder sind der umgekehrte Spiegel meiner Seele." Das Lieblingslied meines Partners, der Oldie von Sandie Shaw "Puppet On A String" fand ich auch toll, ohne daß ich wahrnahm, daß ich dieses "Püppchen an der Leine" war. Meine Liebe und Hingabe zu ihm erfüllte mich mit Stolz, denn er sagte, daß er ohne mich wahrscheinlich nicht mehr leben würde - später, als er krank wurde. In Hunderten von Bildern malte ich unsere Traumfamilie mit Kindern, die nie geboren wurden. Sex stellte ich ebenfalls dar und meinte Liebe. Meine Gedichte und Geschichten drehten sich um ihn oder um die großen Themen - Frieden, Überleben der Menschen und Alltagsbeobachtungen. Ohne meinen Partner, dachte ich, würde mein Leben jeden Sinn verlieren. Trotzdem gab es im Herbst 1984 einen Ausbruchsversuch nach einigen Flaschen Wein, die ich zusammen mit Gleichaltrigen geleert hatte. Mein Partner holte mich sofort zurück, als er davon erfuhr. Er würde mir verzeihen, sprach er. Eine Woche später wollten wir Versöhnung feiern. Sekt und Wein brachte mein Partner mit. Im Fleischerladen stritten wir uns und ich schrie ihn auf der Straße an. Dann wurde ich total ruhig. Im Stillen kommunizierte ich bereits mit dem Knochenmann im Arzneischränk in unserer Unterkunft... Das Klo befand sich ein Treppe höher und ebenso fließend Wasser. Wir kochten zum Waschen etwas Wasser ab, das wir mit dem kalten mischten. Ich sagte, ich müsse nochmal. Die Zehnerpackung starke Schlaftabletten und ein noch halbvolles Röhrchen mit Beruhigungstabletten schluckte ich hastig mit Leitungswasser. Zufrieden ging ich runter und wusch mich, während er noch im Bett lag. Am ganzen Körper zitterte ich. Obwohl er sich wunderte, daß mir trotz des warmen Wassers so erbärmlich kalt war, schöpfte er keinen Verdacht und lockte mich mit den Worten: "Komm her Baby, ich wärme dich!" ins Bett. Dort angekommen konnte ich ihn schon nicht mehr erkennen und riß die Augen auf, weil sein Bild immer mehr verschwamm. Jetzt merkte mein Partner, was los war und fragte, was ich genommen habe. Triumphierend verriet ich es ihm und sagte, wo der Abschiedsbrief zu finden wäre mit den Zeilen: "Ich bin deine Liebe nicht wert...Die letzte Nacht will ich mit dir verbringen und in deinen Armen sterben."

Ohne einen Arzt zu holen, versuchte er, die Wirkung des Giftes in meinem Körper zu dämpfen. Irgendwie flößte er mir Kaffee ein. Ich warf meinen Kopf hin und her, ihn anflehend: "Laßt mich doch sterben! Laßt mich doch sterben!" Seine Antwort: "Das geht nicht

-wir brauchen dich!" hörte ich nicht mehr und auch, daß ich mich wunderte: "Was?! Ihr braucht mich." weiß ich nicht mehr. Das weitere Geschehen weiß ich ebenfalls nur aus seiner Erzählung. Da mein Puls kaum noch spürbar war und die Atmung immer flacher wurde, überbrückte er mit Herzmassage und Mund-zu-Mund-Beatmung. Von meinen Augen war nur noch das Weiße zu sehen, so verdreht lagen sie in den Höhlen. Leichenblaß war mein Gesicht und mein Körper wurde immer kälter. Nach seiner Version wollte er mir trotz meines Zustandes den letzten Wunsch erfüllen... Beim zweiten Mal kam durch den Orgasmus mein Blut wieder in Bewegung. Nach einiger Zeit ließ er mich einschlafen... Am Morgen danach knickten mir die Beine weg und ich fühlte mich die nächsten Tage noch hundemüde. "Weil er mich gerettet habe, müsse ich nun für immer bei ihm bleiben." schrieb mein Partner in einem Gedicht über dieses Ereignis und ich schluckte es. Kurz danach weihte er mich in seinen Nebenjob bei der Firma "Horch und Guck" ein. Dafür bewunderte ich ihn sogar. Was mit der Verteidigung der DDR zu tun hatte, verglich ich mit Kundschaftern im zweiten Weltkrieg und fand es in Ordnung, nicht die Stasi an sich, nur jenen nach außen gerichteten Bereich. "Aber halt die Schnauze..." schloß er seine Ausführungen ab, "sonst muß ich dich liquidieren!" Vielleicht verhinderte meine Todessehnsucht, diesen Satz in seiner vollen Schärfe zu erfassen. Wenigstens an diesem Punkt hätte ich merken müssen, wie weit es mit seiner Liebe her war. Meine Gedanken gingen nur so weit, daß ich es auf diese Weise nicht selbst tun brauchte. Einfach alles, was mir dieser Kerl auftischte, schluckte ich. Im Zusammenhang mit meinen Suizidversuchen interessierte ihn hauptsächlich, wie er bei einem "glücklichen" Verlauf dagestanden hätte und daß er von den Anderen, zum Beispiel meinen Eltern für schuldig gehalten worden wäre. Meine vielfältigen Beschäftigungen verhinderten, daß ich über seine Worte nachdachte.

Ich möchte hier nicht alle Suizidversuche aufzählen, nur noch einige Anmerkungen dazu loswerden. Selbstverständlich schlichen sie sich nicht plötzlich in meinen Kopf. In mehr oder weniger großen Abständen tauchten sie im Herbst oder um die letzten Zuckungen des Winters herum jährlich auf, manchmal schon im Sommer - wie 1981. Mit dem Schuß im Gehirn ist das unbedingte Ausführen-Müssen gemeint. Der Anlaß oder die Anlässe sammelten sich über einen längeren Zeitraum an. Es fehlte nur noch der Auslöser. Das fand ich heraus. Allerdings bezog ich es vorrangig auf andere Betroffene, selten auf mich... Jedenfalls folgte ich diesen Gedanken nicht bis in die Tiefe. Ich schrieb und schrieb, aber begriff nichts... ebensowenig jene kurze Zusammenfassung meiner Symptome: "Es gibt viele Arten, wegzulaufen. Eine davon ist Suizid." Keineswegs litt ich selbst. Meine Selbstbestimmung lautete, das Leid anderer Menschen zu spüren und es zu tragen oder wenigstens zu mildern. So sah ich mich auch in der Beziehung zu der Mutter des Mädchens aus meiner Parallelklasse an der Penne. Ihre Tochter beendete im Frühjahr 1984 durch einen Sprung vom Balkon im neunten Stockwerk ihr siebzehn Lenze junges Leben. Für Menschen, wie dieses Mädchen wollte ich ein Buch verfassen, damit nie wieder eine Mutter um ihr Kind weinen muß, so wie diese etwa vierzigjährige Frau. Die Tränen fremder Mütter wollte ich trocknen und sah die meiner eigenen nicht...

Als ich 1991 arbeitslos wurde, wandte ich mich verstärkt meinem "mehr als Idol" -Hobby-Suzi Quarto zu. Textzeilen in neuen Liedern von ihr, die vom Tod und vom Abschied erzählten, weckten eine wahnsinnige Angst in mir - um sie. Sie, deren Fotos ich in Selbstgesprächen noch mehr anvertraute, als meinem Partner, wolle sich wegen ihrer persönlichen Krise und dem ausbleibenden Comeback und einem Todesfall im engsten Familienkreis etwas antun. Das mußte ich mit allen Mitteln verhindern. Wenn ich ungefähr gewußt hätte, wo ich sie finde, wäre ich sofort losgedüst... Mein Partner drückte in einem Gespräch 1992 seine Befürchtung aus, ich könne die Trennung vom Ehemann bei ihr auf uns

übertragen, weil ich ihr Fan bin. Eigentlich bröckelte es längst in unserer Beziehung, aber durch meine extreme Beschäftigung mit Suzi Quatro übersah ich es wieder einmal. Mehr und mehr Geheimnisse, die diese Sängerin betrafen, vertraute ich ihm nicht mehr an. Zum Beispiel schenkte ich ihr einen goldenen Anhänger, der eine LP oder CD mit dem Titel ihrer neuesten Scheibe darstellte. Nach meinem eigenen Entwurf ließ ich das Teil bei einem Goldschmied anfertigen und gab es ihr kurz nach ihrem Geburtstag 1992. Ich wollte ihr helfen, um der Welt zu helfen. Dieser Wahn erfaßte mich zwischen 1992 und 1993 mit voller Wucht. Das große Comeback blieb aus. Eine Ex-Backgroundsängerin aus ihrer Band kam bei einem Autounfall ums Leben. Dafür fühlte ich mich schuldig. In meiner riesengroßen Angst um "meine kleine Sängerin" hatte ich Gott oder "wer immer etwas daran drehen könnte" bei nächtlichen Spaziergängen durch die einsamen Straßen der Stadt angefleht, alles zu nehmen, was er nehmen müsse, nur nicht sie. Sie müsse doch erst wieder totalen Erfolg haben. Sogar meinen Partner dürfe er nehmen... Meine letzte zusammengezimmerne Traumwelt brach zusammen und damit auch ich. Im Herbst 1993 trennte ich mich von meinem Partner mit den abschließenden Worten: "Ich kann nicht mehr!" Um überhaupt den Mut zu finden, diesen Schritt zu gehen, trank ich vor und während unseres Gespräches am Morgen Bier...

\*\*\*

Das erste Mal sah ich ihn jämmerlich weinen. Die Tränen 1984, als er meinen Abschiedsbrief las, nahm ich kaum bewußt wahr. Zwar fühlte ich, daß mein Tun irgendwie richtig war, aber ich begriff mich nicht mehr. Um mich vor mir selbst zu schützen, wie ich mich ausdrückte, kroch ich bei meinen Eltern unter und erzählte meiner Hausärztin von den immer stärker aufkeimenden Suizidgedanken. Sie sagte, sie hätte es mir angesehen, und verschrieb mir zunächst pflanzliche Beruhigungsmittel, weil ich meinte, das würde mir helfen. Nachdem ich ein durchgeschnittenes Stromkabel nach den ersten Schlägen wieder fallen gelassen hatte (es fühlte sich heiß an...ich als Auslöser einer Katastrophe, das ging nicht...es hätte brennen können...hinterher) und bei ihr aufkreuzte, vermittelte sie mich an einen Psychiater. Die versuchte die 24-Stunden-Therapie mit mir. Bis zum nächsten Tag versprach ich mir nichts anzutun. Das wurde dann auf 48 Stunden hochgeschraubt usw. usf.. Nach einer Woche oder vierzehn Tagen schlug sie mir eine Therapie als Tagespatient vor. Sie wolle mich nicht übernehmen, weil sie ohnehin schon überlastet sei. Am ersten Tag in der psychiatrischen Klinik mußte ich ein Versprechen abgeben für die Dauer der Therapie nichts in Richtung Suizid zu unternehmen. Sonst hätte ich wieder gehen können. Diese Einrichtung stellte meinen Strohalm dar. Also versprach ich es. Die Therapieangebote gefielen mir. Mit den Patienten wurde ich nach Anlaufschwierigkeiten warm. Nur mit der Ärztin kam ich nicht klar. Mein Verstand glaubte meinem Gefühl aber nicht. Ich übernahm die Wertung, die ich stets gehaßt hatte: "Das ist nicht normal," als mein Ex-Partner und die mich erdrückenden Zeichnungen, Gedichte etc. Thema waren. In einer englischen Fanzeitung erschien eine Story von mir über ein Konzert und persönliches Treffen mit Suzi Quatro. Davon erzählte ich im Gruppengespräch. Die Ärztin belächelte mich, den anderen in der Runde zugewandt: "In welchem Alter macht man so etwas?" Das wichtigste Therapieziel sei, in meine Wohnung zurückzugehen und mich nicht immer mit Erinnerungen herauszureden. Nach meinem Tablettenversuch gegen Ende der Therapie putzte sie mich herunter, schleuderte mir entgegen, sie wäre furchtbar sauer auf mich und ich solle ihr den Grund nennen. "Weil ich für meine Eltern eine Last bin", sagte ich spontan. Sie lachte affektiert. "Das glauben sie doch wohl selbst nicht!" Die Therapie war damit beendet. Erfolglos. Seltsamerweise spielte der Alkohol während dieser zwei Monate bis auf hier und da ein paar Gläser Wein und den Exzeß einen Tag vor dem Drang, den Inhalt der Packungen unbedingt zu schlucken, nicht die Rolle, die er kurz vor der Trennung von meinem Ex-Partner schon

