

6. Görlitzer Heilpädagogie Tage
(13.-15.05.2011)
Begriffe, Praxen, Perspektiven-
Kulturhistorische Ideen für inklusives Handeln

**Arbeitsgruppenbeitrag von Prof. Dr. Manfred Jödecke
zum Thema:**

***Verstehen- erklären- (sich) verändern- Schritte zu einer kulturhistorisch
orientierten Verhaltenshermeneutik***

*„Die Menschen gewöhnten sich daran, ihr Tun aus ihrem Denken
zu erklären statt aus ihren Bedürfnissen...“ (F. Engels)*

1

Unter **Hermeneutik** findet sich im Deutschen Universalwörterbuch (Duden) nach dem Ausweis des griechischen Ursprungs des Wortes folgende Bedeutung:

„1. Lehre von der Auslegung und Erklärung eines Textes, oder eines Kunst- oder Musikwerkes.

2. Das Verstehen von Sinnzusammenhängen in Lebensäußerungen aller Art aus sich selbst heraus (z.B. in Kunstwerken, Handlungen, geschichtlichen Ereignissen).“¹

Hermeneutik als Deutungskunst und -wissenschaft beschränkt sich also nicht auf Texte, Kunst und Musikwerke allein, sie erstreckt sich basal auch auf das Verstehen von „Sinnzusammenhängen in Lebensäußerungen aller Art“ per se, d.h., „aus sich selbst heraus“.

Jean Grondin, der seinen historischen Abriss zur Hermeneutik entlang dreier Hauptbedeutungen ihres Gegenstandes strukturierte, kommt letztlich zu einer vergleichbaren Erkenntnis.

„Im Klassischen Sinn des Wortes bezeichnet >>Hermeneutik<< einmal die Kunst, Texte richtig zu deuten. Diese Kunst hatte sich hauptsächlich in Disziplinen entfaltet, die mit der Interpretation Heiliger und kanonischer Texte (aus Theologie, Rechtswissenschaft, Philologie- d.A.) zu tun hatten. Die >>Hermeneutik<< erfreute sich dabei einer Hilfsfunktion, indem sie einem Interpretationsverfahren zur Seite stand, das immer dann eine Auslegungshilfe brauchte, wenn es sich um zweideutige oder anstößige Stellen handelte. Ihre Absicht war durchaus normativ: Sie bot Regeln, Richtlinien oder Kanons an, die eine gute Textauslegung ermöglichten...“

Dilthey... bereichert sie um eine neue Aufgabe: Wenn die Hermeneutik sich den Regeln und Methoden der Verstehenswissenschaften widmet, so erscheint sie berufen, als methodisches Fundament aller Geisteswissenschaften (Literaturwissenschaft, Geschichte, Theologie, Philosophie und der heute so genannten >>Sozialwissenschaften<<) zu dienen. Die Hermeneutik wird damit eine methodologische Grundlagenreflexion über den Wahrheitsanspruch und den

¹ Suche das Stichwort „Hermeneutik“ im Duden Deutsches Universalwörterbuch, 2013, ebook/kindle auf!

wissenschaftlichen Status der Geisteswissenschaften.

*Die dritte Hauptbedeutung...nimmt die Form einer universellen Interpretationsphilosophie an. Deren Grundidee (die beim späten Dilthey angedeutet ist) ist, dass Verstehen und Auslegung nicht nur in den Geisteswissenschaften anzutreffende Methoden sind, sondern grundlegende Vorgänge, die man mitten im Leben selbst findet. Interpretation erscheint damit immer stärker als Wesensmerkmal unserer Welterfahrung.*²

Von ihrem allgemeinen Verfahren her, d.h., etwa in der von Dilthey formulierten geisteswissenschaftlichen Grundlegung gesprochen, befasst sich Hermeneutik mit dem Zusammenhang von **Erleben, Ausdruck** und **Verstehen**. In seiner „Kritik der historischen Vernunft“³ arbeitete Dilthey heraus, dass die Grundlage geisteswissenschaftlichen Forschens die Einsicht in die Geschichtlichkeit des Menschen und seiner Erzeugnisse sein muss. Die Geisteswissenschaften unterscheiden sich von den Naturwissenschaften, insofern sie sich auf eine Wirklichkeit beziehen, die vom Menschen selbst hervorgebracht ist, d.h. hier befasst sich der Geist mit den Schöpfungen des Geistes selbst. Daher sei das Erkenntnisverfahren verschieden: „Natur erklären wir, den Geist verstehen wir“.

