



Das erzieherische Verhältnis mit schwerstbehinderten Kindern

Schriftliche Hausarbeit
vorgelegt im Rahmen der Ersten Staatsprüfung
für das Lehramt für Sonderpädagogik

von Martin Limbach

Köln, den 17. Oktober 1999

Gutachterin: Prof. Dr. Fornefeld

Universität zu Köln
Heilpädagogische Fakultät
Seminar für Geistigbehindertenpädagogik

Inhaltsverzeichnis:

Inhaltsverzeichnis:	2
0.....	Einleitung
	3
1.....	Klärung zentraler Begriffe
	6
1.1.....	Annäherung an den Personenkreis schwerstbehinderter Menschen
	6
1.1.1.....	Jan
	7
1.1.2.....	Verschiedene Sichtweisen schwerster Behinderung
	8
1.1.3.....	Zur eigenen Sichtweise schwerstbehinderter Menschen
	10
1.2.....	Zum Begriff des erzieherischen Verhältnisses
	11
2.....	Zur Theorie des erzieherischen Verhältnisses
	13
2.1.....	Der Pädagogische Bezug
	14
2.1.1.....	Hingabe und Vertrauen
	15
2.1.2.....	Autorität und Gehorsam
	17
2.2.....	Das erzieherische Verhältnis als gemeinsam gestaltete Wirklichkeit nach Kron
	19
2.2.1.....	Das erzieherische Verhältnis als 'existenziale Radikalisierung'
	20
2.2.2.....	Zur gebrochenen pädagogischen Intentionalität
	22
2.2.3.....	Zur Bedeutung der pädagogischen Autorität
	24
2.3.....	Das dialogische Prinzip
	26
2.4.....	Phänomenologische Aspekte der Intersubjektivität
	29
3.....	Zur Bedeutung des erzieherischen Verhältnisses in der Schwerstbehindertenpädagogik
	31
3.1.....	Zur Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Kinder
	32
3.1.1.....	Individuelle Bedingungsfaktoren
	33
3.1.2.....	Zur Selbstentwicklung des Erziehers
	36
3.1.3.....	Das erzieherische Verhältnis als kommunikatives Problem
	37
3.2.....	Zum Problem des Fremdverstehens
	40

3.2.1.....	Zur Theorie des Fremdverstehens nach Pfeffer	40
3.2.2.....	Zum Zusammenhang von Selbst- und Fremdverstehen	42
3.2.3.....	Zur Bedeutung des Nichtverstehens	44
3.3.....	Erziehung als Beziehung	45
3.3.1.....	Zum leiblichen Dialog als Anruf und Antwort	47
3.3.2.....	Zur erzieherischen Funktion der 'elementaren Beziehung'	49
4. Zur ethischen Begründung des erzieherischen Verhältnisses mit schwerstbehinderten Kindern		52
4.1.....	Zur Philosophie der Andersheit nach Lévinas	55
4.1.1.....	Zur Andersheit des Anderen	56
4.1.2.....	Zur Nähe des Anderen	58
4.2.....	Zur Bedeutung der Fremdheit in der aktuellen Schwerstbehindertenpädagogik	60
4.2.1.....	Zur Fremdheit schwerstbehinderter Kinder	61
4.2.2.....	Schwerstbehinderte Kinder als 'Fremde in der Nähe'	63
4.3.....	Das erzieherische Verhältnis mit schwerstbehinderten Kindern als Beziehung der Verantwortung	67
5.....	Schlussbetrachtung	70
Literatur.....		74

0 Einleitung

Anlass dieser Arbeit sind meine Begegnungen mit Jan, den ich im Rahmen des Seminars „Selbstexpression von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen“ etwa ein Jahr lang einmal wöchentlich in seiner Schule besuchte. Mit einem Ausschnitt dieser Besuche möchte ich beginnen:

Auf meine Frage hin, ob er auf den Schulhof gehen möchte, antwortet Jan mit einem freudigen „Ja“. Als Alternative biete ich ihm an, im Klassenraum zu bleiben, woraufhin sich seine Miene verdunkelt und er sich unruhig in seinem Rollstuhl bewegt. Also schiebe ich ihn zur Garderobe, um ihm die Jacke anzuziehen. Jan fängt an zu weinen, bäumt sich in seinem Rollstuhl auf und wehrt sich gegen das Jacke-Anziehen. Da ich unsicher werde, biete ich ihm noch einmal beide Alternativen an, aber Jan weint heftiger. Da auch der Trost seiner Mitschüler¹ ihn nicht beruhigt, nehme ich ihn auf den Arm und setze mich mit ihm in den Klassenraum und warte. Nach einigen Minuten lächelt Jan und sagt „Döröö“, was für mich ein Zeichen ist mit ihm zusammen eine „Benjamin Blümchen“ – Kasette zu hören.

Diese Situation mit Jan steht stellvertretend für zahlreiche Momente, in denen ich das Gefühl hatte, ihn nicht genau zu verstehen, ihn mit meinen pädagogischen Angeboten nicht zu erreichen, und letztlich seinen Bedürfnissen nicht gerecht zu werden. Im Gegensatz dazu stand Jans Freude, wenn ich die Klasse betrat und sein Weinen, wenn ich ihn verließ. In irgendeiner Weise schien er also doch zu verstehen, dass ich für ihn da war. Allerdings schien die Bedeutung des erzieherischen Verhältnisses für ihn eine andere zu sein als für mich. Während für mich das erzieherische Verhältnis wesentlich durch meine Intention, mit Jan eine Erweiterung seiner Ausdrucksmöglichkeiten zu finden, und durch entsprechende „Erfolgserwartungen“ gekennzeichnet war, schien für Jan die Bedeutung eher in meiner Zuwendung selbst als in den Inhalten meiner Angebote zu liegen. Situationen, wie die eben geschilderte, waren Hinweise dafür, dass ein gegenseitiges Verstehen eher dann zustande kam, wenn ich mich auf ein primär menschliches gemeinsames Erleben einließ und mich von meinen erzieherischen Intentionen und Erwartungen weitgehend befreite. Es stellte sich für mich daher die Frage, welche Momente ein erzieherisches Verhältnis mit schwerstbehinderten Kindern ausmachen.

Die Literaturrecherche zeigte, dass das erzieherische Verhältnis in der Allgemeinen Pädagogik etwa seit den 70er Jahren in den Hintergrund gerückt ist. In der Schwerstbehindertenpädagogik hingegen hat es erst in letzter Zeit vermehrt Interesse gefunden. Dass eine Rückbesinnung auf die Beziehungsebene zwischen Erzieher und Kind in der aktuellen sonderpädagogischen Theoriebildung von zentraler Bedeutung ist und neue

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit der Arbeit verwende ich die männliche Form, schließe dabei aber die weibliche Form selbstverständlich ein.

Möglichkeiten eines Umdenkens in der Schwerstbehindertenpädagogik ermöglicht, unterstreicht folgende Aussage DREHERS:

„Erst die jüngste Zeit scheint berufen, einen Qualitätssprung zu vollziehen. Er wird eingeleitet durch die Erkenntnis, daß die personale Begegnung der Materialien im Erziehungsprozeß immer *vor-geordnet* ist“ (DREHER 1996, S. 91).

Ausgehend von dieser Aussage möchte ich in dieser Arbeit zeigen, dass das erzieherische Verhältnis mit schwerstbehinderten Kindern in erster Linie unter dem Anspruch einer intersubjektiven, ethisch fundierten Beziehung steht.

Ich werde mich also in dieser Arbeit auf anthropologische und ethische Gesichtspunkte des erzieherischen Verhältnisses mit schwerstbehinderten Kindern beschränken und damit eine Vielzahl weiterer Dimensionen dieses Phänomens außer Acht lassen müssen. Mir erscheinen jedoch diese ausgewählten Aspekte, ausgehend von der Arbeit mit Jan, als grundlegend für die Reflexion des erzieherischen Verhältnisses mit schwerstbehinderten Kindern, was es ebenfalls zu zeigen gilt.

Ausgangspunkt der Arbeit ist der Versuch einer Klärung der zentralen Begriffe „schwerste Behinderung“ und „erzieherisches Verhältnis“ (Kapitel 1). Anschließend werde ich das erzieherische Verhältnis im Diskurs der allgemeinen Pädagogik exemplarisch darstellen, um einen Einblick in die Thematik zu gewinnen und um Grundlagen herauszustellen (Kapitel 2). Ausgehend von der Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Kinder werden diese Grundlagen in ihrer Bedeutung für die Schwerstbehindertenpädagogik betrachtet (Kapitel 3). Abschließend werden die gewonnenen Erkenntnisse in einer ethischen Begründung des erzieherischen Verhältnisses mit schwerstbehinderten Kindern zusammengefasst (Kapitel 4).

Die methodische Vorgehensweise dieser Arbeit kann als phänomenologisch-hermeneutisch bezeichnet werden. Hermeneutik wurde im allgemeinen Sinn von SCHLEIERMACHER als „Kunstlehre des Verstehens“ (DANNER 1998, S. 33) bezeichnet und von DILTHEY als grundlegende Methode der Geisteswissenschaften eingeführt (vgl. ebd.). Hermeneutisches Vorgehen mit dem zentralen Moment des Verstehens, betrifft nach DANNER den Umgang mit Menschen und menschlichen Produkten im weitesten Sinne, von denen ein wichtiger Teil die

Textauslegung ist (vgl. DANNER 1998, S. 32). Der größere Teil dieser Arbeit wird eine solche Auseinandersetzung mit der Literatur sein. Ein höheres Verstehen, bei dem es um größere Zusammenhänge geht, wird in hermeneutischen Zirkeln von Vorverständnis und Textverständnis, von Teil und Ganzem, sowie Theorie und Praxis zu erreichen versucht (vgl. DANNER 1998, S. 56 f.). Für eine hermeneutische Analyse des erzieherischen Verhältnisses führt DANNER drei Verstehensebenen an, von denen die erste Ebene, das Erleben des Kindes im personalen Umgang, und die zweite Ebene, elementare und höhere Verstehensakte des Erziehers (vgl. DANNER 1998, S. 107), rückblickend auf die Arbeit mit Jan einfließen. Sie bilden die Ausgangsbasis für die dritte, theoretische Ebene, auf der allgemeinmenschliche Sinnzusammenhänge des erzieherischen Verhältnisses erarbeitet werden (DANNER 1998, S. 107).

Um einen verstehenden Zugang zu der theoretischen Ebene zu ermöglichen, um also die spezifische Qualität des erzieherischen Verhältnisses zu erschließen, muss das Auszulegende, das erzieherische Verhältnis, erst gewonnen werden (vgl. DANNER 1998, S. 114). Dies geschieht durch ein phänomenologisches Vorgehen, dem, wenn auch in recht unterschiedlicher Weise und Gewichtung, die Philosophie HUSSERLS zugrunde liegt (vgl. DANNER 1998, S. 122). LIPPITZ bezeichnet phänomenologisches Vorgehen als die reflexive Vergegenwärtigung der erzieherischen Realität mit den darin enthaltenen vorwissenschaftlichen Erfahrungen (vgl. LIPPITZ 1987, S. 126). Die phänomenologische Maxime „Zu den Sachen selbst“ (DANNER 1998, S. 117) bezeichnet einen möglichst vorurteilsfreien Zugang, eine natürliche Einstellung, durch die der vorreflexive Sinn, die Struktur der Sachen oder Bewußtseinsgegenstände erschlossen wird. Dieser intuitive, ganzheitliche Zugang wird traditionell in der Phänomenologie als Wesensschau bezeichnet: „*Etwas erscheint als etwas* und wird als solches ausgelegt“ (LIPPITZ 1987, S. 116). Auf diese Weise können Phänomene wie menschliche Beziehungen, insbesondere qualitative Momente, die sich empirischen Methoden entziehen, als Gegebenheiten beschrieben werden (vgl. DANNER 1998, S. 119 f.). Derartige Erfahrungsvollzüge fließen in Form von Beispielen aus meiner Arbeit mit Jan ein, die durch ein verändertes Schriftbild (s.o.) kenntlich gemacht werden.

1 Klärung zentraler Begriffe

In diesem ersten Kapitel sollen die zentralen Begriffe der Arbeit, sofern dies möglich ist, geklärt werden. Im Vordergrund steht dabei zunächst die Annäherung an den Personenkreis

schwerstbehinderter Menschen und die Formulierung des eigenen Menschenbildes (1.1).

Anschließend werde ich mich mit dem Begriff des erzieherischen Verhältnisses auseinandersetzen und ihn für den Kontext dieser Arbeit eingrenzen (1.2).

1.1 Annäherung an den Personenkreis schwerstbehinderter Menschen

Im Bewusstsein keine zufriedenstellende, geschweige denn vollständige Beschreibung von Menschen, die wir als „schwerstbehindert“ (FORNEFELD), „mehrfach-behindert“ (KULTUSMINISTER NRW), „intensiv behindert“ (SPECK), „schwer geistig behindert“ (PFEFFER) usw. bezeichnen, leisten zu können, möchte ich dennoch versuchen, meine eigene vorläufige Sichtweise schwerstbehinderter Menschen darzulegen. Dies ist notwendig, um eine Verständigungsgrundlage für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen schwerster Behinderung zu schaffen (vgl. FORNEFELD 1998, S. 27). Um die Komplexität dieses Phänomens erfassen zu können ist nach FORNEFELD sowohl ein objektiv-erklärender als auch ein interpretativ-verstehender Zugang nötig (vgl. ebd.). Im Versuch beide Zugänge zu berücksichtigen möchte ich mit einer Beschreibung Jans beginnen, in der sich verschiedene Sichtweisen von schwerster Behinderung wiederfinden, die dann auf ihre Aussagekraft beleuchtet werden. Vor diesem Hintergrund werde ich anschließend mein eigenes Bild von Menschen mit schwersten Behinderungen darlegen. Dieses wird im Verlauf der Arbeit immer wieder zu hinterfragen sein.

1.1.1 Jan

Die folgende Beschreibung habe ich zu Beginn meiner Arbeit mit Jan anhand von Informationen seiner Lehrer, seiner Bezugspersonen im Heim, aus seiner Schülerakte und aus ersten eigenen Beobachtungen zusammengestellt. Der Rahmen dieser Arbeit erfordert dabei die Beschränkung auf die wichtigsten Merkmale.

Jan wurde 1990 geboren und lebt seit 1994 in einem Heim für schwerstbehinderte Kinder in einer Kleinstadt. Seit 1997 besucht er die Unterstufe einer Schule für Geistigbehinderte.

Bei Jan, der in der 31. Schwangerschaftswoche geboren wurde, diagnostizierte man eine infantile Cerebralparese in Form einer schweren spastischen Tetraplegie, Dandy-Walker-Syndrom mit Hydrocephalus sowie ein fokales Grand-mal-Syndrom.

Jan ist in seinen Bewegungsmöglichkeiten stark eingeschränkt und auf einen Rollstuhl angewiesen. Er kann seinen Kopf nach vorne und zu beiden Seiten bewegen und ihn kurz in Mittelstellung halten. Koordinierte Bewegungen mit den Beinen sind ihm kaum möglich. Wenn seine Füße den Boden berühren fängt er reflexhaft an zu laufen. Bei seiner linken Hand umschließen Zeige- und Mittelfinger den Daumen fast permanent, mit der rechten Hand kann Jan unter großer Anstrengung schmale Gegenstände greifen. Mit Hilfe ist es ihm möglich, sich aus der Rückenlage auf den Bauch zu drehen und umgekehrt. Den Wunsch, sich umzudrehen äußert

er durch das Wort „Bauch“. Ansätze eines passiven Sprach- und Begriffsverständnisses zeigen sich dadurch, dass er einige Gegenstände und Personen benennen kann (z.B. „Ball“, „Mama“=seine engste Bezugsperson im Heim). Er äußert sich außerdem mit den Worten „Jan“, „Hallo“, „Lecker“, „Ja“, „Nein“, „Heia“ und „Döröö“ (das Trompeten von Benjamin Blümchen). Freude und Missfallen kann er durch stimmlich modulierte Wörter oder Laute äußern und durch erhöhte Bewegung und Spannung des Körpers („Aufbäumen“ im Rollstuhl) ausdrücken. Jan reagiert besonders sensibel auf akustische Reize, indem er aufhorcht, suchend um sich blickt und bei lauten Geräuschen erschrickt. Eine besondere Vorliebe hat er für Hörspielkassetten.

Jan ist in den Bereichen Essen, Trinken, An- und Auskleiden, und bei der Körperpflege vollständig auf Hilfe angewiesen. Da auch der Blasen- und Darmbereich von der Spastik betroffen ist, muss Jan gewickelt und sein Darm medikamentös entleert werden.

Aufgrund von Beeinträchtigungen der Mundmotorik, die Mundschluss und Kauen erheblich erschweren, bekommt er überwiegend passierte Kost, die durch kleine Brotstücke, die er inzwischen kauen und schlucken kann, ergänzt wird. Jan wehrt sich trotz zahlreicher Versuche mit verschiedenen Trinkgefäßen und Getränken gegen das Trinken.

Durch eine medikamentöse Behandlung ist Jan seit etwa einem halben Jahr anfallsfrei. Allerdings sind die Nebenwirkungen der Medikamente (Verschleimung der Atemwege) Mitverursacher einer hohen Anfälligkeit für Bronchitiden, wegen denen er häufig in der Schule fehlt.

Jan hat keinen Kontakt mehr zu seinen Eltern. In seiner Wohngruppe hat er sich inzwischen sehr gut eingelebt und wird dort als eines der lebhaftesten Kinder bezeichnet. Ein besonderes Verhältnis besteht zwischen ihm und der Leiterin der Gruppe, die er als „Mama“ bezeichnet. Nach seinem Umzug ins Heim besuchte er einen heilpädagogischen Kindergarten, in dem er auch krankengymnastisch gefördert wurde. Im Januar 1996 wurde mit der Orofazialen Regulationstherapie nach Castillo-Morales begonnen. In der Schule werden sowohl Krankengymnastik als auch Sprachtherapie fortgesetzt. Schwerpunkte der schulischen Förderung sind vestibuläre und propriozeptive Stimulationen, Lockerung durch Massagen zur Anbahnung von Greifbewegungen, Stimulation und Sensibilisierung des Mundbereichs, grobmotorische Anregungen insbesondere zum Einsatz der rechten Hand, Förderung des visuellen Fixierens sowie kommunikative Förderung. Laut Förderplan ist eine konkrete Förderung Jans fast nur als Einzelförderung möglich. Am Geschehen in der Klassengemeinschaft nimmt er zwar weitgehend passiv aber sehr interessiert teil. Er scheint zumindest einige Situationen zu verstehen, da er manchmal situationsadäquate Kommentare im Rahmen seiner Möglichkeiten abgibt.

1.1.2 Verschiedene Sichtweisen schwerster Behinderung

Spezielle Sichtweisen hinsichtlich der Gruppe schwerstbehinderter Menschen ergeben sich nach BACH aus medizinischen, psychologischen, pädagogischen, personalen, soziologischen, rechtlichen und ethischen Aspekten (vgl. BACH 1991, S. 4), von denen einige in der obigen Beschreibung wiederzufinden sind. Indem nach den Zusammenhängen zwischen diesen verschiedenen Aspekten gefragt wird, ist nach BACH die Aspektvielfalt schwerster Behinderung problemhellend und legt interdisziplinäres Handeln nahe (vgl. ebd.). Zu fragen ist allerdings, ob man dem *Mensch* mit schwerster Behinderung auf diese Weise näher kommt, ob also Jan anhand obiger Beschreibung hinreichend dargestellt werden konnte.

Aus administrativer Sicht gilt Jan als schwerstbehindert, da bei ihm ein erhöhter Förderbedarf festgestellt wurde, der bedingt ist durch eine geistige Behinderung, „die erheblich über die üblichen Erscheinungsformen hinausgeht“ (KULTUSMINISTER NRW 1995, § 8) und das Vorliegen einer zusätzlichen Körperbehinderung. Die Beschreibung schwerstbehinderter Schüler in den Richtlinien Nordrhein-Westfalens orientiert sich an Entwicklungsabweichungen, die sich in einer gewissen Spanne erstrecken (vgl. KULTUSMINISTER NRW 1985, S. 6 f.). Maßgebend sind hier letztendlich Normalentwicklung und organische Schädigung (vgl. FORNEFELD 1997, S. 89), wodurch die Beschreibung schwerstbehinderter Menschen einer Mängelliste gleichkommt, die bei schwerster Behinderung besonders gravierend ausfällt. PFEFFER weist darauf hin, dass die Orientierung an einem normativen Entwicklungsmodell die Gefahr in sich birgt,

„die Offenheit und Situationsgebundenheit der Erziehungsprozesse, deren interaktionalen Charakter und die Berücksichtigung subjektiver Bedürfnisse und Befindlichkeiten der schwer behinderten Kinder [...] zu vernachlässigen“ (PFEFFER 1982, S. 125).

Dementsprechend nimmt er eine Beschreibung schwerster geistiger Behinderung unter lebensgeschichtlichen und interaktionalen Gesichtspunkten vor (vgl. PFEFFER 1982, S. 130). Die schwerste Behinderung ergibt sich daher nicht aus den Funktionseinschränkungen des behinderten Menschen, sondern aus der Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Alltagswirklichkeit. Für das erzieherische Verhältnis bedeutet dies, dass die Beziehung zwischen Erzieher und schwerstbehindertem Kind als ein Wesensmerkmal die Behinderung hervorbringt. Der Begriff der Schwerstbehinderung bezeichnet dann

„die große Diskrepanz zwischen den individuellen physischen und psychischen Handlungsdispositionen und den Anforderungen der komplexen Alltagswirklichkeit als Handlungsraum des Individuums“ (PFEFFER 1988, S. 101).

Bei Jan zeigt sich dies vor allem in der hohen existentiellen Abhängigkeit in alltäglichen Verrichtungen. Für die Erziehung ergeben sich daraus Erziehungsbedürfnisse und Erziehungserschwerisse, die das erzieherische Verhältnis vor schwierige Aufgaben stellen (vgl. ebd.). Insofern messen sich die verschiedenen Erklärungsansätze in pädagogischer Hinsicht nicht nur daran, ob sie einen Sinnhorizont eröffnen, sondern auch ob sie eine gemeinsame Daseinsgestaltung ermöglichen (vgl. KOBİ 1983, S. 165). Es stellt sich nach KOBİ nämlich nicht nur die Frage, welchen Sinn wir geistig behinderten Menschen geben, sondern

ebenso wie wir mit aus unserer Sicht Unsinnigem und Sinnlosem umgehen (vgl. ebd.). Dieser Umgang wird in der Sichtweise FEUSERS wesentlich von der Zuschreibung einer geistigen Behinderung bestimmt, welche aus einer Projektion der eigenen Verstehensgrenze auf den behinderten Menschen resultiert (vgl. FEUSER 1996, S. 19).

„Es gibt Menschen, die *wir* aufgrund *unserer* Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem *wir* sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den *wir* als ‘geistigbehindert’ bezeichnen“ (FEUSER 1996, S. 18).

Aus dieser Zuschreibung resultiert ein reduktionistischer, isolierender Umgang mit geistig behinderten Menschen, durch den die Zuschreibung letztlich nur bestätigt werden kann und somit geistige Behinderung hervorbringt (vgl. FEUSER 1996, S. 19 f.). Die Feststellung in Jans Förderplan, dass eine konkrete Förderung fast nur als Einzelförderung möglich ist, muss aus dieser Sicht in ihrer isolierenden, die Behinderung mit hervorbringenden Funktion kritisch betrachtet werden.

Eine solche gesellschaftskritische Sichtweise verbindet FEUSER mit Erkenntnissen aus der Selbstorganisations- und Ko-Evolutionstheorie, nach der (schwerstbehinderte) Menschen sich selbst im Austausch mit ihrer Umwelt organisieren und verändern (vgl. FEUSER 1996, S. 21). Dies geschieht nach der Maßgabe der Komplexität und Differenziertheit der Umwelt und der Veränderungsmöglichkeiten des Individuums selbst, entsprechend derer sich jedes Individuum verhält (vgl. ebd.). Auf diese Weise fundiert er seine Aussage „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ (FEUSER 1996, S. 18).

Mit FORNEFELD lässt sich im Spektrum möglicher Sicht- und Verständnisweisen von schwerster Behinderung, das hier nur exemplarisch dargestellt werden konnte, ein zunehmendes Bemühen um interaktionale, ganzheitliche, vermehrt anthropologisch orientierte Zugangsweisen ausmachen (vgl. FORNEFELD 1997, S. 110). Dennoch sind Schwerstbehinderte nicht durch derartige Definitionen allein zu erfassen. Auch wenn die verschiedensten Bedingungsfaktoren in Reziprozität zueinander gesehen werden, ist dies lediglich eine fragmentarische Annäherung an schwerstbehinderte Menschen (vgl. FORNEFELD 1997, S. 112). Definitionen repräsentieren vielmehr das jeweilige Menschenbild des Definierenden (vgl. FORNEFELD 1998, S. 26). Daher dient die nun folgende Darlegung meiner persönlichen Sichtweise von schwerstbehinderten Menschen der Verdeutlichung des Menschenbildes, das dieser Arbeit zugrunde liegt.

1.1.3 Zur eigenen Sichtweise schwerstbehinderter Menschen

„Das Menschenbild ist bereits vor allem wissenschaftlichen Reflektieren unlösbarer Bestandteil unseres tagtäglichen Handelns, und es begleitet oder begründet das pädagogische Tun, dessen wissenschaftliche Ergründung der Erziehungswissenschaft zufällt“ (MEINBERG 1988, S. 10).

Dieses Zitat verweist auf ein entscheidendes Wesensmerkmal des Verständnisses von schwerster Behinderung, das in den aufgeführten objektiven Beschreibungen weitgehend fehlt. Ein erweitertes Verständnis von Schwerstbehinderung muss nach FORNEFELD diese objektive Erfassung mit der menschlichen Erfahrung vereinen (vgl. FORNEFELD 1998, S. 41).

Bezüglich der objektiven Erfassung lässt sich mit SPECK zunächst festhalten, dass Menschen mit und ohne zu definierende geistige Behinderung Menschen sind und nichts anderes (vgl. SPECK 1997, S. 41). Alle Unterscheidungen und Abweichungen sind diesem Grundsatz nachgeordnet und betreffen den individuellen Vollzug des Menschseins, der aus dem jeweiligen Welterlebnis und Weltverständnis resultiert (vgl. ebd.). Dieses ist bei schwerstbehinderten Menschen wesentlich gekennzeichnet durch erhebliche Einschränkungen ihrer motorischen und geistig-seelischen Fähigkeiten, durch eine erhebliche, lebenslange Abhängigkeit bei grundlegenden, alltäglichen Verrichtungen und bei der Verwirklichung von Wünschen und Bedürfnissen. Ihre Verhaltens- und Ausdrucksweisen, die hauptsächlich leiblicher und nur sehr begrenzt verbalsprachlicher Art sind, erscheinen oftmals als fremd und unverständlich. Insofern schließe ich mich der Aussage FORNEFELDS an, dass schwerste Behinderung Normabweichung und Anderssein ist, besondere erzieherische und therapeutische Maßnahmen bewirkt und zu irritierter Wirklichkeit führt (vgl. FORNEFELD 1998, S. 42).