einnahm. Bereits früh trank ich und war auf Magengeschwür krankgeschrieben. Heute kann ich mir erklären, warum der Drang zu den Prozenten gebremst wurde. Als Psychopharmaka verabreichte man uns Distraneurin. Das sind Tabletten, die Alkoholiker im Entzug bekommen. Die Weihnachtsfeiertage verliefen "feuchtfrohlich". Vor meinem Gang zum Arbeitsamt trank ich einen "Wackelmann". Silvester 1993 fuhr ich mit Therapiebekanntschaften zu einem Suzi Quatro Konzert. Dort tankte ich ganz schön. Am Neujahrmorgen schwamm das Bett beinahe. Solche Schweißausbrüche bekam ich. Wenn ich bei extremer Unruhe, die mein ständiger Begleiter wurde, trank, fühlte ich mich besser. Die Gedanken purzelten nicht mehr so durcheinander, wie ohne Stoff. Teilweise lebte ich in dieser Zeit bei meine Eltern und sonst in meiner Wohnung. Mein Vater dachte, wenn er mir am Abend kontrolliert zu trinken gibt, wäre das eine gute Lösung. Woher sollten sie auch wissen, was mit mir los war, wenn ich es selbst nicht wahrhaben wollte. Schwankenderweise erklärte ich meiner Mutter an einem Nachmittag, als sie mich zum Kaffeetrinken besuchte, ich hätte überhaupt nichts getrunken. Eines fand ich im Suff bis zum Abwinken, Ruhe vor meinem chaotischen Gedankenwirrwarr. Ansatzweise registrierte ich doch, daß etwas mit mir nicht stimmte. Manchmal hörte ich beim Laufen auf der Straße oder abends im Bett Stimmen. Sie redeten auf mich ein und erschreckten mich. Wegen meiner weiterhin depressiven Stimmung nahm ich Gesprächsangebote einer Sozialarbeiterin wahr. Sie brachte mich zur Entgiftung ins Krankenhaus, als ich total fertig am Morgen mit Jägermeisterfahne aufkreuzte. Dort gab man mir anfangs eine sehr hohe Dosis Distraneurin und setzte sie zu schnell ab. Draußen mußte ich mir Medikamente besorgen, um am nächsten Imbiß vorbeizukommen. Dann fuhr ich als Tagespatient in die Suchtbetreuungseinrichtung. Einen Monat später wurde ich übermütig. Wie jeder normale Mensch wollte ich mittags Bier, am Abend eine Flasche Wein und irgendwann einmal, wenn ich nicht einschlafen kann, Schnaps trinken. Eingekauft habe ich alle drei Sorten. Ich machte das Bier auf. Die ersten Schlucke meldeten sich wieder, aber der Rest blieb drin. In zwei Stunden war bis auf einen Rest Schnaps alles alle. Am nächsten Tag versuchte ich es erst einmal ohne Nachtanken. Das hielt ich bis zum Nachmittag durch. Mein Gang wurde immer zittriger und es hörte nach den ersten Schlucken Bier auf. Dem folgten einige immer größer werdende Wackelmänner. Ich glaube, an jenem Abend sagte Vati zu mir: "Irgendwann ist es uns egal, was du machst, dann sauf dich doch tot!" So brutal dieser Satz klingt, er signalisierte mir, daß er mich akzeptier(t)e mit meiner Neigung zum Tod. Denn nichts anderes schüttete ich mit schwindender Begeisterung bei zunehmender Abhängigkeit in mich hinein, als Gift, das mein Körper ins seinen Stoffwechsel eingebaut hatte und nun ständig verlangte... In der Suchtklinik bot man mir einen stationären Aufenthalt an. Meine Beine gehorchten mir kaum, obwohl das Pustegerät nichts anzeigte. der Ärztin fiel auf, daß ich mich zurückzog und in "meinem" Zimmer verkroch. Sie verschrieb mir als Langzeittherapie Antidepressiva und schlug mir ein Gespräch mit der Psychologin vor. Es blieb nicht bei einem. Durch ihre Begeisterung für mein Bild von 1981 sprang der Panzer um meine Gefühle auf und ich legte die Karten auf den Tisch. Der Schlüssel für mein großes Vertrauen zu ihr heißt Liebe. Liebe, die sie mir vermittelte und in mir weckte und die ich mit nach draußen genommen habe, um sie zu geben und zu nehmen, ohne mich dabei selbst aufzugeben und damit ausnutzbar zu machen. Eine Patientin in der Klinik ernannte mich zu ihrem Schützling. Einige Male verbrachten wir den Ausgang miteinander und stehen noch heute im Briefkontakt. Ohne die Erfahrung meines Aufstehens mit der Hilfestellung anderer, die auf mich zugingen und eingingen, würde ich vielleicht schon irgendwo in der Gosse liegen oder...



*Gevatter Tod hatte sich geirrt.  
Er betrachtete ganz verwirrt  
dieses viel zu junge Ding,  
das in seinen Armen hing.*

*Er sagte: Das ist blanker Wahn.  
Dann stieß er sie von dem Kahn,  
der trieb über'n schwarzen Fluß.  
Der Tod verweigerte ihr seinen Kuß.*

*Das sauste sie nun in die schwarze Brühe.  
Das Schwimmen gegen den Strom kostete Mühe.  
Doch es schlug etwas in ihrer Brust,  
das hat den Weg zum Ufer noch gewußt.*

Im entscheidenden Moment erhielt ich Zuwendung von Menschen, die mir signalisierten, daß sie mein Leben als wertvoll betrachten und nicht meinen Tod. Erst an diesem Punkt verstand ich die Ängste meiner Eltern.

Außerhalb der Therapie geschah dies zunächst im Zusammenhang mit meinem musikalischen Hobby - Suzi Quatro. Aus Kontakten im Fanklub dieser Powerlady entwickelten sich Freundschaften, die weder nur fanfreundschaftlich noch freundschaftlich sind. Offenheit meinerseits wurde nicht zum Hemmschuh. Besonders von meiner besten Freundin erhielt ich Rückmeldungen wie. "Ich lerne Dich jetzt erst besser verstehen."..."Ich glaube an Dich."..."Ich danke Dir für die Einblicke in Dein Tagebuch." Ich profitiere von ihren Einfällen in ihrem Spiel mit unserer Muttersprache in Briefen und Gesprächen und wir sehen unsere "Herzensverbindung" als gegenseitige Bereicherung. Als ich ihr einmal schrieb, bei meinem letzten ausgeführten Suizidversuch wollte ich ihr meine Suzi Quatro - Sammlung vermachen, antwortete sie: "Was soll ich mit der Suzi Quatro - Sammlung, wenn Du nicht mehr bist?" Während einem Treffen anlässlich eines Konzerts mit unserer "Rock 'n Roll-Königin" in der Heimatstadt meiner Freundin, lernte ich einen weiteren von der Alkoholkrankheit betroffenen Fan kennen. Per Brief tausch(t)en wir uns auch über unser "Problem" aus. Manchen Dingen, die mit der Alkoholkrankheit zusammenhängen, können Nichtbetroffene kaum folgen. Deshalb hilft es, den Austausch mit "Insidern" nicht ganz abreißen zu lassen, selbst bei längerer Trockenheit. Wolfgang H. schrieb mir, daß er bei einem der Einzelgespräche mit seiner Therapeutin über Gedanken sprach, die ihn schon lange vorher beschäftigten. Er kämpfte mit sich, ob er's ihr sagen sollte. Schließlich erzählte er ihr also, was da seit längerem in ihm aufkeimte und sich immer deutlicher manifestierte, je weiter die Therapie fortschritt:

*"Halten sie mich für durchgeknallt, aber ich bin froh, daß ich Alkoholiker bin." Peng - raus war es! Sie fing an zu lächeln und ich fuhr fort: "Nicht die Tatsache an sich macht mich froh (da müßte ich wirklich was an der Kirsche haben). Aber dadurch, daß ich mich zur Therapie durchgerungen und mir die Abstinenz erkämpft habe, auf diesem Weg habe ich so vieles erlebt, so vieles kennengelernt, ich habe mich selbst gefunden, mich erlebt, an mir gearbeitet, das Leben erfahren und als lebens- und liebenswert kennengelernt - es gibt so unendlich viele Möglichkeiten, so viele Freuden, kleine Freuden, die die meisten Menschen niemals erkennen und sich deshalb an ihnen nie werden erfreuen können. Das alles, diese Bewußtseinsänderung und -erweiterung, dieses bewußte und intensive Leben und Erleben, in all der Klarheit und Nüchternheit - ohne die Abhängigkeit und den Weg aus ihr wäre mir all dies verborgen geblieben." So in etwa sprudelte es damals aus mir heraus und je länger ich trocken bin, mit jedem neuen Tag bestätigt sich jedes Wort auf's Neue und täglich kommt eine neue*

*Erfahrung hinzu, ein neuer Sieg - und sei es auch "nur" ein weiterer trockener Tag. Das, glaube ich, sollten wir niemals vergessen, schon deshalb nicht, weil es alles andere als selbstverständlich ist und damit wir nicht leichtsinnig werden: auch wenn wir noch so weit nach vorne gehen, wandern wir doch immer auf einem schmalen Grat, von dem wir mit einem einzigen Fehltritt in die Tiefe stürzen können. Wir werden zwar immer besser im Balancieren, so daß wir nach und nach immer stärkere Böhen abfangen können. Aber der Grat, auf dem wir gehen, bleibt immer gleich schmal."*

\*\*\*

### 3.3.

#### **"Keiner verstand ihn...", Requiem auf King E.**<sup>429</sup>

Ich bin K. während eines Praktikums im Asylantenheim Magdeburg-Wolfswerder begegnet. Aus Liberia kommend, führte ihn sein Weg über Frankfurt/M. zunächst nach Halberstadt, später dann nach Magdeburg. Da ich mich mit den Asylsuchenden verständigen wollte, begann ich Englisch zu lernen, K., der in Liberia als Englischlehrer gearbeitet hatte, wollte sich mit der deutschen Sprache vertraut machen. Auf diese Weise lernten wir uns kennen. Ich habe ihn zu verschiedenen Ämtern begleitet, so auch aufs Sozialamt. Wir waren dort mit dem für Asylangelegenheiten Verantwortlichen verabredet. K. versuchte zu erklären, warum er nach Deutschland gekommen war. Erregt wiederholte er mehrmals, daß er nicht wegen des Geldes oder des "business machens" gekommen sei. Er sei gekommen, um eine Botschaft für die hier in Deutschland Lebenden zu übermitteln. Herr H. griff zum Telefonhörer, wollte die Polizei rufen. Es gelang mir, ihn davon abzubringen: "Was wollen Sie nur, er hat doch nichts getan. Daß er war so erregt spricht, hängt doch damit zusammen, daß ihm endlich mal jemand zugehört hat."

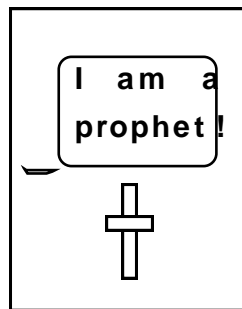
Ich lernte King als einen sensiblen, tief religiösen Menschen kennen, der immer versuchte, mit dieser seiner Weltanschauung, Gesprächspartner unter den anderen, vor allem, afrikanischen Asylsuchenden zu finden. Anfangs Juni/Juli 1991 war er sehr optimistisch, knüpfte viele Kontakte zu den Heiminsassen aus Ghana, Nigeria, Sudan und Algerien. In diese Zeit fielen auch Gespräche mit amerikanischen Mormonen, die seit Juli im Wohnheim regelmäßig missionierten. Aus Gesprächen und Zusammenkünften in der Küche und im Fernsehraum weiß ich, daß die von King Angesprochenen heftig mit ihm disputierten und sich von seinen religiösen Aussagen und weltanschaulichen Positionen zunehmend distanzierten. Es kam zu Auseinandersetzungen. King wurde nicht verstanden, von Tag zu Tag wurde er weiter ausgegrenzt, blieb mit sich und seinen Gedanken allein, fand scheinbar nur Verständnis im Kreise der mormonischen Glaubensgemeinschaft.

An einem Wochenende im November kehrte K von einem Gottesdienst in erregtem und verwirrten Zustand ins Wohnheim zurück. Aus seinem Zimmer drang laute Musik. Er hielt die Tür verschlossen, wollte keinem zuhören. Schreiend brach es aus ihm heraus: Die Mormonen sind schlecht, "deep schlechte Leute". Gott ist für alle da. Für dich. Für mich. Er wurde verlacht, niemand war bereit, auf seine Befürchtungen einzugehen. Daraufhin brachte er an

---

<sup>429</sup> Die Fallgeschichte verdanke ich meiner Frau Ludmila. Kings Schicksal hat uns über Wochen beschäftigt. Wir haben daraus gelernt.

seiner Tür ein Plakat an, auf dem stand: "I am a prophet". Unter den Satz hatte er ein Kreuz gezeichnet.



Am folgenden naßkalten Montag machte K. sich auf den Weg. Er lief barfuß mit weißen Federn im Haar vom Asylantenheim am Rande der Stadt ins Stadtzentrum. Er wollte zum Dom, wollte hinauf in die Höhe.

Verantwortliches Personal und Heiminsassen "ertrugen" die Situation drei Tage und schalteten dann die Polizei ein, die ihn der Psychiatrie in der Magdeburger Medizinischen Akademie "zuführen".

Den dort Diensttuenden flöbte K. durch die tiefschwarze Hautfarbe und seine Körpergröße (1,95 m) Furcht ein. Als K. merkte, wo er sich befand, begann er sich zu wehren. Er wurde ans Bett geschnallt und mit Psychopharmaka ruhiggestellt. Als ich ihn einige Tage später mit zwei ghanesischen Asylsuchenden in der Psychiatrie besuchte, befand er sich in einem schlimmen Zustand. Unbekleidet und angeschnallt lag er weiterhin in einem ansonsten leeren Anstaltszimmer. Sein Gesicht war aufgedunsen, die Lippen trocken und spröde.

Wir erlebten die "Prozedur des Wasserlassens". Eine Schwester trat mit der Ente zu K. ans Bett heran. Auf meine Frage, was sie vorhabe, antwortete sie mir: "Wir müssen doch irgendwie abpumpen. Er muß mal!" Unter diesen Bedingungen befand er sich noch weitere zwei Wochen. In dieser Zeit war er fast vollkommen isoliert und wurde ständig überwacht.

Nach drei Wochen ist er gestorben.

Die Angebote zur Überwindung von Ausgrenzung und Isolation haben nicht ausgereicht, King im Leben zu halten. Sein "Fall" zeigt, wie notwendig es ist, daß Institutionen ihr Selbstverständnis nicht auf die Verwaltung von Sachen oder die Verwahrung von Personen reduzieren, sondern konkret an der Humanisierung von Verhältnissen arbeiten.

### **3.4.**

#### ***"Mit Behinderten umgehen...?", oder über den Sinn, einen weithin konventionalisierten Ausdrucks zu hinterfragen***

Von Wygotski stammt die Erkenntnis: Man kann einen Gedanken nicht in einer Weise fertig im Wort ausdrücken, wie man sich einen Mantel überzieht. Der Gedanke erschließt sich im Gebrauch des Wortes, entwickelt sich im Wort<sup>430</sup>.

<sup>430</sup>Vgl.: **Wygotski, L.S.:** Denken und Sprechen. Akademie Verlag, Berlin (DDR) 1964

Welcher Gedanke ist es jedoch, der sich in der Wortgruppe *Umgang mit Behinderten* ausformt, im Wort *umgehen* zu seinem Ende kommt?

Was liegt näher, als zunächst ein Wörterbuch zu befragen? <sup>431</sup>

Unter dem Stichwort *umgehen*, stößt man, was dessen Semantik betrifft, alsbald auf eine höchst aufschlußreiche Unterscheidung, die über Akzent und Setzung des Betonungszeichens im Wort hör- und sichtbar wird. Einmal akzentuiert die Stimme den Vokal der ersten Silbe, ein andermal hebt das Betonungszeichen den Vokal der zweiten Silbe hervor. Durch die differente Betonung, bzw. Setzung des Akzentzeichens, variiert die Bedeutung des Wortes *umgehen* grundlegend.