Es ist daher wohl kein Zufall, wenn Dilthey der Psychologie unter den Geisteswissenschaften einen hohen Stellenwert einräumt, schließlich befasst sich diese mit „Leben“ und „Seelenleben“, d.h. Realitäten "...hinter welche nicht zurückgegangen werden kann".

Das hermeneutische Verfahren, mit dem der Mensch Gegenstand der Geisteswissenschaften wird, setzt sich wie oben bereits angeführt aus dem Dreischritt Erleben- Ausdruck- Verstehen zusammen. Erleben nennt Dilthey „...strukturelle Einheiten, aus denen sich das Seelenleben aufbaut. In ihnen ist der innere Zusammenhang des Bewusstseins mit seinen Inhalten gegenwärtig.“ Über den Ausdruck findet das Erleben seinen „Niederschlag in äußeren Formen (z.B. Gesten, Sprache, Kunst etc.). Alle diese Äußerungsformen sind somit Objektivationen des Seelenlebens.“ Das Verstehen setzt am „Begreifen eines inneren aufgrund seines äußeren Niederschlags“ an. „Das Verstehen der Objektivationen fremden Seelenlebens“ hingegen „ist ein Nacherleben aufgrund der Erfahrung des eigenen Seelenlebens.“ Dabei komme der „Selbstbesinnung“ eine entscheidende Funktion zu.

Auch Verhaltensäußerungen oder -manifestationen von Menschen in konkreten sozialen Entwicklungssituationen können als (objektivierter) Ausdruck von Erleben der je Beteiligten unter bestimmten raum- zeitlichen Gegebenheiten interpretiert werden. Ob dieser Ausdruck mehr oder weniger bewusst erfolgt ist für das Verstehen zunächst von nachrangiger Bedeutung.

Um das innere (mimetische) Nachvollziehen einer Verhaltensäußerung auf der Grundlage der Erfahrungen des eigenen Seelenlebens „aus sich selbst heraus“ optimieren und die „Selbstbesinnung“ zumindest ein Stück weit von subjektiver Willkür zu befreien zu können, bedarf es der Aufrichtung einer erklärenden Distanz im Verstehensprozess selbst. **Erklärende Begriffe oder Kategorien** sollen dazu bedienen, die reflexiv- selbstreflexive rationale "Flanke" des Verstehens zu stärken. Die **Kulturhistorische Theorie**, grundgelegt in den Schriften

² Grondin, Jean, 2009, Hermeneutik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 9-11

³ Vgl. : Dtv Atlas Philosophie, 2005, 12. Auflage, S. 180/181

von L.S. Wygotski, A.N. Leontjew, A.R. Luria, P.J. Galperin, D. B. Elkonins u. a. stellt Kategorien und Begriffe zur erklärenden Durchdringung von Verstehensprozessen in kohärenter Weise zu Verfügung, denn das kategoriale Netz dieser Theorie (vgl. etwa den Beitrag von Wolfgang Jantzen auf dieser Tagung) wurde in (formierenden) experimentellen Forschungsprozessen vieler Anwendungsfelder gesellschaftlicher Praxis (Kunst, Literatur, Linguistik, Forensik, Pädagogik, Pathopsychologie, Psychotherapie, Rehabilitation...) geknüpft. So hebt etwa die „kreiskausale“ Behandlung der Zusammenhänge von Tätigkeit, Bewusstsein und Persönlichkeit die Dilthey'sche Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften auf dialektischem Wege auf⁴.

2

An dem Beispiel: „An der Haltestelle“⁵ möchte ich kurz erläutern, was unter „erklärender Distanz“ hinsichtlich des *Verstehens einer Verhaltensäußerung* gemeint sein könnte.