Dies ist jedoch nur eine Facette des Menschlichen, denn im subjektiven Erleben des als behindert bezeichneten Menschen gehört die Behinderung wesensgemäß zu seinem Menschsein dazu (vgl. FORNEFELD 1998, S. 43). Insofern ist Behinderung meiner Meinung nach nicht, wie SPECK behauptet, dem Menschsein nachgeordnet, als etwas, das ihn durch eine organische Schädigung 'von außen' trifft. Der behinderte Mensch *ist* seine Behinderung, sie ist für ihn die Möglichkeit seiner individuellen Existenz und damit Normalität. Der Mensch ist also in seinem unmittelbaren, subjektiven und vorreflexiven Erleben grundverschieden, so dass Andersheit und Verschiedenheit als Einmaligkeit und Eigenartigkeit zum Wesensmerkmal der Begegnung mit anderen Menschen erscheinen. Andersheit und Fremdheit sind somit nicht behinderten

Menschen vorbehalten. Vielmehr machen sie das Menschsein generell aus, indem sie andere Menschen herausfordern und in Verantwortung nehmen. Anderssein impliziert daher Nähe, die dann aus dem Blick gerät, wenn wir zu sehr auf die rational-kausale Denkebene fixiert sind und damit Normalitäten schaffen, die der Einzigartigkeit jedes Menschen widersprechen. Diese Gedanken gilt es vor dem Hintergrund des erzieherischen Verhältnisses mit schwerstbehinderten Kindern zu vertiefen und in ihren Konsequenzen darzustellen.

1.2 Zum Begriff des erzieherischen Verhältnisses

Der Begriff des erzieherischen Verhältnisses bezeichnet ganz allgemein das wie auch immer geartete Verhältnis zwischen Erwachsenem und Kind beziehungsweise Jugendlichen. Dieses Phänomen wird in der Pädagogik von verschiedenen Perspektiven und unter unterschiedlichen Aspekten betrachtet, die in jeweils sich ergänzenden und sich unterscheidenden Begriffen ihren Ausdruck finden. KRON spricht von einer Begriffsverwirrung und versucht in Bezug auf KLAFKI und KLUGE eine Systematisierung der Begriffe vorzunehmen, indem er „als Oberbegriff für das Phänomen eines face-to-face-Verhältnisses“ (KRON 1994, S. 221) zwischen einem Erzieher und einem Educandus den Begriff ‘pädagogisches Verhältnis’ gebraucht und darunter exemplarisch die Begriffe ‘erzieherisches Verhältnis’, ‘Pädagogischer Bezug’, ‘Generationenverhältnis’, ‘Dialogisches Verhältnis’ und ‘Bildungsgemeinschaft’ mit ihren jeweiligen Vertretern und deren Konzepten subsumiert (vgl. KRON 1994, S. 222). Nach JOPPIEN ist der Gebrauch der verschiedenen Termini uneinheitlich. Meist haben sie lediglich deskriptiven, allgemeingültigen Aussagewert und nur wenige sind mit festen Theoriekonzepten verbunden (vgl. JOPPIEN 1981, S. 27). Ein solcher ist der Begriff des ‘Pädagogischen Bezugs’, der den Ausgangspunkt der systematischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Erzieher und ‘Zögling’ darstellt, und von NOHL in der Erziehungswissenschaft etabliert wurde (vgl. GIESECKE 1997, S. 217 ff.). Obwohl er einigen Modifikationen unterzogen wurde, stellt er einen relativ feststehenden Begriff dar und kann grob als „wert- und zielgerichtete Wechselwirkung“ (KRON 1971, S. 55) zwischen Erzieher und Zögling angesehen werden. Eine genauere inhaltliche Bestimmung wird in Abschnitt 2.1 erfolgen.

Der Begriff des erzieherischen Verhältnisses ist nach JOPPIEN allgemeiner gefasst und wird inhaltlich von den Elementen „Erzieher, Zu-Erziehender, Erziehungsziel“ (JOPPIEN 1981, S. 29) bestimmt. Dies ist nicht der Fall bei KRON, der die Intentionalität im erzieherischen Verhältnis ablehnt (vgl. JOPPIEN 1981, S. 30) und dieses in erster Linie als „Urphänomen der Menschheit

und der Menschlichkeit“ (KRON 1971, S. 7) betrachtet, das in allen Kulturen überall dort zu finden ist, wo sich Erwachsene in ursprünglicher, natürlicher Weise Kindern annehmen. Inwieweit ihm die Ablehnung der Intentionalität gelingt wird noch zu erörtern sein. Wichtig ist an dieser Stelle, dass es KRON in erster Linie um das phänomenologische Umfeld des erzieherischen Verhältnisses geht, in dem Erzieher und Kind von ihrer klaren Rollenzuteilung, die eine negative Anthropologie des Kindes festigt, befreit sind (vgl. JOPPIEN 1981, S. 30 f.). Damit folgte KRON einerseits einer allgemeinen Hinwendung zur Erziehungswirklichkeit, die Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre in den Erziehungswissenschaften stattfand (vgl. GIESECKE 1997, S. 233). Gleichzeitig folgte er nicht der stärkeren Orientierung an den Sozialwissenschaften, welche die Begriffe „Kommunikation“ und „Interaktion“ hervorbrachte (vgl. ebd.). Als Vertreter einer phänomenologisch orientierten Pädagogik ging es ihm darum, aus der Betrachtung der Erziehungswirklichkeit vorwiegend neue anthropologische Aspekte des erzieherischen Verhältnisses zu gewinnen, indem sie sich primär dem Verhältnis von Mensch zu Mensch zuwendet (vgl. KRON, 1971, S. 7). So ist für KRON das erzieherische Verhältnis in erster Linie ein menschliches und nur sekundär ein pädagogisches (vgl. ebd.). Er sieht dabei Parallelen zu RANG, LANGEVELD und RÖHRS (KRON 1971, S. 65). Schon BUBER (1878-1965) verwendete den Begriff des erzieherischen Verhältnisses, da

„diese Umschreibung mehr und stärker das lebendige Mit- und Zueinander der Personen, das Prozeßhafte und Doppelseitige des Erziehungsgeschehens ausdrückt“ (FABER 1962, S. 113).

Diese Betonung der zwischenmenschlichen Ebene im erzieherischen Verhältnis ist im Zusammenhang mit der Schwerstbehindertenpädagogik bei FORNEFELD zu finden, die in Anlehnung an PFEFFER, KOBİ und HAHN als gemeinsamen Kern dieses Begriffs die Dialogik oder Gegenseitigkeit herausstellt (vgl. FORNEFELD 1997, S. 54). Obwohl sich die Gesamtheit des Verhältnisses zwischen (schwerstbehindertem) Kind und Erzieher durch eine Vieldimensionalität auszeichnet, wie FORNEFELD in Anlehnung an HAHN zeigt, ist das erzieherische Verhältnis primär ein anthropologisches Problem (vgl. FORNEFELD, S. 57 ff.), also ein Problem der Begegnung von Mensch zu Mensch. Ich schließe mich daher in meinem Verständnis vom erzieherischen Verhältnis folgender Aussage KRONs an:

„Auf eine ursprüngliche Weise aber zeigt sich das Erzieherische dort, wo der ältere Mensch mit dem jüngeren gerade nicht unter dem Auftrag einer pädagogischen Intentionalität verkehrt, sondern wo er ihm von Mensch zu Mensch begegnet“ (KRON 1971, S. 9).

Dass diese Aussage in besonderer Weise für das erzieherische Verhältnis mit schwerstbehinderten Kindern gilt, möchte ich im Verlauf dieser Arbeit begründen.

2 Zur Theorie des erzieherischen Verhältnisses

Das erzieherische Verhältnis gehört zu den Grundphänomenen der wissenschaftlichen Pädagogik im modernen Sinne (vgl. KRON 1986, S. 545). Ausgehend von SCHLEIERMACHER brachte erstmals DILTHEY das Verhältnis von Erzieher und Kind in den Sachzusammenhang pädagogischer Forschung und pädagogischen Handelns, indem er es zum Ausgangspunkt der Pädagogik erhob (vgl. KRON 1986, S. 546).

Die auf dieser geisteswissenschaftlichen Grundlage aufbauende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem erzieherischen Verhältnis möchte ich nun beginnend mit dem Pädagogischen Bezug NOHLS (2.1) aufzeigen. Er entwickelte einen Begriff des 'Pädagogischen', der nach MUSOLFF repräsentativ für eine reformpädagogische Strömung vor und nach dem Ersten Weltkrieg war (vgl. MUSOLFF 1992, S. 3). Im Anschluss daran werde ich mich dem erzieherischen Verhältnis mit KRONs Theorie von einer anthropologischen Sichtweise aus nähern (2.2) und diese mit BUBERS existential-philosophischer Konzeption des dialogischen Verhältnisses hinsichtlich der zwischenmenschlichen Qualität vertiefen (2.3). Mit einigen Gedanken zur Intersubjektivität aus phänomenologischer Perspektive möchte ich das Gesagte kritisch zusammenfassen und zur Schwerstbehindertenpädagogik überleiten (2.4).

2.1 Der Pädagogische Bezug

NOHL entwickelte in den 30er Jahren erstmals eine systematische, (geistes)wissenschaftlich fundierte Theorie vom Pädagogischen Bezug, den er als Fachterminus etablierte. Sein Ziel war es, der reformpädagogischen Tendenz zur Emanzipation der Jugend gerecht zu werden und die pädagogische Bedeutung des Verhältnisses zwischen junger und alter Generation dementsprechend neu zu bestimmen (vgl. GIESECKE 1997, S. 217 ff.). Außerdem wollte er eine „Theorie der Praxis für die Praxis“ (KRON 1986, S. 546) entwickeln, deren Ausgangs- und Endpunkt die Erziehungswirklichkeit mit der Subjektivität des Kindes ist (vgl. ebd.). Den persönlichen Umgang der jüngeren mit der älteren Generation hielt er entgegen zeitgenössischen Tendenzen der Jugendkultur, der er verbunden war, aber auch kritisch

gegenüberstand, für unerlässlich. Nur dadurch könne die Jugend ihre schöpferischen Kräfte zur Entfaltung sittlicher Autonomie und geistiger Freiheit einsetzen (vgl. GIESECKE 1997, S. 220 ff.).

Der Theorie vom Pädagogischen Bezug liegt das familiäre Grundmodell der Beziehung des Kindes zu Vater und Mutter als ein von Natur aus gegebenes Generationengefälle von reif-unreif und selbständig-unselbständig zugrunde. Auf diesem basieren die Autorität des Erwachsenen und der Gehorsam des Kindes, die in ein emotional bestimmtes Verhältnis eingebettet sind (vgl. GIESECKE 1997, S. 217 ff.). Daher erhebt NOHL die „Bildungsgemeinschaft zwischen dem Erzieher und Zögling mit seinem Bildungswillen“ (NOHL 1988, S. 166) zur „Grundlage der Erziehung“ (ebd.). Diese eigentümliche Form der Beziehung unterscheidet sich von anderen Formen wie Freundschaft und Liebe durch die Zielsetzung der „Erweckung eines einheitlichen geistigen Lebens“ (NOHL 1988, S. 167). Die Selbstwerdung des Zöglings geschieht unter dem Anspruch der objektivierten Werte und Sinngehalte der Kultur, die durch den Erzieher repräsentiert und vermittelt werden, da sich „persönlicher Geist nur an persönlichem Geist“ (NOHL 1988, S. 167) entwickeln kann. Der Pädagogische Bezug bildet somit die Synthese zwischen Kind und kulturellem Anspruch, deren pädagogische Wirkung erst von der Person des Erziehers ausgeht (vgl. KRON 1971, S. 59). NOHL spricht in diesem Zusammenhang vom „Primat der Persönlichkeit und der personalen Gemeinschaft in der Erziehung“ (NOHL 1988, S. 167). Das Kernstück der Erziehung ist daher

„das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (NOHL 1988, S. 169).

Diese Formel behielt bis in die 60er Jahre hinein weitgehende Gültigkeit als „ideelle und in der Praxis zu antizipierende ‘Bildungsgemeinschaft’“ (KRON 1986, S. 548). Der Terminus „Pädagogischer Bezug“ ist trotz vielfältiger Kritik und Veränderungen als Grundlage jeder Bildungstheorie im Kern erhalten geblieben (vgl. BÖHM 1994, S. 524).

Das Wesen des Pädagogischen Bezugs und dessen Begründung wird anhand der zentralen Begriffe Hingabe und Vertrauen sowie Autorität und Gehorsam und dem darin zum Ausdruck kommenden Spannungsverhältnis deutlich.

2.1.1 Hingabe und Vertrauen

Der Erzieher übernimmt im Pädagogischen Bezug als Repräsentant des objektiven Geistes und der Kultur die Verantwortung für die Bildung des Zöglings, ohne ihn seinem eigenen Willen zu unterwerfen (vgl. GIESECKE 1997, S. 223). Daraus resultiert für NOHL eine pädagogische Haltung, die von der Hingabe des Erziehers an seine Aufgabe getragen wird und im Vertrauen des Zöglings gegenüber dem Erzieher seine Entsprechung findet. Somit ist der Pädagogische Bezug ein „leidenschaftliches Verhältnis“ (NOHL 1988, S. 169) und keine reine Zweckgemeinschaft (vgl. GIESECKE 1997, S. 233). Hingabe meint vorbehaltloses Engagement gegenüber dem Bildungsauftrag und der Person des Zöglings, dem gegenüber er das Gefühl von Geborgenheit, Sicherheit und Unbefangenheit vermittelt (vgl. LEE 1989, S. 89). NOHL bezeichnet die Hingabe des Erziehers als „pädagogische Liebe“ (vgl. NOHL 1988, S. 171), die das Vertrauen des Zöglings stiftet. Erst vor diesem Hintergrund kann der Zögling seinen Bildungswillen entwickeln, der ihn zu *seinem* Leben und zu *seiner* Form gelangen lässt (vgl. GIESECKE 1997, S. 224). Somit kann die „pädagogische Liebe“ als rein geistige, mit den Worten NOHLS als eine ‘hebende’ Liebe verstanden werden, die sich dadurch von der erotischen Liebe abhebt, dass sie als Ziel immer die freie Entfaltung des Zöglings vor Augen hat (vgl. NOHL 1988, S. 171).

„So fordert die pädagogische Liebe Einfühlung in das Kind und seine Anlagen, in die Möglichkeiten seiner Bildsamkeit, immer im Hinblick auf sein vollendetes Leben“ (NOHL 1988, S. 171).

Erzieherisches Handeln ist jedoch immer zugleich auf die Realität (Gegenwart) und die Idealität (Zukunft) des Zöglings gerichtet, beinhaltet also immer gleichzeitig „realistisches Sehen und idealistisches Wollen“ (NOHL 1988, S. 171). Neben dem Ideal der Bildung des Zöglings finden daher auch dessen aktuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten sowie seine Spontaneität Beachtung (vgl. NOHL 1988, S. 173 f.). Aus diesem eigentümlichen „Gegeneinander und Ineinander von zwei Richtungen der Arbeit“ (NOHL 1988, S. 172) resultiert nun eine Distanz sowohl zur Sache als auch zum Zögling,

„deren feinsten Ausdruck ein *pädagogischer Takt* ist, der dem Zögling auch da nicht ‘zu nahe tritt’, wo er ihn steigern oder bewahren möchte, und der spürt, wenn eine große Sache nicht pädagogisch klein gemacht werden darf“ (NOHL 1988, S. 172).

Dem 'pädagogischen Takt' kommt somit die Aufgabe zu, das Spannungsverhältnis zwischen Zuwendung und Distanz, die in dem Ziel der Selbständigkeit des Zöglings begründet ist, auszubalancieren (vgl. NOHL 1988, S. 173 f.).

Das Spannungsverhältnis im Verhalten des Zöglings ist komplementär dazu von Wachstumswille, Vertrauen und dem Bedürfnis nach Zuwendung, Schutz und Anerkennung bestimmt (vgl. NOHL 1988, S. 171 f.). In seinem Bildungswillen strebt er von sich aus nach Selbständigkeit, so dass der Pädagogische Bezug von Beginn an und von beiden Beteiligten aus auf seine Auflösung ausgerichtet ist; eine Eigenschaft die lediglich dem Pädagogischen Bezug vorbehalten ist (vgl. NOHL 1988, S. 173).

NOHL versucht im Pädagogischen Bezug Elemente der Bildungs- und Lebensgemeinschaft auf der Grundlage des Geistes als „stärkste bildende Kraft“ (NOHL 1988, S. 174) zu verbinden. Somit sind die Autorität des Erziehers und der Gehorsam des Kindes, die sich aus dem geistigen Vorsprung des Erziehers ergeben, für NOHL das tiefste Moment im Generationenverhältnis (vgl. LEE 1989, S. 66). Diese zentralen Persönlichkeitsmerkmale basieren auf der emotionalen Beziehung von Hingabe und Vertrauen (vgl. NOHL 1988, S. 175).

2.1.2 Autorität und Gehorsam

NOHLS Verständnis von Autorität und Gehorsam kann vor dem Hintergrund der gegenseitigen 'Liebe' von Erzieher und Zögling nicht als Gewalt und blindes Gehorchen angesehen werden, sondern vielmehr als beiderseitiges Willensverhältnis, wobei sich der Erwachsenenwille als Autorität, der kindliche Wille als Gehorsam zeigt (vgl. NOHL 1988, S. 175). Für NOHL stellt Autorität eine Persönlichkeitsform dar, die vom Erziehungswillen, von der Verantwortung und der pädagogischen Distanz geprägt ist (LEE 1989, S. 66). Sie beruht somit auf der Repräsentation einer höheren Lebensform durch den Erzieher, der damit den Zögling zum Erreichen seines Lebensideals anregt und fördert (vgl. LEE 1989, S. 88). Gleichzeitig wird vom Erzieher eine „Liebesgemeinschaft mit dem Kinde“ (NOHL 1988, S. 175) gefordert, durch die Autorität und Gehorsam ihre pädagogische Funktion als „erziehende, tragende und gestaltende Liebe“ (ebd.) erhalten und sich darin von den Formen gesellschaftlicher Autorität unterscheiden (vgl. ebd.).

Komplementär zu diesem Autoritätsverständnis bezeichnet NOHL den Gehorsam des Zöglings als

„freie Aufnahme des Erwachsenenwillens in den eigenen Willen und spontane Unterordnung als Ausdruck eines inneren Willensverhältnisses, das gegründet ist in der überzeugten Hingabe an die Forderungen des höheren Lebens, das durch den Erzieher vertreten wird.“ (NOHL 1988, S. 175).

Die Grundlage des Gehorsams bildet auch hier die ‘Liebesgemeinschaft’ in Form des Vertrauens, welches das Kind dem Erzieher aufgrund dessen Vorbildfunktion entgegenbringt. Die pädagogische Liebe zielt auf die Abkürzung des Gehorsams, da durch sie die Autorität immer auch das Ideal des Kindes vertritt (vgl. NOHL 1988, S. 176). Mit dem Ziel der Ablösung des Kindes vom Erzieher rechtfertigt NOHL die Verwendung der Begriffe Autorität und Gehorsam, die er im Pädagogischen Bezug nicht als herrschaftliches Machtverhältnis ansieht. Damit nahm er zu seiner Zeit eine Gegenposition zu dem in der traditionellen Erziehung lange anerkannten und praktizierten autoritären Herrschaftsverhältnis ein (vgl. GIESECKE 1997, S. 220).

Autorität und Gehorsam, Hingabe und Vertrauen können als die wesentlichen Inhalte der formalen Struktur des Pädagogischen Bezugs gesehen werden (vgl. LEE 1989, S. 86). Sie bauen, wie die gesamte Grundstruktur und die Inhalte des Pädagogischen Bezugs auf,

„auf einer instinktiven Grundlage, die in den natürlichen Lebensbezügen der Menschen und in ihrer Geschlechtlichkeit verwurzelt ist“ (NOHL 1988, S. 169).

Das asymmetrische Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling erscheint im Pädagogischen Bezug somit als ein in der Pädagogik nicht aufhebbarer, „letzter pädagogischer Urgegensatz“ (LEE 1989, S. 84), der erst in Wechselwirkung mit den sittlich-emotionalen Momenten Hingabe, Vertrauen, Gehorsam und Autorität seine eigentliche pädagogische Relevanz erhält (vgl. LEE 1989, S. 86 f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die wesentliche Bedeutung des Pädagogischen Bezugs vor allem in der Hervorhebung des Primats der persönlichen Beziehung liegt. Unter dem Gesichtspunkt pädagogischer Professionalität stellt GIESECKE fest:

„Nicht die Theorie des Pädagogischen Bezugs als solche, sondern ihre Brauchbarkeit für das Selbstverständnis der sich entfaltenden und differenzierenden pädagogischen Berufe erklärt ihre Wirksamkeit“ (ebd. 1997, S. 232).

KRON sieht in der Emanzipation der Pädagogik als Wissenschaft die wesentliche Funktion des Pädagogischen Bezugs (vgl. KRON 1986, S. 549). LEE nennt vier Grunderkenntnisse des Pädagogischen Bezugs, in denen das von GIESECKE angesprochene Selbstverständnis der Pädagogik zum Ausdruck kommt:

1. Die Notwendigkeit des personalen Gegenübers
2. Die Unentbehrlichkeit der pädagogischen und emotionalen Zuwendung in Form von Hingabe und Vertrauen
3. Die unmittelbare Achtung des heranwachsenden Menschen als Person
4. Die Spannung von pädagogischen Gegensätzen, verbunden mit der dialektischen bzw. mehrperspektivischen Sichtweise, die in der Praxis als pädagogische Haltung und pädagogischer Takt in Erscheinung tritt (vgl. LEE 1989, S. 102).

Die wesentlichen Merkmale des Pädagogischen Bezugs deuten darauf hin, dass das persönliche Verhältnis zwischen Erzieher und Kind durchweg von der Bildungsabsicht des Erziehers geprägt ist und das Kind nur wenige, eher passive Möglichkeiten der Mitgestaltung besitzt. KRON sieht in der Betonung der geistigen Ebene eine Vernachlässigung der menschlichen Ebene (vgl. KRON 1971, S. 61). In die emotionale Bindung von Erzieher und Kind sei immer der Noch-Nicht-Status und die Hilfsbedürftigkeit des Kindes und die damit verbundene erzieherische Intentionalität eingebettet, da der Zögling nur durch die Hingabe des Erziehers zu seinem eigenen Leben finden könne (vgl. ebd.). Im Pädagogischen Bezug finde eine Wechselwirkung erst auf geistiger Ebene statt, die den Menschen in seiner existentiellen Ganzheit und damit die erzieherische Realität verfehle (vgl. KRON 1971, S. 64). KRON betrachtet daher das erzieherische Verhältnis aus einer anthropologisch-existentialen Sichtweise heraus betrachten und versucht „die idealisierte Formel des pädagogischen Bezugs hinsichtlich der Praxis der Betroffenen zu erweitern“ (KRON 1986, S. 550).

2.2 *Das erzieherische Verhältnis als gemeinsam gestaltete Wirklichkeit nach KRON*

Im Gegensatz zur Betonung der Intentionalität in der Bildungsgemeinschaft des Pädagogischen Bezugs ist das erzieherische Verhältnis nach KRON primär

„ein Urphänomen der Menschheit und Menschlichkeit und erst sekundär ein ‘pädagogisches’ Verhältnis“ (KRON 1971, S. 7).

In ihm gestalten Erzieher und Kind als grundsätzlich Gleichberechtigte eine *gemeinsame* Wirklichkeit (vgl. ebd.). Die Bezeichnung ‘Wirklichkeit’ weist auf KRONs zweite Intention hin, das erzieherische Verhältnis von der Ebene der Realbedingungen, von der Erziehungswirklichkeit aus zu betrachten (vgl. KRON 1971, S. 7), die NOHL durch seine Idealisierung der konkreten Bezüge im erzieherischen Verhältnis verfehlt habe (vgl. KRON 1971, S. 64). KRON möchte den Interpretationsspielraum des Begriffs des erzieherischen Verhältnisses im Hinblick auf zwischenmenschliche Phänomene, die eine erzieherische Bedeutung beinhalten, ausnutzen um den pädagogisch schon besetzten Begriff des Pädagogischen Bezugs zu ergänzen (vgl. KRON 1971, S. 7). Wie schon angedeutet, übt KRON dahingehend Kritik am Pädagogischen Bezug, dass zwischenmenschliche Phänomene zu kurz kommen und sich Erzieher und Kind nicht mehr als Menschen in ihrer ungeteilten Existenz begegnen können, da sie immer unter dem Anspruch der Bildung des Zöglings stehen (vgl. 2.1.2). Die Beziehung im Pädagogischen Bezug sei somit auf die geistig-ideelle Ebene verkürzt und dadurch eingeengt, was für NOHL jedoch eine Erhöhung bedeute, weil für ihn der Geist das höchste menschliche Gut sei (vgl. KRON 1971, S. 64).

„Gemessen an dem konkreten Menschsein von Kind und Erwachsenem und an den unterschiedlichen Rollenverhältnissen, in die sie im Laufe des Lebens in unserer Gesellschaft zueinander gestellt sind, muß die Theorie vom pädagogischen Bezug als eine idealistische Konstruktion angesehen werden“ (KRON 1971, S. 64).

Somit muss NOHLs Vorstellung von einer harmonischen und stetigen Wechselbeziehung auf geistiger Ebene, in welcher der Zögling Bildungswillen und Gehorsam zeigt, vor dem Hintergrund der Erziehungswirklichkeit erweitert werden.

2.2.1 Das erzieherische Verhältnis als ‘existenziale Radikalisierung’

Ausdruck dieser Hinwendung des erkenntnisleitenden Interesses auf die Betroffenen, insbesondere auf den „stets intentional und pädagogisch verzweckten heranwachsenden Menschen selbst“ (KRON 1986, S. 549) ist nach KRON eine „existenziale Radikalisierung“ (ebd.), die dem Pädagogischen Bezug in seinem „idealisierten Gleichgewicht der Beziehungen“ (ebd.) widerfahren muss. Die im Pädagogischen Bezug unterstellte Stetigkeit wird daher als grundsätzlich gebrochen angesehen und die Beziehung zwischen Erzieher und Kind wird dahingehend radikalisiert, dass sie von beiden Beteiligten als unstetig erlebt wird. Dies kann zum Beispiel im Scheitern der pädagogischen Maßnahmen geschehen, wodurch die einseitige pädagogische Intentionalität aufgebrochen wird. Dieses Scheitern ist eine menschliche Urerfahrung und damit nicht mehr theoretisierbar sondern existenziell erfahrbar und erlebbar (vgl. KRON 1986, S. 550).