Unter **umge'hen** finden wir:

1. (*einen Bogen machen*) ein Dorf, einen Ort, den Gegner u.; sie umgingen den unwegsamen Sumpf; wir haben die Baustelle umgangen; der Gegner wurde auf der linken Flanke umgangen; die Straße, die Bahn umgeht das Gebirge
2. (*nicht beachten, vermeiden*) ein Gesetz, eine Vorschrift, Verordnung, Bestimmung u.; sie umgingen alle kritischen Punkte, die Antwort auf meine Frage; er hat die Bestimmung umgangen

*Umge'hen* hat offensichtlich etwas mit: *jemandem/etwas auf Distanz halten, jemandem oder etwas ausweichen* zu tun. Es ist bequemer oder zumindestens weniger gefährlich, jemandem oder etwas auszuweichen, als sich mit dem angstausslösenden Unbekannten auseinandersetzen zu müssen, sich von ihm berühren zu lassen.

'**Umgehen** hingegen tritt in den Bedeutungen von:

1. (*sich bewegen*) hier scheinen Gespenster zu sein, auf dem Boden scheint es umzugehen; in diesem Schloß soll die weiße Frau umgegangen sein; es ging das Gerücht um
2. (*verkehren, behandeln, verfahren*) mit etwas oder jemandem wie mit einem rohen Ei umgehen u.; wie gehst du eigentlich mit mir um?! (Ausdruck der Empörung); er versteht es, weiß mit Kindern, Tieren, mit dem Traktor, mit dem Gewehr umzugehen; du bist (immer, recht) leichtsinnig, verschwenderisch mit dem Geld, ziemlich liederlich, unordentlich, sorglos mit deinen Sachen umgegangen
3. (*betreiben, sich beschäftigen*) er ist schon lange mit dem Gedanken umgegangen, sich zu verändern
4. (*sofort*) jemandem umgehend antworten, umgehend Bescheid erwarten... auf.

Ist es schon nicht möglich, der Begegnung mit etwas oder jemandem auszuweichen, so muß doch die mit der Begegnung einhergehende Verunsicherung möglichst schnell überwunden werden. Ziel ist es, schnell und sicher mit dem Neuen *'umgehen* zu können: Mit dem Neuen, Anderen, Abweichenden, das nicht mehr um'gangen werden kann, soll effektiv und sicher *'umgegangen* werden. Das Oszillieren zwischen *umge'hen* und *'umgehen* soll die nachfolgende Gesprächssequenz<sup>432</sup> illustrieren.

<sup>431</sup> **Agricola, E. (Hrsg.) u.a.:** Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1977, S. 672

<sup>432</sup> **Sendung im N3 (1990) "Moment mal" zum Thema: Fortschritte für Behinderte?**

(Gesprächsteilnehmer: Sonja Deuter, Dr. Gerhard Koll, Alfons Matheis, Bärbel Mickler, Bodo Schühmann, Udo Sierck; Gesprächsleitung: Eva Marie von Münch)

*E. M. von Münch:*

Nun bleiben wir noch einen Moment bei der Schule. Wir haben ja einen Lehrer hier, der auch Erfahrungen mit einer Schule, allerdings nicht einer Sonderschule, wie ich weiß, hat, sondern mit einer ganz normalen Schulklasse. Jetzt sind Sie Deutschlehrer, glaub ich, und stehen vor dieser Klasse und haben da plötzlich 3-4 Behinderte. Geht das?

*A. Matheis:*

Das geht. Ich hab' diese positive Erfahrung gemacht, ich muß dazu sagen..., ich bin da kritisch gegenüber, weil das möglicherweise ein Einzelfall war, ich möchte das nicht verallgemeinern. Diese Erfahrung war so, daß in dieser Klasse ein Junge war, das war ein Kind, das an Muskelschwund gelitten hat, das aber von Anfang an mit der Klasse eine Stufe nach der anderen mitgemacht hat. Und es hat sich im Laufe der Zeit eine kooperative Haltung innerhalb der Klasse herausgebildet. Dieser Junge ist weder besonders behütet worden, noch besonders bevorzugt worden, sondern man wußte, wie man miteinander *umgehen* kann und hat das dann so gemacht. Also eine wilde Jagd mit dem Rollstuhl über den Schulhof war da auch schon mal drin. Was für mich dieses Erlebnis so einprägsam gemacht hat, war meine Hilflosigkeit, daß ich als Lehrer damit konfrontiert wurde und überhaupt nicht wußte, wie ich mit einem Jungen der unter Muskelschwund leidet, der zum Beispiel einfach sich nicht melden kann, *umgehen* soll.

*E. M. von Münch:*

Ist der deutsche Durchschnittsstudienrat dem gewachsen?

*A. Matheis:*

Er ist dem nicht gewachsen. Das heißt, daß schon auf der Stufe der Ausbildung der Lehrer...

*U. Sierck:*

Das, was sie gerade gesagt haben, verdeutlicht für mich das eigentliche Problem. Und das eigentliche Problem ist die Macht der Normalität, die Macht der Normalität in unseren Köpfen. Ich will mich da gar nicht unbedingt ausschließen. Was ich aber zum Beispiel niemals sagen würde und für eine Überheblichkeit finde, ist zu sagen: 'Da ist ein Junge, der leidet an Muskelkrankheit.' Das ist eine Sache, wo ich denk, das ist die unreflektierte Arroganz der Normalität. Und solange wir damit nicht anfangen, uns auseinanderzusetzen, werden alle Vorstellungen von Integration unter diesem Machtverhältnis zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten zu analysieren sein.

*A. Matheis:*

Wenn ich da grad zu etwas sagen darf..., das ist ja, ich muß gestehen, gerade meine Erfahrung, die ich immer wieder mache, diese Hilflosigkeit, ja diese Unwissenheit, wie dieser *Umgang* denn aussehen soll. Ich muß dazu sagen, daß ich bei mir da immer wieder Defizite feststelle. Und leider, und da bin ich skeptischer als Sie (Geste in Richtung B. Schühmann) oder auch als Sie (Geste in Richtung G. Koll) nirgendwo sehen kann, außer in einzelnen punktuellen Projekten, wie man denn so etwas einfach lernen soll. Ich denk, das ist ein Lernprozeß bei mir und dieser Lernprozeß wird keinesfalls gefördert. Um nochmal auf die ursprüngliche Frage "Fortschritt für Behinderte" zurückzukommen, ich sehe, daß Fortschritte bei den Nichtbehinderten auch nicht gefördert werden...

*S. Deuter:*

Ich möchte gern noch etwas dazu sagen und zwar an zwei Worten *Umgang*, da möchte ich einhaken, und da war noch etwas, das ist mir jetzt entfallen. Es geht nicht um *den Umgang*

mit Behinderten oder Nichtbehinderten, es geht auch nicht darum, die tollsten Modelle zu schaffen, sondern es geht eigentlich, was Udo auch gesagt hat, um das, was in unseren Köpfen stattfindet. Ich kann sagen: Ich war ganz normal eine Frau in dieser Gesellschaft, hab mir nie Gedanken darüber gemacht, hab auch genau solche Worte genommen, ohne darüber nachzudenken. Und bei mir ist das passiert durch mein behindertes Kind, daß ich plötzlich sehen konnte und hinterfragen konnte, daß es bestimmte Dinge gibt, wo hier in der Gesellschaft ein Wert darauf gelegt wird, wo ich gesehen hab, daß mein Kind aber andere Fähigkeiten an sich hat, die durchaus wesentlich wertvoller sind, wenn ich schon überhaupt schon mal abwäge, was ich eigentlich auch gar nicht möchte. Darin hab ich gelernt, so etwas zu hinterfragen, also nicht mehr vom Umgang zu sprechen, oder "der leidet unter irgend etwas". Ich denk der Prozeß, den müssen wir genauso wie wir ihn äußerlich anwenden, zuerst mal in uns drin machen und uns klar machen, ja unsere Achtung vor diesem anderen Menschen, wie er ist, auch wenn wir uns nur vorstellen können, daß er leidet.

*A. Matheis:*

Das war aber genau diese private Möglichkeit oder... Chance, die da bestanden hat, aber normalerweise begegnet man keinem Behinderten, als Lehrer zum Beispiel, oder nur in Ausnahmefällen...

*S. Deuter:*

...Man sucht das mit allen Möglichkeiten zu verhindern...

*B. Mickler:*

...Zum Beispiel durch die Schaffung von mehr Sondereinrichtungen. Es ist ja irgendwie paradox zu sagen: Werkstätten sollten, was weiß ich, irgendwann mal überflüssig werden, und gleichzeitig werden WfB ausgebaut. Da frag ich mich: wo ist denn dann die Motivation anderweitige Arbeitsplätze für Behinderte zu schaffen, wenn sie doch von den Werkstätten zum großen Teil abgedeckt werden? ...

*Umgehen* in der einen oder anderen Bedeutung ist eines gemeinsam: Das Neue oder Andere wird im Handeln und Denken an einem ihm gewohnten äußeren Normativ gemessen und nachfolgend eingeordnet und klassifiziert. Behinderung wird so im Behinderten festgemacht oder substantialisiert; behindert sein wird umschrieben in Begriffen des Mangelhaften und Defizitären. Die Diagnose des Defektiven geht einher mit der Prognose starrer Entwicklungsgrenzen. Offene Entwicklungsperspektiven werden reduziert auf geschlossene Zustandswirklichkeiten. *Umgehen* sagen, bedeutet da konservieren, ohne Bedingungen für Entwicklung zu öffnen.

Von woher jedoch erschließt sich eine Alternative zum *Umgang mit Behinderten*?

Sie liegt in dem, was mit den Verben *aufeinander-zugehen*, *aufeinander-eingehen* gedanklich und praktisch entwickelt werden kann.

### **3.5.**

***"Die öffnende Frage", Momente entwicklungsorientierter Begründungspädagogik***

Karin ertastet die Gestalt eines beeindruckend großen Vogels. Sie hatte noch nie zuvor die Möglichkeit, ihn lebend mit ihren Augen zu sehen, denn sie ist fast blind. Sie ist, wie viele andere hierher, d.h. in das Weiterbildungsprojekt, ihre Schule, gekommen, um als erwachsene Frau lesen und schreiben zu lernen<sup>433</sup>. Vorsichtig streicht sie über die Federn des Vogels. Sie ertastet seinen Kopf, den Rumpf, die Krallen.

Harkan neben ihr imitiert derweil den Ruf des Vogels: U...h...u.

- *"Der hält sich am Tage auf hohen Bäumen verborgen, jagt nur bei Nacht, weiß er zu berichten"...*

Karin's Lehrerin führt ihre Hand vorsichtig weiter hinunter, unter das Gefieder.

- *"Was meinst du, wie sich das anfühlt?"*

Karin nimmt die Frage gern auf und berichtet ausführlich, was ihre Hände herausgefunden haben.

- *"Hier diese Federn fühlen sich sehr fest und straff an, da sind aber noch andere darunter und diese da sind flaumig und weich..."*

- *"Das nächste Mal werden wir sehen, wie diese Federn heißen und wozu sie der Vogel braucht..."*

\*\*\*

***"Was meinst du, wie sich das anfühlt?"***

Die Frage nimmt nichts vorweg. Petrowa<sup>434</sup> sprach einmal von dem orientierenden und analysierenden Charakter der Frage. Die Frage schlage gleichsam eine Brücke zwischen Handlung und geistige Operation.

Und das ist offensichtlich solch eine Frage. Eine Frage, die den Schüler ernst nimmt.

Sie hätte auch noch anders gestellt werden können, etwa: "Wie fühlt sich das an?" Wird die Frage so gestellt, dann ist der Aussagewert einer möglichen Antwort von Anfang an in starre Grenzen gebannt, denn sie signalisiert, daß der Fragende eine bestimmte Antwort, eine Antwort, die er selbst schon weiß und vorweg als Maßstab für richtig und falsch entwickelt hat, erwartet. Mehr noch, die Frage führt die Antwort in ein Normativraster ein, die es dem Fragenden ermöglicht, die Antwort hinsichtlich des unterlegten Normativs zu bewerten. Wichtig und bedeutsam ist nicht mehr die Antwort, sondern der Prozeß der

---

<sup>433</sup>**Vgl. Mann, I.:** Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1992

Die Erfahrungen des Hamburg-Harburger Modellversuchs zum Lesen-, Rechnen- und Schreibenlernen von Arbeitern und Arbeiterinnen einer Werkstatt für Behinderte wurden in mehreren Dokumentarfilmen vergegenständlicht. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf eine Sequenz aus dem 1993 entstandenen Film: Der Baum zum Niealtwerden.

<sup>434</sup>**Vgl. Petrowa, W.G.:** Das Problem von Lernen und geistiger Entwicklung bei geistig retardierten Kindern In: Die Rolle von Unterricht und Entwicklung der Psyche oligophrener Kinder - Sammelband wissenschaftlicher Arbeiten). Izdatel'stvo APN SSSR, Moskau 1983

Bewertung der Antwort. Der Antwortende findet sich, vorausgesetzt er verweigert sich der Frage nicht, eingebunden in ein Bewertungsraster und er kann nur hoffen, daß die Antwort den positiven Bereichen des Bewertungsrasters entspricht. Ist dies nicht der Fall, so wird ihm seine Antwort als unzureichend, schwach, unüberlegt, bestenfalls als falsch zurückgemeldet. Die Antwort ist ihm so entfremdet. Er kann nur darum kämpfen, die Antwort zu geben die von ihm im positiven Bereich erwartet wird. Eine solche Antwort sichert ihm das Lob und die zumeist wohlwollende Bewertung des Fragestellers.

Anders: "Was meinst du, wie sich das anfühlt?"

Die erkundend gestellte Frage hält der Antwort Raum in allen Richtungen offen. Jedes Moment der Antwort kann nachgefragt, präzisiert und erweitert werden. Jede Antwort wird so zu einer vorläufigen Hypothese, die sich entlang des Ertastens bildet und Schritt um Schritt verifiziert wird. Die Antworten können nicht falsch, schwach oder unvollständig sein. Sie bilden nur genau das ab, was mittels der Sprache entlang des Ertastens ausgedrückt werden kann. Mehr noch, eventuelle Nachfragen entwickeln die sinnlichen Handlungsqualitäten weiter.

Die offene Frage wird aus lebendigem Verständigungsinteresse heraus gestellt. Sie signalisiert das Interesse des Fragenden an der Antwort. Sie signalisiert die Bereitschaft des Fragenden, sich von den nicht vorhersagbaren Tiefen und Intensitäten der Antwort überraschen zu lassen .

Die Antwort wird nicht "erwartet" oder vorweggenommen, sondern wert-geschätzt. Eine so gestellte Frage öffnet hin zum Dialog.