An der Haltestelle

„Hier hatte sich für alle sichtbar Frust entladen. Hier, an einer Straßenbahnhaltestelle in H.-N., sind fast alle Scheiben eines mit Werbung groß bebilderten Unterstandes herausgeschlagen. Im Radius von mehreren Metern liegen Splitter herum. Immer mehr unzufrieden Wartende stauen sich an diesem nasskalten Novembernachmittag an der Haltestelle, schon zwei Bahnen sind ausgefallen...

Zu den Wartenden gesellt sich ein vielleicht 11 oder 12 jähriger. Er hat gerade seine prall gefüllte Schultasche vom Rücken genommen und wirft sie mehrmals mit voller Wucht gegen eine noch nicht zersplitterte Scheibe des Unterstands. Nach mehreren erfolglosen Versuchen gibt er seine Bemühungen auf. In der rechten Hand taucht eine Telefonkarte auf. Mit dieser beginnt er in der Führung einer zertrümmerten Scheibe wild hoch und runter zu fahren. Einige in der Menge beginnen zu murren. Auch mir ist nicht gerade wohl zumute: >Unklar, was der da macht, na klar, sieht aus wie ein Hilfsschüler< suggeriert mir ein erster verstörter Gedanke. Doch es gelingt mir, den Gedanken nicht weiter zu verfolgen. Statt dessen frage ich den Jungen: >Sag mal, was machst du denn da?<. Der Junge unterbricht die Aktion, kommt ein paar Schritte auf mich zu und sagt: >Ich will die Telefonkarte verkaufen, sind noch 2.65 DM drauf<. >Ach so<, sage ich. Ich überlege kurz, ob ich ihm die Karte abkaufen soll, entscheide mich aber dann dafür, das nicht zu tun. >Ich brauche keine!< sage ich. >Hhm...< sagt der Junge. Er nimmt die Schultasche, pflanzt sich mit ihr in die Sitzbank des Unterstands und betrachtet nachdenklich die Telefonkarte...

Was war geschehen? Die Situation hatte den Jungen offensichtlich überrollt. Er begann, entlang ihrer gegenständlichen Logik zu handeln. Er wird "gepackt" von dem, was sich in der Nacht

⁴ Vgl. dazu: Luria, A.R., 1988, Vorlesung, L.S. Wygotski anlässlich seines 80. Geburtstages gewidmet (18.11.1976). In: Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie VIII/1988, S. 164-183. Pahl-Rugenstein, Köln

⁵ Aus: Jödecke, Manfred, 2001, Einführungsvortrag zur gemeinsamen Fachtagung der GFB und der Stiftung „Großes Waisenhaus zu Potsdam“: „Welche Chancen bietet die Heilpädagogik Kindern und Jugendlichen in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe“ (10.05. 2001 in Potsdam), unveröffentlichtes Manuskript, S. 6

zuvor hier offensichtlich "ausgetobt" hatte. Nur allmählich kann er sich von dem ihn beherrschenden destruktiven Affekt lösen. Eine Telefonkarte taucht in seiner Hand auf. Mit ihr verbindet sich etwas von der Situation unterscheidbar- differentes. Doch was bedeutet dieses Andere? Der Junge findet es heraus, als an ihm die Frage gestellt wird: >Was machst du denn da?<. Die Frage ermöglicht ihm, die „hochschießenden“ richtungslosen Impulse „in den Griff zu bekommen“. Er erinnert er sich daran..., dass er die Karte verkaufen wollte. Möglicherweise hatte er sich schon auf dem Weg zur Haltestelle vorgestellt, wie er die Leute auffordern wollte, ihm die Telefonkarte abzukaufen.

Doch als er dort schließlich ankam, war alles ganz anders....:

>Da ist was abgegangen... Ganz schönes Chaos hier.... Da hätt' ich dabei sein wollen. Ha, die Scheibe da haben sie nicht geschafft. Aber ich schaff das!< Wumm, wumm, wumm. >Mist, klappt nicht!<. Hand in die Hosentasche. >Da ist die Telefonkarte!<. Hoch- runter, hoch- runter. >Vorsicht, da sind noch Splitter drin, muss aufpassen, dass ich mir keinen rein reiße!<

>Was machst du denn da?< fragt mich da jemand. >Ja was mache ich eigentlich? Ich wollte doch ...die Telefonkarte verkaufen! Genau das sag ich dem da jetzt<: "Ich will die Telefonkarte verkaufen, sind noch 2.65 DM drauf."