„In der Situation ist er [der Erzieher, Anm. d. Verf.] betroffenes und getroffenes Subjekt zugleich, dieser Betroffenheit zugleich radikal – d.h. bis in den Kern seiner Existenz – ausgeliefert und in sie gestellt: nichts unterscheidet ihn in diesem Sinne von seinem „Educandus“ oder den Mitbetroffenen in einer bestimmten Situation“ (KRON 1986, S. 551).

Dieser Aspekt wird im Zusammenhang mit der Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Menschen von besonderer Bedeutung sein (vgl. Kap. 3).

Mit dem Be- und Getroffensein in der konkreten Situation wird die Stetigkeit und Gleichförmigkeit des Pädagogischen Bezugs und damit auch die jeweilige Rolle als Erzieher bzw. als Zögling unterbrochen. Aus anthropologischer Sicht stehen zu Erziehender und Erzieher vor demselben existenziellen Anspruch, sind also gleichberechtigt (vgl. KRON 1986, S. 551). Indem die stetigen und idealisierten Formen der Erziehung im erzieherischen Verhältnis radikalisiert werden, treten neben die pädagogische Liebe Angst und Ratlosigkeit, neben die pädagogische Autorität und das Vertrauen Ohnmacht und Verlassenheit (vgl. ebd.).

„Im erzieherischen Verhältnis erscheinen somit die Stetigkeit der Erziehung und die ihrer Formen, Mittel, Wege, ihrer Begründungen und Bedingungen, ob individueller oder gesellschaftlicher Art, gebrochen. An ihre Stelle tritt das Aus- und Durchhalten eines Konflikts“ (KRON 1986, S. 552).

Damit tritt außerdem an die Stelle der Zukünftigkeit die Kategorie der „Gegenwärtigkeit und Offenheit des Daseins der Betroffenen“ (KRON 1986, S. 552), die zum Beispiel in der Mitbestimmung des Kindes einen gemeinsamen Sinnhorizont eröffnet, der zur Selbstverwirklichung beiträgt (vgl. ebd.). Somit tritt in der konkreten Situation auch die Intentionalität in den Hintergrund, da Erzieher und Kind dem jeweilig aktuellen Anspruch der gemeinsamen Situation folgen. Die Idee der Selbstverwirklichung macht für KRON daher nur im Kontext von Beziehungen Sinn, wodurch neben individuellen Bedingungsfaktoren vor allem zwischenmenschliche Momente wie Liebe, Vertrauen, Handlungsfreiheit und Autorität von Bedeutung sind (vgl. KRON 1971, S. 115). Inwiefern sich KRONs Autoritätsverständnis von dem NOHLS abhebt wird noch zu thematisieren sein (vgl. 2.2.3). Zugleich wird die Idee der Selbstverwirklichung bei KRON ihres rationalen Charakters enthoben und als Vollzug angesehen, der den Menschen in seiner Ganzheitlichkeit umfasst. In diesem Vollzug müssen alle gesetzten Normen und unbewussten Einflüsse und Beziehungen transparent und überprüfbar gemacht werden, damit sie vom Kind kritisch hinterfragt werden können (vgl. KRON 1971, S. 115). Nur vor diesem Hintergrund ist Selbstverwirklichung in einer gemeinsam gestalteten Wirklichkeit sinnvoll, was zugleich auch heißt, Konflikte und Konfrontationen in der Form zuzulassen und auszutragen, dass das Kind als Anderer gewahrt und anerkannt wird (vgl. ebd.). Die anthropologische Gleichwertigkeit von Erzieher und Kind im erzieherischen Verhältnis schließt das jeweilige Anderssein nicht aus. Auf diesen Aspekt und dessen ethische Konsequenzen werde ich im fünften Kapitel eingehen. Zunächst jedoch ist es notwendig, die Konsequenzen der Radikalisierung der Beziehung zwischen Erzieher und Kind für die bei NOHL so bedeutsame erzieherische Intentionalität darzustellen.

2.2.2 Zur gebrochenen pädagogischen Intentionalität

Anhand der geschilderten Gesichtspunkte der Radikalisierung wird deutlich, dass das erzieherische Verhältnis nach KRON primär unter dem Anspruch der Menschlichkeit zu sehen ist. Die Gegenwärtigkeit, in der das Kind in Verhältnisse verschiedener Art verwickelt ist, spielt hier eine entscheidende Rolle. Von daher ergibt sich das Erzieherische primär aus den menschlichen Bezugsweisen und nicht aus den intentional-erzieherischen Maßnahmen. KRON greift hier den Gedanken der ‘negativen Erziehung’ nach ROUSSEAU auf, gemäß derer der Erzieher seine intentional-erzieherischen Maßnahmen in den Hintergrund rückt, um auf diese Weise „Einblick in die menschliche Bedeutung der kindlichen Lebensäußerungen“ (KRON 1971, S. 123) zu erhalten. Damit wird die „negative Anthropologie“ (ebd.), welche die Unreife des Kindes zum Ausgangspunkt von Erziehung macht, überwunden und Erzieher und Kind stehen als Menschen Seite an Seite (vgl. ebd.).

„Wo der Erwachsene in der Unmittelbarkeit des Umgangs mit dem Kinde lebt und leben lernt, dort werden beide für gemeinsame Entdeckungen und Aufgaben befreit“ (ebd.).

Das erzieherische Verhältnis wirkt nämlich deshalb erzieherisch, „weil in ihm nicht auf Gedeih und Verderb erzogen wird“ (ebd.).

Worin besteht aber nun für KRON die Entwicklung oder der Erziehungsprozess des Kindes, wenn sie weder als Wachsenlassen noch im Sinne des Bewirkens durch den Erzieher gedacht wird? KRON sieht die Entwicklung des Kindes als eine zunehmende Verwicklung in Verhältnisse verschiedenster Art, die für den zu Erziehenden sowohl menschliche als auch sachliche Ansprüche beinhalten. Das Ziel des erzieherischen Verhältnisses, das primär unter menschlichem Anspruch steht, ist daher nicht die Auflösung der Beziehung, sondern das Erlangen von innerem Halt und Offenheit in zunehmend differenzierten Beziehungen (vgl. KRON 1971, S. 127). Die Beziehungen im erzieherischen Verhältnis sind somit nicht als Wechselwirkung zwischen zwei Individuen mit ihren jeweiligen Fähigkeiten zu sehen,

„sondern im gemeinsamen Gestalten einer mehrfach dimensionierten und existentiell bedeutsamen Wirklichkeit“ (KRON 1971, S. 127).

Mit der Hintanstellung der Intentionalität und der Hervorhebung der zwischenmenschlichen Beziehung im erzieherischen Verhältnis geht zudem eine Kritik am Zweck-Mittel-Charakter von Erziehung einher, der das pädagogische Denken unter anderem in der Theorie des Pädagogischen Bezugs geprägt hat. Indem der Pädagogische Bezug in den Dienst der Erhöhung der Individualität des zu Erziehenden gestellt und damit die absichtliche Herstellung des Pädagogischen Bezugs zur entscheidenden Aufgabe der Erziehung gemacht wird (vgl. NOHL 1988, S. 174 f.), gerät nach KRON die Beziehung zwischen Erzieher und Kind zum Mittel zum Zweck und zum Instrument des Pädagogen (vgl. KRON 1971, S. 64). Er führt weiter aus, dass das Ich hier zum „anthropologischen Normbegriff“ (KRON 1971, S. 64) und zum „pädagogischen Zielbegriff“ (ebd.) gemacht wird, wodurch das erzieherische Verhältnis aus dem Wirklichkeitszusammenhang, der Erzieher und Kind in Wechselwirkung zur Kultur stehen lässt, herausgelöst wird. Nur so könne NOHL die Vermittlerfunktion des Erziehers zwischen Kind und Kultur rechtfertigen und ihn damit zum Bewirker der Bildung des Kindes erheben (vgl. KRON 1971, S. 64 f.).

Gegen diese Zweck-Mittel-Relation von Erziehung als Bewirken und Beeinflussen des Kindes wendet sich die Theorie des erzieherischen Verhältnisses, dadurch dass gerade die Zufälligkeit und Unverfügbarkeit zu dessen Charakteristika werden.

„Charakteristisch für das erzieherische Verhältnis bleibt [...] die Unverfügbarkeit des Be- und Getroffenseins, die alle Stetigkeit des üblichen pädagogischen Handelns [...] aushebelt“ (KRON 1986, S. 552).

Das erzieherische Verhältnis kann somit kein Instrument zur Bildung des Kindes sein, weil es in seinen Radikalen, die nur existentiell erlebbar sind, nicht verfügbar ist. So können Krisen, Konflikte und das Scheitern auch nicht als notwendige Bedingung oder Vorläufer der Erziehung angesehen werden, vielmehr reichen die Wurzeln pädagogischen Handelns in diese Radikale des Scheiterns und der Krise hinein (vgl. KRON 1986, S. 551). Das erzieherische Verhältnis ist daher keinesfalls eine harmonische Beziehung komplementär zueinander stehender Personen, wie es im Pädagogischen Bezug den Anschein macht (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund der existentialen Radikalisierung und der gebrochenen Intentionalität im erzieherischen Verhältnis wird auch der pädagogischen Autorität die Legitimationsgrundlage entzogen. Es stellt sich daher die Frage, wie KRON trotzdem zu einem Verständnis von pädagogischer Autorität kommt und wie er diese begründet.

2.2.3 Zur Bedeutung der pädagogischen Autorität

Für KRON ist Autorität in erster Linie ein politisches und gesellschaftliches Phänomen. In ihrer erzieherischen Relevanz unterliegt sie einer Mehrdimensionalität, die aus unterschiedlichen Betrachtungsweisen anthropologischer Zusammenhänge der Menschwerdung resultiert (KRON 1971, S. 139 f.). Vor dem Hintergrund einer ontologischen, soziologischen und entwicklungspsychologischen Betrachtungsweise äußert KRON Bedenken bezüglich des Begriffs ‘pädagogische Autorität’ (vgl. KRON 1971, S. 146). Die erzieherische Relevanz der Autorität könne nicht anhand objektiver Normen bestimmt werden, da der pädagogische Bereich kein einheitlicher sei und unterschiedliche Autoritätsausformungen mit sich bringe. Maßgeblichkeit und Verbindlichkeit des gemeinsamen Handelns entstehen nach KRON aus dem Anspruch der

jeweiligen Situation, die wiederum von anthropologischen Zusammenhängen und von der Autoritätsausformung abhängt (vgl. ebd.). Autorität ist ein Bezugsphänomen,

„das gemäß seinem spezifisch soziologischen und anthropologischen Ordnungszusammenhang, in dem es auftritt, sich als ein differenziertes und in sich abgestuftes Phänomen zeigt, das stets mit anderen Phänomenen in einem inneren Zusammenhang steht“ (ebd.).

KRON hält daher für die Pädagogik eine begriffliche Differenzierung des Autoritätsbegriffs für notwendig (vgl. ebd.). Während die traditionellen pädagogischen Theorien Autorität als Voraussetzung des erzieherischen Verhältnisses gesehen haben, ist Autorität für KRON, Bezugnehmend auf RANG, nur eine von vielen Kategorien des erzieherischen Verhältnisses, die sich in ihm erst entwickelt (vgl. KRON 1971, S. 144 f.). Die Entwicklung von Autorität baut auf einem Vertrauensverhältnis auf, welches dem Kind eine lebenseröffnende und lebensgestaltende Chance gibt, und Erzieher und Kind gemeinsam vor äußere, sittliche Ansprüche stellt (vgl. KRON 1971, S. 146). Mit zunehmender Differenzierung der Beziehungen im erzieherischen Verhältnis kann auch Entwicklung von Autorität nur im Sinne von zunehmender Differenzierung verstanden werden (vgl. ebd.).

„Im erzieherischen Verhältnis ist hierfür nicht nur die Basis gegeben, sondern auch ein ‘freier Raum’, in dem die Autoritätsbeziehungen, in die der werdende Mensch mehr und mehr verwickelt wird, auseinandergenommen, kritisch überprüft und zur Disposition gestellt werden“ (KRON 1971, S. 146).

Somit gerät die Autoritätsfrage, die vielfach in Konflikten gestellt wird, zur Scheinfrage, da für beide Beteiligten allein die Erhellung der Sachstruktur maßgeblich ist (vgl. KRON 1971, S. 146 f.). Ausgehend von einer Vielzahl von Erfahrungen, in denen Autorität in jeweils verschiedenen Zusammenhängen erlebt wurde, wird sie für das Kind einsehbar aber auch differenzierbar und kritisierbar, so dass Gehorsam in diesem Sinne weniger etwas mit Autorität, sondern mit der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in zwischenmenschlichen Beziehungen zu tun hat (vgl. KRON 1971, S. 148). Für KRON bedeutet Gehorsam Offenheit für und Anteilnahme an Mensch und Welt, was sich in Wille und Phantasie als freies Handeln äußert. Dem erzieherischen Verhältnis kommt somit die Bedeutung zu, in gemeinsam gestalteter Wirklichkeit ein Milieu für das Lernen befreiten Handelns und innerer Festigkeit zu bieten (vgl. KRON 1971, S. 149).

Es bleibt festzuhalten, dass KRON pädagogischer Autorität ein erzieherisches Verhältnis als vieldimensionierte Wirklichkeit menschlicher Beziehungen zugrunde legt. Dieses zeigt sich dort, wo Kind und Erwachsener in zwischenmenschlicher und sachlicher Hinsicht gemeinsam handeln (vgl. KRON 1971, S. 127).

„Gerade dadurch wird nicht nur der junge Mensch ein selbständig, d. h. verantwortlich handelnder Mensch, sondern auch der Erwachsene kann ein solcher bleiben“ (ebd.).

KRONS Verständnis vom erzieherischen Verhältnis ist also geprägt von einer Kritik an einem Erziehungsbegriff, der sich am Individualitäts- und Persönlichkeitsideal orientiert und das erzieherische Wechselverhältnis an individuelle Bemühungen der Beteiligten knüpft (vgl. KRON 1971, S. 128). Anhand des dialogischen Prinzips BUBERS, auf das sich auch KRON bezieht, wird deutlich, dass sich das Wesen des Menschen hauptsächlich aus der Beziehung zum Anderen bestimmt und das erzieherische Verhältnis in dem ‘Zwischen’ der Menschen seine Begründung erfährt.

2.3 Das dialogische Prinzip

Das dialogische Prinzip des jüdischen Religions- und Sozialphilosophen Martin BUBER wurde für die Pädagogik vor allem für eine Theorie des erzieherischen Verhältnisses bedeutsam (vgl. TISCHNER 1985, S. 469). Er bezeichnet dieses als „ein rein dialogisches“ (BUBER 1986, S. 40). Diese Aussage basiert auf BUBERS philosophischer Anthropologie, nach der sich das Wesen des Menschen nicht von seiner Individualität her, sondern in der Ich-Du Beziehung bestimmt (vgl. KRON 1971, S. 128). Demnach konstituiert sich das Mensch-Welt-Verhältnis aus den beiden Grundworten Ich-Es und Ich-Du:

„Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundworts Ich-Du und das Ich des Grundworts Ich-Es“ (BUBER 1992, S. 8).

Mit der Ich-Es Relation meint BUBER die Erfahrungen des Menschen, die etwas zum Gegenstand haben, also Dinge oder auch Menschen verobjektivieren, wodurch sich der Mensch von der Welt abgrenzt und nicht mit ihr in Beziehung steht (vgl. BUBER 1992, S. 9). Im Gegensatz dazu bezeichnet die Ich-Du Relation „die Welt der Beziehung“ (BUBER 1992, S. 10), nach welcher der Mensch in ursprünglicher Weise strebt. BUBER spricht hier vom „Apriori der Beziehung“ (BUBER 1992, S. 31) und vom „eingeborenen Du“ (ebd.). Die Ich-Du Beziehung

unterscheidet sich vom anderen Grundwort durch Gegenstands- und Grenzenlosigkeit sowie Ausschließlichkeit und Gegenwärtigkeit (vgl. BUBER 1992, S. 12 ff.). Als zwischenmenschliches Verhältnis nimmt sie eine besondere Stellung innerhalb der Verbundenheit mit der Welt ein, da in ihr volle Wechselseitigkeit und Sprachlichkeit möglich sind (vgl. SUTER 1990, S. 174). Zwar kann der Mensch ohne die Es-Relation nicht leben, und auch das Du wird nach Ablauf der Beziehung zum Es, „aber wer mit ihm allein lebt, „ist nicht der Mensch“ (BUBER 1992, S. 38). Der Mensch findet erst in der Ich-Du Beziehung Bestätigung, Akzeptanz und Bejahung seiner seinsmäßigen Einmaligkeit (vgl. SUTER 1990, S. 174): „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (BUBER 1992, S. 32).

In seiner ‘Rede über das Erzieherische’ führt BUBER als wesentliche Momente der Ich-Du Beziehung, die er hier als dialogisches Verhältnis bezeichnet, Gegenseitigkeit und Umfassung an (vgl. BUBER 1986, S. 38 ff.). Mit Umfassung meint er „die Erfahrung der Gegenseite“ (BUBER 1992, S. 36) als Vergegenwärtigung des Gegenübers „mit der Aktualität des Wesens“ (BUBER 1986, S. 37). Mit anderen Worten wird das eigene Tun gleichzeitig von der Seite des Anderen aus erlebt und ermöglicht dadurch ein authentisches, aufrichtiges, offenes und gegenwärtiges Auftreten (vgl. SUTER 1990, S. 174). Als vollendet und wahrhaft erscheint die Umfassungserfahrung in der Freundschaft, in der sie auf konkreter, seinsmäßiger Gegenseitigkeit gründet (vgl. BUBER 1992, S. 44).

Von der Umfassung geprägt ist auch das erzieherische Verhältnis. Allerdings ist ihm die Besonderheit zu eigen, dass es zwar durch die Umfassung konstituiert wird, diese aber keine gegenseitige sein kann (vgl. BUBER 1986, S. 41).

„Er [der Erzieher, Anm. d. Verf.] erfährt das Erzogenwerden des Zöglings, aber der kann das Erziehen des Erziehers nicht erfahren. Der Erzieher steht an beiden Enden der gemeinsamen Situation, der Zögling nur an einem“ (BUBER 1986, S. 44).

In dieser Fähigkeit zur Umfassung, die dem Erzieher vorbehalten bleibt, sieht BUBER den Vorsprung gegenüber dem Kind, das zwar mit Anlagen und Kräften ausgestattet ist, aber äußerer Hilfen zu seiner Menschwerdung bedarf (vgl. SUTER 1990, S. 177). Im Zusammenhang mit dieser Einschränkung steht der Auftrag des Erziehers, mit seinem Sein auf das Sein des Kindes einwirken zu wollen (vgl. BUBER 1986, S. 42). Die Gefahr, dass dieses Wollen in Willkür ausartet muss der Erzieher immer wieder mit der erneuten Umfassung des Kindes,

unter regelmäßiger Kontrolle des eigenen Handelns von der Seite des Kindes aus, auffangen (vgl. BUBER 1986, S. 43). Obwohl BUBER Erziehung als Absicht anerkennt, spricht er erzieherischer Intentionalität jegliche pädagogische Wirksamkeit ab (vgl. TISCHNER 1985, S. 470). Denn er stellt sich einen Erzieher vor, der gerade dann erzieherisch wirkt, wenn er nicht daran denkt, seine Mitmenschen beeinflussen zu wollen (vgl. BUBER 1986, S. 68).

„Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung“ (BUBER 1986, S. 71).

Indem der Erzieher also am Leben des Kindes unmittelbar teilhat und die Verantwortung, die sich daraus ergibt, übernimmt, entsteht eine Atmosphäre des Vertrauens, die ein erzieherisches Wirken ermöglicht (vgl. BUBER 1986, S. 71). Erst auf der Grundlage von Umfassung und Vertrauen entsteht

„jene unterirdische Dialogik, jene stete potentielle Gegenwärtigkeit des einen für den anderen [...] Dann ist Wirklichkeit *zwischen* beiden, Gegenseitigkeit“ (BUBER 1986, S. 41).

KRON wendet mit Blick auf die konkrete Erziehungswirklichkeit ein, dass Vertrauen nur aus einer konkreten, *gegenseitigen* Umfassungserfahrung entstehen kann, in welcher der Erzieher eher als Freund denn als Erzieher erscheint. Insofern müsse das erzieherische Verhältnis im Gegensatz zu BUBERS Sichtweise beide Umfassungserfahrungen enthalten, in denen der Erzieher auch Freund sein kann (vgl. KRON 1971, S. 136).

Weshalb BUBER dennoch an der einseitigen Umfassung festhält wird deutlich in seiner Rede über Charaktererziehung (vgl. BUBER 1986, S. 65 ff.). Für ihn ist Erziehung im Wesentlichen Charaktererziehung, das heißt Erziehung des Kindes als ganzen Menschen in seiner Wirklichkeit und mit seinen eigenen Möglichkeiten (vgl. BUBER 1986, S. 65). Auf die Ganzheit des Kindes wirkt nur die Ganzheit des Erziehers, dessen größte Aufgabe darin besteht, an der Gestaltung des kindlichen Charakters mitzuwirken (vgl. BUBER 1986, S. 66); eine Aussage, die Ähnlichkeiten zu den Aussagen des Pädagogischen Bezugs aufweist (vgl. 2.1). Allerdings sieht BUBER die Ganzheit oder den „großen Charakter“ (BUBER 1986, S. 68) des Erziehers, nicht als „einheitlich geistiges Leben“ (NOHL s.o.), sondern auf existentiell-menschlicher Ebene als Unmittelbarkeit, Unwillkürlichkeit und Lebendigkeit (vgl. ebd.).

„Einen großen Charakter nenne ich den, der durch seine Handlungen und Haltungen den Anspruch der Situation aus einer tiefen Bereitschaft zur Verantwortung seines ganzen Lebens erfüllt“ (BUBER 1986, S. 84).

Mit dem Charakter des Erziehers gibt BUBER die Richtung an, in die Erziehung gehen soll. FABER nennt diese Richtung „Erziehung zur Dialogfähigkeit“ (FABER 1962, S. 173). Das Kind muss also lernen, dass nur in der Hinwendung zum Du verantwortliches Sein möglich ist. Das kann es aber wie schon angedeutet nur, wenn es selbst die dialogische Hinwendung unmittelbar durch den Erzieher erfahren hat (vgl. ebd.).

Bezüglich der dialogischen Hinwendung wendet MEYER-DRAWE kritisch ein, dass BUBER Erzieher und Kind an gleichen Kriterien, an der Dialogfähigkeit misst, wodurch das Kind als defizitär erscheint. Dies hat zur Folge, dass das Kompetenzgefälle wieder zum bestimmenden Merkmal von Erziehung wird (vgl. MEYER-DRAWE 1987, S. 69). BUBERS Gegenseitigkeit fängt, überspitzt gesagt, erst da an, wo sie vom Erzieher gestiftet wird. Dass der zu Erziehende aber auf seine eigene Art und Weise, die nicht am Erzieher gemessen werden kann, das erzieherische Verhältnis unmittelbar mitgestaltet, möchte ich nun anhand einiger Überlegungen einer phänomenologisch-philosophisch orientierten Pädagogik unter dem Gesichtspunkt der Intersubjektivität aufzeigen.

2.4 Phänomenologische Aspekte der Intersubjektivität

Die Kritik MEYER-DRAWES bezieht sich im Wesentlichen auf die Annahme, dass Erzieher und Zögling grundsätzlich gleiche Erfahrungsebenen besitzen, wodurch das Kompetenz- oder Reifegefälle zwischen Erzieher und Kind zum bestimmenden Merkmal gemacht wird (vgl. MEYER-DRAWE 1987, S. 69). Dann nämlich kann der zu Erziehende immer nur defizitär oder passiv erscheinen, und dem Erzieher ein gradueller Vorsprung zugesprochen werden (vgl. ebd.). Wenn sich aber das erzieherische Verhältnis durch volle Gegenseitigkeit auszeichnet, muss der Erzieher nach MEYER-DRAWE ebenso vom Kind lernen können, wie es umgekehrt der Fall ist. Sie geht daher der Frage nach, in welcher Weise ein Lehrender vom Lernenden lernen kann (vgl. MEYER-DRAWE 1987, S. 63). Indem durch eine phänomenologische Analyse des Erziehungs- und Unterrichtsgeschehens, der Blick auf das Handeln als sinnkonstituierenden Vollzug gerichtet wird, erscheint erzieherisches Handeln im Wesentlichen als Konfliktgeschehen, in dem verschiedene Erfahrungshorizonte aufeinander treffen (vgl. MEYER-DRAWE 1987, S. 71).

„Daß es notwendig ist, die Andersartigkeit kindlicher Welt- und Selbstsicht jenseits jeder Abwertung als eigenständige Erfahrungsweise zu reflektieren, zeigt sich besonders deutlich in Krisen, in Traditionsbrüchen“ (MEYER-DRAWE 1987, S. 68).

Auf die Bedeutung des Konfliktgeschehens in der Erziehung wurde schon im Zusammenhang mit der existentialen Radikalisierung hingewiesen (vgl. 2.2.1). Indem nun aber die kindliche Erfahrungsweise als anders und eigenständig anerkannt wird, verliert der vermeintliche Vorsprung des Erziehers an Bedeutung (vgl. MEYER-DRAWE 1987, S. 70). Erziehung wird so zu einem Vollzug, in dem sich Kind und Erzieher verständigen und gemeinsam sich selbst und dem Unterrichtsgegenstand Sinn verleihen (vgl. ebd.). Somit sind weder das Ziel noch die Gegenstände des Lernens vorgegeben, sondern erhalten ihre konkrete Gestalt erst im Vollzug des Unterrichtsgeschehens, zu dem der zu Erziehende mit seinen eigenen Erfahrungsstrukturen wesentlich beiträgt (vgl. ebd.).

Schon LITT hat als einer der frühen Kritiker des Pädagogischen Bezugs darauf aufmerksam gemacht, dass der Unterschied der Generationen keine unveränderbare Struktur ist (vgl. MEYER-DRAWE 1987, S. 68). Vielmehr wird der Unterschied der Generationen vor der ‘Ungeheuerlichkeit des Schicksals’ (LITT bezieht sich auf den Nationalsozialismus) belanglos und die Selbstverständlichkeit des Führungs-anpruchs des Erziehers und die weitgehende Passivität des Kindes im Erziehungsprozess wird in Frage gestellt (vgl. ebd.).

„Die Autorität von Erwachsenen verliert hier ihre unbefragte Selbstverständlichkeit, sie kann nicht mehr auf überlieferte Denkmuster zum Zwecke ihrer Legitimation zurückgreifen. Sie muß sich vielmehr stets von Neuem im Hinblick auf eine gemeinsame unverständene Welt ausweisen.“ (MEYER-DRAWE 1987, S. 68).