### **3.6.**

#### ***Probleme mit der Distanzregulation - Gedanken zur "schrittweisen Befreiung von der Lehrerrolle"***

- "Du mußt die Schüler auf Distanz halten!"

- "Du darfst Sie nicht zu nahe an Dich herankommen lassen, das schadet Deiner Autorität als Lehrer!"

Alles gut gemeinte Ratschläge, die ich als angehender Hilfsschullehrer von wohlmeinenden Kollegen mit auf den Weg bekam. Und wirklich: Etwas stimmte nicht mit meinem *Lehrerverhalten*. Die Schüler nutzten meine Unsicherheit ihnen gegenüber *gnadenlos* aus, indem sie mich in ihre Gespräche verwickelten, ja mir fast physisch zu Leibe rückten und mir die Möglichkeit zu "wirksamen pädagogischen Handeln" nahmen. Man sagte mir: Intellektuell geschädigte oder debile Schüler sind distanzlos. Und eben diese ihre Schwäche gilt es zu "korrigieren". Und ich falle auf diese ihre Schwäche herein. Gelingt es mir nicht damit klarzukommen, werde ich dem schulischen (staatlichen) Erziehungsauftrag nicht gerecht. Denn, gerade Erziehung ist es doch, was die Hilfsschüler, besonders die "schwerer lernenden" und die "verhaltensauffälligen" unter ihnen ganz besonders brauchen.

Also versuchte ich, mit bewährten Mitteln Distanz herzustellen. Ich setzte eine finstere Miene auf, brüllte wie ein Löwe, schubste und knuffte sie, wenn nichts mehr half, auch physisch auf Distanz. Aber lange hielt ich das nicht durch, bald schon *hingen* sie wieder an mir und nahmen mir die Luft. Tag täglich dasselbe Dilemma: Nähe und unmittelbaren Kontakt zu den



Schülern empfand ich als aufdringlich, ja in hohem Maße belastend; Versuche sie von mir wegzudrücken, sie *auf Distanz zu halten*, kosteten immense Kraft und waren von mir auf Dauer nicht durchzuhalten. Jedes Oszillieren zwischen den beiden Polen bestärkte mich in dem Bewußtsein, pädagogisch versagt zu haben. Doch, stimmte das so? Was hat es mit Kontakt, Nähe und Distanz wirklich auf sich? Wo findet sich ein Ausweg aus diesem Dilemma, wie sieht er aus?

Ich denke entlang dieser Frage, "mache gedanklich Rhizom". Dazu nehme ich das Fremdwörterbuch<sup>435</sup> und schlage nach. Ich wähle nicht Stichworte, die auf der Hand liegen, wie zum Beispiel: Distanz, Nähe, Kontakt, Begegnung, Dialog, sondern ich beginne mit Dilemma und finde: "Wahl zwischen zwei gleich unangenehmen Fällen; Zwangslage, Zwangsentscheidung. "Was heißt hier Zwangslage und Zwangsentscheidung? Da fällt mir ein, daß ich doch Dilemma mit Paradox gleichsetzen könnte. Paradox. Paradoxa. Paradoxie: "die, (wirkliche oder scheinbare) Widersinnigkeit; gegen allgemein anerkannte Grundsätze verstoßende Behauptung - Logik Beweisbarkeit zweier sich widersprechender Sätze mit Hilfe korrekter Schlußregeln griech". Paradoxon. "wirklich oder scheinbar widersinnige Behauptung, etwas der Vernunft Entgegenstehendes; ein bis zum Widersinn zugespitzt formulierter Satz \* hydrodynamisches Paradoxon, hydrostatisches Paradoxon". Etwas der Vernunft Entgegenstehendes...

Wann widerstrebt etwas der Vernunft, oder dem, was gewöhnlich unter Vernunft verstanden wird? Wenn etwas in ein und derselben Hinsicht ist und nicht ist. Beide Aussagen sind wahr, obwohl sie einander widersprechen. Was in der Logik als Antinomie beschrieben wird, kann auch in Semantik und Pragmatik nachgewiesen werden.<sup>436</sup>

Paradox zum Beispiel die Situation, in die Alice hinter den Spiegel hineingerät:

*"Er träumt", sagte Zwiddeldei; "und was glaubst du wohl, träumt er?"*

*Alice sagte: "Das weiß keiner".*

*"Nun dich träumt er!" rief Zwiddeldei und klatschte triumphierend in die Hände. "Und wenn er aufhört, von dir zu träumen, was meinst du, wo du dann wärst?"*

*"Wo ich bin, natürlich", sagte Alice.*

*"So siehst du aus!" entgegenete Zwiddeldei verächtlich. "Gar nirgends wärst du. Du bist doch nur so etwas, was in seinem Traum vorkommt!"*

*"Der König da", fügte Zwiddeldum hinzu, "bräuchte bloß aufzuwachen, und schon gingst du aus -peng- wie eine Kerze!"*

*"Gar nicht!" rief Alice empört. "Und außerdem, wenn ich nur etwas bin, was in seinem Traum vorkommt, was seid denn ihr, möchte ich gerne wissen?"*

*"Das Nämliche", sagte Zwiddeldei.*

*"Das Nämliche", sagte Zwiddeldumm.*

*Dabei schrie er so laut, daß Alice doch lieber sagte: "Still doch! Du weckst ihn noch auf mit deinem Geschrei."*

<sup>434</sup> Vgl.: Großes Fremdwörterbuch. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1977

<sup>436</sup> Im 6. Kapitel von *"Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien"* definieren Watzlawick u.a. Paradoxie als... *"Widerspruch..., der sich durch folgerichtige Deduktion aus widerspruchsfreien Prämissen ergibt"* und gliedern diese in 1) logisch-mathematische Paradoxien (Antinomien), paradoxe Definitionen (semantische Antinomien) und pragmatische Paradoxien (paradoxe Handlungsaufforderungen und paradoxe Voraussagen).

(Vgl.: **Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson, D.D.:** Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Verlag Hans Huber, Bern-Stuttgart-Toronto 1990)

*"Na, du wärst mir die Rechte!" sagte Zwiddeldum. "Ihn aufwecken! Wo du doch nur in seinem Traum vorkommst. Das weißt du doch ganz genau, daß du nicht wirklich bist!"*

*"Doch bin ich wirklich!" sagte Alice und begann zu weinen."<sup>437</sup>*

Sie wünscht sich den Traum des Königs zu verlassen, verläßt sie ihn jedoch, löst sich ihre Existenz wie eine verlöschende Kerze auf. Sie möchte schon existieren, aber so (als Traumgespinnst des Königs) auch wiederum nicht. Egal, was sie auch unternehmen mag, welche der beiden Möglichkeiten sie auch wählt (am Traum des Königs weiterzuspinnen oder ihn zum Erwachen zu bringen), beide entpuppen sich als Sackgassen. Ihr ist in diesem Moment nicht klar, daß man aus der paradoxen Situation nicht heraustreten kann, indem man in ihrem Bezugsrahmen verbleibt. Sie selbst muß aufwachen aus dem Traum, der der ihre ist und dessen Entwicklung sie in diese Situation gebracht hat.

Der Ausweg aus der Paradoxie liegt also nicht darin, sich auf die eine oder andere zweck- und damit aussichtslose Handlungsalternative einzulassen, sondern darin, aus der paradoxen Situation "auszusteigen", d.h. das Prinzip der Wahl zwischen den beiden angebotenen Alternativen zu negieren.

Der Ausweg zu der oben beschriebenen Situation von erzwungener Nähe und Distanz lag und liegt eben nicht in der Wahl eines der beiden Varianten des Lehrerverhaltens (autoritär - distanziert vs les affair - kontaktär), sondern in der Aufkündigung des "Lehrerverhaltens" selbst.<sup>438</sup>

---

<sup>437</sup>Diese Szene habe ich Watzlawick...1990, S. 188 entnommen

<sup>438</sup>Bei Christel Manske habe ich dazu den Ausdruck "*schrittweise Befreiung von der Lehrerrolle*" gefunden. (Vgl: **Mann, I.:** Die Kraft geht von den Kindern aus: eine stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1989). Sie ermutigt dazu, auf Mechanismen der Unterdrückung und des unhinterfragten Machtgebrauchs in der pädagogischen Arbeit zugunsten einer Pädagogik des Dialogs und der Kooperation, die sich nur auf der Grundlage von Gleichmächtigkeit und Vertrauen, der Anerkennung und Kritik entwickeln kann, zu verzichten.

## VII. Literatur

**Adler, A.:** Studie über die Mindertwertigkeit von Organen. Fischer, Frankfurt/M. 1977

**Adler, A.:** Kindererziehung. Fischer, Frankfurt/M. 1994

**Adler, A.:** Die Technik der Individualpsychologie. Bd.1: Die Kunst, eine Lebens- und Krankengeschichte zu lesen. Bd. 2 Die Seele des schwer erziehbaren Schulkindes. Fischer, Frankfurt/M. 1992 und 1994.

**Adler, A.:** Individualpsychologie in der Schule. Fischer Taschenbuch Verlag 1991

**Adler, A.:** Persönlichkeit als geschlossene Einheit. In: ders.: Psychotherapie und Erziehung. Ausgewählte Aufsätze. Band II. Fischer, Frankfurt/M. 1982, S. 244

**Agricola, E. (Hrsg.) u.a.:** Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1977

**Bacon F.:** Weisheit der Alten. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M. 1991

**Balint, P. (Hrsg):** Lehrbuch der Physiologie. Verlag der Ungarischen Akademie der Wissenschaften, Budapest 1963

**Baudisch, W., Bröse, B., Samski, Ch. S.:** Einführung in die Hilfsschulpädagogik. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985

**Baudrillard J.:** Videowelt und fraktales Subjekt. In: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Reclam Verlag, Leipzig 1990, S. 252-264

**Baudrillard J.:** Kool Killer, oder der Aufstand der Zeichen. In: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Reclam Verlag, Leipzig 1990, S. 214-228

**Baudrillard J.:** Transparenz des Bösen. Ein Essay über extreme Phänomene. Merve Verlag, Berlin 1992

**Berne, E.:** Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1990

**Bleidick, U.:** Gewalt gegen Behinderte. Tatsachen, Deutungen, Folgerungen. In: "Zeitschrift für Heilpädagogik", 1994, Heft 6

**Bloch, E.:** Subjekt-Objekt. Erläuterungen zu Hegel. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1985

**Bloch, E.:** Freiheit und Ordnung, Abriß der Sozialutopien. Reclam, Leipzig 1987

**Bshowitsch, I. L. :** Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1970

**Branston, B., Caselli, G.:** Götter und Helden der Wikingen. Tessloff Verlag, London 1978

**Brecht, B.:** Der Kaukasische Kreidekreis. In: ders.: Stücke. Aufbau Verlag Berlin und Weimar 1970

**Bröse, B.:** Geistige Aktivierung von Intelligenzgeminderten. Volk und Gesundheit, Berlin 1978

**Bröse, B., u.a.:** Die Aktivierung des Hilfsschulkindes durch Aufgaben. Volk und Gesundheit, Berlin 1980

**Brügelmann H, Balhorn, H.:** Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Faude, Konstanz 1990

**Bruschlinski, A.W.:** Kul'turnoistoricekaja teorija myslenija - filosofskie problemy psichologii (Die kulturhistorische Theorie des Denkens). Vyssaja skola, Moskau 1968 (russ)

**Buber, M.:** Das Dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1984

**Buber, M.:** Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1985

**Budilowa, A.I.:** Philosophische Probleme in der sowjetischen Psychologie. DVW, Berlin 1975

**Bünting, K.-D.:** Einführung in die Linguistik. Verlag Anton Hain, Frankfurt/M. 1993

**Camus, A.:** Der Mensch in der Revolte. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1990

**Capra, J.:** Tiefenökologie. Teilnehmendes Erkennen als neues Paradigma. Vortrag aus der Serie "Teleakademie" 1988, SWF Baden Baden

**Crossley, R., Mc.Donald, A.:** Annie - Licht hinter Mauern. Die Geschichte der Befreiung eines behinderten Kindes. Piper, München - Zürich 1993

**Schelling, F.W.J.:** Bruno oder Über das göttliche und natürliche Prinzip der Dinge. Reclam, Leipzig 1989

**Damm S. (Hrsg.):** Begegnung mit Caroline. Briefe von Caroline Schlegel-Schelling. Reclam, Leipzig 1984

**Darwin, Ch.:** Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl. Reclam 1980

**Deleuze, G., Guattari, F.:** Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1977

**Deleuze, G., Guattari, F.:** Rhizom. Merve Verlag, Berlin 1977

**Donaldson, M.:** Myslitel'naja dejatel'nost' detej. (Geistige Tätigkeit von Kindern). Pedagogika, Moskau 1985

**Dutschke, R.:** Mein langer Marsch. Reden, Schriften und Tagebücher aus zwanzig Jahren. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1980

**Dyck, S.:** Rekonstruktion aggressiven Verhaltens. Ätiologie und therapeutische Möglichkeiten dargestellt an einer Fallstudie über ein geistig behindertes Kind. Diplomarbeit an der Martin-Luther-Universität Halle/S., Halle 1995, unv.