>Mal sehen, vielleicht nimmt er sie mir ab!? Nee, er will nicht! Na, was soll's, vielleicht das nächste mal!... Bin ich fertig! Ich setzt mich erst mal hin, es dauert sowieso noch, bis die Bahn kommt. Die Leute warten auch schon lange...<.

Der Junge hat sich mitgeteilt und überlegt nun, wie es weiter gehen soll...“

Verhaltenshermeneutischer Kommentar aus der erklärenden Perspektive der Kulturhistorischen Theorie:

Ohne dass mir dies in der Situation in allen Einzelheiten wohl bewusst war (es war wohl eine innere generalisierte Einstellung oder Haltung, die mich in dieser Situation so "ticken" ließ), bildeten kulturhistorische Erkenntnisse zur Tätigkeitsstruktur (A.N. Leontjew) und Orientierungsrundlage des Handelns (P. J. Galperin) die erklärende Grundlage zum Verstehen des Geschehens, insbesondere der „verstörenden“ Verhaltensäußerung des Jungen. Wie schon geschildert, kann davon ausgegangen werden, dass der Junge durch die Gegebenheiten der chaotisierten Situation schlichtweg überfordert war. Sein Agieren erinnert an Verhaltensweisen von Menschen mit Frontalhirnsyndrom, wie diese etwa durch A.R. Luria in seinem Buch: "Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen" geschildert wurden.

„Wir haben einen Fall beobachtet, bei dem eine langsam wachsende Geschwulst der Frontallappen dadurch zum ersten Male auffällig wurde, dass der Patient zum Bahnhof ging, um in eine bestimmte Richtung zu fahren, sich dort aber in einen gerade ankommenden Zug setzte, der in die entgegengesetzte Richtung fuhr und erst später begriff, dass er sich dem Einfluss der plötzlich entstandenen Situation überlassen und impulsiv gehandelt hatte.... Dazu gehört der Fall eines Patienten mit verletzten Frontallappen, der in der Tischlerei des Krankenhauses arbeitete, ein Brett restlos forthobelte und dann, ohne seine Tätigkeit einzustellen, das Holz der Hobelbank

abzuhobeln begann.“⁶

Ebenso wie diese, war der Junge den situativen Gegebenheiten, (dem Aufforderungscharakter der Dinge- eine Formulierung von K. Lewin) und seinen affektiven Impulsen ausgeliefert. Er agierte ohne Ziel und Orientierung, d.h. ohne adäquates ideelles Abbild der Situation und seiner inneren Befindlichkeit (Bedürfnisse und Motivation). Nach P.J. Galperin taucht ein das Handeln orientierendes und steuerndes Abbild gerade erst in den Situationen auf, in denen es an ausgereiften automatischen Regulationen mangelt, in Situationen, in denen etwas "Neues und Gefährliches" geschieht oder entsteht. Die Entstehung des orientierenden Abbildes im Bewusstsein des Jungen wurde durch mein Nachfragen bezüglich seines Agierens offensichtlich begünstigt. Das ausgeführte Verhalten entlang der chaotisierenden Logik der Gegenstände verlangsamte sich, bis es schließlich zum Stillstand kam, subjektiv gesprochen ein Innehalten möglich wurde und die orientierend- untersuchende Tätigkeit einsetzte. Mit der Frage: "Was machst du denn da?", setzte eine Neuorientierung in den Bedingungen der gegenwärtigen und vergangenen Situationen ein, die Situation konnte neu interpretiert werden und erhielt eine Bedeutung, über die persönliche Realitäts-, Verhaltens- und Selbstkontrolle zurückgewonnen werden konnten.

3

Häufig sind Objektivierungen des Erlebens auch Ausdruck einer *Wachstumskrise bei der Herausbildung der menschlichen Persönlichkeit*. Eine solche kann mit der nachfolgenden Szenenfolge sichtbar gemacht werden.