Nach MASSCHELEIN gelingt es der Dialogischen Pädagogik in ihrer Kritik am Gewaltmodell von Erziehung nicht,

„Intersubjektivität tatsächlich als den eigentlichen Kern der Erziehung zu begreifen, wenn man sie nur prinzipiell annimmt und faktisch immer noch von der Subjektivität her denkt“ (MASSCHELEIN 1992, S. 84).

Der Dialog erhält dadurch den Status einer Simulation, in der die Gegenseitigkeit vom Erzieher gestiftet wird, und Erziehung wiederum nur Mittel zum Zweck ist (vgl. MASSCHELEIN 1992, S. 84). Nach MASSCHELEIN liegt die Ursache darin, dass Intersubjektivität mit Reziprozität gleichgesetzt, und damit von der Sinnggebung und Freiheit der einzelnen Subjekte abhängig gemacht wird (vgl. MASSCHELEIN 1992, S. 86). Dadurch wird der Unterschied zwischen zweckgerichteter und zwischenmenschlicher Beziehung letztlich undeutlich (vgl. ebd.). Obwohl eine ähnliche Kritik auch bei KRON und BUBER in Ansätzen zu finden ist (vgl. 2.2.3 u. 2.3), erscheint der erzieherische Dialog letztendlich auch hier als vom Erzieher gestiftet, um den zu Erziehenden zur Mündigkeit zu führen.

Neue Perspektiven im Hinblick auf pädagogisches Denken können nach MASSCHELEIN durch eine Sichtweise eröffnet werden, in der das souveräne, sinngebende Subjekt von der Intersubjektivität aus bestimmt wird und nicht umgekehrt (vgl. MASSCHELEIN 1992, S. 87). Wenn man nämlich das erzieherische Verhältnis als unmittelbar intersubjektives betrachtet, muss es als „genuin ethische Beziehung“ (MASSCHELEIN 1992, S. 100) verstanden werden (vgl. ebd.). Somit ist erzieherische Verantwortung in der Beziehung zum Kind verankert (siehe Kap. 4).

Im Sinne VON MANENS kann als Fazit dieses Kapitels gefordert werden, das eigentlich Pädagogische in der Lebenswelt aufzusuchen, wo sich Kind und Erwachsener in ursprünglicher Weise begegnen. Die Pädagogik dürfe nicht in „einem Gebäude abstrakter politischer Philosophie oder pädagogischer Werttheorie aufgehen“ (VON MANEN 1987, S. 132). Vielmehr müsse sich die pädagogische Theoriebildung und die erzieherische Haltung auf das richten, „was uns als Eltern oder Erzieher an Kinder bindet“ (VON MANEN 1987, S. 131). Das Wesentliche im erzieherischen Verhältnis, das eigentlich Pädagogische, kann daher mit VON MANEN zusammengefasst werden als etwas,

„das, sobald wir mit Kindern in einer bestimmten Weise umgehen, von uns Besitz ergreift“ (VON MANEN 1987, S. 133).

Es kann sich also nur in einem menschlichen Miteinander zeigen, in dem Erzieher und Kind gemeinsam ihre Wirklichkeit konstituieren und offen für die jeweils andere Sichtweise sind.

Auf welche Weise aber zeigt sich das Pädagogische in der Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Kinder, in der es schwerfällt, Gemeinsamkeiten zwischen Erzieher und Kind festzustellen und für die vor allem Unterschiede und Unverständnis charakteristisch zu sein scheinen? Dieser Frage möchte ich nun, der angedeuteten phänomenologischen Orientierung folgend, nachgehen.

3 Zur Bedeutung des erzieherischen Verhältnisses in der Schwerstbehindertpädagogik

Um an VON MANEN anzuschließen, möchte ich in diesem Kapitel das eigentlich Pädagogische in der Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Kinder aufsuchen. Wie sich noch zeigen wird, zeichnet sich diese zunächst durch Ungleichheit und Unverständnis zwischen Erzieher und Kind aus. Daher ist der Frage nach der spezifischen Weltzuwendung schwerstbehinderter Kinder nachzugehen. PFEFFER thematisiert diese Frage unter dem Begriff der Intentionalität und nimmt damit Bezug auf die Phänomenologie HUSSERLS, und MERLEAU-PONTYS (vgl. PFEFFER 1988, S. 6). Intentionalität ist vor diesem Hintergrund zu verstehen als „Zuwendung zur Welt“ (ebd.), als subjektives, sinngebendes Zur-Welt-Sein, in dem der Mensch die jeweils erlebte Welt der Dinge und der Menschen zur „Welt-für-sich“ (PFEFFER 1988, S. 6 f.) werden lässt. Somit sind alle Handlungen und Äußerungen schwerstbehinderter Kinder Sinnggebung und damit Maßstab für das Verstehen (vgl. ebd.). In ihnen legt sich der schwerstbehinderte Mensch selbst aus und „bezeugt sich selbst in seinem Mensch-Welt-Verhältnis“ (ebd.). Dies geschieht nach PFEFFER mittels des Leibes, durch den sich der Mensch präreflexiv der Welt zuwendet (vgl. PFEFFER 1988, S. 10). Leiblichkeit stellt somit das Fundament der Reflexion dar und ist schon vor ihr gegeben. KLEINBACH fasst Leiblichkeit in Bezug auf PFEFFER unter den Begriffen der Intentionalität und Intersubjektivität zusammen (vgl. KLEINBACH 1994, S. 45), das heißt im Leib ist der Mensch unmittelbar auf die Welt und auf andere Menschen gerichtet. So betont auch DREHER, dass die ‘physiologische Seinsweise’ als ein Aspekt der Leiblichkeit vom ersten Moment an untrennbar mit der „personhaften, wesenhaften Erweckung“ (DREHER 1996, S. 11) verbunden ist.

Auf der Grundlage der Gedanken zur Intentionalität gilt es nun darzustellen, wie die leiblich-präreflexive Sinnstiftung schwerstbehinderter Kinder in der Erziehungswirklichkeit in Erscheinung tritt und wie der Erzieher diese konkret erlebt (3.1). Wie aus dem zweiten Kapitel hervorgeht, ist Erziehung immer *intersubjektive* Wirklichkeit, die sich im gemeinsamen Erleben und Begegnen gestaltet. Dadurch wird Behinderung überhaupt erst definiert (vgl. 1.1.2).

Hieraus ergibt sich dann die Frage, wie die subjektive Sinnstiftung des schwerstbehinderten Kindes für den Erzieher verstehbar wird, wie also Fremdverstehen als zentrales Problem der Erziehung Schwerstbehinderter zustande kommt (3.2). Ein anfängliches Verstehen ist aus Sicht der leiborientierten Pädagogik dann möglich, wenn das Wesen des erzieherischen Verhältnisses mit Schwerstbehinderten als Beziehung betrachtet wird (3.3). Diese 'elementare Beziehung' ist sowohl Voraussetzung von Erziehung als auch schon Erziehung selbst (vgl. FORNEFELD 1997).

3.1 Zur Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Kinder

Auf der Grundlage eigener Erfahrungen aus der Erziehungspraxis mit Jan möchte ich auf vorwissenschaftlich-lebensweltliche Weise und unter Zuhilfenahme der Berichte und Ergebnisse aus PFEFFERS Habilitationsschrift (PFEFFER 1988) die Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Kinder darstellen. Ausgangspunkt soll ein Ausschnitt aus einem Tagesprotokoll der Anfangsphase meiner Arbeit mit Jan sein.

Mein erster Eindruck von Jan ist geprägt von seiner Aufgeschlossenheit und Fröhlichkeit, insbesondere seinem freudigen „Hallo“ mit dem er mich begrüßt. Sein Weinen zum Ende unserer gemeinsamen Zeit ist ein weiteres Zeichen dafür, dass ihm etwas daran liegt. Im Gegensatz dazu scheinen ihn meine Angebote nicht sonderlich zu interessieren, da er alle Gegenstände, die ich ihm zeige, versucht zu greifen und sie dann zu Boden fallen lässt. Seine verbalen Äußerungen, die mir zunächst eindeutig zu sein schienen, stimmen oft nicht mit seinem Verhalten überein, so dass ein verbales „Ja“ nicht unbedingt eine Bestätigung für meine Frage oder mein Angebot sein muss. Interesse zeigt er vor allem am Hören von Kassetten und meinem Gitarrenspiel. Versuche, ihn in diese Aktivitäten aktiv einzubeziehen, etwa durch verschiedene Instrumente, die er greifen kann, stossen auf wenig Interesse. Ich habe das Gefühl, dass kein wirkliches gemeinsames Erleben zustande kommt, da jegliche Initiative von mir ausgeht, in der Hoffnung etwas gefunden zu haben, was Jan gefällt. Zunehmend kommen Zweifel an meinen Fähigkeiten und Hilflosigkeit auf, da ich seine Reaktionen und Äußerungen, die auf den ersten Blick so eindeutig zu sein schienen, nicht verstehe.

PFEFFER beschreibt, dass der Anfang eines erzieherischen Verhältnisses mit schwerstbehinderten Kindern durch eine Ambivalenz der Gefühle von Distanz und Anziehung gekennzeichnet ist (PFEFFER 1988, S. 112). Wie aus dem Beispiel hervorgeht konstituierte sich bei mir das Gefühl der Anziehung aus meinem ersten Eindruck von Jan, der wesentlich von seinen sprachlichen Fähigkeiten und seiner Offenheit geprägt war. Gefühle von Distanz ergaben sich aus dem Erleben von Hilflosigkeit aufgrund der Begrenztheit unserer gemeinsamen Möglichkeiten, die mich überraschte und meine Angebote misslingen ließ. Wenn ich Jans Äußerungen nicht deuten konnte und in meinen Augen 'nichts' geschah befiel mich eine Unsicherheit und eine Angst vor dem Zusammensein mit Jan. Einen wesentlichen Grund für diese ambivalenten Gefühle sieht PFEFFER in der Inkongruenz zwischen individuellen psychischen und physischen Dispositionen

einerseits, und einer vorgegebenen, vorstrukturierten natürlichen und kulturellen Alltagswirklichkeit andererseits, in deren Wirkungsfeld sich Erziehung generell vollzieht (vgl. PFEFFER 1988, S. 124 f.).

3.1.1 Individuelle Bedingungsfaktoren

Ein erzieherisches Verhältnis besteht niemals für sich alleine, sondern basiert auf einer Vielzahl von (Beziehungs)Erfahrungen des schwerstbehinderten Kindes. PFEFFER beschreibt anhand von Erfahrungen aus seinem Studienprojekt, dass die Geburt eines (schwerst)behinderten Kindes meist eine schwere Krise der Eltern hervorruft, die von Unsicherheiten, Schwierigkeiten, Gefühlen von Enttäuschung, Ratlosigkeit, Verzweiflung und Resignation bis hin zum Schock begleitet wird (vgl. PFEFFER 1988, S. 110). Der Aufbau einer menschlichen Beziehung ist aufgrund langer Trennungen von den Eltern, durch eine Vielzahl von Krankenhausaufenthalten, verbunden mit schwierigen Operationen und unter Umständen lebensbedrohlichen Krankheitszuständen, fast nicht möglich, was eine schwere psychosoziale Deprivation zur Folge haben kann (vgl. PFEFFER 1988, S. 110).

„Dem Kind mangelt es an lebensbedeutsamen psychophysischen Interaktionen und entsprechenden Erfahrungen [...]; das Kind macht nicht die Erfahrung, durch eigene Aktivität etwas in der Umwelt bewirken zu können, was eine wichtige Voraussetzung dafür ist, Umwelt überhaupt als Gegen-über zu konstituieren“ (ebd.).

Auf dieser Grundlage erleben schwerstbehinderte Kinder im Laufe ihres Lebens viele Anfänge von erzieherischen Verhältnissen beim Eintritt in die Schule, ins Heim, bei Personalwechseln der jeweiligen Einrichtungen und ähnlichem (vgl. PFEFFER 1988, S. 138). Ein sehr belastender Neuanfang war für Jan der Umzug ins Heim, der mit dem abrupten Abbruch der Beziehung zu seinen Eltern einherging.

Mit dem Leben im Heim sind nach PFEFFER die Teilhabe an der Alltagswirklichkeit hinsichtlich der räumlich-zeitlichen Dimension sowie der sozialen Kontakte extrem reduziert und eine nahezu völlige Abhängigkeit der behinderten Menschen gegeben. Der hohe pflegerische Aufwand, sowie organisatorische und personelle Schwierigkeiten schränken die Möglichkeiten für qualifizierte Erlebnisse und Abwechslungen stark ein (vgl. PFEFFER 1988, S. 138 f.). Hinzu kommt die starke Bewegungsbeeinträchtigung, die in hohem Maße einen differenzierten Zugang zur Wahrnehmungswelt erschwert, da diese sich im wesentlichen aus Bewegung

erschließt (vgl. dazu PFEFFER 1988, S. 125). Einschränkend ist dabei auch die Position im Rollstuhl, mit dem sich Jan nicht selbständig fortbewegen kann. Für die Ermöglichung eines Zugangs zum anderen Menschen und zur Welt ist nach DREHER jedoch die körperliche Struktur eine grundlegende Voraussetzung (vgl. DREHER 1996, S. 11). Diese ist bei schwerstbehinderten Menschen beeinträchtigt und erschwert daher ein Verständnis und kann zu einseitigen Interpretationen führen. Der daraus resultierenden extremen Abhängigkeit in nahezu allen Bereichen steht eine Alltagswirklichkeit gegenüber,

„die vom Einzelnen die Entwicklung von Selbständigkeit und Eigenständigkeit im Lebensvollzug und der Existenzsicherung erwartet“ (PFEFFER 1988, S. 126).

Von daher war Jan vielleicht zunächst damit überfordert, selbst aktiv werden und sich entscheiden zu müssen, da er weitgehende Passivität, vor allem aus dem Leben im Heim, gewohnt ist. Sein Umgang mit Gegenständen war im wesentlichen darauf beschränkt, sie auf den Boden fallen zu lassen und sich über das Geräusch des Aufpralls zu freuen, so dass es schwierig war, ihm neue Umgangsweisen und Gegenstände nahe zu bringen. PFEFFER stellt diesbezüglich fest, dass das Gestalten der dinglichen Welt bei schwerstbehinderten Kindern oft auf eine geringe Auswahl von Gegenständen beschränkt ist und die Art und Weise mit den Gegenständen umzugehen häufig auf gleichbleibende Weise geschieht (vgl. PFEFFER 1988, S. 118.).

Die Inkongruenz zwischen den individuellen Dispositionen des Kindes und der Alltagswirklichkeit, in der der Erzieher lebt, kann gerade am Anfang in der Begegnung mit schwerstbehinderten Kindern zu Konflikten und Schwierigkeiten führen, wenn wie in dem Beispiel geplante Förderprogramme oder Förderziele misslingen (vgl. PFEFFER 1988, S. 131). Gleichzeitig bereitet es dem Erzieher Schwierigkeiten, den Unterricht an den Bedürfnissen des Kindes auszurichten, weil einerseits die Bedürfnisse schwer herauszufinden und andererseits die Angebote oftmals weniger interessant sind, als schon vorhandene Bedürfnisbefriedigungen, die sich in Verhaltensweisen zeigen, die dem Erzieher als ‘gestört’ erscheinen (vgl. ebd.). FORNEFELD stellt fest, dass sich der Weltbezug schwerstbehinderter Kinder auf sehr vielfältige und individuelle, leibliche Weise vollzieht und daher auf den Erzieher fremd und unverständlich wirkt (vgl. FORNEFELD 1997, S. 124).

„Ausdrucks- und Beziehungsformen dieser Art scheinen eher im Erleben und Empfinden, als im Bewußtsein des schwerstbehinderten Kindes begründet und der Welt-Bezug zunächst vorbewußter oder präreflexiver Art zu sein“ (ebd.).

Gerade das Emotionalisiert-Sein und vegetative Erscheinungen des Leibes werden vom Erzieher oft verkannt und nicht erwidert, was wiederum verbunden mit inadäquaten Reaktionen des Erziehers auf das Kind in Form von Verunsicherung oder ‘Verblüffung’, wie FORNEFELD in Anlehnung an BODENHEIMER es nennt, zurückwirkt (vgl. FORNEFELD 1997, S. 200). Das Be- und Getroffensein des Kindes und auch des Erziehers (vgl. 2.2.1) hat angesichts der Begegnung mit schwerstbehinderten Kindern besonders schwerwiegende Auswirkungen. Denn ebenso wie beim Kind herrscht auch beim Erzieher Verblüffung, Unsicherheit und Ratlosigkeit, wenn seine Erwartungen nicht erfüllt werden und ihm angemessen erscheinende Impulse und Ansprachen nicht oder für ihn nicht verstehbar beantwortet werden (vgl. FORNEFELD 1997, S. 200). Vom Erzieher erfordert die Erziehungswirklichkeit bei schwerer geistiger Behinderung somit eine permanente Selbstentwicklung (vgl. PFEFFER 1988, S. 139).

3.1.2 Zur Selbstentwicklung des Erziehers

Der Erzieher schwerstbehinderter Kinder wird mit Lebens- und Lernformen konfrontiert, die den eigenen und in der Alltagswelt gängigen widersprechen, so dass die Erziehungswirklichkeit seine Bereitschaft fordert, Vorstellungen zu verändern und zu revidieren (vgl. PFEFFER 1988, S. 139).

„Erziehung erweist sich nicht nur und primär als Veränderung des zu Erziehenden, sondern drängt geradezu zur Veränderung des Erziehers“ (PFEFFER 1988, S. 139).

PFEFFER stellt fest, dass der Erzieher im Falle schwerster Behinderung vor Probleme gestellt ist, die ohne tiefgreifende Veränderungen seiner Persönlichkeit nicht zu lösen sind (vgl. PFEFFER 1987a, S. 257). Die Notwendigkeit zur Modifikation gängiger Wertvorstellungen und Menschenbilder angesichts der Begegnung mit schwerstbehinderten Menschen zeigt sich in einer zunehmenden Bedeutung innerer personaler Werte, vitaler Bedürfnisse und Lebensfreude, sowie menschlicher Beziehungen für das erzieherische Verhältnis (vgl. PFEFFER 1988, S. 131). Als wesentliche, fundamentale Entwicklungen des Erziehers, die vor allem aus Misserfolgen und Widerständen seitens der Kinder resultieren, stellt PFEFFER die Besinnung des Erziehers auf die Priorität der menschlichen Beziehung im erzieherischen Verhältnis vor jeglichen Förder-

und Erziehungstechniken, sowie die Gegenwartsorientierung der Förderung heraus (vgl. PFEFFER 1988, S. 134 f.). Dazu bedarf es der Selbstbesinnung des Erziehers und der Suche nach neuen Wegen, die ich mit PFEFFERS Worten zusammenfassen möchte:

„Ohne das Bemühen, sich selbst mit seinen anthropologischen Vorstellungen, Lebensgewohnheiten, Bedürfnissen, Erwartungen an sich selbst und an andere, Rollen und Widersprüchen besser zu erkennen und zu verstehen, ist eine Erkenntnis der zu Erziehenden mit ihren Lebensäußerungen und in ihrer Lebenssituation nicht möglich, weil diese immer auf dem Hintergrund eigenen Lebens betrachtet werden“ (PFEFFER 1988, S. 136).

Eine aktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Menschenbild, sowie die Aufgabe üblicher Begegnungsformen zwischen Erzieher und Kind sind Voraussetzungen für den Aufbau einer qualifizierten menschlichen Beziehung mit dem behinderten Menschen (vgl. ebd.). Nur so kann er als subjektiver Gestalter seines Lebens und als Mensch anerkannt werden. Auf dieser Basis erst kann der Erzieher Sensibilität für Hinweise entwickeln, die das Kind bezüglich seiner Förderung gibt (vgl. ebd.). Damit verbunden ist die Bemühung des Erziehers, alle noch so fremd erscheinenden Lebensäußerungen des Kindes zu verstehen und als subjektiv sinn- und bedeutungsvoll anzuerkennen (vgl. ebd.).

So machte das Fallenlassen von Gegenständen für Jan deshalb Sinn, weil dadurch Geräusche erzeugt wurden, die für die Jan interessant waren. Aus meiner Sicht erschien dieses Verhalten jedoch als Scheitern meines pädagogischen Angebots, da die Geräusche zunächst sekundär von Bedeutung waren. Das erzieherische Verhältnis mit Schwerstbehinderten beinhaltet also eine wechselseitige Sinnstiftung, in der sich Kind und Erzieher gegenseitig auf je eigene Weise definieren (vgl. PFEFFER 1988, S. 119).

„Der Erzieher bleibt in seinem Selbst von der Erziehung nicht distanziert-unberührt, sondern gewinnt einen beträchtlichen Teil seines Selbstgefühls aus der Erziehertätigkeit“ (PFEFFER 1988, S. 119).

Hier wird nun deutlich, dass Erziehungswirklichkeit immer *intersubjektive* Wirklichkeit ist, und dass „die von Erziehern so und so erlebten und beantworteten *Verhaltensweisen*“ (PFEFFER 1988, S. 101), also die sich entsprechenden erzieherischen Interaktionen die Erziehungswirklichkeit konstituieren (vgl. ebd.). Somit stellt sich die Erziehungswirklichkeit

mit schwerstbehinderten Kindern im wesentlichen als kommunikatives Problem dar (vgl. KLEINBACH 1994, S. 33).

3.1.3 Das erzieherische Verhältnis als kommunikatives Problem

Der Umgang mit Gegenständen, Äußerungen nonverbaler und verbaler Art, Kontaktaufnahme, Eigenbewegungen trotz starker Bewegungsbeeinträchtigungen, Leisten von Widerstand sowie Genießen von Anregungen und Erleben von Freude sind Zeichen dafür, dass sich schwerstbehinderte Kinder präreflexiv als Wirkzentrum erleben (vgl. PFEFFER 1988, S. 118 f.). Dieses Selbsterleben in sozialen Kontakten und im Erleben und Gestalten der dinglichen Welt ist jedoch von der menschlichen Umwelt, die ja auch die dingliche Umwelt für das Kind gestaltet, abhängig (vgl. PFEFFER 1988, S. 119). Die menschliche Umwelt ist somit die Bedingung des Selbsterlebens und der Selbstdefinition schwerstbehinderter Kinder (vgl. ebd.).

Da schwerstbehinderte Menschen ihr Erleben nicht so darzustellen vermögen, wie es dem Erzieher möglich ist, wird dieses meistens indirekt über das Erleben und Reflektieren des Erziehers erschlossen (vgl. PFEFFER 1988, S. 5), was zahlreiche Unsicherheiten und Schwierigkeiten in sich birgt. Ein gegenseitiges Nichtverstehen erschwert und gefährdet den Aufbau eines erzieherischen Verhältnisses, weshalb FORNEFELD in Anlehnung an BODENHEIMER von einer 'elementaren Beziehungsstörung' spricht, die von gegenseitigem Unverständnis geprägt ist und eine Selbstfindung und Selbstbestätigung vor allem schwerstbehinderter Kinder erheblich erschwert (vgl. FORNEFELD 1997, S. 197 ff.). Die Ursache für eine derartige Beziehungsstörung sieht sie weniger in der Behinderung als vielmehr in den ungleichen Erwartungen beider Partner, die nicht zur Passung kommen (vgl. FORNEFELD 1997, S. 202). Eine Angleichung und damit die Überwindung der Beziehungsstörung könne sich nur vollziehen, wenn beide Partner fähig werden, den Weltbezug des Anderen zu verstehen (vgl. ebd.). Für FORNEFELD gelingt dies in einer 'elementaren Beziehung', in der beide zur Welt füreinander werden (vgl. ebd.). Auf die 'elementare Beziehung' werde ich in Abschnitt 3.3 näher eingehen.

Diese Aussagen FORNEFELDS und PFEFFERS unterstreichen, dass die Fähigkeit zur Kommunikation, zum Austausch subjektiver Sinnstiftungen, das zentrale Problem des erzieherischen Verhältnisses darstellt. Kommunikation ist einerseits Voraussetzung, andererseits aber auch Aufgabe von Erziehung (vgl. PFEFFER 1988, S. 112).

„Das erzieherische Verhältnis konstituiert sich im wechselseitigen Austausch subjektiver Sinnstiftungen zwischen Erzieher und zu Erziehenden mit dem Ziel des Aufbaus einer gemeinsamen Welt“ (PFEFFER 1987, S. 104).

Kommunikative Schwierigkeiten stellen sich dann ein, wenn das Kind Kontaktangebote ablehnt und nicht oder in unverständlicher Weise auf sie reagiert, was beim Erzieher Ratlosigkeit, Enttäuschung und Hilflosigkeit hervorruft und den Aufbau eines erzieherischen Verhältnisses belastet (vgl. PFEFFER 1988, S. 113).

Entsprechende Enttäuschung und Ratlosigkeit stellte sich bei meiner Arbeit mit Jan ein, als meine Erwartungen bezüglich unserer verbalen Verständigung nicht erfüllt wurden. Seine Äußerungen schienen oftmals zusammenhanglos zu sein und vieles was er sagte, konnte ich nicht deuten, was die Verständigung zwischen uns erschwerte. Ein Grund dafür war vielleicht meine zu starke Fixierung auf die sprachliche Ebene, auf der ich mir Erfolge erhoffte, mir dadurch jedoch auch andere Kommunikationswege verspernte. Dass bereits seine Freude über mein Kommen Ausdruck unserer persönlichen Beziehung war, wurde mir erst später bewusst.

Auch hier zeigt sich, wie sehr Erfolgszwang, Leistungsdruck, Festhalten an unangemessenen Fördermethoden und damit verbundene Erwartungen den Aufbau einer Verständigung auf Seiten des Erziehers behindern können (vgl. PFEFFER 1988, S. 115). Für Erzieher ist es zunächst ungewohnt, dass die Verständigung mit schwerstbehinderten Kindern vornehmlich auf leiblicher Ebene im gemeinsamen Erleben stattfindet, weshalb Äußerungen des Kindes oft nicht als solche wahrgenommen werden (vgl. PFEFFER 1988, S. 114). Aus den Inkongruenzen zwischen Alltagswirklichkeit und individuellen Dispositionen (vgl. 3.1.1) erwächst für den Erzieher daher die Aufgabe, durch sinnkonstituierende Interaktionen schwerstbehinderten Kindern eine maximale Teilhabe an der Alltagswirklichkeit zu ermöglichen, gleichzeitig aber unangemessene Anforderungen und Härten, die sich für diese Menschen ergeben, aufzufangen (vgl. PFEFFER 1988, S. 127).

Der Aufbau sinnstiftender Interaktionen und damit eines erzieherischen Verhältnisses kann sehr viel Zeit in Anspruch nehmen und verlangt vom Erzieher trotz anfänglicher Schwierigkeiten seine Kontaktangebote aufrechtzuerhalten

„und damit dem Kind mitzuteilen, daß es nicht allein bleibt, die Bereitschaft und die Fähigkeit zum direkten leiblichen Kontakt, wache Sensibilität für nicht-intentionale Äußerungen des Kindes, Bemühungen, diese Äußerungen trotz ihrer Vieldeutigkeit zu verstehen, die Fähigkeit, gewohnte Weisen der Förderung gegebenenfalls aufzugeben und Standfestigkeit gegenüber (gleich woher kommenden) Erfolgszwängen, die den Aufbau des erzieherischen Verhältnisses stören oder bedrohen“ (PFEFFER 1988, S. 115).