**Eco, U.:** Das Irrationale gestern und heute. In: Umberto Eco. Im Labyrinth der Vernunft. Texte über Kunst und Zeichen. Reclam, Leipzig 1990

**Eco, U.:** Im Labyrinth der Vernunft. Texte über Kunst und Zeichen. Reclam, Leipzig 1990

**Elkonin, D.B.:** Psychologie des Spiels. Pedagogika, Moskau 1978 (russ.)

**Emmerich, W.:** Der vernünftige, der schreckliche Mythos. Heiner Müllers Umgang mit der griechischen Mythologie. In: Heiner Müller Material. Reclam, Leipzig 1990

**Engel, A., König, P., Singer, W.:** Bildung repräsentationaler Zustände im Gehirn. Spektrum der Wissenschaft, 9/1993, S. 42-47

**Engels, F.:** Dialektik der Natur. Dietz Verlag, Berlin (DDR) 1975

- Erikson, E. H.:** Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/M 1994
- Feuerbach, L.:** Das Wesen des Christentums. Akademie Verlag, Berlin 1984
- Feyerabend, P.:** Utesenie dlja specialista (Trost für den Spezialisten). In: Fejerabend, P.: Izbrannye trudy po metodologii nauki. Progress, Moskva 1986
- Feyerabend, P.K.:** Protiv metodologiseskogo prinuzdenija. Ocerk anachistskoj teorii poznanija (engl. ders.: Against Method. Outline of an anarchistic theory of knowledge. London 1975) In: Fejerabend, P.: Izbrannye trudy po metodologii nauki. Progress, Moskva 1986
- Fichte, J.G.:** Ruf zur Tat. Sein Leben in Briefen und Berichten. Verlag der Nation, Berlin 1956
- Fichte, J.G.:** Die Bestimmung des Menschen. Reclam, Leipzig 1976
- Foucault, M., Deleuze, G.:** Der Faden ist gerissen. Merve, Berlin 1977
- Foucault, M.:** Der Ariadnefaden ist gerissen. In: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Reclam, Leipzig 1990
- Freire, P.:** Pädagogik der Unterdrückten. Rowohlt Taschenbuch GmbH, Reinbeck bei Hamburg 1973
- Freud, S.:** Jenseits des Lustprinzips. In: ders.: Essays III, Auswahl 1920-1937. Verlag Volk und Welt, Berlin 1989
- Frith U.:** Autismus. Spektrum der Wissenschaft, 1993, Heft 8
- Fromm, E.:** Haben oder Sein? Progreß , Moskau 1986 (russ.)
- Fromm, E.:** Leben zwischen Haben und Sein. Herder, Freiburg.Basel.Wien 1993
- Fühmann, F.:** Die dampfenden Häse der Pferde im Turm von Babel. Kinderbuchverlag, Berlin 1987
- Fühmann, F.:** König Ödipus. In: Erzählungen 1955-75. Hinstorff Verlag, Rostock 1990
- Großes Fremdwörterbuch.** VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1977
- Habermas, J.:** Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1.Suhrkamp, Frankfurt/M. 1988
- Habermas, J.:** Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2.Suhrkamp, Frankfurt/M. 1988
- Habermas, J.:** Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1977
- Haeblerlin, U.:** Allgemeine Heilpädagogik. Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart 1988
- Hauke, E., Hielscher, B., Jödecke, M.:** Zum Einsatz von Manualzeichen im Erstleseunterricht der Hilfsschule, Klasse 1/II. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der PH Magdeburg, 1990, Heft 2
- Havemann R.:** Dialektik ohne Dogma? Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1990
- Hegel, G.W.F.:** Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie. Reclam, Leipzig 1981
- Hegel, G.W.F.:** Phänomenologie des Geistes. Reclam, Stuttgart 1987
- Hegel, G.W.F.:** Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Band 1. Reclam, Leipzig 1982
- Hegel, G.W.F.:** Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Band 3. Reclam, Leipzig 1982
- Hegel, G.W.F.:** Wissenschaft der Logik. Band 2. Akademie Verlag, Berlin 1975

**Heine, H.:** Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland. In: Heines Werke in fünf Bänden. Band 5. Aufbau - Verlag, Berlin und Weimar 1978

**Hobbes, Th.:** Leviathan. Reclam, Stuttgart 1990

**Hochschularbeitstagung**

der Studienstätten für Sonder- und Heilpädagogik /Rehabilitationspädagogik der BRD und DDR am 20. und 21. Juli 1990 an der Humboldt-Universität in Berlin - zusammenfassende Darstellung der Stellungnahmen und Forderungen als Tagungsergebnis

**Holtz, A.:** Kindersprache. Ein Entwurf ihrer Entwicklung. Hinterdenkental 1989

**Horkheimer, M., Adorno, Th. W.:** Dialektik der Aufklärung. Reclam, Leipzig 1989

**Huber, G.:** Psychiatrie. Ein systematischer Lehrtext für Studenten und Ärzte. Schattauer. Stuttgart-New York 1987

**Iben, G (Hrsg.):** Das Dialogische in der Heilpädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag. Mainz 1988

**Jakobson, R.:** Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Suhrkamp, Frankfurt/M. 19??

**Jantsch, E.:** Die Selbstorganisation des Universums - vom Urknall zum menschlichen Geist. Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1988

**Jantzen, W.:** Arbeit, Tätigkeit, Handlung, Abbild: Zu einigen Grundfragen der Entwicklung materialistischer Psychologie. In: ders.: Abbild und Tätigkeit. Studien zur Entwicklung des Psychischen Jarick Oberbiel, Solms-Lahn 1986

**Jantzen, W.:** Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1987

**Jantzen, W.:** Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1990

**Jantzen, W.:** Bemerkungen zur Soziologie behindernder Institutionen. In: Ende der Verwahrung?! Perspektiven geistig behinderter Menschen zum selbständigen Leben. AG-Spak-Publikationen, München 1991

**Jantzen, W.:** "Praktische Ethik" als Verlust von Utopiefähigkeit - Anthropologische und naturphilosophische Argumente gegen Peter Singer. In: Behindertenpädagogik, 30.Jg. H. 1/1991

**Jantzen, W.:** Glück. Leiden. Humanität. Eine Kritik der praktischen Ethik P. Singers. In: "Zeitschrift für Heilpädagogik", 1991, Heft 4

**Jantzen, W.:** Zum Verhältnis von allgemeiner und differentieller Behindertenpädagogik. In: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 5 (Monismus im Zusammenhang von Menschsein und Behinderung), Magdeburg 1992

**Jantzen, W.:** Semantische Felder und ihre Bedeutung für die Organisation von Bliss. Manuskript, Bremen 1992

**Jantzen, W.:** Lurijas Konzeption der Syndromanalyse als Basis einer allgemeinen Theorie des Diagnostizierens. Manuskript, Bremen 1992

**Jantzen, W.:** Posttraumatische Epilepsie und biotische Selbstorganisation. Zeitschrift für Heilpädagogik, 1994 Heft 4, S. 217-230

**Jaspers, K.:** Psychologie der Weltanschauungen. Piper, München-Zürich 1994

**Jödecke, M.:** Zur Entwicklung pädagogisch psychologischer Grundlagen in der Defektologie der UdSSR eine theoretische Analyse. Diss. A, Magdeburg 1988

**Jödecke, M., Hauke, E., Hielscher, B.:** Zum Einsatz von Manualzeichen im Erstleseunterricht der Hilfsschule, Abteilung für schwerer lernende Schüler. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der PH Magdeburg, H.2/1990

**Jödecke, M., Zimpel A.:** Zur Lebenssituation geistig behinderter Menschen in der DDR bzw. den "Neuen Bundesländern". In fib e.V. (Hrsg.): Ende der Verwahrung?! Perspektiven geistig behinderter Menschen zum selbständigen Leben. AG-SPAK-Publ., München 1991

**Jödecke, M.:** Selbstorganisation oder zur Evolution kultur-historischen Denkens in der Behindertenpädagogik. In: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 1 (Das dynamische Gehirn), Magdeburg 1991

**Jödecke, M.:** Neuropsycholinguistik - Interdisziplinarität im Werk und Schaffen A.R. Luria's. In: Behindertenpädagogik, H. 3/1992, S. 226-234

**Jödecke, M.:** Rehistorisierung von Behinderung im Bewußtsein des Betroffenen - zum Problem einer monistischen Anthropologie. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der PH Magdeburg, H.1/1992

**Jödecke, M.:** Kommunikative Tätigkeit und Rehistorisierung von Sprachstörungen. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der PH Magdeburg, H. 3/1992

**Jödecke, M., Schrader, W., Zimpel, A.:** Rehistorisierung von Entwicklungsbesonderheiten aus tätigkeitstheoretischer Sicht. In: Sander, A., Raidt, P. (Hrsg.) Integration und Sonderpädagogik. Röhrig Verlag, St. Ingbert 1991

**Jödecke, M. :** Die "Anlaufstelle für soziale Kommunikation" als Praxis von Selbstveränderung und Emanzipation. In: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 8 (Institution. Dialog. Vernunftwerdung - Skizzen zu einer rehabilitativen Anthropologie),Magdeburg, 1992

**Jödecke, M. :** "Behinderung" in der Sprache der Institution und der Emanzipation - ein Beitrag zur Soziologie der Sonderschule. In: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 8 (Institution. Dialog. Vernunftwerdung - Skizzen zu einer rehabilitativen Anthropologie),Magdeburg, 1992

**Jödecke, M. :** Dialektisches Denken oder wider die Gewißeheiten des Ostentativen. In: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 5 (Monismus im Zusammenhang von Menschsein und Behinderung), Magdeburg 1992

**Jödecke, M.:** Versuch zur Philosophiegeschichte als Eckstein einer monistischen Anthropologie. In: In: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 5 (Monismus im Zusammenhang von Menschsein und Behinderung), Magdeburg 1992

**Jödecke, M.:** Auf dem Wege zu einer konkreten Psychologie von Menschsein und Behinderung. In: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 5 (Monismus im Zusammenhang von Menschsein und Behinderung), Magdeburg 1992

**Jödecke, M. :** Verachtung.Revolte.Vernunft. Ein Versuch zur Problematisierung von Menschsein und Behinderung. In: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 8 (Institution. Dialog. Vernunftwerdung - Skizzen zu einer rehabilitativen Anthropologie),Magdeburg, 1992

**Jödecke, M. :** Die "Anlaufstelle für soziale Kommunikation" als Praxis von Selbstveränderung und Emanzipation. In: PH Magdeburg (Hrsg.), Magdeburger Forschungen, Heft 8 (Institution. Dialog. Vernunftwerdung - Skizzen zu einer rehabilitativen Anthropologie),Magdeburg, 1992

**Jödecke, M.:** Wider die Gewißeheiten des Gewohnten - Anmerkungen zur Weiterentwicklung der kultur-historischen Tradition in der Ausbildung von SonderpädagogInnen in Magdeburg. In: Marotzki, W. (Hrsg.): Wieviel Pluralismus braucht der Mensch? Deutscher Studienverlag. Weinheim 1993

**Jödecke, M. :** Die "offene Entwicklungsperspektive" als kulturhistorischer Ausgangspunkt sonderpädagogischer Aus-, Fort-, und Weiterbildung. Vortrag zum Sonderpädagogischen Kongreß: "Brennpunkte veränderter Theorien und Praxis in der sonderpädagogischen Förderung" 1992 in Berlin. In: Sonderpädagogik in Berlin. Informationen des Landesverbandes 1993, Heft 1 und in:

Behindertenpädagogik, 33.Jg., Heft 1/1994

**Jödecke, M.:** Widerstand bedarf keiner Rechtfertigung! Entgegnungen zu der "Tatsache eines besonderen Falles". In: Behindertenpädagogik, H.3/1994, S. 284-288

**Jödecke, M.:** Konstitution von Freiheit als Maxime rehabilitationspädagogischen Handelns. In: "Rehabilitationspädagogik in Sachsen - Anhalt", Hrsg.: Bergeest, H., Budnik, I., Hübner, R., Kolberg, T., Halle 1994

**Jödecke, M.:** Ein bißchen Zwang muß sein !? Stellvertretung als Moment gewaltorientierter (Sonder-) Pädagogik. In: Kultusministerium des Landes sachsen-Anhalt (Hrsg.): Wi(e)der die Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sozialprävention. Ferd. Dümmler Verlag, Bonn 1995 (S.134-142)

**Jödecke, M.:** Außenbedingt, doch selbstbestimmt! Fragmente zum Allgemeinen rehabilitativer Pädagogik. Lehrmaterial zum Selbststudium. Halle/S. 1995 (Manuskriptdruck)

**Jödecke, M.:** Alles schon dagewesen!? Perspektiven der Aufklärung im Zeitalter der Abgeklärtheit. In: Luutz, W. (Hrsg.): Transformation und Regionalisierung. Lit, Münster 1995, S.137-151

**Jödecke, M.:** Der Fall Gabriela B. Versuch zur Rehistorisierung einer verfilmten Geschichte. Edition Marhold, Berlin 1996 (S.281-297)

**Jödecke, M.:** Anmerkungen zur totalitären Lösung der Machtfrage in der 'Behindertenarbeit'. In: Jantzen, W. (Hrsg.): "Euthanasie"-Krieg-Gemeinsinn. Lit, Münster 1995 (S. 320-324)

**Jödecke, M.:** Begegnung unmöglich!? Anmerkungen zur Ethik der Devolution. In: Hagman, Th.(Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften. Aktuelle Ansätze in Forschung, Lehre und Praxis. Edition SZH/SPC, Luzern 1995

**Jödecke, M.:** Dialog als lokales Problem (menschlichen) Überlebens. In: Rochhausen, R. (Hrsg.): Globale Probleme im Meinungsstreit, Leipzig 1995

**Jödecke, M.:** Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik oder wider den methodischen Reduktionismus. In Rochhausen, R. (Hrsg.): Beiträge zur Methodologie der Wissenschaften, Leipzig 1996 (S.41-48)

**Jödecke, M.:** Durch die Disziplinen hindurchgehen. In: Behindertenpädagogik, H. 1/1996, S. 77-83

**Jödecke, M.:** Wygotskis Verhältnis zur Psychoanalyse. Beitrag zur Potsdamer Wygotski-Konferenz (31.5.-01.06.1996). In: "Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie". BdWi-Verlag, Marburg 1996. i.V.

