

Peter Rödler

Thesen zur Möglichkeit der wissenschaftlichen Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse

Die Frage nach den Möglichkeiten die der '*wissenschaftlichen Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse*' gegeben sind, umreißt einen mehrfach verworfenen Gegenstand. So spielt sich das Geschehen, das als '*Beziehungsprozess*' bezeichnet wird, in der vielfältigen Lebenswirklichkeit konkreter Menschen mit ihrem je einzigartigen Hintergrund ab. Eine '*Analyse*' von Beziehungsprozessen hebt diese singuläre Situation auf eine allgemeine Ebene und sei es auch nur durch eine Beschreibung und alltagstheoretische Reflexion des Vorgangs. Diese Allgemeinheit wird nun wiederum theoretisch eingeschränkt durch den Fokus auf '*heilpädagogische*' Beziehungsprozesse und die damit angesprochenen speziellen Inhalte. Die Forderung, dass die geforderte Analyse zudem '*wissenschaftlich*' zu sein habe, führt zu einer weiteren Verallgemeinerung der Fragestellung im Bezug auf die Praxis bzw. Spezifizierung im Bezug auf Theorie, d.h. hier geht es zusätzlich um Fragen der Erkenntnistheorie und der Methode. Es wird deutlich, dass diese Fragestellung in der hier gebotenen Kürze nicht befriedigend behandelt werden kann. Ich werde deshalb im Folgenden thesenhaft eine Antwort auf die Fragestellung umreißen. Der Gedankengang folgt dabei dem selben Weg wie dieser Einleitungsabschnitt, den Zusammenhang von dem Beziehungsgeschehen her zu erschließen.

Eine für unseren Zusammenhang handhabbare Definition von 'Beziehung' liefert Bronfenbrenner: "*(Def. XIII) Eine Beziehung besteht, wenn eine Person innerhalb eines Lebensbereichs die Aktivitäten einer anderen aufmerksam verfolgt oder sich an ihnen beteiligt*".¹ Diese Definition macht deutlich, dass es

1)

Urie Bronfenbrenner: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttg. '81, S. 71

sich bei der so definierten Beziehung *nicht* um ein *direkt* beobachtbares Verhalten von Menschen handelt! So ist Aufmerksamkeit selbst nicht wahrnehmbar sondern nur das Handeln, das aus dieser Aufmerksamkeit heraus entsteht, wie z.B. hinschauen. Worauf sich dabei allerdings die Aufmerksamkeit richtet, auf 'den Anderen' oder nur auf irgendein Merkmal, das schrille Hemd o.ä. ist nicht Teil der Beobachtung selbst sondern eines Interpretationsprozesses. In gleicher Weise ist von Handlungsbeteiligung auch nicht in jedem Fall, in dem Menschen gemeinsam handeln, auszugehen, es sei denn, man wolle z.B. Menschen in einer Warteschlange eine Beziehung zueinander unterstellen.

Bei der Feststellung eines 'Beziehungsprozesses' schließen wir also von *Beobachtungen* von handelnden Menschen auf die Existenz einer Beziehung zwischen ihnen, d.h. im engen Sinne ist die Beschreibung einer Beobachtung als 'Beobachtung einer Beziehung' selbst schon eine Interpretation, wie etwa bei der Bezeichnung von selbstverletzendem Verhalten als Autoaggression.

Der Versuch, einen Beziehungsprozess über die Feststellung seines Vorhandenseins hinaus zu beschreiben führt darüber hinaus zu inhaltlichen Aussagen über den Kontext, indem sich der Beziehungsprozess abspielt. So ist die Beobachtung, dass sich ein Mensch mit einem Schrei auf einen anderen stürzt, ihm aus großer Nähe in die Augen schaut und ihn an den Schultern schüttelt nicht per se als Wut, Angriff, Freude oder Begeisterung verstehbar. Diese inhaltliche Seite der Beziehung erschließt sich in jedem Fall erst über eine *Interpretation*. Trotz gemeinsamen Kontexten (in diesem Beispiel möglicherweise ein Fußballspiel) benutzt die Interpretin, der Interpret dabei immer auch *eigene Ordnungen* als Material dieser Interpretation. Diese bestehen zum einen aus *bewussten Erklärungsmodellen* - theoretisches Wissen und Begriffssysteme sowie strukturierte Erfahrungen im Sinne von Alltagstheorien - und zum anderen aus *assoziativ-intuitiven Verstehensmomenten*.