Das Verstehen der leiblich-präreflexiven Äußerungen schwerstbehinderter Kinder erscheint hier als zentrales Moment des erzieherischen Verhältnisses. Es stellt sich daher die Frage, auf welche Weise Fremdverstehen zustande kommt, so dass schwerstbehinderte Kinder als sie selbst erscheinen und nicht als Wunschbild des Erziehers.

3.2 *Zum Problem des Fremdverstehens*

Die Betrachtung der Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Kinder hat deutlich gemacht, dass schwerstbehinderte Kinder auf der präreflexiven Ebene in der Unmittelbarkeit ihres leiblichen Ausdrucks kommunizieren und der Austausch subjektiver Sinnstiftungen zwischen Erzieher und Kind auf präreflexiver Ebene stattfindet (vgl. PFEFFER 1987, S. 104 f.). Somit steht und fällt die Entwicklung des erzieherischen Verhältnisses mit der Intersubjektivität im Verstehen präreflexiver Sinnstiftungen (vgl. ebd.). Erst durch dieses Verstehen werden Begegnung und eine gemeinsame Lebensgestaltung möglich (vgl. PFEFFER 1988, S. 6). Der Feststellung folgend, dass der Leib des anderen (schwerstbehinderten) Menschen Ausdruck seines Bezugs zur menschlichen und dinglichen Welt und seines Selbst ist, geht es hier um das Fremdverstehen dieses leiblichen Ausdrucks (vgl. PFEFFER 1987, S. 107).

„Das Grundproblem des Fremdverstehens auf der präreflexiven Ebene besteht darin, den leiblichen Ausdruck des Anderen so zu verstehen, wie dieser ihn subjektiv vermeint“ (PFEFFER 1987, S. 108).

FORNEFELD sieht die Relevanz des Verstehens und Akzeptierens der präreflexiven Handlungen darin, dass das Kind sich selbst akzeptiert fühlt und über eine personale Beziehung zum Lehrer flexibel für weitere reflexive Auseinandersetzungen mit der Umwelt wird (vgl. FORNEFELD 1997, S. 170).

PFEFFER bezieht sich in seiner Betrachtung des Fremdverstehens als Intersubjektivität auf die Phänomenologen HUSSERL, SCHÜTZ und MERLEAU-PONTY, da diese sich in besonderer Weise der

Gefahr der Objektivierung des Anderen bewußt seien (vgl. PFEFFER 1987, S. 108). Diese Gefahr bestehe im Hinblick auf die Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Kinder in besonderem Maße (vgl. ebd.).

3.2.1 Zur Theorie des Fremdverstehens nach PFEFFER

In der Auseinandersetzung mit der Konstitution des Selbst und des Anderen bei HUSSERL stellt PFEFFER fest, dass dieser die Konstitution des Anderen in der Konstitution des Ich fundiert (vgl. PFEFFER 1988, S. 56). Anhand einer „analogisierenden Appräsentation“ (PFEFFER 1987, S. 108) erscheint der Andere als Modifikation des Selbst, so dass der leibliche Ausdruck des Anderen analog zu dem des eigenen Leibes zu verstehen ist (vgl. ebd.). Für PFEFFER stellt sich hier aber die Frage, ob der Andere auf diese Weise wirklich als Anderer zum Ausdruck kommt und ob ihm dadurch nicht vielmehr eigene Sinnstiftungen untergeschoben werden (vgl. ebd.).

Da ich hier nicht vertiefend auf PFEFFERS nicht unumstrittene Auseinandersetzung mit HUSSERLS Bewußtseinsphilosophie (vgl. KLEINBACH 1994, S. 33 ff.) eingehen kann, muss für den weiteren Gedankengang noch angemerkt werden, dass PFEFFER in HUSSERLS Verständnis vom Fremdverstehen eine Vernachlässigung des Bereichs der präreflexiven Erfahrung feststellt (vgl. PFEFFER 1988, S. 62).

Die erzieherischen Interaktionen mit schwerstbehinderten Kindern haben jedoch gezeigt, dass präreflexives Fremdverstehen die reflexive Beschäftigung mit dem Fremdverstehen fundiert und somit nie völlig ausgeschaltet werden kann (vgl. PFEFFER 1988, S. 60). Dieses Verständnis gründet auf der Annahme, dass der Mensch vor jedem reflexiven Weltbezug und auch in ihm immer schon leiblich-präreflexiv auf die dingliche und menschliche Welt gerichtet ist (vgl. PFEFFER 1988, S. 62). Das zeigt sich vor allem bezüglich der affektiv-emotionalen Ebene in der Begegnung von Erzieher und schwerstbehindertem Kind (vgl. KLEINBACH 1994, S. 40).

PFEFFER unterscheidet in Anlehnung an SCHÜTZ zwischen „Fremdverstehen in der natürlichen Einstellung“ und „echtem Fremdverstehen“ des vom Anderen gemeinten Sinns (PFEFFER 1988, S. 64). Dabei stellt letzteres das eigentliche Fremdverstehen dar, weil es nicht vom eigenen Erleben ausgeht, und deshalb nur annäherungsweise gelingen kann (vgl. PFEFFER 1988, S. 64).

Echtes Fremdverstehen richtet sich nicht mehr nur auf äußere Handlungen und Leibbewegungen, sondern darauf wofür sie Anzeichen sind,

„auf den Erlebnisprozeß des Beobachteten selbst, auf *seine* Sinnzusammenhänge, auf *seine* Motive, auf *seine* Selbstausslegung“ (SCHÜTZ 1981, S. 153-156; zitiert nach PFEFFER 1988, S. 65).

Innerhalb dieses echten Fremdverstehens unterscheidet SCHÜTZ zwischen Verstehen von Aktivitäten mit und ohne kommunikativer Absicht (vgl. PFEFFER 1988, S. 65).

Letztere bezeichnet SCHÜTZ als „Ausdrucksbewegungen“ (PFEFFER 1987, S. 109), bei denen der Handelnde nicht beabsichtigt, seine Bewusstseins-erlebnisse zum Ausdruck zu bringen (vgl. ebd.). Fremdverstehen erfolgt auf dieser Ebene so,

„daß ich die Handlung des Beobachteten wahrnehme, phantasierend als meine eigene nachvollziehe, meine dabei auftretenden Bewußtseins-erlebnisse (Ziele, Motive, Bedeutungen ...) erkenne und sie mit jenen des Beobachteten identifiziere“ (PFEFFER 1987, S. 109).

Somit ist diese Verstehensweise an den phantasierenden Nachvollzug oder an Reproduktion durch Erinnern gebunden, wodurch das Fremdverstehen des vom anderen gemeinten Sinnes von der reflexiven Selbstausslegung des Verstehenden seinen Ausgang nimmt (vgl. PFEFFER 1988, S. 67 f.). Daher kommt PFEFFER zu dem Schluss, dass Fremdverstehen ohne die Einwirkung des Selbstverstehens nicht denkbar ist (vgl. PFEFFER 1987, S. 110). Der Zusammenhang von Selbst- und Fremdverstehen bedarf daher einer näheren Betrachtung.

3.2.2 Zum Zusammenhang von Selbst- und Fremdverstehen

PFEFFER hat festgestellt, dass das Verstehen des Anderen, welches bei HUSSERL und SCHÜTZ von der Selbstausslegung des Ich seinen Ausgang nimmt, diesem nicht gerecht wird (vgl. PFEFFER 1988, S. 68). Fremdverstehen beinhaltet nach KLEINBACH deshalb immer ein Nichtverstehen, da ersteres auf Analogiebildung basiert, die besonders bei Menschen mit schwersten Behinderungen auf Inkongruenzen stößt, und daran scheitern kann (vgl. KLEINBACH 1994, S. 41).

Das Misslingen pädagogischer Angebote im erzieherischen Verhältnis mit schwerstbehinderten Kindern macht dies in besonderer Weise deutlich. Die Rückwirkungen des Misserfolges und

des Nichtverstehens auf den Erzieher (vgl. 3.1.2) zeigen jedoch, dass Fremd- und Selbstverständnis auf elementare Weise zusammenhängen.

„Das Ich erlebt sich so, wie der Andere es durch sein Verhalten ‘deutet’“ (PFEFFER 1988, S. 68).

Das Verhalten der Erzieher wird von schwerstbehinderten Kindern wahrgenommen und verstanden, ohne dass sie auf reflexive Weise Sinn aus dem Erlebten entnehmen (vgl. PFEFFER 1988, S. 68), wobei diese Aussage wiederum aus der Selbstausslegung Nichtbehinderter resultiert und daher nur eine Vermutung darstellt. PFEFFER verweist damit jedoch, wenn ich ihn richtig verstehe, auf eine unmittelbare Erlebnisebene, auf der ein gegenseitiges Verstehen ohne bewusste Reflexion möglich zu sein scheint.

So zeigte sich zwischen Jan und mir ein gegenseitiges Verstehen auf präreflexiver Ebene im „Emotioniertsein“ (PFEFFER 1988, S. 32), durch seine Freude über mein Kommen. Damit brachte er sein Verstehen meiner Absicht, mich mit ihm zu beschäftigen, zum Ausdruck. Für mich wiederum war diese Freude ein Zeichen dafür, dass ich mit meinem Da-Sein grundsätzlich Jans Bedürfnissen entsprach. Das Beispiel zeigt, dass Fremdverstehen seinen Ausgang nicht vom Selbstverstehen nimmt, sondern dass es sich um wechselseitige, voneinander abhängige Akte handelt (vgl. PFEFFER 1988, S. 68).

„Präreflexiv bilden Ich-Erfahrung und Erfahrung des Anderen einen einheitlichen Akt, sind unabdingbar miteinander verbunden“ (PFEFFER 1988, S. 63).

Der Dialog zwischen Ich und Anderem, der neben dem Verstehen auch das Nichtverstehen impliziert, gründet nach PFEFFER in Anlehnung an MERLEAU-PONTY darin, dass Erzieher und Kind den Leib des je Anderen als auf den eigenen Leib hingeordnet erleben. Durch diese Hinordnung offenbaren sie jeweils ihre Intentionen und Bedürfnisse (vgl. PFEFFER 1988, S. 69), welche die Beteiligten jedoch nicht schon von vornherein inne haben. Sie entstehen erst durch die Beziehung und in ihr und sind somit immer schon auf den anderen Leib bezogen (vgl. PFEFFER 1987, S. 114). Für PFEFFER ergibt sich durch die wechselseitige Hinordnung auf den Leib die Möglichkeit, Fremdverstehen ohne Objektivierung des Anderen theoretisch zu begreifen, indem der Andere eben nicht für sich, sondern in seinem Verhalten zur Welt in den Blick kommt (vgl. PFEFFER 1987, S. 115). Nach MERLEAU-PONTY koexistieren Ich und Anderer in ihrer

Wahrnehmung der Welt und nehmen sich gegenseitig als solche wahr, die jeweils ihre Welt wahrnehmen (vgl. ebd.). Darin besteht die Gemeinsamkeit, aus der und aufgrund derer sich eine wechselseitige Vertrautheit entwickelt, die eine gemeinsame Welt ermöglicht (vgl. PFEFFER 1987, S. 116).

„Intersubjektivität gründet also nicht einfach in der reinen menschlichen Begegnung, sondern in der Begegnung von Menschen *in ihrer Hinordnung auf die ihnen gemeinsame Welt*, die sie wahrnehmen, auf die sie einwirken und die sie erleben und gestalten“ (ebd.).

Der Mensch ist immer schon in dieser intersubjektiven Welt situiert, bevor er zu denken und zu reflektieren beginnt. Somit ist der Andere nur in seinem Verhalten zur Welt verstehbar und entzieht sich letztem Verstehen (vgl. PFEFFER 1988, S. 71).

3.2.3 Zur Bedeutung des Nichtverstehens

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben ist gerade das Misslingen des Verstehens der 'Eigenwelten' schwerstbehinderter Kinder charakteristisch für das erzieherische Verhältnis. Die Ausführungen zur Entwicklung des Erziehers (vgl. 3.1.2) haben gezeigt, wie dieses Misslingen auf den Erzieher zurückwirkt und wie schwer der Aufbau einer gemeinsamen Welt zu verwirklichen ist. Die Gemeinsamkeit liegt jedoch gerade im Nichtverstehen des Anderen, wenn man sich vor Augen führt, dass der Erzieher für das Kind ebenso unzugänglich und rätselhaft erscheint wie es umgekehrt der Fall ist (vgl. PFEFFER 1987, S. 118). Fremdverstehen beinhaltet somit die Modifikation des Selbst beider Beteiligten im Hinblick auf die Suche nach „bewährenden Synthesen“ (ebd.). Eine gemeinsame Welt, die beide auf ihre eigene Art haben, kann also dann entstehen, wenn der Erzieher die Welt des Kindes als solche anerkennt und sich auf sie ausrichtet (vgl. PFEFFER 1988, S. 72). Die Aufgabe der Erziehung schwerstbehinderter Menschen ist somit

„der fast paradoxe Versuch, bei dem einander rätselhaft, unerklärliche, kaum verstehbare Menschen sich begegnen und diese Begegnung von beiden Seiten, vor allem jedoch vom Erzieher her, durchgehalten wird, um anfanghaft Verstehensmöglichkeiten und den Austausch von Sinnstiftungen zu finden“ (PFEFFER 1987, S. 118).

Dazu muss jedoch die Bereitschaft vorhanden sein, sich in seinem Weltverhalten immer neu zu modifizieren und den Anderen als Spiegel seiner selbst zu betrachten. Dieses gilt sowohl für den Erzieher als auch für den schwerstbehinderten Menschen (vgl. PFEFFER 1988, S. 73).

Trotz aller Bemühungen um Modifikation des Selbst sind dem Verstehen Grenzen gesetzt, deren tiefere Bedeutung darin besteht, dass der Andere zwar unverfügbar aber gleichzeitig unausweichlich *gegeben* ist (vgl. PFEFFER 1987, S. 119). Darin liegt die Begründung der Subjekthaftigkeit des Anderen und ebenso begründen die Grenzen des Selbstverstehens die eigene Subjekthaftigkeit (vgl. PFEFFER 1988, S. 72).

In Bezug auf MERLEAU-PONTY fasst PFEFFER zusammen:

„Vor jedem Denken, vor jeder Reflexion bezogen auf Welt nicht bezogen auf mich, *bin ich*, bin ich bereits *situiert in einer Welt*, speziell situiert auf Andere hin, die ich nicht konstituiere, sondern die mir vor jeder Wahrnehmung und vor jedem Reflektieren gegeben sind, wie ich mir gegeben bin“ (PFEFFER 1988, S. 71).

Aus der ursprünglichen und vorbewussten Gerichtetheit auf die Welt und auf den Anderen, verbunden mit der Unverfügbarkeit des Anderen und des Selbst ergibt sich für PFEFFER die Notwendigkeit zur gemeinsamen Daseinsgestaltung und zum Austausch subjektiver Sinnstiftungen (vgl. PFEFFER 1988, S. 72). Dazu gehört notwendigerweise auch die Erfahrung des Nichtverstehens des Anderen, die Erzieher und Kind in ihrem Subjekt-Sein belässt und damit die Bedingung für die ‘universale Offenheit’ menschlicher Beziehungen und die Herausforderung für das Bemühen um das Verstehen des Anderen darstellt (vgl. PFEFFER 1988, S. 63). Die Unverfügbarkeit des Anderen eröffnet außerdem eine neue ethische Perspektive des erzieherischen Verhältnisses, der ich mich im vierten Kapitel zuwenden werde.

3.3 Erziehung als Beziehung

Anhand PFEFFERS leibphänomenologischer Darstellungen zur Erziehungswirklichkeit und zum Fremdverstehen schwerstbehinderter Kinder wurde deutlich, dass der Erzieher hier in erster Linie als Mensch gefordert ist. Darauf aufbauend möchte ich mit FORNEFELD VON anthropologischer Ebene aus nach dem Dialogischen zwischen Erzieher, Kind und Welt fragen,

„damit das erzieherische Verhältnis in seiner Bedeutung für die Erfassung der Lebenswelt des Schwerstbehinderten im ursprünglich erlebten Mitvollziehen erscheinen und *Erziehung* [...] als *Beziehung* erkennbar werden kann“ (FORNEFELD 1997, S. 53).

In Anlehnung an das dialogische Prinzip BUBERS (vgl. 2.3) erhielt die Dialogik vor allem in den letzten zehn Jahren Einzug in die Schwerstbehindertenpädagogik (vgl. FORNEFELD 1998, S. 18). Aus den vorangegangenen Ausführungen wurde deutlich, dass die Dialogik in Form wechselseitiger Sinnstiftungen in der leiborientierten Pädagogik eine zentrale Stellung einnimmt, der ich weiter folgen möchte. So definiert DREHER den Menschen als ein Wesen, das nur im dialogischen Verhältnis zum Anderen und zur dinglichen Welt beschreibbar ist (vgl. DREHER 1996, S. 13). In der Begegnung mit schwerstbehinderten Menschen drängt sich die in der Sonderpädagogik lange Zeit vernachlässigte Leibhaftigkeit „mit besonderer Mächtigkeit in den Vordergrund“ (DREHER 1996, S. 13). Die leibphänomenologischen Darstellungen FORNEFELDS und PFEFFERS stellen den Aufweis einer präreflexiven Ebene dar, die jeglichen Dialog erst ermöglicht und wissenschaftliches Fragen fundiert (vgl. DREHER 1996, S. 74).

„Erziehung des Schwerstbehinderten kann erst dann fruchtbar sein, wenn sich im erzieherischen Verhältnis, alle möglichen Vorbehalte oder Gefährdungen überwindend, zwischen Schüler und Lehrer eine Beziehung entfaltet hat. Und insofern ist unter dem Schwerstbehindertenaspekt Erziehung : *Beziehung*“ (FORNEFELD 1997, S. 59).

Indem der Erzieher das elementare Beziehungsvermögen des schwerstbehinderten Kindes erkennt, kann er ein erzieherisches Verhältnis aufbauen, das dem Kind Intentionen eröffnet und dem Erzieher seine Aufgabe erleichtert (vgl. ebd.). Diese Erleichterung besteht darin, in einer unmittelbaren Beziehung zum Kind dessen Lebenswelt zu erschließen, indem sich der Erzieher auf die Art und Weise des Weltbezugs des schwerstbehinderten Kindes einlässt (vgl. FORNEFELD 1997, S. 60). In einer solchen elementaren, leibgegebenen Beziehung ist die Voraussetzung für ein gegenseitiges Verstehen, wie es mit PFEFFER problematisiert wurde, gegeben (FORNEFELD 1997, S. 64).

FORNEFELDS Begriff der ‘elementaren Beziehung’ vereinigt in sich BODENHEIMERS Gedanken zu den Elementen der Beziehung und MERLEAU-PONTYS Phänomenologie der Leiblichkeit (vgl. FORNEFELD 1997, S. 63). Nach DREHER bildet MERLEAU-PONTYS Philosophie der Leiblichkeit aus erkenntnistheoretischer Sicht den Verstehenshorizont dafür,

„daß sich im Leibsein des Menschen – exemplarisch realisiert in den Elementen der Beziehung – zugleich die unhintergehbare Grundlage des Zur-Welt-seins des Menschen darstellt“ (DREHER 1996, S. 72 f.).

Auf dieser Grundlage eröffnet sich die Möglichkeit für einen Zugang zu schwerstbehinderten Menschen im leiblichen Dialog, der nach FORNEFELD ein ‘ursprüngliches Verstehen’ ermöglicht und daher für die Erziehung von Bedeutung ist (vgl. FORNEFELD 1997, S. 155). In Anlehnung an BODENHEIMER beschreibt sie diesen in einem Anruf – Antwort Schema, das es in seiner erzieherischen Relevanz nun zu erläutern gilt.

3.3.1 Zum leiblichen Dialog als Anruf und Antwort

Die Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Kinder zeigt, dass eine Beziehung zwischen Kind und Erzieher vornehmlich über Gesten und Gebärden zustande kommt (vgl. FORNEFELD 1997, S. 153). So kam es auch zwischen mir und Jan erst auf leiblicher Ebene zu einer Beziehung bzw. zu einem wirklichen gegenseitigen Verstehen, obwohl er einige Worte sprechen kann. Anhand eines kurzen Beispiels möchte ich die weitere Erörterung fortführen.

Jan liegt auf einer Matratze während ich auf dem Boden sitze und ihm etwas vorlese. Er ist sehr unruhig und liegt sehr nahe am Matratzenrand. Als ich aufsehe, blickt er mich kurz an, sagt „Bauch“ (im Sinne von „Ich möchte mich umdrehen“), sieht mich lächelnd an und beginnt, sich in Richtung Boden zu drehen. Ich sage ihm, dass er aufpassen solle, nicht herunterzufallen, woraufhin er lacht und sich weiter in meine Richtung dreht. Nun setze ich mich so hin, dass ich ihn auffangen kann, breite die Arme aus und warte. Jan dreht sich, mir in die Augen blickend, solange weiter, bis er schließlich ohne mein Zutun von der Matratze in meine Arme rutscht. Jetzt fängt er laut an zu lachen und ich lache mit, während er auf meinen Armen liegt. Nach einer Weile der Stille, sehen wir uns gemeinsam auf dem Boden sitzend das Buch bis zu Ende an und Jan scheint interessierter zu sein als vorher.

Obwohl in diesem Beispiel auch die Sprache eine Rolle spielt, geschieht der Dialog im Wesentlichen leiblich, dadurch dass ich Jans Geste der Körperdrehung verstehe und entsprechend reagiere. Er versteht wiederum meine Geste des Heranrückens und Arme-Ausbreitens, begleitet vom Halten des Blickkontaktes.

Wie beim Fremdverstehen bei PFEFFER deutlich wurde, vollzieht sich auch hier das Verstehen als aktives, aber leiblich-präreflexives Erfassen des Sinns der Gebärde des Anderen, die Ausdruck und Ausgedrücktes zugleich ist (vgl. FORNEFELD 1997, S. 154 f.). FORNEFELD beschreibt das ‘ursprüngliche Verstehen’, den leiblichen Dialog in Form eines Anruf-Antwort Schemas, das

der BODENHEIMERSchen Beziehungstheorie entstammt (vgl. FORNEFELD 1997, S. 156). In dieser Anruf-Antwort Situation vollzieht sich das Einssein im Leib beider Partner bedingt durch die Unterscheidung zwischen Ausruf und Anruf, denn:

„Erst wenn der *Ausruf* zum *Anruf* wird, kann Beziehung entstehen“ (FORNEFELD 1997, S. 157).

Dadurch, dass der Anruf einen Rückruf bzw. eine Antwort erwartet, die wiederum zum Anruf wird, ist ihm wesensmäßig die Reziprozität in der elementaren Beziehung zu eigen (vgl. FORNEFELD 1997, S. 158). Der Ruf des Einen, gleich welcher Art er ist, muss jedoch, um Anruf zu werden, vom Anderen verstanden werden und zwar aufgrund der Intentionalität seines Leibes (vgl. ebd.). In der Intentionalität des Leibes als Zur-Welt-Sein liegt zugleich auch die Begründung der Anrufbarkeit *eines jeden* Menschen unabhängig von Behinderung (vgl. FORNEFELD 1997, S. 160). Ein wechselseitiges Verstehen der Gesten des Anderen kommt zustande, weil die Geste des Anrufenden der leiblichen Intention des Angerufenen entspricht (vgl. FORNEFELD 1997, S. 163).

„Wo ich also von Leib *aus* auf den Leib *hin* anrufe, ist das Sich-Auseinandersetzen ineins auch ein Sich-Auseinandersetzen mit dem anderen. Mittels des Leibes wird das einander ursprüngliche Verstehen in der Auseinandersetzung (= elementare Beziehung) möglich“ (ebd.).

In der elementaren Beziehung wird also außerdem die Anerkennung der Anrufbarkeit des Anderen ermöglicht (vgl. FORNEFELD 1997, S. 164). In Verbindung mit der Phänomenologie MERLEAU-PONTYS bedeutet dies die Anerkennung der Leiblichkeit des schwerstbehinderten Kindes und damit die Anerkennung seiner Existenz in all ihren Dimensionen (vgl. ebd.). Eine gegenseitige Anerkennung als Beziehungsgrundlage wird in der elementaren Beziehung zur gegenseitigen Seins- und Selbstbestätigung in Anruf und reziproker Antwort, die wiederum zum Anruf wird (vgl. FORNEFELD 1997, S. 162). Daher ist der Anruf das Charakteristikum der elementaren Beziehung (vgl. FORNEFELD 1997, S. 163).

„Das ‘ursprüngliche Verstehen’ der Gesten bezeugt jeden Beziehenden in seiner Leiblichkeit, ermöglicht ihm nicht nur, indem er sich im Auseinandersetzungsprozeß vom anderen abgrenzt, den anderen, sondern auch sich selbst, in seinem Sein zu bestätigen“ (FORNEFELD 1997, S. 164).

Das Einssein im Leib bedeutet also nicht Entgrenzung sondern gerade Abgrenzung voneinander in gegenseitiger Seins- und Selbstbestätigung (vgl. ebd.). Im dynamischen Geschehen von Anruf und Antwort werden beide mittels ihres Leibes zur erschlossenen Welt für den Anderen und bleiben dennoch in ihrem Selbst existent (vgl. FORNEFELD 1997, S. 182). In ihrem Welt-Sein für den Anderen wird einerseits die Öffnung zu ihm ermöglicht, gleichzeitig bleibt aber das Verstehen in dieser elementaren Beziehung begrenzt, so dass beide Beziehungspartner sie selbst bleiben (vgl. FORNEFELD 1997, S. 182 f.).

„Im Aufnehmen und Abstoßen mittels des Leibes ist die Voraussetzung gegeben, daß sich die Partner abgehoben voneinander erleben und im rückschauenden Akt vielleicht auch erkennen“ (FORNEFELD 1997, S. 183).

FORNEFELD sieht im Bewusstwerden der existentiellen Relevanz des begrenzten Verstehen-Könnens schwerstbehinderter Kinder die Grundlage für einen verantwortungsvollen Umgang mit dem möglichen Verstehen, wodurch die Entwicklung angemessener Lernangebote ermöglicht wird (vgl. ebd.). Auf die ethische Bedeutung der begrenzten Verstehbarkeit der Andersheit des Anderen, werde ich noch zu sprechen kommen (vgl. 4.2.2).

Elementare Beziehung besitzt jedoch nicht nur die Funktion, Voraussetzung für Erziehung zu sein, sondern sie ist gleichzeitig schon Verwirklichung derselben.