**Jödecke, M.:** Rhizom-machen, eine Fortschreibung universalistischer Forschungsmethodologie? - Versuch zu Leibniz aus der Perspektive aktueller französischer Kulturanthropologie. In Rochhausen, R. (Hrsg.): Rohrbacher Leibniz-Kolloquium, Leipzig 1997

**Kafka, F.:** In der Strafkolonie. In: Franz Kafka. Das erzählerische Werk. Band 1. Rütten und Loening, Berlin 1988

**Kant, I.:** Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik. Reclam, Leipzig 1979

**Klaus, G., Buhr, M. (Hrsg.):** Philosophisches Wörterbuch. Band 2. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1974

**Klemperer, V.:** LTI. Reclam, Leipzig 1980

**Klix, F.:** Erwachendes Denken. Eine Entwicklungsgeschichte der menschlichen Intelligenz. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1983

**Kropotkin, P.:** Gegenseitige Hilfe in der Tier- und Menschenwelt. Übersetzt von Gustav Landauer. Trotzdem Verlag, Grafenau 1993



- Kuhn, T.S.:** Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1993
- Leibniz, G.W.:** Monadologie. Reclam, Stuttgart 1990
- Lenin, W.I.:** Philosophische Hefte. In: Lenin Werke Band 38. Dietz Verlag, Berlin 1981
- Leontjew, A.A.:** Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen. Akademie-Verlag Berlin 1975
- Leontjew, A.A.:** Tvorceskij put' Alekseja Nikolajewica Leont'eva (Der Schaffensweg A.N.Leontjews). In: A.N. Leont'ev i sovremennaja psichologija. Izdatel'stvo MGU, Moskva 1983
- Leontjew, A.N.:** Problemy razvitija psichiki. (Probleme der Entwicklung des Psychischen). Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, Moskau 1972
- Leontjew, A.N.:** O dal'nejsem psichologiceskom analize dejatel'nosti. (Zur weiterführenden psychologischen Analyse der Tätigkeit). In: A.N. Leontjew. Izbrannye proisvedenija, tom II. Pedagogika, Moskva 1983
- Leontjew, A.N.:** Ovladenije ucascimisja naucnymi ponjatijami kak problema pedagogiceskoj psichologii (Die Aneignung wissenschaftlicher Begriffe durch die Kinder als Problem der pädagogischen Psychologie) In: Izbrannye psichologiceskie proizvedenija. Tom I (Ausgewählte psychologische Werke, Band I). Pedagogika, Moskau 1983
- Leontjew, A.N.:** Dejatel'nost'. Soznanie. Licnost'. (Tätigkeit. Bewußtsein: Persönlichkeit). Izdatel'stvo politiceskoj literatury, Moskau 1977
- Levi, P.:** Ist das ein Mensch? Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1992
- Levi, P.:** Die Untergegangenen und die Geretteten. Deutscher Taschenbuchverlag, München 1993
- Levi, P.:** Das periodische System. Deutscher Taschenbuchverlag, München 1992
- Lewin, K.:** Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: Erkenntnis: Annalen zu Philosophie Band IX, Heft 6. Felix Meiner Verlag in Leipzig 1930/31
- Lewin, K.:** Eine dynamische Theorie des Schwachsinnigen. In: Kurt Lewin Gesamtausgabe. Band 6. Hans Huber Bern und Klett-Cotta Stuttgart 1982
- Lewin, K.:** Formalismus und Fortschritt in der Psychologie. In: ders.: Ausgewählte theoretische Schriften, Verlag Huber, Bern-Stuttgart 1963
- Lexikon** der Antike. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1977
- Lexikon** sprachwissenschaftlicher Termini. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1985
- Lindner, G.:** Grundlagen der pädagogischen Audiologie. VEB Verlag Volk und Gesundheit, Berlin 1981
- Lukacz, G.:** Die Zerstörung der Vernunft. Der Weg des Irrationalismus von Schelling zu Hitler. Aufbau Verlag, Berlin und Weimar 1984
- Luria, A.R.:** Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen. DVW, Berlin (DDR) 1970
- Luria, A.R.:** Etapy proidennogo puti. (Etappen des zurückgelgeten Weges). Izdatel'stvo MGU, Moskva 1973
- Luria, A.R.:** Osnovy nejropsichologii. (Grundlagen der Neuropsychologie). Izdatel'stvo MGU, Moskva 1972

- Luria, A.R.:** Sprache und Bewußtsein. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1982
- Luria, A.R.:** Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. DVW, Berlin 1987
- Luria, A.R.:** Der Mann, dessen Welt in Scherben ging. Zwei neurologische Geschichten. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1991
- Lutz, L.:** Das Schweigen verstehen. Über Aphasie. Springer Verlag, Berlin 1982
- Machiavelli, N.:** Der Fürst. Reclam, Leipzig 1976
- Mann, I.:** Die Kraft geht von den Kindern aus: eine stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1989
- Mann, I.:** Lernen können ja alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie. Beltz, Weinheim und Basel 1990
- Manske, C.:** Handelnder Unterricht. In: Studien zur Tätigkeitstheorie V: "Persönlicher Sinn als gesellschaftliches Problem". Bielefeld 1989
- Marcuse, H.:** Der eindimensionale Mensch. Luchterhand, Neuwied und Berlin 1970
- Marx, K.:** Zur Judenfrage. In: Deutsch-Französische Jahrbücher. Reclam, Leipzig 1981
- Marx, K.:** Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. In: MEGA. Band 1. Dietz Verlag, Berlin 1988
- Marx, K.:** Thesen über Feuerbach. In: Marx-Engels- Werke (MEW), Bd. 3, Dietz Verlag, Berlin 1978
- Marx, K.:** Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Dietz Verlag, Berlin 1984,
- Maturana, H.R.:** Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Friedrich Vieweg & Sohn, Braunschweig/Wiesbaden 1985
- Maturana, H., Varela, F.:** Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Goldmann Verlag, München 1990
- Meier, H., Simmerding, G.:** Wege zum Menschen. Manuskripte zur Senderreihe des bayrischen Rundfunks, des Südwestfunks und des Westdeutschen Rundfunks. TR-Verlagsunion GmbH. München 1993 (Nachdruck)
- Mill, J. St.:** Der Utilitarismus. Reclam, Stuttgart 1991
- Miller, P.:** Theorien der Entwicklungspsychologie. Spectrum der Wissenschaft, Heidelberg-Berlin-Oxford 1993
- Mitscherlich, A., Mitscherlich, M.:** Die Unfähigkeit zu trauern. München 1988
- Montessori, M.:** Kinder sind anders. Klett-Cotta, Frankfurt/M.-Berlin-Wien 1980
- Mürner, Ch., Schriber, S. (Hrsg.):** Selbstkritik der Sonderpädagogik ? Stellvertretung und Selbstbestimmung. Edition SZH/SPC, Luzern 1993
- Negri, A.:** Die wilde Anomalie. Baruch Spinoza's Entwurf einer freien Gesellschaft. Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 1982
- Neuner, G.:** Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1974
- Nietzsche, F.:** Also sprach Zarathustra. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1967

- Nietzsche, F.:** Der Antichrist. In: ders.: Das Hauptwerk. Band 4. Nymphenberger Verlagsbuchhandlung, München 1990
- Nietzsche, F.:** Die Geburt der Tragödie. In: ders.: Das Hauptwerk. Band 4. Nymphenberger Verlagsbuchhandlung, München 1990
- Nowik, I.N.:** Istorija oligofrenopedagogiki. Uc-Ped-Giz, Moskva 1940
- Orwell, G.:** 1984. Diana Verlag, Zürich 1973
- Penrose, R.:** Computerdenken. Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg 1991
- Petzold, H.J.:** Verstehen und Fördern- Reportage über geistig behinderte Menschen. Evangelische Verlagsanstalt, Berlin 1988
- Petrowa, W.G.:** Praktičeskaja i umstvennaja dejatel'nost' detej-oligofrenov (Die praktische und geistige Tätigkeit oligophrener Kinder). Prosvescenie, Moskva 1968
- Petrowa, W.G.:** K probleme korrekcii umstvennogo razvitija detej - oligofrenov (Zum Problem der Korrektur der geistigen Entwicklung oligophrener Kinder). In: Tezisy naucnych soobscenij sovetskich psihologov k VI. vsesojuznomu s'ezdu psihologov SSSR. Čast' 3) (Thesen wissenschaftlicher Beiträge sowjetischer Psychologen zum VI. Allunionskongreß der Psychologen der UdSSR. Teil 3). Izdatel'stvo APN SSR, Moskva 1983
- Petrowa, W.G.:** Problema obucenija i razvitija umstvenno otstalych detej v special'noj psihologii (Das Problem von Unterricht und geistiger Entwicklung geistig retardierter Kinder in der Spezialpsychologie). In: Rol' obucenija i razvitija psihiki detej oligofrenov - zbornik naucnych trudov (Die Rolle von Unterricht und Entwicklung der Psyche oligophrener Kinder - Sammelband wissenschaftlicher Arbeiten). Izdatel'stvo APN SSSR, Moskva 1983
- Piaget, J.:** Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Klett-Cotta, München 1992
- Piaget, J.:** Nachahmung, Spiel und Traum. Gesammelte Werke 5, Studienausgabe, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1975
- Piaget, J., Inhelder, B.:** Die Psychologie des Kindes. Klett-Cotta, München 1991
- Piaget, J.:** Das moralische Urteil beim Kinde. Klett-Cotta, Stuttgart 1983
- Pinski, B.I.:** Nekotorye osobennosti predmetnych dejstvij ucascichsja vspomogatel'noj skoly (Einige Besonderheiten gegenständlicher Handlungen von Hilfsschülern). In: Trudy naucnoj sessii po defektologii (Arbeiten der wissenschaftlichen Session der Defektologie), Moskva 1958
- Pinski, B.I.:** Psihologičeskie osobennosti dejatel'nosti umstvenno otstalych škol'nikov (Psychologische Besonderheiten der Tätigkeit geistig retardierter Schüler). Izdatel'stvo APN SSSR, Moskva 1962
- Pinski, B.I.:** Formirovanie dvigatel'nych navykov ucascichsja vspomogatel'noj skoly (Die Ausbildung motorischer Fertigkeiten bei Hilfsschülern). Pedagogika, Moskva 1977
- Pinski, B.I.:** Korrekcionno-vospitatel'noe značenie truda dlja psihičeskogo razvitija ucascichsja vspomogatel'noj skoly (Die korrektiv-erzieherische Bedeutung der Arbeit für die psychische Entwicklung der Hilfsschüler). Pedagogika, Moskva 1985
- Pongratz, L., A.:** Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Deutscher Studienverlag, Weinheim 1989
- Popper, K.R.:** Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band 2. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1992
- Prigogine, I., Stengers, I.:** Dialog mit der Natur. Piper, München 1986

- Pschyrembel, W.:** Klinisches Wörterbuch. Walter de Gruyter & Co, Berlin 1964 (154.-184. Auflage)
- Rödler, P.:** Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen. Grundlagen einer allgemeinen basalen Pädagogik. Afra Verlag, Frankfurt/M. 1993
- Rogers, C.R.:** Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt/M. 1989
- Sacks, O.:** Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1990
- Sacks, O.:** Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1990
- Schelling, F.W.J.:** System des transzendentalen Idealismus. Reclam, Leipzig 1978
- Schelling, F.W.J.:** Bruno oder Über das göttliche und natürliche Prinzip der Dinge. Reclam, Leipzig 1989
- Schicht, B.:** Jean Baudrillard. Vom Verschwinden der Realität. Dokumentarfilm, gesendet im N3 (November 1991)
- Schorochowa, E.W.:** Das Prinzip des Determinismus in der Psychologie. In: Methodologische und theoretische Probleme der Psychologie. DVW, Berlin 1979
- Schrader, W.:** Persönlichkeitstheoretische Einordnung psychischer Besonderheiten intellektuell Geschädigter. In: Die Sonderschule, 1984, 2. Beiheft (Korrektiverziehung im Hilfsschulunterricht)
- Schrader, W., Jödecke, M., Zimpel, A.:** Rehistorisierung von Entwicklungsbesonderheiten aus tätigkeitstheoretischer Sicht. In: Sander, A., Raidt, P. (Hrsg.) Integration und Sonderpädagogik. Röhrig Verlag, St. Ingbert 1991
- Schuchardt, E.:** Warum gerade ich? Leben lernen in Krisen. Vandenhoeck&Ruprecht, Göttingen 1994
- Schwab, G.:** Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. Loewe, Korneuburg 1990
- Schwob, M.:** Der Kinderkreuzzug. Kurt Wolff Verlag, Leipzig 1914
- Sellin, B.:** Ich will kein Ich mehr sein. Botschaften aus einem autistischen Kerker. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1993
- Seve, L.:** Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Dietz Verlag, Berlin 1972
- Sierck, U., Danquart, D. (Hrsg.):** Der Pannwitzblick. Wie Gewalt gegen Behinderte entsteht. Verlag Libertäre Assoziation, Hamburg 1993
- Slobin, D.:** Einführung in die Psycholinguistik. Scriptor Verlag, Frankfurt/M. 1987
- Sölle, D.:** Lieben und arbeiten. Eine Theologie der Schöpfung. Kreuz Verlag, Stuttgart 1991
- Speck, O.:** System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Ernst Reinhardt Verlag München Basel, 1991
- Spinoza, B.:** Ethik. Reclam, Leipzig 1982
- Spinoza, B.:** Theologisch-Politischer Traktat. Felix Meiner Verlag, Hamburg 1984
- Spitz, R.:** Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Klett-Cotta, Stuttgart 1980

- Steinmüller, A., Steinmüller K.:** Charles Darwin. Vom Käfersammler zum Naturforscher. Verlag Neues Leben, Berlin 1985
- Suhrweier, H.:** Grundlagen der rehabilitationspädagogischen Psychologie. Volk und Gesundheit, Berlin 1983
- Szagan, G.:** Sprachentwicklung beim Kind. Urban und Schwarzenberg, München.Wien.Baltimore 1983
- Tembrock, G.:** Verhalten bei Tieren. A. Ziemsen Verlag, Wittenberg 1984
- Umfrage:** Der Mensch als biopsychosoziale Einheit. In: "Deutsche zeitschrift für Philosophie", Heft 2/3, 1985
- Varela, F.:** Kognitionswissenschaft und Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven. Suhrkamp, Frankfurt a. Main 1990
- Virilio, P.:** Metempsychose des Passagiers. In: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Reclam, Leipzig 1990
- Virilio, P.:** Technik und Fragmentierung. Im Gespräch mit Sylvere Lotringer. In: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Reclam, Leipzig 1990
- Watson, J.:** Psihologija s točki zrenija bicheviorista (Psychology as the Behaviorist views it). In: Galperin, P.Ja., Zdan, A.N.: Chresomatija po istorii psihologii. Period otkrytogo krizisa. Izdatelstvo Moskovskogo Univesiteta 1980
- Watson, J.:** Behaviorism. In: Galperin, P.Ja., Zdan, A.N.: Chresomatija po istorii psihologii. Period otkrytogo krizisa. Izdatelstvo Moskovskogo Univesiteta 1980
- Watzlawick, P., Weakland, J.H., Tisch, R.:** Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Verlag Hans Huber, Bern- Stuttgart-Toronto 1988
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson, D.D.:** Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Verlag Hans Huber, Bern-Stuttgart-Toronto 1990
- Watzlawick, P.:** Die Möglichkeit des Andersseins. Zur Technik der therapeutischen Kommunikation. Verlag Hans Huber, Bern-Stuttgart-Toronto 1991
- Weinert, H.:** Die Bekämpfung von Sprechfehlern. VEB Verlag Volk und Gesundheit, Berlin 1982
- Wittgenstein, L.:** Tractatus logico-philosophicus. Philosophische Untersuchungen. Reclam, Leipzig 1990
- Wygotski, L.S.:** Na perekreste puti sovetskoj i zarubeznoj pedagogiki (An der Schnittstelle der sowjetischen und ausländischen Pädagogik). In: "Voprosy defektologii", 1928, Heft 1
- Wygotski, L.S.:** Dinamika umstvennogo razvitija skol'nika v svjasi s obuceniem (Die Dynamik der geistigen Entwicklung des Schülers im Unterricht). In: Umstvennoe razvitie detej v processe obucenija (Geistige Entwicklung der Kinder im Unterrichtsprozeß).Ucpedgiz, Moskau und Leningrad 1935
- Wygotski, L.S.:** Razvitie zitejskich i naucnych ponjatij v skol'nom vozraste (Die Entwicklung von Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen im Schulalter). In: Umstvennoe razvitie detej v processe obucenija (Geistige Entwicklung der Kinder im Unterrichtsprozeß).Ucpedgiz, Moskau und Leningrad 1935
- Wygotski, L.S.:** Obucenie i razvitie v doskol'nom vozrate (Unterricht und Entwicklung im Vorschulalter). In: Izbrannye psihologiceskie issledovanija (Ausgewählte psychologische Schriften). Izdatel'stvo APN RSFSR, Moskau 1956
- Wygotski, L.S.:** Problema obucenie i umstvennogo razvitie v skol'nom vozrate (Unterricht und Entwicklung im Vorschulalter). In: Izbrannye psihologiceskie issledovanija (Ausgewählte

psychologische Schriften). Izdatel'stvo APN RSFSR, Moskau 1956

**Wygotski, L.S.:** Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden. Band 2 (Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit). Volk und Wissen, Berlin (DDR) 1987