Hier zeigt sich, dass im Sinne der immer wieder beschworenen 'ganzheitlichen' Erfassung der beobachteten Menschen *beide* Bereiche als Grundlage reflektierter Analysen nur begrenzt nutzbar sind:

- ! So sind *Erklärungsmodelle*, als Werkzeuge zur Komplexitätsreduktion grundsätzlich reduktionistisch (das ist ihre Aufgabe) und
- ! die *verstehende Haltung* unterliegt primär dem Unbewussten, d.h. auch hier findet im Rahmen des 'Verstehens' ein Interpretationsprozess also ebenfalls eine Reduktion des vorhandenen Materials bezogen auf die Motive der beobachtenden Person statt.

Es zeigt sich also, dass Beziehungsprozesse 'an sich' nicht analysierbar sind!

- ! Sollten wir also ganz auf solche Analysen verzichten?
- ! Welchen Wert könnten Analysen von Beziehungsprozessen trotz der hier aufgewiesenen Begrenztheiten dennoch theoretisch und praktisch haben?
- ! Welche Aspekte sind bei dieser Analyse unter den genannten Bedingungen zu beachten?

Der Versuch der Beantwortung dieser Fragen nimmt seinen Ausgangspunkt nun, vice versa von dem Begriff des 'wissenschaftlichen' her, an einer Aussage von Charles Sanders Peirce zum grundlegenden Ziel menschlichen Denkens: "*Das Äußerste, was wir behaupten können, ist, dass wir nach einer Überzeugung suchen, die wir FÜR WAHR HALTEN. Aber wir halten jede unserer Überzeugungen für wahr ...*" (Herv. i. Origin.).² Im Spiegel dieses Zitats zeigt sich unser Denken immer nur vom Zweifel angestoßen und von Überzeugungen beendet. Damit muss aber für eine wissenschaftliche Untersuchung dem Zweifel ein systematischer Ort gegeben werden. Bei Peirce sind dies zusammengefasst (vgl. a.a.O. S. 159 ff):

- ! Prinzipieller Zweifel an den eigenen Überzeugungen (mit einer vorzeitigen (1877) Referenz an den Ort unserer Diskussion, Wien),
- ! Zweifel an den Überzeugungen anderer, wenn diese zu keiner Begründung bereit sind,
- ! Die Annahme einer permanenten Realität als Bezugspunkt des Ringens um Wahrheit, im Bewusstsein, dass dieses Ringen doch immer nur auf der Ebene von Interpretationen stattfindet, als Grundlage der wissenschaftlichen Methode.

Dieser dritte Punkt, die Annahme einer Realität als Bezugspunkt, die aus - zumindest 'on the long run' - erkennbaren Permanenzen gebildet wird, erzeugt dabei die Verbindlichkeit im wissenschaftlichen Diskurs und verhindert Eklektizismus. Das Bewusstsein, immer nur auf der Ebene von Interpretationen zu handeln, verhindert dagegen Fundamentalismus. Übertragen wir nun diese Überlegungen auf unsere Fragestellung, so wird die Reflexion auf die (heil-)pädagogische Praxis durch diesen Bezug auf die Realität trotz oder gerade wegen der genannten Probleme zum entscheidenden Kriterium der Wissenschaftlichkeit pädagogischer Untersuchungen!

Wie ist es nun möglich, diese beiden, in den ersten beiden Abschnitten dieses Textes aufgewiesenen so gegensätzlichen Überlegungen in einen Zusammenhang zu bringen?

Erinnern wir uns an dieser Stelle noch einmal an einen Begriff aus der Fragestellung, der bei unseren bisherigen Überlegungen noch keine Rolle gespielt hat: Es war die Frage nach *heilpädagogischen* Beziehungsprozessen. Was kennzeichnet nun *allgemein* die heilpädagogische Fragestellung? Heilpädagogik tritt über all da auf, wo herkömmliche Erziehungs- und Bildungsprozesse - institutionell und außer institutionell - versagen. Wie wäre dieses Versagen aber - wiederum *allgemein* - beschreibbar?