3.3.2 Zur erzieherischen Funktion der ‘elementaren Beziehung’

„Elementare Beziehungen sind nicht nur bedeutungsvoll, weil sie Schüler und Lehrer einander näher bringen und durch Abgrenzung vom Andern Selbsterleben bzw. Selbstfindung ermöglichen, sondern weil sie über den eigentlichen Vollzug hinaus wirkungsvoll sind und insofern gleichzeitig in mehrfacher Weise zur Selbstverwirklichung des schwerstbehinderten Kindes beitragen können“ (FORNEFELD 1997, S. 241).

Dass elementare Beziehung bereits Selbstverwirklichung ist, wurde aus der Darstellung des leiblichen Dialogs als Seins- Selbstbestätigung im Einssein und gleichzeitigen Abgestoßenwerden deutlich (vgl. FORNEFELD 1997, S. 208). Zugrunde gelegt wird dabei ein Verständnis von Identität, das sich nicht an der geistigen Entfaltung des Menschen orientiert, sondern von einer leiblichen Selbstgebung ausgeht, die vor jeglichen bewussten und

unbewussten Intentionen erfahren wird (vgl. PFEFFER 1988, S. 16). MERLEAU-PONTY drückt das folgendermaßen aus:

„*Ich bin gegeben* – das besagt, je schon befinde ich mich situiert und engagiert in einer physischen und sozialen Welt“ (MERLEAU-PONTY 1966, S. 412).

In der Gleichzeitigkeit der leibgegebenen Intentionalität spricht die Welt dem Menschen das Sein zu (vgl. ebd.). Indem also dem Leibsein des Menschen eine „unendliche Weltoffenheit“ (PFEFFER 1988, S. 17) zugesprochen wird, die ihn in seinem Sein und Selbst bestätigt, indem also Mensch und Welt als Einheit erscheinen, ist *jedem* Menschen eine Selbstverwirklichung möglich. Voraussetzung dafür, dass sich der Mensch unabhängig von seiner physischen und psychischen Reife in seiner Identität verwirklichen kann, ist die soziale Welt (vgl. FORNEFELD 1997, S. 209). Daher liegt der Grund dafür, dass schwerstbehinderte Menschen in ihrer Selbstverwirklichung beeinträchtigt sind, nicht in der Behinderung sondern in einer umfänglichen Beziehungsstörung zur personalen Umwelt (vgl. ebd.). Deshalb ist die Überwindung der Beziehungsstörung im elementaren Beziehungsgeschehen schon Selbstverwirklichung des Kindes und damit Erziehung.

Darüber hinaus erwähnt FORNEFELD zwei wesentliche Wirkungsweisen der elementaren Beziehung, die zumindest in Ansätzen auch im Beziehungsgeschehen zwischen Jan und mir aufgetreten sind. Durch den leibhaften Dialog entfaltet sich die elementare Beziehungsfähigkeit selbst, was sich auch auf die Gesamtentwicklung des Kindes auswirkt (vgl. FORNEFELD 1997, S. 242). In dem Beispiel aus dem vorigen Abschnitt zeigte Jan im Anschluss an die elementare Beziehungssituation vermehrtes Interesse an dem Buch, welches ihn zuvor wenig zu interessieren schien. In der nachfolgenden Zeit bekam sein sprachlicher Ausdruck „Döröö“ (Bezeichnung für „Benjamin Blümchen“) mit dem gemeinsamen Ansehen und Vorlesen des Buches eine veränderte Bedeutung.

Ohne die Dimensionen der Selbstverwirklichung weiter verfolgen zu können, möchte ich zusammenfassend auf den Zusammenhang zwischen Beziehung und Erziehung eingehen.

Es wurde deutlich, dass eine entscheidende Kategorie in der Erziehung Schwerstbehinderter das ‘Erleben’ ist,

„das trotz seiner Komplexität und Subjektivität doch wenigstens partiell verstanden werden kann, wenn das elementare Beziehungs-Erleben zwischen schwerstbehindertem Schüler und Lehrer nicht nur in seiner existentiellen, sondern auch in seiner pädagogischen und didaktischen Dimension reflektiert wird“ (FORNEFELD 1997, S. 20).

Erst im Erleben werden Lerngegenstände und –inhalte für schwerstbehinderte Kinder interessant und bedeutsam. Die elementare Beziehung bietet dafür Raum, weshalb im Vordergrund des Unterrichts das erzieherische Verhältnis selbst stehen sollte, innerhalb dessen elementare Beziehung möglich und grundlegend ist. Darum muss sie zum Ziel der Erziehung werden (vgl. FORNEFELD 1997, S. 249). Sie ist also gleichzeitig Voraussetzung von Erziehung und Erziehung selbst. Die pädagogische Wirkung der elementaren Beziehung liegt darin, dass über den leiblichen Dialog das Interesse des Kindes für weitere Inhalte und Materialien geweckt werden kann und eine Lösung von der Person des Lehrers ermöglicht wird (vgl. FORNEFELD 1997, S. 250). Unterricht kann sich nämlich nicht einseitig auf die Entfaltung des erzieherischen Verhältnisses richten, weil dadurch die Abhängigkeit des schwerstbehinderten Kindes noch verstärkt würde (vgl. ebd.).

„Das Einlassen auf die beziehungsorientierte Erziehung verlangt vom Lehrer, sich einerseits auf den leibhaften Dialog mit dem Schüler einzulassen, gleichzeitig bedeutet dies aber auch, *sich zum rechten Zeitpunkt wieder von diesem so zu distanzieren*, daß das Kind nicht erneut in ‘Verblüffung’ (BODENHEIMER) gerät“ (ebd.).

Der Erzieher muss also die Fähigkeit mitbringen, das Beziehungsgeschehen intensiv zu reflektieren und sich gleichzeitig auf vielfältige Ausdrucksformen einzulassen, was eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst voraussetzt. Er muss sich vor allem seiner eigenen leibgegebenen Fähigkeiten bewusst werden um sich dem schwerstbehinderten Kind auf ursprüngliche Weise verstehen zu geben, da gegenseitiges Verstehen wesensgemäß zu einer angemessenen Förderung schwerstbehinderter Kinder gehört (vgl. FORNEFELD 1997, S. 251). Gemäß dem Leitgedanken BODENHEIMERS ‘Verstehen heißt Antworten’ sieht FORNEFELD auf der Grundlage der Phänomenologie im verstehenden Zu- und Umgang in der elementaren Beziehung mit schwerstbehinderten Kindern Voraussetzung und Verwirklichung einer beziehungs- und leiborientierten Erziehung (vgl. FORNEFELD 1997, S. 429).

Bezüglich der schulischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher hält auch FISCHER die Anbahnung von Beziehungen für das entscheidende Moment, da diese Kinder Mühe

haben, von sich aus auf die Welt zuzugehen und sich mit ihr auseinanderzusetzen (vgl. FISCHER 1991, S. 274). Daher müssen die Förderung basaler Dimensionen menschlichen Seins, wie erleben, erleiden, wünschen, abwehren und der Wert von Gegenwärtigkeit in die Definition von Lebensqualität, die Ziel der schulischen Arbeit ist, einbezogen werden. (FISCHER 1991, S. 277). Weitaus wichtiger als nachprüfbar und dauerhafte Lernerträge ist die Fundierung schulischer Arbeit

„in menschlich zentralen Momenten und damit ihr Verankertsein in den Grundfesten menschlicher Existenz“ (FISCHER 1991, S. 278).

Die Grundfeste menschlichen Seins und damit das, was uns als Pädagogen an schwerstbehinderte Kinder bindet (vgl. 2.4), ist das Zur-Welt-Sein im Leib. Damit ist eine wesentliche Gemeinsamkeit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten angesprochen, die uns als Erzieher in die Pflicht nimmt. Weiterhin wurde deutlich, dass ein Nichtverstehen und auch die Fremdheit des schwerstbehinderten Kindes bestehen bleiben, so dass eine weitergehende ethische Fundierung des erzieherischen Verhältnisses, die sich nicht allein auf Gemeinsamkeiten stützt, notwendig erscheint.

4 Zur ethischen Begründung des erzieherischen Verhältnisses mit schwerstbehinderten Kindern

„Das Wesentliche im Zusammenleben von Menschen – ‘das Salz in der Suppe’ – ist aber gerade das Unvereinbare, sind die Widersprüche und Dualismen, wie etwa die von Mann und Frau, Individuum und Gesellschaft, Subjekt und Objekt, Realität und Bewußtsein, Kind und Erwachsener oder Behinderter und Nichtbehinderter. So versuchen wir das, was uns unterscheidet, nicht länger als Mangel oder Defizit zu beschreiben, sondern gerade im Unterschied das produktive Moment im Zusammenleben zu begreifen“ (FORNEFELD 1999, S. 38).

Wie aus dem vorigen Kapitel hervorgeht, besteht die zentrale Bedeutung des erzieherischen Verhältnisses mit schwerstbehinderten Kindern im Verstehen und Näherkommen einer fremd und unverständlich erscheinenden Welt des jeweils anderen. Bei schwerstbehinderten Menschen erscheint die Fremdheit oder Andersheit in verstärkter Weise, wodurch das Fremdverstehen erschwert wird. Mit Ansätzen einer leiborientierten Pädagogik konnte ein Weg aufgezeigt werden, schwerstbehinderte Kinder auf vorreflexiver Ebene gemeinsamen Erlebens partiell zu verstehen und eine gemeinsame Welt zu schaffen. Ebenso wurde deutlich, dass ein vollständiges Verstehen im Sinne des Einordnens fremder Verhaltensweisen in den eigenen Sinnhorizont nicht möglich ist und dem Anderen als Subjekt nicht gerecht wird.

„Als Subjekte begegnen sich Erzieher und zu Erziehender auf der Basis der Unverfügbarkeit. Die Versuchung, den zu Erziehenden „ganz und gar“ kennenzulernen, ihn „ganz und gar“ zu verstehen bedroht die Anerkennung seines Subjektseins in der Interaktion und damit das erzieherische Verhältnis als eines zwischen Subjekten (Personen)“ (PFEFFER 1988, S. 23).

KLEINBACH weist darauf hin, dass sich aus dem erkenntnistheoretischen Umstand der Unverfügbarkeit eine ethische Perspektive der Kommunikation eröffnet (vgl. KLEINBACH 1994, S. 41).

„Die Erfahrung des Anderen liegt nicht im Verstehen. Was in der Kommunikation zuerst erfahren wird, ist seine Unantastbarkeit und seine Schamhaftigkeit“ (KLEINBACH 1994, S. 60).

Er spricht von einer ‘Wut des Verstehens’ mit der versucht werde, Unverstehbares und Unverstandenes in den eigenen Sinnhorizont zu bringen (vgl. KLEINBACH 1990, S. 99). Im Nichtgelingen von Kommunikation offenbart sich jedoch gerade die Andersheit schwerstbehinderter Menschen, die im Unterricht, in der Begegnung mit ihnen die eigenen Grenzen und Möglichkeiten aufzeigt (vgl. KLEINBACH 1990, S. 100). Der Anruf des Anderen ist eine grundsätzlich asymmetrische Bewegung, die unvorbereitet und unvorbereitbar eintrifft (vgl. KLEINBACH 1994, S. 52). Daher müssen insbesondere die eigenen Grenzen innerhalb der Kommunikation thematisiert werden, wenn ihr, gemäß den Ausführungen im vorigen Kapitel, ein zentraler Stellenwert innerhalb des Erziehungsgeschehens zukommen soll (vgl. ebd.).

„Nichtverstehen des Anderen, seines Sprechens, seiner Bewegungen meint auch, daß die Aktionen des Anderen nicht als Re-Aktionen innerhalb eines gemeinsamen Deutungshorizontes interpretierbar sind“ (KLEINBACH 1990, S. 100).

FORNEFELD bezeichnet das Reagieren, zu dem der Schwerstbehinderte in therapieähnlichen Situationen gezwungen ist, als verkümmerte Form des Antwortens, da nur das Allgemeine und Anonyme, nicht aber das Besondere, Personale wiedergegeben wird (vgl. FORNEFELD 1998, S. 119). Die Feststellung, dass im Dialog mit dem Anderen die „Unfaßbarkeit der Andersheit des Anderen“ (FORNEFELD 1998, S. 120) deutlich wird, wirft ethische Aspekte des erzieherischen Verhältnisses, insbesondere mit Schwerstbehinderten, auf (vgl. ebd.), denen ich mich in diesem Kapitel zuwenden möchte.

Das Bewusstsein von Fremdheit und Andersheit ist bis heute in der Pädagogik aktuell geblieben und hat nach MEYER-DRAWE/WALDENFELS einen nicht unbedenklichen Höhepunkt erreicht,

„der die Hoffnungen auf eine aufklärerische Arbeit radikal ablöst durch eine Resignation von Pädagogen, die zur Nicht-Erziehung aufrufen“ (vgl. MEYER-DRAWE/WALDENFELS 1988, S. 278).

Diese Tendenz der Verteufelung von Erziehung als gewaltsames Handeln und „Überfremdung kindlichen Seins“ (ebd.) hat sozialisationstheoretische und entwicklungspsychologische Bemühungen abgelöst, welche die Fremdheit als einen Noch-nicht-Status oder als ein Defizit betrachten (vgl. ebd.). In solchen antipädagogischen Grundzügen schlägt der Respekt vor der Andersheit der Kinder nicht selten „in das Extrem der Selbstenteignung von Verstehensmöglichkeiten um“ (ebd.). Die Andersheit wird derart übermächtig, dass Versuche, Kinder zu verstehen direkt aufgegeben werden (vgl. ebd.).

„Dem Extrem der Pädagogisierung (Aneignung) folgt der Pendelschlag in das Extrem des vergötterten Kindes (Enteignung)“ (ebd.).

Den Umgang mit schwerstbehinderten Menschen betreffend, macht FORNEFELD auf die Dominanz von Aneignungsstrategien aufmerksam, in denen Behinderung als Unterschreitung von Erwartungen und ein Nichterfüllen festgelegter Normen erscheint. Dies hat eine zunehmende Betonung der Besonderheit und damit Ausgrenzung und Isolation dieser Menschen zur Folge (vgl. FORNEFELD 1999, S. 34 f.). Ein darauf basierendes Nützlichkeitsdenken, welches sich zunehmend zu verbreiten scheint, verbunden mit knapper werdenden Ressourcen, stellt für die Erziehung und sogar für das Lebensrecht Schwerstbehinderter eine akute Bedrohung dar (vgl. ebd.). Deshalb ist es notwendig, sich der ethischen Dimension eines erzieherischen Verhältnisses bewusst zu werden und diese in der Erziehungswissenschaft zu verankern.

Die bisherige Auseinandersetzung mit dem erzieherischen Verhältnis hat gezeigt, dass sich in der Erziehungspraxis mit schwerstbehinderten Kindern

„Fremdes und Eigenes unaufhörlich kreuzt, ohne jedoch in Deckung zu geraten, was das Ende jeder Verständigung wäre“ (MEYER-DRAWE/WALDENFELS 1988, S. 279).

Dies wird im Erziehungsalltag im Befremdet-Sein aufgrund unverständlicher Verhaltensweisen, aber auch im gegenseitigen ‘ursprünglichen Verstehen’ (vgl. Kap. 3.3) erlebt, so dass sich die

Frage stellt, auf welche Weise die Andersheit (schwerstbehinderter) Kinder respektiert werden kann, ohne vor ihr zu resignieren, wie also das erzieherische Verhältnis als ethisches Verhältnis, als „Beziehung der Verantwortung“ (vgl. MASSCHELEIN 1992, S. 81) begründet werden kann.

STINKES sieht in der aktuellen Sonderpädagogik eine neuerliche Tendenz zur Betonung der Fremdheit des sogenannten schwerstbehinderten Menschen, verbunden mit dem Nichtverstehen als produktivem Moment (vgl. STINKES 1996, S. 42).

„So bedeutsam diese Blickänderungen sein mögen, haben sie eine dialektische Haltung zu wahren, die dem (schwerstbehinderten) Menschen *weder* seine Fremdheit durch pädagogische Strategien der Aneignung und Enteignung [...] nimmt, *noch* ihn radikal unzugänglich denkt“ (ebd.).

Meine weiteren Ausführungen zu dieser neueren Blickrichtung werde ich an STINKES, KLEINBACH und FORNEFELD anlehnen, die unter anderem die Sozialphilosophie Emmanuel LÉVINAS` zugrunde legen. Anhand dieser möchte ich zunächst eine Möglichkeit aufzeigen, die Andersheit des Anderen als ethischen Anspruch aufzufassen, durch den sich gleichzeitig Verbundenheit in Form von Nähe zum Anderen ergibt (4.1). Vor diesem Hintergrund werde ich die Fremdheit schwerstbehinderter Kinder in Verbindung mit leibphänomenologischen Gesichtspunkten als Fremdheit in der Nähe darstellen (4.2). Eine daraus resultierende veränderte Begründung pädagogischer Verantwortung, durch welche das erzieherische Verhältnis als ‚Beziehung der Verantwortung‘ (vgl. MASSCHELEIN 1992 u. FORNEFELD 1998) erscheint, werde ich in Abschnitt 4.3 erörtern.

4.1 Zur Philosophie der Andersheit nach LÉVINAS

Bezüglich der Fremdheit und Andersheit schwerstbehinderter Menschen, der wir im erzieherischen Verhältnis immer wieder begegnen, ist die Philosophie Emmanuel LÉVINAS` von besonderer Bedeutung. Zwischenmenschliche Beziehungen werden hier nämlich als grundsätzlich asymmetrisch gedacht und Verantwortung für den anderen Menschen nimmt ihren Ausgang von dessen Andersheit. Für LÉVINAS geht die ethische Erfahrung des Anderen der Philosophie voraus und fundiert diese, weshalb seiner Ethik der Stellenwert einer ersten Philosophie zukommt (vgl. LIPPITZ 1989, S. 269). Diese beinhaltet eine radikale Kritik an herrschenden philosophischen Systemen, unter anderem auch an der Phänomenologie, der er

als Schüler HUSSERLS und HEIDEGGERS verbunden ist (vgl. ebd.). Eine weitere Quelle seines Denkens ist ein radikaler Humanismus jüdischer Tradition (vgl. TAURECK 1991, S. 7).

Das Entscheidende am Verständnis LÉVINAS` sieht FORNEFELD darin, dass er nach einem Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit fragt, das jeglicher Erkenntnisrelation vorausgeht (vgl. FORNEFELD 1998, S. 135). Nach LIPPITZ geht er damit über die Intentionalität der Phänomenologie hinaus, denn diese könne nur das erkennen, was im Blickhorizont zu liegen kommt und wofür sie die Maßstäbe und Kriterien schon bereit hält (vgl. LIPPITZ 1989, S. 267). LÉVINAS legt also jeglichem Bewusstsein die Begegnung mit der Andersheit des Anderen zugrunde. Diese entzieht sich dem Denken, was das Nachvollziehen der Gedanken von LÉVINAS nicht gerade erleichtert, versucht er doch Unsagbares und Udenkbares zu beschreiben.

Die Differenz von „Ich und Anderem“ (ebd.) ist jedoch ethisch belangvoll, denn LÉVINAS geht es um

„die jede Ethik und Moral fundierende Frage nach dem, was Menschen dazu veranlaßt, Verbindlichkeiten, Verantwortung für den Anderen einzugehen, ohne eine wie auch immer bestimmte Rückendeckung zu haben, sei es eine allgemeine Moral und Vernunft, eine Heilsgewißheit o.ä.“ (LIPPITZ 1989, S. 267).

Die Antwort darauf liegt für LÉVINAS zunächst in der Ansicht, dass Ethik sich prinzipiell als Situation ereignet, in der ich als Subjekt betroffen bin, indem ich in nächster Nähe auf den Anderen treffe, der mir absolut fremd ist und bleibt (vgl. LIPPITZ 1989, S. 268). In dieser absoluten Trennung zwischen mir und Anderem konstituiert sich für LÉVINAS ein ethisches Verhältnis, indem ich einen ethischen Anspruch des anderen erfahre und für ihn verantwortlich bin, ohne dass die Verantwortung in einer vorgegebenen Verbindlichkeit gründet (vgl. ebd.). Insofern kann er die ethische Situation als anarchisch, d. h. unvorhergesehen, ungeplant und vorintentional und anachronistisch, d.h. prinzipiell vor ethischem Bewusstsein und vor jedem Wissen bezeichnen (vgl. ebd.). Was sich darunter vorzustellen ist, wird anhand des Denkens des Anderen bei LÉVINAS deutlich.

4.1.1 Zur Andersheit des Anderen

Die Struktur des ethischen Verhältnisses ist, wie schon angedeutet, im wesentlichen heterogen, da die Interagierenden als radikal getrennt und in ihrer jeweiligen Einzigkeit und Andersheit angenommen werden (vgl. LIPPITZ 1989, S. 270). Die Fremdheit des Anderen inmitten einer vertrauten Welt und seine Nicht-Identifizierbarkeit sind wesentliche Charakteristika einer

ethischen Situation in LÉVINAS` Philosophie (vgl. ebd.). KLEINBACH veranschaulicht diese radikale Andersheit folgendermaßen:

„Der Andere begegnet mir nicht als Mitmensch, als Freund, als Behinderter, als Unbekannter, als Kind, als Frau usw. Er begegnet mir als Anderer in seiner Einzigkeit und Einmaligkeit. Erst mein vernünftiges Denken über seinen Kopf hinweg macht ihn zu einem Exemplar irgendeiner Auch-Menschen-Gruppe“ (KLEINBACH 1990, S. 100 f.).

Der Andere befindet sich immer außerhalb der eigenen Ordnungen, weshalb seine Einzigkeit durch nichts aufgehoben werden kann (vgl. KLEINBACH 1990, S. 101). In der Begegnung mit ihm werden mir meine eigenen Grenzen bewusst, so dass sein Anruf immer Verunsicherung und Beunruhigung meiner Selbstgewissheit zur Folge hat und ich nicht mehr selbst-verständlich existieren kann (vgl.).

Dieser Andersheit ist ein Appell zu eigen, in dem die Nichtidentität und Verletzlichkeit des Anderen, nach LÉVINAS die ‘Blöße’ und ‘Nacktheit’ seines Antlitzes, zum Ausdruck kommen und sich an mich wenden (vgl. LIPPITZ 1989, S. 271).

„Die tiefe Not des Fremden besteht darin, daß er, der keiner bestehenden Ordnung angehört, recht- und heimatlos ist und so um meine Hilfe bittet“ (LIPPITZ 1989, S. 271).

Dieser Appell richtet sich direkt und ausschließlich an mich als Mensch, er trifft mich ungewollt, unmittelbar und unvorbereitet „direkt bis ins Mark meiner Identität, meines Selbstbewußtseins“ (ebd.) und bürdet mir die Last der Verantwortung auf (vgl. ebd.). Für LÉVINAS geht es nach KIRCHNER nicht darum, auf den Appell zu antworten, sondern durch ihn in Verantwortung genommen zu sein, so dass die Beziehung zum Anderen notwendigerweise eine asymmetrische ist (vgl. KIRCHNER 1993, S. 596). Der Andere kommt aus der Höhe, ich bin ihm ausgeliefert und ihm unterworfen (vgl. LIPPITZ 1989, S. 274). LÉVINAS verdeutlicht das durch die Metapher der Geiselnahme (vgl. LIPPITZ 1989, S. 269). Die ethische Beziehung ist somit nicht umkehrbar, nicht reziprok. Damit grenzt er sich von BUBERS Dialogik ab, der er jedoch den Stellenwert eines Wegbereiters seiner Philosophie zuschreibt (vgl. KLEINBACH 1994, S. 71).

„Somit besteht die Grundlage eines wahrhaft menschlichen Zusammenlebens und der Sozialphilosophie nicht in der Gleichheit, die von der modernen Philosophie als soziales Prinzip aufgestellt wird, sondern in der Ungleichheit, die sich offenbart im Antlitz, das der Andere mir zuwendet“ (KIRCHNER 1993, S. 596).

Diese Andersheit nehme ich jedoch nicht als Phänomen wahr, sondern der Andere ist „transphänomenal“ (LIPPITZ 1989, S. 273). Er hat keine Präsenz und fällt somit aus der

Erkenntnis heraus. LÉVINAS spricht von der „unabsichtlichen Spur eines Anderen“ (ebd.), die Vergangenheit und von mir nicht zu vergegenwärtigen ist (vgl. ebd.). Daher ist die ethische Situation grundsätzlich asynchron, das heißt, ich komme bezüglich des Appells des Anderen immer zu spät, habe daher ein schlechtes Gewissen und bin hilflos bezüglich der Not des Anderen (vgl. LIPPITZ 1989, S. 273 f.). Ich stehe in der Schuld des Anderen, „die ich selbst nie begleichen kann“ (LIPPITZ 1989, S. 274). Das macht jegliche Vorbereitung auf die Begegnung mit dem Anderen unmöglich (vgl. ebd.). Die Andersheit nimmt mich vor jedem Bewusstsein und vor jeder Erkenntnis, nicht nur in zeitlicher, sondern auch in logischer Hinsicht, in die Pflicht.

„Aber wie kann ich zum Anderen in Beziehung treten, ohne ihm zugleich seine Andersheit zu nehmen“ (KLEINBACH 1990, S. 102)?

Anders gefragt: Wie entsteht nach LÉVINAS Nähe zwischen mir und Anderem, angesichts der absoluten Differenz?

4.1.2 Zur Nähe des Anderen

„Das Seiende als solches (und nicht als Inkarnation des universalen Seins) kann nur in einer Beziehung stehen, in der es angerufen wird. Das Seiende ist der Mensch, und der Mensch ist zugänglich als Nächster. Als Antlitz.“ (LÉVINAS 1995, S. 20).

Diese Aussage LÉVINAS` besagt zum einen, *dass* der Andere mir, wenn auch nicht vollständig, zugänglich ist. Des Weiteren gibt sie einen Hinweis, worin sich die Nähe begründet, nämlich im Antlitz, das, wie oben dargestellt, einen Appell an mich richtet, dem ich verpflichtet bin. Nähe entsteht also nicht *trotz*, sondern gerade *aufgrund* der Andersheit des Anderen.

„Andersheit wird zur Nähe. Nicht als die kleinste räumliche Distanz, sondern als jene eröffnende Geradeausheit, die sich als unabweisbarer Appell des *Antlitzes* des Nächsten darbietet, im Antlitz, wo sich mir – ganz wie ein Ich – meine Verantwortung für den anderen Menschen aufdrängt, einschreibt, festschreibt, in dem diese erwacht“ (LÉVINAS 1990, S. 13 f., zitiert nach KLEINBACH 1994, S. 73).

Nähe konstituiert sich also durch das Angesprochen-werden vom Antlitz des Anderen, dem ich mich nicht entziehen kann, da es jedem Modus des Erkennens und Wissens vorausgeht (vgl. KLEINBACH 1994, S. 74). LÉVINAS spricht hier von einer ursprünglichen Dualität von Ich und Anderem, welche die Nähe ausmacht, sich aber „diesseits des Denkens wie des Seins“ (KREWANI 1992, S. 27) befindet, in einem Bereich, der keiner mehr ist (vgl. ebd.). Nähe ist

demnach das Erscheinen der Andersheit des anderen Menschen, die sich dem Bewusstsein vorenthält.