>>Wie Gaby sprechen lernt⁷

Verunsicherung und erste Begegnung

Florencia ist Mexikanerin. 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 sie 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!“

⁶ Luria, A.R., 1970, Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen. DVW, Berlin, S. 296

⁷Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf Szenen aus dem 1987 gedrehten mexikanisch-US amerikanischen Spielfilm "Gabi-eine wahre Geschichte" (Produzent: Pindas Perry, Regisseur: Luis Mandoki).

Vgl. dazu: Jödecke, Manfred, 1996, „Der Fall Gabriela B. „ Versuch zur Rehistorisierung einer verfilmten Geschichte“. In: Wolfgang Jantzen/ Willehad Lanwer- Koppelin (Hrsg.), Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen, Edition Marhold, Berlin, S.281- 297

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, dass 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 einzufüttern. Gradlinig führt sie den vollen Löffel Brei zu Gabys Mund. Florencia sieht nun, wie sich energisch ein Fuß nach vorn streckt und den Löffel samt dem Inhalt von sich wegstößt. Entnervt wirft die Kinderfrau den Kopf zurück in den Nacken, sucht sich zu beruhigen.

Florencia hat genug gesehen. Sich wieder ihrer Arbeit zuwendend, 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 hinauf und dreht schließlich Gabys Kopf ihrem Gesicht entgegen. Ihre Blicke treffen sich, Gaby lächelt. Sie verweilen in diesem Blick.

Was ist mit Gaby?

Gabys Mutter: „Mein zweites Kind Gaby kam am 12. September 1947 im städtischen Krankenhaus von Mexiko- City zur Welt. Sie war ein wunderschönes blondes Baby, mit klaren blauen Augen, in jeder Hinsicht normal. Sie wog 7 Pfund. Am dritten Tag nach der Entbindung traten die ersten Symptome auf.“

Der Arzt: „Dies hier ist ein schwerer Fall von zerebraler Lähmung, der ganze Körper ist davon betroffen, auch die Stimmbänder sind gelähmt. Es ist wahrscheinlich, dass sie auch geistig behindert ist. Es wäre allerdings denkbar, dass sie über normale Intelligenz verfügt, die in ihrem Körper gefangen ist.“

Gabys Mutter: „Die Ärzte erklärten uns, dass ihre Krankheit eine Folge der Unverträglichkeit der Blutgruppen meines Mannes und mir ist. Unseres erstes Kind, David, kam vollkommen gesund zur Welt. Auch nach drei Jahren konnte mir noch niemand sagen, ob von der zerebralen Lähmung auch Gabys Gehirn betroffen war.“

Was soll mit Gaby werden?

Während Florencia die nachmittägliche Begegnung keine Ruhe lässt und sie nicht in den Schlaf finden kann, fassen die Eltern einen für Gabys weiteres Leben folgenschweren Entschluss... .

Gabys Mutter (fordernd): „Ich will, dass du jetzt eine Entscheidung triffst, ich bin es leid, dass immer alles an mir hängen bleibt.“

Gabys Vater: „Da gibt es nicht viel zu entscheiden! Wir behalten Gaby hier. Sie hatte schon so viele Ärzte, das reicht für ein ganzes Leben. Sie war in der Schweiz, in Huston, bei jedem Spezialisten in Mexiko. Es gibt immer noch irgendwo ein besseres Krankenhaus, noch genialere Ärzte.“

Gabys Mutter: „Aber wenn sie doch wenigstens sprechen lernen könnte.“

Gabys Vater: „Finde dich ab, dass es so was nur in Märchen gibt!“

Gabis Mutter: „Und wenn schon! Mir ist ein Märchen lieber, als sonst gar nichts.“

Gabys Vater (nachdenklich): „Wir müssen Gaby so akzeptieren, wie sie ist.“

Gabys Mutter: Aber wir wissen nicht, wie sie ist.“

Gabys Vater (bedrückt): „Glaubst du, wir werden mehr über sie erfahren, wenn wir hier sind und sie ist drüben in Baltimore? Wir dürfen uns nichts vormachen. Gaby hat unser Leben enorm kompliziert, ich kann es kaum noch ertragen, darüber nachzudenken. Wir... *(mit Tränen in den Augen)* haben keine Tochter, wir haben ein Problem! Wenn wir eine Tochter wollen, dann müssen wir um Gottes willen anfangen, sie wie eine zu behandeln!“

Gabys Mutter (verunsichert): „Aber wie soll das gehen, wenn wir uns nicht einmal mit ihr verständigen können? Das ist die Schwierigkeit, begreifst du nicht?“

Ein Symptom wird entschlüsselt

Florencia sinnt nach. Sie steht auf und schleicht sich an der Kinderfrau vorbei zu Gaby. Gaby blickt ihr wach und lächelnd entgegen. Vorsichtig nimmt Florencia 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.