**Wygotski, L.S.:** O svjazi mezdu trudovoj dejatel'nost'ju i intellektual'nym razvitiem rebenka (Über die Beziehung zwischen Arbeitstätigkeit und intellektueller Entwicklung des Kindes). In: "Defektologija", 1976, Heft 6

**Wygotski, L.S.:** Pedagogiceskaja psihologija (Pädagogische Psychologie). In: Chrestomatija po pedagogiceskoj psihologii (Chrestomatie zur pädagogischen Psychologie). MGU, Moskau 1980

**Wygotski, L.S.:** Istoriceskij smysl psihologiceskogo krizisa (Der historische Sinn der psychologischen Krise). In: L.S. Vygotskij. Sobranie socinenij. Tom I. Voprosy teorii i istorii psihologii (L.S. Wygotski. Werke. Band I. Fragen der Theorie und Geschichte der Psychologie). Pedagogika, Moskau 1982

**Wygotski, L.S.:** Predislovie k russkomu perevodu knigi E. Torndjka "Principy obucenija, osnovannye na psihologii" (Vorwort zur russischen Übersetzung des Buches von Thorndike "Prinzipien des Unterrichts, entwickelt vom Standpunkt der Psychologie aus). In: L.S. Vygotskij. Sobranie socinenij. Tom I. Voprosy teorii i istorii psihologii (L.S. Wygotski. Werke. Band I. Fragen der Theorie und Geschichte der Psychologie). Pedagogika, Moskau 1982

**Wygotski, L.S.:** Instrumental'nyj metod v psihologii (Die instrumentale Methode in der Psychologie) In: L.S. Vygotskij. Sobranie socinenij. Tom I. Voprosy teorii i istorii psihologii (L.S. Wygotski. Werke. Band I. Fragen der Theorie und Geschichte der Psychologie). Pedagogika, Moskau 1982

**Wygotski, L.S.:** Myslenie i rec' (Denken und Sprechen). In: L.S. Vygotskij. Sobranie socinenij. Tom II. Problemy obscej psihologii (L.S. Wygotski. Werke. Band II. Probleme der Allgemeinen Psychologie). Pedagogika, Moskau 1982

**Wygotski, L.S.:** Kollektiv kak faktor razvitija defektivnogo rebenka (Das Kollektiv als Entwicklungsfaktor des defektiven Kindes). In: L.S. Vygotskij. Sobranie socinenij. Tom V. Osnovy defektologii (L.S. Wygotski. Werke. Band V. Grundlagen der Defektologie). Pedagogika, Moskau 1983

**Wygotski, L.S.:** Osnovnye problemy sovremennoj defektologii (Grundlegende Probleme der gegenwärtigen Psychologie). In: L.S. Vygotskij. Sobranie socinenij. Tom V. Osnovy defektologii (L.S. Wygotski. Werke. Band V. Grundlagen der Defektologie). Pedagogika, Moskau 1983

**Wygotski, L.S.:** Problema umstvennoj otstalosti (Das Problem der geistigen Retardierung). In: L.S. Vygotskij. Sobranie socinenij. Tom V. Osnovy defektologii (L.S. Wygotski. Werke. Band V. Grundlagen der Defektologie). Pedagogika, Moskau 1983

**Wygotski, L.S.:** K voprosu o kompensatornych processach v razvitii umstvenno otstalogo rebenka (Zur Frage der kompensatorischen Prozesse in der Entwicklung des geistig retardierten Kindes). In: L.S. Vygotskij. Sobranie socinenij. Tom V. Osnovy defektologii (L.S. Wygotski. Werke. Band V. Grundlagen der Defektologie). Pedagogika, Moskau 1983

**Wygotski, L.S.:** K psihologii i pedagogike detskoj defektivnosti (Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität). In: L.S. Vygotskij. Sobranie socinenij. Tom V. Osnovy defektologii (L.S. Wygotski. Werke. Band V. Grundlagen der Defektologie). Pedagogika, Moskau 1983

**Wygotski, L.S.:** Defekt i kompensacija (Defekt und Kompensation). In: L.S. Vygotskij. Sobranie socinenij. Tom V. Osnovy defektologii (L.S. Wygotski. Werke. Band V. Grundlagen der Defektologie). Pedagogika, Moskau 1983

**Wygotski, L.S.:** Konkrete Psychologie des Menschen - ein nicht veröffentlichtes Manuskript. Erschienen als Dokumentation in: Studien zur Tätigkeitstheorie V - Persönlicher Sinn als gesellschaftliches Problem. Materialien über die 5. Arbeitstagung zur Tätigkeitstheorie A.N. Leontjews. Bremen 1989

**Wygotski, L.S.:** Geschichte der höheren psychischen Funktionen. In: Fortschritte der Psychologie Bd. 5. Lit Verlag, Münster 1992

**Zweig, S.:** Der Kampf mit dem Dämon. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. Main 1981

**Zimpel, A., Jödecke, M.:** Zur Lebenssituation geistig behinderter Menschen in der DDR bzw. den "Neuen Bundesländern". In fib e.V. (Hrsg.): Ende der Verwahrung?! Perspektiven geistig behinderter Menschen zum selbständigen Leben. AG-SPAK-Publ., München 1991

**Zimpel, A., Jödecke, M., Schrader, W.,:** Rehistorisierung von Entwicklungsbesonderheiten aus tätigkeitstheoretischer Sicht. In: Sander, A., Raidt, P. (Hrsg.) Integration und Sonderpädagogik. Röhrig Verlag, St. Ingbert 1991

**Zetkin, M., Schaldach, H.:** Wörterbuch der Medizin. Ullstein Mosby, Berlin 1992

**Zusammenfassende** Darstellung der Stellungnahmen und Forderungen als Tagungsergebnis der Hochschularbeitstagung der Studienstätten für Sonder- und Heilpädagogik/ Rehabilitationspädagogik in der BRD der DDR am 20. und 21. Juli 1990 an der Humboldt-Universität Berlin

**Zwetkova, L.C. (Hrsg.):** Problemy afasii i vosstanovitel'nogo obucenija. (Probleme der Aphasie und des wiederherstellenden Unterrichts). Izdatel'stvo MGU, Moskva 1971

**Zwetkova, L.C.:** Nejropsichologiceskaja reabilitacija bolnych. (Neuropsychologische Rehabilitation). Izdatel'stvo MGU, Moskva 1985

## Z.

### *"Breaking th wall..."<sup>439</sup>, oder zum letzten Sproßpunkt des Rhizoms*

Ich möchte ein Problem formulieren, eine Hypothese zur Lösung des Problems entwickeln und diese Hypothese am Zusammenhang von kulturhistorischer Theorie und Psychoanalyse überprüfen.

Problemformulierung, Hypothesenbildung und deren Verifikation möchte ich *exemplarisch* anlegen. Mit exemplarisch bezeichne ich die Äußerung und Verkörperung des Besonderen im Zusammentreffen von Einzelem und Allgemeinem. Exemplarisch nenne ich ein dynamisch-vereinheitlichendes Schema, das den Zusammenhang der Einzelnen stiftet, ohne deren Vielheitlichkeit auf Eines zu reduzieren.

*Das Exemplarische ist in einer Videosequenz verkörpert*, die der Rockoper "The Wall" von Pink Floyd entnommen ist. Was die Sequenz im Gesamt dieses Kunstwerkes ausmacht, kann über eine Annotation auf der Rückseite des gleichnamigen Videos in Erfahrung gebracht werden:

*"Unsere Geschichte handelt von Pink, einem Rock'n roll performer (Darsteller), der in einem Hotel-Raum eingeschlossen sitzt, irgendwo in Los Angelos. Zu viele shows, zu viel dope, zuviel Applaus, eine versengte Außenhaut. Auf dem Bildschirm, ein ausgesprochen familiäres Kriegsfilmflickwerk. Wir wechseln Zeit und Raum, Realität und Alptraum, wenn wir in Pinks qualvolle Erinnerungen eintreten, denn jede von*

---

<sup>439</sup>Veröffentlicht unter **Jödecke, M.:** Wygotskis Verhältnis zur Psychoanalyse. In: **Lompscher, J.** (Hrsg.): Lernen und Entwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Was sagt uns Wygotski heute? In: Fichtner, B. u.a.: Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie. BdWi-Verlag, Marburg 1996. S. 224-232. Der Beitrag ist leicht gekürzt.

*ihnen hat einen Ziegel zu der Mauer beigetragen, die er Schritt um Schritt um seine Gefühle errichtet hat."*

Bei der Videosequenz, die nunmehr zu sehen sein wird, handelt es sich also ein Erinnerungsfragment, das als Ziegel Bestandteil der Mauer geworden ist, die sich um seine Gefühle gebildet hat.

Die Klingel beendet das Getümmel im Lehrerzimmer. Die Lehrer machen sich auf den Weg in ihre Klassen. Einer von ihnen wird jetzt Literaturunterricht in einer Klasse der Mittelstufe zu erteilen haben. Doch beunruhigen muß ihn nichts, denn alles hat er in den Routinen des Unterrichtsalltags sicher im Griff. Souverän durchschreitet er die geordneten Reihen der den Lehrstoff repetierenden Zöglinge. Da fällt ihm Pink ins Auge, einer jener Schüler, auf die man immer ein Auge haben muß. Pink beschäftigt offensichtlich etwas anderes, er versucht sich dem verordneten Routinen zu entziehen. Blitzschnell ergreift der Lehrer das Heft, in das Pink eben noch geschrieben hat. Er schlägt es auf und findet in ihm ...Gedichte. Er dreht sich mit dem Heft einmal um seine Achse und ruft an die Klasse gewandt triumphierend aus: "Poems everybody, poems". Dann beginnt er ein Gedicht seines Zöglings zu rezitieren. Er legt sich wirklich ins Zeug... um allen unmißverständlich zu zeigen, wie nichtig, bedeutungslos, ja lächerlich dieses Machwerk im Vergleich zu den Repetitionsgegenständen seines Unterrichts ist. Wie kann sich dieses Bürschchen erdreisten in seinem Unterricht abzuschweifen und die Segnungen seiner Unterweisungen der zweifelhaften Freude eines dilettantischen Dichtergusses zum Opfer zu bringen? Er greift zum Stock und mit einem gezielten Schlag aus dem Handgelenk heraus erteilt er Pink die ihm gebührende Mißbilligung. Mit von Schmerz verzogenem Gesicht zieht Pink seine Hand zurück. Er beginnt zu Phantasieren. Er sieht seinen Lehrer beim Diner. Er sieht, wie der Lehrer mit spitzen Fingern ein winziges Stück sehnenverwachsenen Fleisches auf den Tellerrand legt. Doch die verschämte Bewegung bleibt nicht unbemerkt. Mit Argusaugen verfolgt die Frau das Treiben ihres Mannes. Den Finger gebieterisch auf den Stein des Anstoßes gerichtet, veranlaßt sie ihn "aufzuessen". Mit gequältem Lächeln, doch gehorsam folgt er dem Wink des unabwendbaren Schicksals, das die Gestalt seiner Frau angenommen hat. Die Bilder überstürzen sich, beginnen in der Phantasie Pinks zu tanzen: Schläge auf den Hosenboden, die belastenden Momente des Literaturunterrichts und immer wieder dieses vernichtende "Poems everybody, poems". Doch ein Rhythmus setzt sich zur Musik in den Bildern durch: we don't need ...education, we don't need ...controll,... teacher let us kids allone. Entindividualisierte, maskierte Kinder gehen auf in der Masse von Bildungsobjekten. In Marschkolonnen bewegen sie sich um den zuständigen pädagogischen Dompteur, werden eingetaktet in die Bewegung des Fließbands pädagogischer Routinen und fallen dem Takt dieser Routinen folgend in einen Fleischwolf, der sie zu kleinen gesellschaftskonformen Würstchen verarbeitet. Doch plötzlich verändert sich die Situation. Unvermittelt, doch nicht unvorbereitet reißen die Kinder die entpersonalisierenden Masken vom Gesicht, stürzen die Bänke um und überantworten dem Feuer all das, was sie alltäglich kapputt macht. Sie beginnen aus der Mauer, die sich um ihre Gefühle, um ihre Seele gebildet hat, Stein um Stein herauszuschlagen. An diesem Punkt hat Pink seine Verletzung verarbeitet. Er wendet sich wieder nach außen, indem er mit seinem Atem die brennende Stelle kühlt, die ihm der Stock des Lehrers geschlagen hat...

Doch wie ist mit dieser Sequenz "umzugehen" und zwar so, daß sich im Ergebnis dieses Umgangs, ein Problem formulieren ließe?

Ist der Schüler Pink etwa verhaltensgestört, weil er nicht auf den Takt des Unterrichts einzuschwingen vermag, oder muß man vielleicht von seinen starken Seiten ausgehen, denn er



scheint zwar verhaltensgestört, doch immerhin versucht er dieses Versagen über kreative Nebenhandlungen auszugleichen? Oder: Ist Pink etwa ein Junge, dessen Hochbegabung Phantasiewelten, den Härten und Erfordernissen des Lebens ausweichend, zur Voraussetzung hat?

Wie dem auch sei, offensichtlich weicht der Junge von der Altersnorm ab, wendet er sich kindlichen Phantasiewelten zu. Und was er da als Gedicht(e) zu Papier bringt, ist doch eh' nicht mehr als dilettantisch-pseudopoetischer Hokuspokus. Auf jeden Fall, nichts Richtiges, wenn man sie etwa mit Byron's frühen Dichtungen vergleicht.