„Gerade *indem mir der Andere erscheint*, bleibt er ein Rätsel. Das Rätsel aber entzieht sich, sowie ich es als Rätsel wahrnehme“ (KLEINBACH 1994, S. 76).

Insofern ist Nähe auch nicht instrumentalisierbar, da sie sich nicht auf ein gemeinsames Maß gründet (vgl. KLEINBACH 1994, S. 85). Nach KREWANI versucht LÉVINAS mit dieser „ursprünglichen Dualität“ (KREWANI 1992, S. 26) den Vorrang der Einheit in der europäischen Philosophie zu brechen (vgl.ebd.).

Aufgrund dieser ursprünglichen Nähe, bleibt nur die Möglichkeit, dem Anderen ins Gesicht zu blicken (vgl. KLEINBACH 1990, S. 101), und eine Beziehung „Von Angesicht zu Angesicht“ (LIPPITZ 1989, S. 271) einzugehen. Angesicht und Sprache stellen nach KLEINBACH somit die eigentlichen Konstitutionsmomente dar, in denen LÉVINAS die Beziehung zum Anderen beschreiben kann (vgl. KLEINBACH 1990, S. 102). Demnach stellt sich Nähe für LÉVINAS als ursprüngliche Sprache ohne Worte und Sätze als Unmittelbarkeit und Unvermittelbarkeit dar, in welcher der Andere nahe ist (vgl. ebd.). Diese Unmittelbarkeit drückt sich in den Sinnlichkeiten von Blick, Stimme und Berührung aus, wobei damit nicht eine Vermittlung von Sinnesdaten gemeint ist, sondern ein Anruf, ein Angeblicktwerden oder Berührtwerden als Appell im oben aufgeführten Sinn (vgl. ebd.).

Hier wird nun deutlich, dass Nähe im Verständnis von LÉVINAS nicht Einssein, sondern Anderssein und Asymmetrie der Beziehung meint, in welcher das Subjekt dem Wesen nach *passiv* ist, weil es angerufen und in die Pflicht genommen wird. Somit sind Geduld und Güte, die LÉVINAS als ethische Haltungen bezeichnet, nicht vom Subjekt selbst gewählt, sondern sie werden durch die Not des Anderen, durch die Last, die er mir aufbürdet, möglich (vgl. LIPPITZ 1989, S. 273). LÉVINAS sieht in der Passivität die große Chance, sich aus der ständigen Sorge um sich selbst befreien zu lassen (vgl. LIPPITZ 1989, S. 271).

„Daß ich ihn als Fremden dort [in der Höhe, Anm. d. Verf.] erfahre, nicht aber als meinesgleichen, daß ich also aus dem Zirkel meines Selbstverhältnisses, meiner Sorge um mich selbst ausbreche, zeigt, daß die ethische Situation mir mehr gibt, als ich selbst vermag. Der Andere macht es, daß ich mehr kann, als ich kann“ (LIPPITZ 1989, S. 274).

Der Andere wird so zu meinem „Lehrmeister“ (ebd.), indem er mir ermöglicht mich in Verantwortung für ihn als ein Ich zu finden (vgl. LIPPITZ 1989, S. 277). Diese Verantwortung ist unauflöslich, da, wie oben erwähnt, die Schuld gegenüber dem Anderen nicht begleichbar ist (vgl. LIPPITZ 1989, S. 274). In dieser Schuld artikuliert sich jedoch gerade die Verbundenheit mit dem Anderen und sie allein ist die Bedingung für eine ethische Erfahrung, die sich jenseits oder vor meiner Entscheidung, Verantwortung zu übernehmen, vollzieht. Somit ist die Struktur der Intersubjektivität immer schon ethische Struktur einer Verbundenheit heterogener Partner (vgl. ebd.). Die Passivität des Subjekts, die auf der Asymmetrie der Beziehung gründet, ist also die Möglichkeit zur Öffnung zum Anderen hin und darin ist sie Nähe zu ihm (vgl. LIPPITZ 1989, S. 275).

Aus den Aspekten der Nähe und der Andersheit, die, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen nur äußerst fragmentarisch dargestellt werden konnten, ergibt sich im Zusammenhang mit den dargestellten Aspekten der leiborientierten Pädagogik für die aktuelle Schwerstbehindertenpädagogik eine Möglichkeit die Fremdheit des schwerstbehinderten Kindes im erzieherischen Verhältnis auf neue Weise zu reflektieren. Diese Reflexion findet in der Bezeichnung des (schwerstbehinderten) Kindes als ‘Fremder in der Nähe’ (MEYER-DRAWE/WALDENFELS, STINKES, FORNEFELD) ihren Ausdruck und soll nun in Ansätzen dargestellt werden.

4.2 Zur Bedeutung der Fremdheit in der aktuellen Schwerstbehindertenpädagogik

Für LÉVINAS ist Pädagogik ein Prozess der Entfremdung des Fremden, das Gleichmachen und Einordnen in eine bestehende Ordnung. Dieser Prozess scheint dem ethischen Verhältnis entgegenzustehen (vgl. LIPPITZ 1989, S. 271). Aus der Passivität des Ich, die aus der Not des Anderen resultiert, ergibt sich nach LIPPITZ jedoch eine pädagogische Dimension der ethischen Beziehung (vgl. LIPPITZ 1989, S. 274). Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurde, ermöglicht sie eine Öffnung für den Anderen (vgl. LIPPITZ 1989, S. 275). Aus dem Aspekt der Nähe wird deutlich, dass Pädagogik diese Öffnung nur erreichen kann, indem sie sich dem Blick beziehungsweise dem Antlitz des Anderen aussetzt. Damit nimmt sie jedoch gleichzeitig eine Unsicherheit und Beunruhigung in Kauf, die LIPPITZ als ‘Grund-Riss’ des Menschen, als einen Riss, der seine Existenz durchzieht, bezeichnet (vgl. LIPPITZ 1989, S. 277).

„Die darin sich bekundende Fragmentarität menschlicher Existenz als Einfallstor für den Anderen und die Zeit des Anderen zu begreifen, als Befreiung von den mich im Kreise des Selbstbezugs herumtreibenden Sorgen um mich selbst, aber auch als Befreiung von allem

Totalitären, das mich zu erdrücken versucht, diese Befreiung radikal zu denken, ist das Ziel der Neubegründung der Ethik durch Levinas“ (ebd.)

Was hier als ‘Kreis des Selbstbezugs’ oder ‘Totalitäres’ bezeichnet wird, beinhaltet unter anderem die eingangs dieses Kapitels erwähnten Strategien der Aneignung und Enteignung, von denen FORNEFELD in der heutigen Schwerstbehindertenpädagogik vor allem die Aneignung hervorhebt, so zum Beispiel

„Im Postulieren, rationalistisch bestimmter Entwicklungsanalogien PIAGETScher Prägung“ (FORNEFELD 1998, S. 114).

Genau dieses meint KLEINBACH, wenn er von der „Wut des Verstehens“ (KLEINBACH 1990, S. 104) spricht. Auf die Gefahr der daraus resultierenden Besonderung und Aussonderung schwerstbehinderter Menschen wurde schon zu Beginn des Kapitels hingewiesen. Hier soll es nun darum gehen, die Fremdheit schwerstbehinderter Kinder *als Menschen* genauer zu betrachten.

4.2.1 Zur Fremdheit schwerstbehinderter Kinder

MEYER-DRAWE/WALDENFELS unterscheiden zunächst zwischen Fremdem und Fremdartigem, wobei ersteres mit Erfahrungsgehalten und Erfahrungsbereichen zu tun hat, mit etwas, das außerhalb der Eigenheitssphäre liegt (vgl. MEYER-DRAWE/WALDENFELS 1988, S. 272). Mit Fremdartigem ist das Überschreiten von Grenzen bestimmter Ordnungen und Strukturen einer Form von Normalität gemeint (vgl. ebd.). MEYER-DRAWE/WALDENFELS verdeutlichen diese Fremdartigkeit anhand von drei zentralen Figuren: das Kind, der Wilde und der Irre oder Narr (vgl. ebd.). Im Bezug auf den Vergleich mit Nichtbehinderten bestimmt FORNEFELD das Gravitationsfeld der Fremdartigkeit schwerstbehinderter Menschen als „Kind, Wilder und Irrer *zugleich* [Hervorhebung d. Verf.]“ (FORNEFELD 1998, S. 113). Nach MEYER-DRAWE/WALDENFELS drängt diese Fremdartigkeit nach Bewältigung in den Formen der Aneignung und Enteignung (vgl. MEYER-DRAWE/WALDENFELS 1988, S. 272). Die Aneignung setzt eine Trennung zwischen Eigenem und Fremdem sowie eine „Zersplitterung der physischen und sozialen Welt“ (ebd.) voraus. Auf die Trennung zwischen Eigenem und Fremdem antwortet eine Form der Egozentrik, in der Fremdes (z.B. Behinderung) am Eigenen (z.B. Nichtbehinderung) gemessen wird (vgl. ebd.). Damit einher geht nach MEYER-DRAWE/WALDENFELS die Logozenkrik als

Antwort auf die Zersplitterung der physischen und sozialen Welt, in der das Fremde durch „*Sammlung alles Verständlichen in einem Logos*“ (ebd.) bewältigt wird.

„Dabei wird das Fremde vom Eigenen abgeschieden, durch die Konstitution eines *formalen, vorgängigen Denkraumes*“ (ebd.).

Eine weitere Möglichkeit der Logozenrik stellt die Einordnung alles Eigenen und Fremden in einen „*totalen, allumfassenden Denkraum*“ (ebd.) dar.

Die Konsequenz dieser Aneignungsstrategie ist nach MERLEAU-PONTY ein dreifaches Monopol der Vernunft:

„Der Erwachsene hat recht gegenüber dem Kind, der Zivilisierte gegenüber dem sogenannten Primitiven, der Gesunde gegenüber dem Kranken, von rechtlosen Tieren oder gar Pflanzen ganz zu schweigen“ (ebd.).

Somit entstehen *Vorformen* und *Fehlformen* der Vernunft, wobei nach FORNEFELD in Bezug auf gängige Definitionen Schwerstbehinderter beide Vernunftformen Anwendung finden, indem schwerstbehinderte Menschen als Kranke und Kinder definiert werden (vgl. FORNEFELD 1998, S. 114).

Als weitere Bewältigungsform von Fremdheit führen MEYER-DRAWE/WALDENFELS die Enteignung an, mit der das Nicht-zur-Sprache-Bringen der Fremdheit bis hin zur Auflösung der Grenzen zwischen Eigenem und Fremdem gemeint ist (vgl. ebd., S. 274). In beiden Bewältigungsformen verschwindet das Kind, und zwar zum einen

„im Spiegelbild des Erwachsenen, das andere Mal vor den geschlossenen Augen des Erwachsenen“ (MEYER-DRAWE/WALDENFELS 1988, S. 284).

Die Auseinandersetzung mit der Erziehungswirklichkeit und mit der Philosophie von LÉVINAS hat jedoch gezeigt, dass Fremdheit ein Wesensmerkmal des Menschen ist und er somit ständig mit Eigenem und Fremdem konfrontiert wird. Außerdem lässt sich Andersheit weder in Begriffen erfassen, noch lässt sie sich eliminieren, so dass ein „Umweg durch das Fremde“

(MEYER-DRAWE/WALDENFELS 1988, S. 275) oder ein „Agieren und Denken *auf der Grenze*“ (ebd.) erforderlich zu sein scheinen.

„Eine totale Aneignung, in der die Grenzen verfestigt, und eine totale Enteignung, in der sie ausgelöscht würden, wären dann nur extreme Versuche, dem beunruhigenden Grenzspiel von Eigenem und Fremdem zu entkommen“ (MEYER-DRAWE/WALDENFELS 1988, S. 277).

Dass Eigenes und Fremdes miteinander verflochten sind und sich in einem gemeinsamen Feld voneinander abheben, sich also in Deckung und Nichtdeckung zugleich befinden (vgl. ebd.), zeigt sich nach MEYER-DRAWE/WALDENFELS in drei Formen der Andersheit: in der Andersheit der Anderen (Intersubjektivität), in der Andersheit meiner selbst (Intrasubjektivität) und in der Andersheit der fremden Ordnung (Interdiskursivität) (vgl. MEYER-DRAWE/WALDENFELS 1988, S. 275 ff.). Letzteres ist in der Begegnung mit schwerstbehinderten Kindern der Fall, wenn sich dieses Grenzspiel nach diskursiven Mustern und Normen vollzieht (vgl. FORNEFELD 1998, S. 116). Diese Andersheit der fremden Ordnung ist keine totale, wie andeutungsweise im leibhaften Dialog einer ‘elementaren Beziehung’ (vgl. 3.3) mit schwerstbehinderten Kindern deutlich wurde. Denn in ihr ist eine gegenseitige Seins- und Selbstbestätigung, in welcher der Andere in seiner Andersheit bewahrt wird, möglich, so dass schwerstbehinderte Kinder als ‘Fremde in der Nähe’ erkennbar werden (vgl. FORNEFELD 1998, S. 134).

4.2.2 Schwerstbehinderte Kinder als ‘Fremde in der Nähe’

Das schwerstbehinderte Kind in Anlehnung an STINKES und FORNEFELD als ‘Fremden in der Nähe’ zu verstehen, heißt nach DREHER,

„daß mir die Nähe in seiner Anrufbarkeit augenscheinlich, leibhaftig werden kann, wobei die Verblüffung, die mir sein ‘fremdes Verhalten’ aufnötigt, als positives Phänomen erscheint, das – als Anruf an mich verstanden – mich in meiner Fremdheit zu mir selbst bzw. in der Launenhaftigkeit meines eigenen Selbstbewußtseins und Selbstverständnisses betrifft“ (DREHER 1996, S. 90).

STINKES stellt in Bezug zur Schwerstbehindertenpädagogik diese Verbindung leibphänomenologischer Gedanken mit der Philosophie der Andersheit nach LÉVINAS her, indem sie nach DREHER einen Perspektivenwechsel dahingehend begründet, dass das „Von-sich-her-bedeuten“ (DREHER 1996, S. 73) des Anderen die Erkenntnisrelation zu ihm einschränkt. Die Sonderpädagogik versucht daher

„die Andersheit, Verschiedenheit auf der Basis eines *gemeinsamen, leiblichen* Bezuges auf die Welt pädagogisch aufzuweisen und ethisch zu qualifizieren“ (STINKES 1997, S. 75).

So gesehen muss in Anlehnung an LÉVINAS die Nähe zu schwerstbehinderten Menschen als Fremdheit gesehen werden, die sich vorwiegend in leiblich-präreflexiven Ausdrucksformen zeigt. Diese stellen Anrufe an uns dar, denen wir uns nicht entziehen können, da sie uns vor jeder Erkenntnis und vor jedem Bewußtsein gegeben sind. Insofern ist Asymmetrie und nicht Reziprozität zentrales Merkmal der Nähe zu schwerstbehinderten Menschen.

STINKES verdeutlicht diese Gedanken, indem sie eine Überakzentuierung des Nichtverstehens der Körpersprache schwerstbehinderter Kinder, und damit deren Fremdheit, vor allem darin begründet sieht, dass Körpersprache allgemein als reduzierte Übertragung der Wortsprache angesehen wird (vgl. STINKES 1996, S. 41). Bezugnehmend auf WALDENFELS begründet sie, dass die Sprache des Körpers nicht als Zeichen für etwas dem Bewusstsein zugehöriges, auf das sie verweist, verstanden werden kann (vgl. STINKES 1996, S. 42). Vielmehr sei (leibliche) Nähe durch sich selbst Bedeutung, so dass nicht die Wahrnehmungsinhalte entscheidend sind, sondern die Tatsache, *dass* ich dem Anderen nahe bin (vgl. STINKES 1999, S. 19). Der Leib läuft dem Bewußtsein den Rang ab, indem das Ich zum leiblichen Wesen wird,

„das sich in der Welt einrichtet und umtut, das leiblich für andere und – berührend-berührt – auch für sich selber da ist“ (STINKES 1999, S. 17).

Aus den Gedanken HUSSERLS und MERLEAU-PONTYS zur Intentionalität des Leibes (vgl. Kap. 3) ergibt sich Raum für ein Körpergespräch, in das der Leib verwoben ist und sich „gleichsam blindlings“ (STINKES 1996, S. 44) auf einen fremden Leib bezieht (vgl. ebd.). Schon der Sprechakt selbst drückt nach KLEINBACH die Beziehung zum Nächsten aus, sei es das Sprechen im Blick, in der Berührung oder in der Lautsprache (vgl. KLEINBACH 1994, S. 75). Somit liegt der Sprache etwas zugrunde, was vor dem Verstehen und der Vernunft liegt, so dass das „erste Wort das Sagen selbst sagt“ (LÉVINAS 1983, S. 239, zitiert nach KLEINBACH 1994, S. 75). Daraus ergibt sich nach STINKES zwangsläufig eine leibliche Antwortstruktur (vgl. STINKES 1996, S. 44.), in der eine leibliche Antwort auf einen Anspruch des anderen Menschen erfolgt, der in das leibliche Geschehen schon aufgenommen ist (vgl. ebd.). Leibliches Antworten ist eine heteronome Erfahrung und bewahrt damit den Anspruch des Fremden. Nach WALDENFELS liegt

das daran, dass die Antwort in erster Linie auf den Anspruch des Anderen und erst danach auf ein Was und Wozu erfolgt (vgl. STINKES 1996, S. 45). Die Verflochtenheit zwischen Eigenem und Fremdem ist also vor jeder rationalen Bemächtigung und im Leib-Sein des Menschen verankert (vgl. FORNEFELD 1998, S. 116). STINKES bestimmt die heteronome Erfahrung nach LÉVINAS als eine Haltung

„deren Bewegung zum anderen Menschen hin nicht in einer Identifizierung endet, sondern in einer *Enttäuschung*, da alle Versuche, das Reale zu erfassen, scheitern“ (STINKES 1996, S. 45).

Leibliches Antworten speist sich gerade aus dieser Beunruhigung. Es setzt voraus, dass beim Tasten oder Berühren etwas auftaucht, was sich einem Zugriff entzieht (vgl. STINKES 1996, S. 46). Genau dieses Etwas ist das unzugängliche Fremde, das sich auch in mir selbst zeigt, wie STINKES am Beispiel der Selbstberührung der Hände deutlich macht (vgl. ebd.). Hier zeigt sich das Fremde und Unzugängliche als allgemeinmenschliches Phänomen, das Nähe nicht ausschließt, sondern begründet.

Es zeigt sich hier eine Andersheit innerhalb der eigenen Ordnungen (Transdiskursivität), eine Beunruhigung, welche die Möglichkeit zur Überschreitung bestehender Ordnungen auslöst und aufrechterhält (vgl. MEYER-DRAWE/WALDENFELS 1988, S. 278). Erst dadurch ist es möglich der Andersheit der fremden Ordnung nahe zu kommen, ohne sie sich völlig anzueignen (vgl. ebd.). Andersheit kann somit positiv als eine Beunruhigung, die eine kritische Möglichkeit pädagogischen Verstehens darstellt, angesehen werden (vgl. MEYER-DRAWE/WALDENFELS, S. 279).

„Wir erfahren das Fremde nur, weil wir uns selbst fremd sind“ (STINKES 1996, S. 46).

Bei STINKES findet sich diesbezüglich eine Konkretisierung der leiblichen Erfahrung. Diese führt nicht zu einer Verschmelzung oder Deckung, sondern zu einer „Zwischenleiblichkeit“ (ebd.), im Zusammenspiel von „Tastendem, Getastetem und Mittastendem“ (ebd.), in dem immer ein Untastbares und Unantastbares bestehen bleibt (vgl. STINKES 1996, S. 47). Dieses Untastbare und Unantastbare zeigt sich also im Leib-Sein des Menschen und schließt notwendigerweise vorbewusste Sinnstiftungen, mit denen sich gerade schwerstbehinderte Kinder auf die Welt richten und ihr gemäß ihrer Leiblichkeit Sinn verleihen, ein (vgl. FORNEFELD 1998, S. 123). Gemeinsam mit unseren Rationalitätsformen ist diesen vorbewussten Sinnstiftungsleistungen,

dass sie sich auf eine gemeinsame Welt richten, in der wir Menschen koexistieren und je anders zum Wahrnehmen, Denken und Handeln herausgefordert werden (vgl. FORNEFELD 1998, S. 123).

Die Begründung der Nähe zwischen (schwerstbehinderten) Kindern und Erwachsenen ist also in den gleichen Wesensbezügen des Leib-Seins begründet. Darum zeigt sich in dem Aufgreifen des Unreflektierten, Kindlichen in mir selbst, die Andersheit des Kindes (vgl. ebd.). Daher wird Kommunikation mit schwerstbehinderten Kindern, die durch den gemeinsamen Bezug zur Welt möglich ist, zur Voraussetzung und zum wesentlichen Moment in der Erziehung, denn in ihr zeigt sich deren Andersheit (vgl. FORNEFELD 1999, S. 36). „Das macht ja gerade das Dia- des Dialogs, das Zwischenmenschliche aus“ (ebd.). Der Dialog beinhaltet neben der Unmöglichkeit, die Andersheit des Anderen völlig zu erfassen, das Bewusstsein, dass ich selbst für den Anderen ebenso fremd und ebenso wenig ganz verstehbar bin (vgl. FORNEFELD 1999, S. 36). So gesehen kann Behinderung als eine andere, neue Ordnung und als Bereicherung normierter Ordnungen anerkannt werden (vgl. FORNEFELD 1998, S. 118). Die Andersheit erweist sich somit als ein Faktum der menschlichen Existenz und ist daher nicht absolut an Begriffe wie ‘Behinderung’ gebunden (vgl. STINKES 1997, S. 75). Dies anzuerkennen fällt angesichts der Lebenssituation schwerstbehinderter Kinder, in der sich Fremdheit und Unbestimmtheit in den Vordergrund drängen, schwer, allerdings wird damit in der Pädagogik eine grundlegende anthropologische Entscheidung zugunsten schwerstbehinderter Menschen getroffen,

„die zu einer intentionalen wie methodischen Neuorientierung in der Erziehung führt, weil es möglich wird, vom Defizit, vom Nicht-Können des Kindes abzulassen, fundierende Sollens-Normen zu relativieren, den Blick für dessen Können zu gewinnen und ein erweitertes Verständnis von Erziehung als leiblicher Koexistenz von Schülern und Lehrern zu integrieren“ (FORNEFELD 1998, S. 125).

Behinderung muss dann nicht mehr als besondere, spezifische Andersheit thematisiert werden, sondern der Andere muss *als Mensch* zum Gegenstand des Diskurses werden,

„will man sich nicht gleichsam ‘durch die Hintertür’ von einer ethischen Basis menschlicher Verantwortung vor dem anderen verabschieden“ (STINKES 1997, S. 75).

Hier deutet sich, ebenso wie in der Auseinandersetzung mit der Philosophie LÉVINAS` eine veränderte Sichtweise pädagogischer Verantwortung an, in welcher der Erzieher vor jeglicher

bewusster Übernahme, der Andersheit schwerstbehinderter Kinder ausgeliefert ist und Verantwortung übertragen bekommt. Ein unmittelbar intersubjektives erzieherisches Verhältnis als Nähe, welche die Fremdheit des Anderen zum zentralen Wesensmerkmal hat, ist somit eine „*genuin* ethische Beziehung, eine Beziehung der Verantwortung“ (MASSCHELEIN 1992, S. 81).

4.3 *Das erzieherische Verhältnis mit schwerstbehinderten Kindern als Beziehung der Verantwortung*

Diese Bezeichnung MASSCHELEINS stützt sich auf eine Kritik am traditionellen Verständnis pädagogischer Verantwortung als Verantwortung für das noch unvernünftige und handlungsunfähige Kind (vgl. MASSCHELEIN 1992, S. 81). Wie bereits in Abschnitt 2.4 dargestellt wurde, führt er dies darauf zurück, dass Erziehung einseitig vom Erzieher aus und nicht konsequent von der Intersubjektivität aus gesehen wird (vgl. MASSCHELEIN 1992, S. 84). FORNEFELD sieht in der enormen Abhängigkeit schwerstbehinderter Kinder eine Verstärkung dieser Auffassung von pädagogischer Verantwortung, so dass es der Sonderpädagogik nicht gelinge, Erziehung als ethische Beziehung zu belegen (vgl. FORNEFELD 1998, S. 130). Eine anfängliche Möglichkeit, die Art und Weise der Übernahme von Verantwortung für schwerstbehinderte Menschen neu zu thematisieren sieht sie darin, dass der Erzieher im Erleben von Verantwortung als realer Gegebenheit weniger den Eindruck hat, Verantwortung zu übernehmen, als vielmehr sich vom Kind aus verpflichtet zu fühlen und von ihm die Verantwortung übertragen zu bekommen (vgl. ebd.). Genau darin besteht der ethische Charakter des erzieherischen Verhältnisses, der anhand der Philosophie von LÉVINAS begründet (vgl. 4.1) und auf die leibliche Begegnung mit schwerstbehinderten Kindern übertragen wurde (vgl. 4.2). Ihn gilt es nun bezüglich pädagogischer Verantwortung zu konkretisieren.

In LÉVINAS` Ethik kommt eine Kritik an der abendländischen Denktradition zum Ausdruck, weil diese das Mensch-Welt Verhältnis als Erkenntnisrelation betrachtet und somit pädagogische Verantwortung nicht als ethische Beziehung verstehen kann (vgl. FORNEFELD 1998, S. 126). In Anlehnung daran kritisieren sowohl LIPPITZ als auch MASSCHELEIN die an KANT angelehnte Diskussion um eine stellvertretende Verantwortung des Erziehers, die mit dem Ziel der Autonomie des Einzelnen gerechtfertigt wird (vgl. LIPPITZ 1989, S. 272). Das habe zur Folge, dass Erziehung nach einem vom Erzieher entworfenen Plan ablaufe, dieser für das Kind handle und somit Zwang ausübe.

„Der Erzieher vertritt stellvertretend die zukünftige Vernünftigkeit des Kindes für das Kind“ (ebd.).

Hier sieht FORNEFELD eine Gemeinsamkeit von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, die darin begründet ist, dass der Erzieher Probleme auf die Seite des Kindes verschiebt, indem er im Hinblick auf dieses Initiative ergreift und auf dessen Belange hin sein Handeln verantwortet (vgl. FORNEFELD 1998, S. 129). Die Eigenart pädagogischen Handelns wird also nicht über die Beziehung zwischen Erzieher und Kind, sondern über die Seinsverfassung des Kindes festgelegt (vgl. MASSCHELEIN 1992, S. 92). Diesem „Gewaltverhältnis“ (MASSCHELEIN 1992, S. 82) in der pädagogischen Tradition ist die Paradoxie zu eigen, Freiheit durch Unfreiheit erreichen zu wollen. Diese Paradoxie ist nicht auszuräumen, wenn von der Annahme eines souveränen und sinnkonstituierenden Subjekts, das Gemeinsamkeit und Gleichberechtigung stiftet, ausgegangen und somit die Tragweite der Dialogik zurückgenommen wird (vgl. MASSCHELEIN 1992, S. 84 f.).