Florencia: „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 Gabis Mund zu schmeicheln. Gaby wirft Kopf und Oberkörper zurück und stößt Löffel und Brei mit dem Fuß weit von sich.

Florencia: „Hm, hm? Nein? Nein?! Nein!“

Nun geht alles sehr schnell. Florencia nimmt Gabys Verweigerung in ihr Sprechen auf, legt den Löffel aus der Hand und ergreift Gabys widerstrebenden Fuß...

Florencia: „Du sagst: Nein, danke!“

Dabei bewegt sie Gabys Fuß zweimal nach links unten. Erstaunt, jedoch noch ohne Verständnis merkt Gaby auf. Florencia's Blick wandert zurück zu Gabis Fuß, ihr Sprechen schließt sich mit der vorgeschlagenen Bewegung zusammen.

Florencia: „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 Florencia ihren Blick wieder Gabys Fuß zu. Dort treffen sich schließlich ihre Blicke. Ein Pause entsteht, die einer Ewigkeit gleichkommt.

Florencia: „Nein danke, oder ja, bitte.“

Endlich signifiziert Gaby mit kaum merklicher Fußbewegung: "Nein, danke!" Fast scheint es, als sei Florencia 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.

Florencia: „Was hältst 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 Florencia's 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.

Dieses Ereignis wird zum Wendepunkt im Leben Gabys und ihrer Angehörigen. Erst allmählich wird sich die Familie der eingetretenen Veränderung bewusst.

Die Kinderfrau: „Was tust du denn da? Bist du verrückt?!“

Sie reißt Florencia das Kind aus den Armen und will es ins Kinderzimmer zurückbringen. Gaby protestiert heftig.

Gabi: „Ää, aaaaa!!!“

Ihr durchdringendes Schreien weckt auch Vater und Mutter, die Kinderfrau wendet sich vorwurfsvoll und etwas verunsichert Florencia zu.

Die Kinderfrau: „Sieh nur, was du angestellt hast!“

Gabis Mutter: „Was ist denn hier los? Was machen sie mit dem Kind?“

Die Kinderfrau: „Das Dienstmädchen hat die Kleine aus dem Bett geholt, während ich schlief.“

Florencia: „Ich wollte sie nur füttern!“

Gabis Mutter: „Sie haben sie morgens um zwei Uhr aus dem Bett geholt, um sie zu füttern? Ich weiß nicht, was sie damit bezwecken, aber, wenn sie das noch mal tun, dann müssen sie sich eine andere Stelle suchen!“

Gabis Vater: „Nein, warte! Hat sie alles aufgegessen, was auf dem Teller war? Ist das so?“

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 davon ab, wie das Symptom aufgenommen und verstanden wird.

Florenzia ist es gelungen, die Tür zu neuen Verständigungsmöglichkeiten weit aufzustoßen. Die Bewegung des Fußes wird so zu Gabys wichtigstem Kommunikationsmittel. Sie lernt ihre verborgenen Gedanken aus zu drücken. In der Folgezeit erobert sich der Fuß Buchstabentafel und Schreibmaschine. Er wird zum Medium intensiver emotionaler und geistiger Bewegung. Er schlägt für Gaby eine Brücke zur Welt und zu den Menschen...<<

Verhaltenshermeneutischer Kommentar aus der erklärenden Perspektive der Kulturhistorischen Theorie:

Gabriela möchte heraus aus ihrem "trotzigen Negativismus". Sie möchte als individuelle Persönlichkeit, als „verallgemeinertes Ich“, als „Akteur ihrer Entwicklung“ geboren und verstanden werden. Dazu fehlt ihr die Ausdrucksmöglichkeit der Zustimmung, der Bejahung. Und diese eröffnet ihr Florenzia. Wie unter dem Mikroskop werden in der Szenen- und Ereignisfolge die Momente eines kritischen Übergangs und persönlicher Wachstumsprozesse deutlich. Begriffe für diesen liefern u.a. die Beiträge aus der Feder D. B. Elkonin's. In seiner *"Periodisierung der Altersstufen"*⁸ unterschied Elkonin im Gefolge L.S. Wygotski's⁹ Phasen kontinuierlichen Wachstums von denen kritischer Übergänge in der psychischen und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Die psychischen Wachstumskrisen können die Gestalt eines „Perioden- oder Epochenübergangs“ annehmen, je nachdem ob das System: Kind- gesellschaftlicher Gegenstand oder Kind- gesellschaftlicher Mensch einen Transformationsprozess durchläuft. Im ersten Fall rücken die „operational- technischen Momente“ der Tätigkeit in den Vordergrund, im zweiten Fall (auch in der geschilderten Lebenssituation der ca. 3jährigen Gabriela) werden die „bedürfnisrelevant- motivationalen“ Momente der Tätigkeit (Ch. Manske nannte diese Momente im *"Entwicklungsorientierten Lese-, Schreib- und Rechenunterricht für alle Kinder"*: "dunkler Drang" und "staunende Bewunderung"¹⁰) dominant (Epochenübergang). Gabriela muss sich insbesondere zu den umgebenden Erwachsenen (der Kinderfrau, den Eltern) neu, auf symbolischer Ebene positionieren. Sie braucht eine Bedeutung, ein Zeichen jenseits und ergänzend zur gesprochenen Sprache, ein Zeichen für andere und für sich, mit dem sie Zustimmung signifizieren kann. Und ein solches erhält sie von Florenzia. Mit dieser symbolischen Erweiterung gelangt sie aus der Sackgasse einer "chronifizierten Wachstumskrise", die sich auch zu einer Isolationskrise (vgl. das Gespräch der Eltern zu einer möglichen Heimunterbringung) hätte ausgewachsen können, heraus.

Weitere verhaltenshermeneutische Analysen zum Jugendalter, der „sozialen Geburt der Persönlichkeit“ (ein Begriff von A.N. LEONTJEW) liegen in veröffentlichter Form vor¹¹ oder

⁸ Elkonin, D.B., Zum Problem der Periodisierung der psychischen Entwicklung, im Kindesalter
In: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten; Volk und Wissen 1972

⁹ Wygotski, L.S., 1987, Ausgewählte Schriften. Band 2, Volk und Wissen, Berlin (DDR)

¹⁰ Manske, Ch., 2004, Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nichtlineare Didaktik nach Vygotskij, Beltz, Weinheim und Basel

¹¹ Vgl. etwa: Jödecke, M., 2004, „Werde, der du bist!“- Versuch zur Geometrie von „problematischen“ Entwicklungsprozessen. In: Heike Schnoor/Eckhard Rohrman (Hrsg.), Sonderpädagogik: Rückblicke, Bestandsaufnahmen, Perspektiven. Klinkhardt, Bad Heilbrunn

wurden zum Bestandteil der Seminardiskussion inklusiver Studien¹² im Modul 6 des Studiengangs Heilpädagogik/ Inclusion studies: Verhalten und Handeln.

4

Kulturhistorisch orientiert lassen sich die "*verhaltenshermeneutischen Übungszonen*"¹³ auf den *ganzen Lebenszyklus* ausweiten. Interessant sind in diesem Zusammenhang Wachstumskrisen und kritischen Übergänge, die E. Erikson in die abgeleiteten Identitätsbegriffe "Generativität" und "Integrität" fasste¹⁴. Insbesondere die "spirituelle Krise" des mittleren Lebensalters hat es in sich, wo in ihr doch existenzielle Fragen/Themen wie Tod, Freiheit, Isolation und Sinnlosigkeit unausweichlich werden und einer wachstumsorientierten Beantwortung und Bearbeitung harren.¹⁵

Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang auch Objektivationen von "Innenperspektiven von Krankheit und Behinderung", die bei allem "verkörperten Leiden" immer auch Ausdruck von Bemühungen um die Bewältigung (Coping), die Wiederherstellung und Sicherung des inneren Zusammenhalts¹⁶ und die Selbstermächtigung (Empowerment)¹⁷ sind.