Das Problem, das sich mit den genannten Wertungen oder Deutungen exemplarisch erschließt, bezieht sich auf ein offen-verdecktes Normalitätsverständnis von Behinderung, in der Wygotski gewohnten Sprache: "Defektivität", das durch Reduktion von Menschsein auf die negativen, d.h. defektiven, oder aber auch im Verborgenen schlummernden positiv-kreativen Kräfte und die Substantialisierung von Behinderung im konkreten Individuum selbst bezogen ist, aber auch auf die Unterscheidung und Selektion von Teilen, die etwas taugen und von Teilen, die nicht -mehr- taugen<sup>440</sup>.

Bestenfalls gerät das Verständnis von Normalität und Normabweichung zu einem biologisch<sup>441</sup> - sozialen Dualismus, wobei sich mit sozial: Milieu, soziale Bedingungen, Umfeld, Kontexte etc. verbinden<sup>442</sup>, ohne daß diese hinsichtlich ihrer subjektiven Bedeutsamkeit, ihrer Sinnhaftigkeit für den konkreten Menschen problematisiert werden.

Es wird von der Person als einer Substanz, als eines Dinges ausgegangen, nicht von der Analyse sich dynamisch verschränkender Verhältnisse, über deren Zusammenwirken so etwas entstehen kann wie emotionale Behinderung, Neurose und Hysterie.

Hier befinde ich mich schon an der Schwelle zur Formulierung der Hypothese, die ich zunächst als Frage in den Raum stellen möchte:

Läßt sich eine Alternative zum Altersnormativ des durchschnittlichen, d.h. abstrakten Kindes entwickeln? Läßt sich eine Norm jenseits der Altersnorm denken, die man im Diesseits verorten kann und zwar so, daß sie nicht bloß ein erstarrtes Normativ durch ein anderes ersetzt?

Zunächst einmal geht es um das radikale Verwerfen, den konsequenten Verriß des zum durchschnittlichen und damit abstrakten Kind verdichteten Altersnormativs und dessen Aufhebung in einem neu zu bestimmenden Ordnungsschema für Entwicklungsprozesse. ***Die Altersnormierung der Person muß sich zur Normalisierung von Lebensverhältnissen und Entwicklungsbedingungen weiten.***

Vorstellungen, Konzepte und Erfahrungen von Normalisierung können dann wie folgt gebündelt werden:

---

<sup>440</sup>Vgl: **Sierck, U., Danquart, D. (Hrsg.):** Der Pannwitzblick. Wie Gewalt gegen Behinderte entsteht. Verlag Libertäre Assoziation, Hamburg 1993

<sup>441</sup>Pink - emotional behindert, labil und willenschwach oder aber im Gegensatz dazu hochbegabt?

<sup>442</sup>Irgendwie ist das Verhalten Pinks doch auch von der sozialen Organisation der Lernprozesse beeinflusst, hängt zusammen mit der Institution Schule und anderen, vielleicht auch familiären, Milieus.

- *Normal ist, an all dem teilzunehmen, was Menschsein in seiner Vielheitlichkeit ausmacht.*
- *Normal ist, Verhältnissen unterworfen zu sein und sich zu diesen zu positionieren, d.h. sich aus Abhängigkeiten zu lösen und damit selbst-verantwortlich zu leben.*
- *Normal ist losgelassen zu werden, ohne allein bleiben zu müssen.*

Wir können numehr die Hypothese auf eine Kurzformel bringen, die vereinfacht, ohne zu reduzieren: ***Verhalten zu Verhältnissen als anthropologische Mitte in der Berührung von kulturhistorischer Theorie und Psychoanalyse.***

Auszugehen ist eben nicht von der Verdinglichung oder Substantialisierung von Behinderung im Betroffenen oder sozio-kulturellen Milieus, respektive Kontexten, sondern von der Analyse konkreter Verhältnisse, zu denen hin sich der konkrete Mensch positionieren muß, zu deren Entwicklung er sein Stück konkreter Verantwortung beiträgt.

Pink ist ebensowenig emotional behindert oder verhaltensgestört, wie sein Lehrer neurotisch oder masochistisch-sadistisch veranlagt ist. Was sich entwickelt hat ist ein Verhältnis emotionaler Verkrüppelung, d.h. ein Unterwerfungs- und Unterordnungsverhältnis, das es fast unmöglich macht, daß alle daran Beteiligten das miteinander teilen können, was ihre Würde, ihr menschliches Anlitz ausmacht: das Zusammenwirken am gemeinsamen Gegenstand. Denn letzteres setzt sichere Bindung, individuellen Zugang, Gleichmächtigkeit, Wertschätzung und Akzeptanz voraus, d.h. Qualitäten, die im isolierenden Verhältnis emotionaler Verkrüppelung verlorengegangen sind<sup>443</sup>.

Kulturhistorische Theorie und Psychoanalyse, hier in der Gestalt der Individualpsychologie A. Adlers, treffen sich in dem von Wygotski konstruierten Begriff der sozialen Kompensation<sup>444</sup>:

---

<sup>443</sup>Vgl.: **Buber, M.:** Das Dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg 1984  
**Erikson, E. H.:** Identität und Lebenszyklus. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt/M 1994  
**Freire, P.:** Pädagogik der Unterdrückten. Rowohlt Taschenbuch GmbH, Reinbeck bei Hamburg 1973  
**Jantzen, W.:** Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Beltz Verlag Weinheim und Basel 1987  
**Mann, I.:** Die Kraft geht von den Kindern aus: eine stufenweise Befreiung von der Lehrerrolle. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1989  
**Mürner, Ch., Schriber, S. (Hrsg.):** Selbstkritik der Sonderpädagogik ? Stellvertretung und Selbstbestimmung. Ed. SHZ, Luzern 1993

<sup>444</sup>An dieser Stelle scheint es angezeigt, den Hintergrund auszuleuchten, vor dem der Gedanke, Wygotski's Verhältnis zur Psychoanalyse zu problematisieren, entstanden ist: 1977, während des Studiums diskutierten wir in einer Studiengruppe, die sich um S. Ja. Rubinstein herum organisierte, das eben erst (1976) aus dem Französischen ins Russische übersetzte und vom Progress-Verlag herausgegebene Buch "Marxistische Kritik der Psychoanalyse" (Autoren Seve, Clement u.a.). Mir fiel die Aufgabe zu, L. Seve's Sicht auf Psychoanalyse zu rekonstruieren. In dem Zusammenhang las ich auch in L. Seve's "Marxismus und Theorie der Persönlichkeit" (Dietz Verlag Berlin 1972). Die Diskussion in der Studiengruppe erwies sich als heuristisch außerordentlich produktiv und wir beschlossen, am "Gegenstand dran zu bleiben". In weiteren Treffen mit S. Ja. Rubinstein erweiterten wir die Diskussion um das Verhältnis von Marxismus und Psychoanalyse, indem wir Wygotski's Artikel "Defekt und Überkompensation" (veröffentlicht unter Defekt und Kompensation im 5. Band der gesammelten Schriften L.S. Wygotski's, S. 34-49) zum Thema machten. Wir erfuhren, daß gerade dieser Beitrag Wygotski's in der zeitgenössischen Rezeption eine geringschätzende, ja vernichtende Kritik erfahren hatte (Vgl.: Nowik, I.N.: Istorija oligofrenopedagogiki. Uč-Ped-Giz, Moskva 1940, S. 215), was aber Susanna Jakoblewna nicht davon abhielt, ihn uns um so wärmer anzuempfehlen. Zu "Defekt und Kompensation" kehrte ich zu verschiedenen Zeiten ebenso zurück, wie zum Artikel "Das Problem der geistigen Retardierung" (Problema umstvennoj otstalosti), in welchen Wygotski den Versuch unternahm, die von K. Lewin entwickelte Dynamische Theorie des Schwachsinnns kultur-historisch aufzuheben.

Der Defekt, der Ausfall, stellt für den konkreten Menschen ein Entwicklungshindernis dar. Der Fluß des Lebens muß dieses Hindernis überwinden, muß sich Umgehungswege der behinderten Entwicklung schaffen. Der Fluß ergießt sich ins Meer, ist auf den Zufluß zum Meer hin orientiert. Der Fluß des Lebens des konkreten Menschen ist final bestimmt. In dieser Finalität liegt die Einheit des Menschen begründet. Die Finalität liegt nicht in einer vitalen Kraft, die den Menschen von innen her vorwärts treibt. Sie liegt in dem Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse, das das Wesen des konkreten Menschen, seine Persönlichkeit konstituiert. Die Persönlichkeit entwickelt sich als Schnittpunkt dieser Verhältnisse, oder wie Adler sagt, als soziale Position. Der konkrete Mensch strebt danach, ist darauf ausgerichtet, eine bestimmte soziale Position zu entwickeln. Er positioniert sich und ist dispositioniert in ein und derselben Beziehung, d.h. er ist nicht auf eine konkrete Position im vorhinein festgelegt. Der Defekt wird zum Hindernis bei der Entwicklung finaler sozialer Positionierung der sich entwickelnden Persönlichkeit. Der konkrete, der behinderte Mensch muß also auf anderen Wegen zum selben Ziel kommen, d.h. zu dem, sich als Einheit im System gesellschaftlicher Verhältnisse bestimmen zu können. Den Entwicklungsprozeß, der auf Umgehungswege setzt und final bezogen ist, nennt Wygotskis *soziale Kompensation*.

Gegeben ist die Finalität, d.h. die Gerichtetheit von Entwicklung. Finalität ist entwicklungs offen, doch rekursiv. Sie ist nicht festgelegt durch den in der Ontogenese gewordenen Lebensstil, aber sie findet immer wieder über die charakterologische Prägung zu demselben zurück, denn: Entwicklung gründet sich auf Wiederholung, bildet sich über den Rückgriff auf Vergangenes. Finalität bestimmt sich aber ebenso von der Erstmaligkeit, den Veränderungen, Fluktuationen in den interpsychischen Verhältnissen her. Eine soziale Position einnehmen bedeutet, sich im System gesellschaftlicher Verhältnisse als Einheit je neu zu bestimmen.

Wie sehen die *Umgehungswege der psychischen Entwicklung* des Menschen aus?

Hier führt der Begriff *Kompensation* (Adler) weiter. Ein Hindernis wird umgangen, ein Defekt ausgeglichen. Da Psyche und Persönlichkeit des Menschen final, also interpsychisch bestimmt sind, liegen die fundamentalen Bedingungen für Kompensation in der Normalisierung von Lebensverhältnissen: Die Heterogenität der Schulklasse, der Kindergruppe schafft allen Kindern die Möglichkeit, vielheitlich soziale Erfahrungen machen, ihre Erfahrungen am gemeinsamen Gegenstand teilen zu können.

Soziale Kompensation ist daher nicht auf das Training vereinzelter, v.a. senso-motorischer Funktionen zu reduzieren, sondern über die Ausbildung des psychomotorischen Überbaus (Adler), die höheren psychischen Funktionen (Wygotski) zu bewirken.

Als interpsychische Funktion ist das Bewußtsein des konkreten Menschen an die Ausbildung höherer, d.h. kultureller psychischer Funktionen in ihrer System- und Sinnhaftigkeit gebunden.

Interpsychisch vollzieht sich auch der Werkzeug- und Zeichengebrauch des Menschen. Werkzeug und Zeichen werden psychische Werkzeuge. Kollektiv-kooperative Aneignung und Gebrauch psychischer Werkzeuge schaffen innersprachliche Raum-Zeit, die der konkrete Mensch stets bei sich, d.h. verfügbar hat. Intrapsychisch bildet sich über den Gegenstands-, Werkzeug- und Zeichengebrauch ein System höherer, kultureller Funktionen zu denen Wygotski ganzheitliche Wahrnehmung, mittelbares Einprägen, verbal-logisches Denken, willkürliches Handeln und gerichtete Aufmerksamkeit zählt.

Defektologie, Sonder-, Heil-, Behinderten- oder Rehabilitationspädagogik arbeiten so an einer Theorie von den kompensatorischen, d.h. den sozio-kulturellen Umgehungswegen des konkreten Menschen, eines Menschen, dessen Persönlichkeitsentwicklung durch einen Defekt erschwert ist<sup>445</sup>. Sie erforschen die Mittel und Wege mittels derer/auf denen es dem konkreten Menschen gelingt, sich zu den Verhältnissen zu positionieren, die sein Leben ausmachen.

Pink ist nicht emotional behindert, um ihn wuchs eine Mauer, die ihn emotional zu erdrücken droht und deren schwergewichtiger Umarmung er durch eine Revolte<sup>446</sup> in der Phantasie zu entkommen sucht. Erst die Phantasie eröffnet ihm die Möglichkeit, den über Geringschätzung dessen, was seine Würde ausmacht, zugefügten Schmerzen zu begegnen, diese gleichsam "heilzupusten". Seine Phantasie ist human, denn seine phantastische Revolte schließt auch den Lehrer mit ein. Auch dieser braucht nun nicht mehr das schwerverdauliche Stück Fleisch herunterzuschlucken und seine masochistische Selbstverleugnung sadistisch durch Prügel weiterzugeben...

***Macht Rhizom, nicht Wurzeln, pflanzt nichts an!***  
***Seid nicht Eins oder viele, seid Vielheiten!***  
***Macht nie Punkte, sondern Linien!***  
***Sät nicht, stecht!***  
***Geschwindigkeit verwandelt den Punkt in eine***  
***Linie!***  
***Seid schnell, auch im Stillstand!***  
***Glückslinie, Hüftlinie, Fluchtlinie.***  
***Laßt keinen General in euch aufkommen!***  
***Macht Karten, keine Photos oder Zeichnungen!***  
***Seid rosarote Panther, und***  
***liebt euch wie Wespe und Orchidee, Katze und Pavian!***

***(Gilles Deleuze und Felix Guattari 1977)***

---

<sup>445</sup>"Wir verstehen Heilpädagogik als ein System differenzierter Erziehungs- und Hilfsangebote zur Unterstützung von Prozessen der Verhinderung und Überwindung von Isolation und sozialer Benachteiligung in verschiedenen Lebensbereichen."

Vgl.: Curriculum zur Ausbildung von DiplomheilpädagogInnen an der Hochschule für Wirtschaft, Technik und Sozialwesen Zittau-Görlitz (FH), Görlitz 1996, S. 2, Manuskriptdruck

<sup>446</sup>Vgl: **Camus, A.:** Der Mensch in der Revolte. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1990