LÉVINAS stellt dieser Souveränität des Subjekts dessen vollständige Passivität gegenüber, die im Angerufen-Werden durch das Antlitz des Anderen zum Inbegriff der Verantwortung wird (vgl. GÖBLING 1995, S. 632). Die Autonomie erhält hier ihre Bestimmung aus der heteronomen Erfahrung, die in der Unvertretbarkeit der Verantwortung für den Anderen zum Ausdruck kommt (vgl. GÖBLING 1995, S. 636). Die pädagogische Dimension der Andersheit und damit die Begründung pädagogischer Verantwortung resultiert nach LIPPITZ daraus, dass mir der Andere, wie bereits erläutert, ermöglicht, was ich selbst nicht vermag, nämlich mich in Verantwortung für ihn zu finden und mich aus meiner Selbstbezüglichkeit zu befreien (vgl. LIPPITZ 1989, S. 277).

„M.a.W. sind der Andere, der Fremde, das Kind die Bedingung der Möglichkeit meines pädagogischen Wirkens, sie sind meine Auftraggeber im Rahmen eines Verhältnisses, das nicht durch Mechanismen der Selbstbehauptung und Fremdherrschaft gekennzeichnet wird“ (ebd.).

Der verantwortliche Mensch wählt also nicht seine Verantwortung, sondern er wird zu ihr vom Anderen erwählt (vgl. LÉVINAS 1989, S. XIII). Pädagoge-Sein bedeutet demnach die Bereitschaft, die erste Person im Akkusativ zu sein (vgl. KIRCHNER 1993, S. 599), sich ansprechen und damit in Verantwortung nehmen zu lassen. Verantwortung resultiert also aus einer intersubjektiven Beziehung, dem Gerichtetsein auf den Anderen, und nicht aus einer Entscheidung des Subjekts. Somit besteht die ethische Fundierung des erzieherischen

Verhältnisses mit schwerstbehinderten Kindern schon vor der Beziehungsstörung, für die vorschnell das behinderte Kind verantwortlich gemacht wird, welche aber für FORNEFELD ein Zeichen der Bemächtigung des behinderten Anderen durch Enteignung und Aneignung ist (vgl. FORNEFELD 1998, S. 134).

Den ethischen Anspruch aufzunehmen heißt daher auch, sich der leiblich-sinnlichen Verbundenheit mit dem Anderen, die ein annäherndes Verstehen ermöglicht, bewusst zu werden und damit die ständige Beunruhigung durch dessen Andersheit anzuerkennen,

„welche sich der unaufhebbar riskanten und provisorischen Verstehensarbeit je aufs neue entzieht“ (GÖBLING 1995, S. 638).

KLEINBACH sieht in der Philosophie von LÉVINAS eine ethische Erweiterung des Sinnlichen, welches in der Phänomenologie schon in Erkenntnisaspekt (Körper) und Kommunikation (Leib) unterschieden wird (vgl. KLEINBACH 1994, S. 163). Die Sinnlichkeit fundiert demnach nicht nur Erkenntnis und Kommunikatives, sondern das ethische Verhältnis der Nähe. Stimme, Blick und Haut sind nach KLEINBACH in phänomenologischer Hinsicht Artikulationen von Nähe und ethisch gesehen Dimensionen von Kommunikation (ebd.).

Was bedeutet es aber nun in Bezug auf die pädagogische Verantwortung, wenn LÉVINAS die Leiblichkeit als eine Verfassung extremer Passivität ansieht (vgl. STINKES 1999, S. 19)?

STINKES beschreibt Passivität in Anlehnung an LÉVINAS als ein „Sich-Ausdrücken in der Ausgesetztheit durch den Leib“ (STINKES 1999, S. 19). Mit Ausgesetztheit ist nach LIPPITZ die Verwundbarkeit und Verletzlichkeit des Leibes und das Altern gemeint (vgl. LIPPITZ 1989, S. 274). In Bezug auf schwerstbehinderte Menschen fügt STINKES hinzu, dass LÉVINAS damit das Erkennen der jederzeit möglichen Preisgabe an den Tod und zugleich das Erhören der Bitte des Anderen nach menschlicher Nähe meint (vgl. STINKES 1999, S. 19).

„Daß diese Bitte gehört wird steht außer Frage. Denn – bildlich gesprochen – der Leib drückt sich in dieser Passivität aus, er spricht, macht sich gegenwärtig in jedem Moment in der Form, in der er sich zeigt“ (ebd.).

Wenn wir also die Leiblichkeit menschlichen Seins begreifen, können wir uns zum Anderen hin öffnen, indem wir ihn erleiden und uns ihm aussetzen (vgl. ebd.). In der Leiblichkeit, in einer asymmetrischen Beziehung zum Anderen, ist daher die Verantwortung für den anderen Menschen noch vor einer stellvertretenden Übernahme oder einem Berufsauftrag gegeben, die allein verbürgt ist durch die Andersheit des anderen Menschen (vgl. ebd.). Der Einwand GÖBLINGS, dass die reflexive Dimension pädagogischer Verantwortung, die er als 'hermeneutische Kompetenz', 'Sich-Verantworten' oder 'Gewissen' bezeichnet, bei LÉVINAS vernachlässigt werde (vgl. GÖBLING 1995, S. 639), lässt sich meines Erachtens mit den folgenden Gedanken FORNEFELDS relativieren. Die Gedanken LÉVINAS` seien für metatheoretische Überlegungen der Sonderpädagogik deshalb von Bedeutung,

„weil sie die intentionalen Erziehungsprobleme mit Schwerstbehinderten als grundsätzlich menschliche Erziehungsprobleme erscheinen lassen und damit die Begrenztheit pädagogischer Stellvertreterschaft an sich verdeutlichen“ (FORNEFELD 1998, S. 132).

In Bezug auf HELLEMANNs bezeichnet FORNEFELD das Wesen des Menschen als Beauftragt-Sein, weshalb Stellvertretung für eine elementare menschliche Seinsweise steht, die in der Erziehung ihre Bestätigung findet, indem in der Ohnmacht des Kindes dessen Appell erkannt wird (vgl. FORNEFELD 1998, S. 137). Darin kommt der Mensch als „Tragender des Anderen [...] der er nicht selbst ist“ (ebd.) zur Geltung. Insofern fundiert Verantwortung, als menschliche Grundeigenschaft anerkannt, auch pädagogisches Handeln und Reflektieren, indem sie eine produktive Beunruhigung und eine Wachsamkeit für erzieherische Gewalt hervorruft.

So verstanden verhindert pädagogische Verantwortung, dass schwerstbehinderte Menschen trotz gravierender psycho-physischer Beeinträchtigungen, die sie hilfsbedürftig machen, dem Erzieher und dessen Erziehung ausgeliefert sind (vgl. FORNEFELD 1998, S. 137 f.).

„In Überwindung unseres vernunftbestimmten Denkens werden wir mit seiner [LÉVINAS`, Anm. d. Verf.] Philosophie auf das Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit verwiesen, das vor jeder Erkenntnisrelation liegt und das ermöglicht, die Selbstgegebenheit des Menschen in ihrer Unverfügbarkeit, aber auch in ihrer Angewiesenheit auf den Anderen unabhängig von Behinderung zu erkennen“ (FORNEFELD 1998, S. 138).

Pädagogen müssen sich bewusst werden, dass sie auf schwerstbehinderte Menschen, für die sie Verantwortung übernehmen wollen, existentiell angewiesen sind. Nur so kann pädagogisches Handeln als Erziehung legitimiert werden (vgl. ebd.).

5 Schlussbetrachtung

„Gehen wir von dieser Mitte des Zwischenmenschlichen und des Dialogischen aus, das immer schon getragen wird von einem unhintergehbaren Zur-Welt-sein qua 'leiblicher Vernunft', dann wird für die Pädagogik zentrale Aufgabe: In der und an der Entwicklung dieser intersubjektiven Welt zwischen Erzieher und zu Erziehendem mitzuwirken“ (DREHER 1996, S. 75).

Bevor ich abschließend auf die Konsequenzen der Reflexion des erzieherischen Verhältnisses eingehe, werde ich zunächst die zentralen Gedanken dieser Arbeit unter den Gesichtspunkten der Intersubjektivität und der ethischen Beziehung zusammenfassen.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem erzieherischen Verhältnis hat zunächst gezeigt, dass ausgehend von NOHLS Theorie des Pädagogischen Bezugs die Selbstwerdung des zu Erziehenden zunehmend in den Mittelpunkt gerückt ist. Während die personale Beziehung zwischen Erzieher und Kind bei NOHL ganz im Dienst der geistigen Bildung des 'Zöglings' steht und vom erzieherischen Vorsprung geprägt ist, treten bei KRON hauptsächlich existentielle Gesichtspunkte in den Vordergrund. Mit Blick auf die Erziehungswirklichkeit richtet sich sein Augenmerk auf die Unstetigkeit und Konflikthaftigkeit des erzieherischen Verhältnisses, durch die Erzieher und Kind dem Anspruch der jeweils konkreten Situation auf existentielle Weise ausgeliefert und damit von ihrer jeweiligen Rolle weitgehend befreit sind. Aus dieser Sichtweise erwachsen in Ergänzung zum Pädagogischen Bezug neue anthropologische Erkenntnisse, die mit der existential-philosophischen Sicht BUBERS vertieft werden konnten. Während bei BUBERS dialogischem Prinzip die zwischenmenschliche Beziehung als Gleichheitsverhältnis begründet wird, hebt die phänomenologisch-philosophisch orientierte Sichtweise nach MEYER-DRAWE und MASSCHELEIN die Eigenständigkeit kindlicher Erfahrungs- und Erlebnisweisen hervor. Nur wenn das erzieherische Verhältnis radikal von der Intersubjektivität aus begriffen wird, kann den Bedürfnissen der Kinder Rechnung getragen und eine Zweck-Mittel-Relation in der Erziehung überwunden werden. Im menschlichen und offenen Miteinander von Erzieher und Kind zeigt sich nach VAN MANEN dann das eigentlich Pädagogische, das was Erzieher und Kind verbindet. Die phänomenologische Betrachtung der Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Kinder nach PFEFFER und FORNEFELD, in die eigene

Erfahrungen aus der Arbeit mit Jan eingebracht wurden, hat verdeutlicht, dass Fremdheit und Verständnisschwierigkeiten zwischen Erzieher und schwerstbehindertem Kind in einer Hinwendung zum leiblich-präreflexiven Zur-Welt-Sein in Ansätzen überwunden werden können. Hier liegt das Gemeinsame und Verbindende des erzieherischen Verhältnisses, auf das sich die Schwerstbehindertenpädagogik zurückbesinnen muss, indem sie sich von einer Fixierung auf die rational-bewusste Denkebene löst. Erzieher und Kind sind immer schon vor jeglichem Denkprozess aufeinander bezogen und stiften so gegenseitig nach Maßgabe ihrer Leiblichkeit Sinn. Auf dieser Ebene konnte mit PFEFFER die Möglichkeit eines anfänglichen Fremdverstehens aufgezeigt werden, wobei jedoch immer ein Nichtverstehen, eine Unverfügbarkeit und damit eine Fremdheit bestehen bleibt. Dies macht jedoch gerade das Wesen einer 'elementaren Beziehung' nach FORNEFELD aus, die dadurch zugleich Seins- und Selbstbestätigung ist. Erzieher und schwerstbehindertes Kind werden im leiblichen Dialog zur Welt füreinander, bleiben aber gleichzeitig sie selbst, indem sie sich vom jeweils Anderen abgrenzen. Mit der Sozialphilosophie LÉVINAS` konnte aufgezeigt werden, dass die Andersheit und Unverfügbarkeit des Anderen ein Wesensmerkmal menschlicher Beziehungen und damit auch des erzieherischen Verhältnisses ist. Der Weg zu dieser Erkenntnis führt ebenfalls über die Besinnung auf die vorbewusste Ebene der menschlichen Begegnung, die vor jeder Erkenntnisrelation besteht. Hier ist der Andere immer schon gegeben und richtet damit einen Appell an seinen Nächsten, dem dieser sich nicht entziehen kann, da er dem Bewusstsein vorgeordnet ist. Für LÉVINAS liegt also in der Asymmetrie der Beziehung zum Anderen als Nächstem die Begründung seiner Ethik. Hier eröffnete sich mit leiborientierten Ansätzen der Schwerstbehindertenpädagogik nach FORNEFELD, STINKES und KLEINBACH eine Möglichkeit, Schwerstbehinderte als Fremde in der Nähe zu begreifen. Diese Nähe ergibt sich nur dann, wenn schwerstbehinderte Kinder in ihrer Fremdheit und damit in ihrem Selbstsein anerkannt werden. Gleichzeitig sind die leiblich-präreflexiven Ausdrucksformen schwerstbehinderter Menschen ein Appell, der uns als Erzieher in die Verantwortung nimmt und zwar vor jeder bewussten und reflexiven Zuwendung. Insofern kehrt sich die Asymmetrie des Pädagogischen Bezugs um, da der Erzieher immer schon vom Kind als Anderem in Verantwortung genommen und somit auf dieses angewiesen ist. Das erzieherische Verhältnis mit schwerstbehinderten Kindern ist daher eine ethische Beziehung, in der sich Erzieher und Kind dadurch als Subjekte erleben, dass sie vom jeweils Anderen unmittelbar in Verantwortung genommen sind.

Eine wesentliche Konsequenz dieser Reflexion des erzieherischen Verhältnisses liegt für mich in einer veränderten Sichtweise schwerstbehinderter Menschen. Die Reflexion der

Erziehungswirklichkeit schwerstbehinderter Kinder hat gezeigt, dass das Menschsein nicht mehr allein durch die Rationalität bestimmt werden kann, sondern durch die unmittelbare, leibgegebene Weltoffenheit und damit das ursprüngliche Ausgerichtet-Sein auf andere Menschen ergänzt werden muss. Dies drückt sich zum Beispiel in Jans Freude und Traurigkeit aus, was mir erst bewusst wurde, als ich aufhörte darüber nachzudenken, welchen objektiven Grund dieses Verhalten haben könnte. Im Verhalten Jans, das ich nicht rational verstand, zeigte sich seine Fremdheit und damit zugleich seine Unverfügbarkeit, die ich ihm nahm, wenn ich das Verhalten in meinen Sinnhorizont, in dem Jan zum Beispiel als schwerstbehindert erscheint, einordnete. Die theoretische Reflexion des erzieherischen Verhältnisses hat wesentlich zu der Erkenntnis beigetragen, dass Fremdheit kein Merkmal der Behinderung, sondern dieser vorgeordnet und damit ein wesentlich menschliches Merkmal ist, in dem die Einmaligkeit und Unbestimmbarkeit eines jeden Menschen ihren Ausdruck findet. Diese Andersheit zu akzeptieren, sich von ihr herausfordern zu lassen, ohne sich ihrer zu bemächtigen, darin besteht in meinem Verständnis die ethische Grundlage des erzieherischen Verhältnisses nicht nur mit schwerstbehinderten Kindern.

Für die (sonder)pädagogische Theoriebildung geht es nach FORNEFELD im Wesentlichen darum, diese Unbestimmtheit menschlichen Seins als ethische Gegebenheit zu integrieren (vgl. FORNEFELD 1998, S. 147). Ansätze dazu finden sich bei DREHER, FORNEFELD, KLEINBACH, PFEFFER und STINKES, wenngleich FORNEFELD einräumt, dass dies aufgrund von Schwierigkeiten der Überführung auf die didaktische Ebene nur ansatzweise gelingt (vgl. ebd.). Nach WIMMER MUSS es dabei um ein Zusammendenken von Subjektivität und Heteronomie gehen, indem unter anderem die Differenz von Intentionalität und Wirkung akzeptiert und eingeplant wird (WIMMER 1992, S. 178 f.). Einen Denkanstoß in diese Richtung möchte ich mit KLEINBACH geben, der vorschlägt, die „Gelenk- und Verbindungsstelle zwischen erzieherischem Verhältnis und konkreter Erziehungswirklichkeit“ (KLEINBACH 1998, S. 10) als Gastlichkeit zu verstehen. Gastlichkeit als pädagogische Organisationsform konstituiert einen Raum der Nähe für Sicherheit, Anerkennung und Aufmerksamkeit und ermöglicht gleichzeitig die Anerkennung von Anfälligkeit, Zufälligkeit und Begrenztheit (vgl. KLEINBACH 1998, S. 9 ff.).

Damit ist eine weitere Konsequenz dieser Arbeit angesprochen, die das Verständnis von Erziehung und die Umsetzung dieser Gedanken in konkreten erzieherischen Verhältnissen betrifft. Die Schwierigkeiten bei dieser Umsetzung ergeben sich meiner Ansicht nach daraus,

dass diese Gedanken weniger die konkrete Handlungsebene betreffen, sondern in erster Linie die Ebene erzieherischer Haltung und Einstellung. Das heißt jedoch nicht, dass Planung und Handlung verzichtbar werden. Vielmehr muss Pädagogik Unbestimmtheit, Zufälligkeit, Andersheit und Differenz als ihre Wesensmerkmale erkennen und akzeptieren, ohne diese durch Aneignung oder Enteignung in Gleichheit zu überführen oder in Resignation zu verfallen. Als 'Gastgeber' muss sich der Erzieher auf diese Wesensmerkmale vorbereiten, schließlich kann man einen Gast nicht mit leeren Händen empfangen. Die Interaktionen müssen jedoch Raum lassen für kleinste Hinweise und Impulse des Kindes. In Bezug auf das erzieherische Verhältnis mit schwerstbehinderten Kindern heißt dies vor allem, offen und sensibel zu sein für leibliche Ausdrucksformen, sich von diesen leiten zu lassen, ohne sie unbedingt verstehen zu müssen. Vor diesem Hintergrund ist ein Misslingen erzieherischer Massnahmen nicht als persönliches Versagen anzusehen, sondern als Impuls des Schülers zur Mitgestaltung des erzieherischen Verhältnisses.

Jan und ich musizieren. Er beschäftigt sich mit einem Schellenring, während ich Gitarre spiele und singe. Als Jan den Schellenring zu Boden fallen lässt, breche ich unwillkürlich das Gitarrenspiel ab, woraufhin er aufhorcht und lacht. Ich gebe ihm den Ring wieder in die Hand und beginne das Lied von vorne. Jan scheint mich zu beobachten und ich sehe, wie er sich bemüht den Schellenring erneut zu Boden fallen zu lassen, was ihm unter großer Anstrengung gelingt. Sofort beende ich das Gitarrenspiel und Jan fängt laut an zu lachen und freut sich sichtlich. Ab jetzt bestimmt er das Ende des Liedes.

Literatur

BACH, H.: Zum Begriff „Schwerste Behinderung“, in: FRÖHLICH, A. (Hrsg.):

Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Band 12,
Berlin 1991, S. 3-14

BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik, 14. überarbeitete Auflage, Stuttgart 1994

BUBER, M.: Das Dialogische Prinzip, 6. durchgesehene Auflage, Gerlingen 1992

BUBER, M.: Reden über Erziehung, 7. Auflage (Nachdruck der Erstausgabe 1953),
Heidelberg 1986

DANNER, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik, 4. überarbeitete
Auflage, München 1998

DREHER, W.: Denksuren – Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung –
Basis einer integralen Pädagogik, Aachen 1996

FABER, W.: Das Dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis,
Ratingen 1962

FISCHER, D.: Die schulische Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher, in:
FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung, Handbuch der
Sonderpädagogik Band 12, Berlin 1991, S. 270-280

FEUSER, G.: „Geistigbehinderte gibt es nicht!“, in: Zeitschrift Geistige Behinderung,
35. Jg. 1996, Heft1, S. 18-25

FORNEFELD, B.: „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig

Schwerstbehinderter in sozialer Integration, 4. unveränderte Auflage,
Aachen 1997

FORNEFELD, B.: Das schwerstbehinderte Kind und seine Erziehung – Beiträge zu
einer Theorie der Erziehung, 2. überarbeitete Auflage, Heidelberg 1998

FORNEFELD, B.: Vom Besonderen zum Allgemeinen. Anthropologischer
Perspektivenwechsel als Anregung für die Integrationspädagogik, in:
Zeitschrift Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22.Jg. 1999,
Heft 1, S. 29-38

GIESECKE, H.: Die pädagogische Beziehung: Pädagogische Professionalität und die
Emanzipation des Kindes, Weinheim und München 1997

GÖBLING, H. J.: Die Fremdheit des Anderen – Grund oder Abgrund pädagogischer
Verantwortung?, in: Zeitschrift Pädagogische Rundschau, 49. Jg. 1995,
S. 631-643

JOPPIEN, H.-J.: Pädagogische Interaktion – Modernistische Leerformel oder
Programmwort einer neuen Erziehung?, Bad Heilbrunn 1981

KIRCHNER, M.: Das Antlitz des Kindes. Janusz Korczak und Emmanuel Lévinas
parallel gelesen, in: Zeitschrift Pädagogische Rundschau, 47. Jg. 1993,
S. 591-600

KLEINBACH, K.: Gegen die „Wut des Verstehens“: der Andere, in: Zeitschrift
Sonderpädagogik 20. Jg. 1990, Heft 3, S. 97-107

KLEINBACH, K.: Zur ethischen Begründung einer Praxis der Geistigbehinderten-
pädagogik, Bad Heilbrunn 1994

KLEINBACH, K.: Versuch über die Gastlichkeit – Anmerkungen zum erzieherischen
Verhältnis, in: Zeitschrift Lernen konkret, 17. Jg. 1998, Heft 2, S. 9-17

KOBI, E. E.: Vorstellungen und Modelle zur Wesenserfassung geistiger Behinderung
und zum Umgang mit geistig Behinderten, in: Zeitschrift Geistige
Behinderung, 22. Jg. 1983, Heft 3, S. 155-166

KREWANI, W. N.: Emmanuel Lévinas: Denker des Anderen, Freiburg (Breisgau)/
München 1992

KRON, F. W.: Theorie des erzieherischen Verhältnisses, Bad Heilbrunn 1971

KRON, F. W.: Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion, in:
Zeitschrift Pädagogische Rundschau, 40. Jg. 1986, S. 545-558

KRON, F. W.: Grundwissen Pädagogik, 4. verbesserte Auflage, München 1994

KULTUSMINISTER NRW: Richtlinien für die Förderung schwerstbehinderter Schüler
in Sonderschulen und Hinweise für den Unterricht, Düsseldorf 1985

KULTUSMINISTER NRW: Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in
Schulen, Düsseldorf 1995

LEE, J.-S.: Der Pädagogische Bezug: eine systematische Rekonstruktion der Theorie
des Pädagogischen Bezugs bei H. Nohl unter Berücksichtigung der Kritiken
und neuerer Ansätze, Frankfurt / M. 1989

LÉVINAS, E.: Humanismus des anderen Menschen, Hamburg 1989

LÉVINAS, E.: Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen, München,
Wien 1995

LIPPITZ, W./MEYER-DRAWE, K (Hrsg.): Kind und Welt – Phänomenologische
Studien zur Pädagogik, 2.Auflage, Frankfurt / M. 1987

LIPPITZ, W.: Von Angesicht zu Angesicht – Überlegungen zum Verhältnis von
Pädagogik und Ethik im Anschluß an Levinas, in: Vierteljahresschrift für
wissenschaftliche Pädagogik, 65. Jg. 1989, Heft 3, S. 266-281

MANEN, M. von: Phänomenologische Pädagogik, in: LIPPITZ, W./MEYER-DRAWE,
K. 1987, S. 131-148

MASSCHELEIN, J.: Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als
Antwort, in: MEYER-DRAWE, K./PEUKERT, H./RUHLOFF, J. (Hrsg.):
Pädagogik und Ethik - Beiträge zu einer zweiten Reflexion, Weinheim 1992,
S. 81-103

MEINBERG, E.: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft,
Darmstadt 1988

MERLEAU-PONTY, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966

MEYER-DRAWE, K.: Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen
an den Primat des Pädagogischen Bezugs, in: LIPPITZ, W./MEYER-DRAWE,
K. 1987, S. 63-73

MEYER-DRAWE, K./WALDENFELS B.: Das Kind als Fremder, in: Vierteljahresschrift
für wissenschaftliche Pädagogik, 64. Jg. 1988, Heft 3, S. 271-287

MUSOLFF, H.-U.: Der Begriff des Pädagogischen und die Moderne, in: Zeitschrift
Pädagogische Rundschau, 46. Jg. 1992, S. 3-18

NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 10.
Auflage, Frankfurt/M. 1988

PFEFFER, W.: Die pädagogische Dimension des Begriffs „schwerste geistige
Behinderung“, in: Zeitschrift Behindertenpädagogik, 21. Jg. 1982, Heft 2,
S. 122-135

PFEFFER, W.: Fremdverstehen auf der präreflexiven Ebene erzieherischer Interaktion,
in: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Fremdverstehen sozialer Randgruppen, 1. Auflage,
Berlin 1987, S. 104-123

PFEFFER, W.: Zur Entwicklung des Erziehers in der Erziehung bei schwerer geistiger
Behinderung, in: ADAM, G./HUBLEIN, E./PFEFFER, W. (Hrsg.): Erziehen als
Beruf, Würzburg 1987a, S. 257-268

PFEFFER, W.: Förderung schwer geistig Behinderter – eine Grundlegung, Würzburg
1988

SPECK, O.: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung: ein heil-
pädagogisches Lehrbuch, 8. Auflage, München 1997

STINKES, U.: Fragmente zum Körpergespräch – Annäherung an eine heteronome
Erfahrung, in: Zeitschrift Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft
19. Jg. 1996, Heft 5, S. 41-49

STINKES, U.: Zumutungen der Geistigbehindertenpädagogik an die Pädagogik, in:

Zeitschrift Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 20 Jg. 1997

Heft 4, S. 69-77

STINKES, U.: Das verleblichte Bewußtsein – Über die Achtung vor dem Menschen

mit einem schweren Hirntrauma, in: Zeitschrift Behinderte in Familie, Schule

und Gesellschaft, 22. Jg. 1999, Heft 1, S. 13-20

SUTER, A.: 'Beziehung erzieht' – Zum erzieherischen Verhältnis bei Buber, in:

Zeitschrift Pädagogische Rundschau, 44. Jg. 1990, S. 171-180

TAURECK, B.: Lévinas zur Einführung, Hamburg 1991

TISCHNER, W.: Das dialogische Prinzip in der Erziehung und die Entwicklungsstufen

der kindlichen Aktivität, in: Zeitschrift Pädagogische Rundschau, 39. Jg. 1985, S. 469-489

WIMMER, K.-M.: Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum

Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik, in: MEYER-DRAWE,

K./PEUKERT, H./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik – Beiträge zu einer zweiten Reflexion, Weinheim 1992, S. 151-180