Versagen ist dann gegeben, wenn bisherige Handlungen nicht zum gewünschten Erfolg, Entwicklung zu gewährleisten, führten oder aber überhaupt keine fruchtbare Handlung von den Beteiligten gedacht werden kann. Beide Fälle sind gekennzeichnet durch eine *Alternativlosigkeit*. Greifen wir noch einmal zurück zu dem Zitat von Peirce, dass unser Denken in der Überzeugung zum Erliegen kommt, so ist dieses Versagen durch eben diese Überzeugung von der Alternativlosigkeit der Situation geprägt. Vor diesem Hintergrund geht es also beim heilpädagogischen Eingriff darum, systematisch immer wieder alternative, den bisherigen Prozessen fremde Blickwinkel zu suchen. Natürlich ist dies auch eine Eigenschaft förderlicher pädagogischer Verhältnisse, während es für diese aber nur ein Qualitätsmerkmal darstellt ist dieses Vorgehen für das heilpädagogische Handeln konstitutiv.

Für die (heil-)pädagogische Praxis bedeutet dies:

- ! Als wichtigster Punkt: das Einholen der Stellungnahmen aller beteiligten Personen, vor allem auch der Klienten soweit dies möglich ist. Die Konfrontation der eigenen Überzeugung mit dieser Stellungnahme, *NICHT deren Übernahme* (!), ermöglicht eine Annäherung an die Realität in der gehandelt wird. Der Dialog im Bewusstsein dieses Spannungsfeldes (!!!) ist also eine methodische Grundlage reflektierter Pädagogik keine optionale Ergänzung.
- ! Das Reflektieren dieser Praxis an theoretischen Modellen dieser Praxis.
- ! Das Reflektieren dieser Praxis im Diskurs mit Dritten (Supervision).

Für die (heil-)pädagogische Theorie bedeutet dies:

- ! Als wichtigster Punkt: Die Annahme einer Realität der pädagogischen Praxis als verbindliches Bezugskriterium (s.o.), das die theoretischen Modelle fortdauernd zu Differenzierungen treibt oder zu Perspektivwechseln zwingt.
- ! Das Reflektieren des eigenen theoretischen Systems im Hinblick auf die, diesem zu Grunde liegenden, persönlichen wie theoretischen Interessen, sowie das Beachten der Einflüsse, die diese Interessen schon auf der Ebene der Beschreibung haben.

Im Spiegel dieser Überlegungen zeigt sich das beschriebene Spannungsfeld, der gerade in den ersten beiden Abschnitten des Textes deutlich werdende unaufhebbarer Bruch zwischen Praxis und Theorie als außerordentlich fruchtbar für produktive Prozesse *in beiden Bereichen!* Gerade *weil* der Theorie Praxis letztlich immer fremd bleibt, gerade *weil* der Praxis Theorie völlig nicht helfen kann, bilden sie sich wechselweise eine störende, Zweifel induzierende Reflexionsfläche. Es ist also gerade dieser 'Störungsprozess', der die Lebendigkeit, Flexibilität und Fruchtbarkeit der Entwicklung *in beiden* Bereichen gewährleistet.

So ermöglicht die 'wissenschaftliche Analyse heilpädagogischer Erziehungsprozesse' vor diesem Hintergrund:

In der Praxis:

- ! Hilfen im Sinne der Komplexitäts*reduktion* durch das Bereitstellen strukturierter Blickwinkel im Sinne von Modellen und Begriffssystemen da, wo die Vielfalt der Aspekte das Reflektieren der pädagogischen Praxis erschwert oder unmöglich macht.
- ! Hilfen im Sinne der Komplexität*serhöhung* durch die Konfrontation der Alltagsüberzeugungen mit diskursfähigen Begriffssystemen und alternativen theoretischen Beschreibungen und Modellen da, wo die Reflexion der pädagogischen Praxis in persönlichen oder theoretischen Überzeugungen zum Erliegen kommt.

In der Theorie:

- ! Theoretische Begriffssysteme und Modelle, die durch die systematische Konfrontation mit der *immer* reicheren pädagogischen Praxis an der Selbstreferenz gehindert und zu immer weitergehenden Differenzierung oder gar zu Perspektivwechseln getrieben werden.

In der Lehre:

- ! Falldarstellungen als Beispiele nur für theoretische Beschreibungen und Reflexionen von pädagogischer Praxis *nicht für das praktische pädagogische Handeln selbst!*
- ! ***Heilpädagogische Praxis ist nicht übertragbar; heilpädagogisches Reflektieren dieser Praxis schon.***

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Peter Rödler
Universität Koblenz
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Allgemeine Sonderpädagogik
Rheinau 1

56075 Koblenz

E-mail: peter_roedler@compuserve.com