Gerade in der "*sozialen Kompensation*" (L.S. Wygotski) zeigt sich überdeutlich, dass die Persönlichkeit als ein "*lebendiges System gesellschaftlicher Verhältnisse zwischen den Verhaltensweisen*"¹⁸ gedacht werden kann. Biologische Schädigungen (impairments), Krankheiten und Verlusterfahrungen werden zu Problemen nämlich erst im Prozess ihrer sozialen

Jödecke, M., 2005, Alter Wein in neuen Schläuchen? Versuch zur Geometrie der Altersstufen (Elkonin) und deren (heil-) pädagogischen Implikationen, in: Mitteilungen der Luria- Gesellschaft 1/2005

Jödecke, Manfred, 2007, „Der Mensch muss werden können, was er seinem Wesen nach ist...“- Reflexionen zum psychischen Gestaltwandel am Beispiel des Jugendalters. In: „Behindertenpädagogik“. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter. Heft 3 + 4, S. 343- 373

¹² Vgl. etwa Tendrjakow, Wladimir, 1989, Die Abrechnung, Volk und Welt, Berlin (DDR)

¹³ Zur heuristischen Bedeutung der Begriffe „Übung“ und „Übungszone“, siehe: Sloterdijk, Peter, 2009, Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

¹⁴ Vgl. Erikson, E.H., 1973, Identität und Lebenszyklus, Suhrkamp, Frankfurt a.M.

¹⁵ Vgl. hierzu etwa: Yalom, Irvin D., 2010, Existenzielle Psychotherapie. EHP, Köln und Podvoll, Edward M., 1994, Verlockung des Wahnsinns. Therapeutische Wege aus entrückten Welten. Hugendubel, München.

¹⁶ Vgl. hierzu Antonovsky's salutogenetischen Ausdruck "Kohärenzgefühl"; siehe Antonovsky, Aaron, 1997, Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dgvt Verlag, Tübingen

¹⁷ Vgl. etwa: Stark, Wolfgang, 1996, Empowerment: Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis, Lambertus, Freiburg i. B.

¹⁸ Seve, Lucien, 1972, Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Dietz Verlag, Berlin

Realisation¹⁹ als mögliche Ausgangsbedingungen gesellschaftlicher Ausschlussprozesse, denen (auch) heilpädagogisch- inklusiv entgegengewirkt werden muss²⁰.

Wie das zunehmend (immer besser) gelingt, davon werden jetzt BARBARA FLOTTRONG und ANNE SCHNEIDER berichten. Sie haben sich mit folgenden handlungsleitenden Fragen auseinandergesetzt:

- Was bedeutet mir die Zusammenarbeit mit der Hochschule in meiner persönlichen Lebensführung?
- In welcher Weise trug die Ausbildungspartnerschaft mit Frau Flottrong als Expertin in eigener Sache zur Entwicklung meines beruflichen Selbstverständnisses bei?²¹

¹⁹ L.S. Wygotski nannte sie deswegen schmerzhaft "soziale Verrenkungen"; vgl.: Wygotski, L.S. Zur Psychologie und Pädagogik kindlicher Defektivität. In: Die Sonderschule, Jg. 1975, H. 2 Berlin (Volk und Wissen), S. 65-72

²⁰ Vgl.: Ondracek, Petr, Hornakova, Marta, Klenovsky, Libor, 2006, Verhalten und Handeln, Frank & Timme, Berlin (Modulhandbuch- Modul 6)

²¹ Leider liegen von ihren statements und Diskussionsbeiträgen keine Aufzeichnungen oder Verschriftlichungen vor. Als mögliche inhaltliche Kompensation sei daher folgende Quelle empfohlen: Jödecke, Manfred, 2012, Expert/innen in eigener Sache als Katalysator „Inklusiver Studien“ - ein Erfahrungsbericht. In: Simone Seitz u.a. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Klinkhardt, Bad Heilbrunn