

Erfahrungen wi(e)der Erwarthen. Kommentar zum Beitrag von Joana Faria

Von Janes Heuer

Dieser Kommentar verfolgt die These, dass sich Joana Farias Text als Beitrag zum Diskurs um Behinderung und Inklusion lesen lässt. Dies möchte ich in Bezug auf Jan Weissers Diskursanalyse des (Sonder-)Schulwesens im deutschsprachigen Raum von 1950 bis 2000 und seinen Forderungen nach einer weitergehenden Praxis deutlich machen.

Weisser zeigt in *Das Besondere der Erziehung* (2007a) die Entwicklung des Sonder-Schulwesens und der theoretischen Konzeption von Behinderung auf. Das (Sonder-)Schulwesen habe sich in den 1950er- und 1960er-Jahren um eine Passung von Schüler*innen und Schulform bemüht. Es habe eine essentialistische Auffassung von Behinderung vorgeherrscht, welche die Behinderung als eine Schädigung von Individuen denke, diese Schädigungen kategorisiere und demgemäße Schulformen entwickelt habe (vgl. Weisser 2007a: 4ff.). Ab Mitte der 1960er-Jahre, im Zuge eines Auftretens einer neuen Fachgeneration (sowohl in der schulischen Praxis als auch in der Theoriebildung) sei die Sonderpädagogik von der „Rassenhygiene“ gesäubert worden, statt von „Kranken“ und „Geschädigten“ zu sprechen, wurde der Begriff der „behinderten“ Menschen etabliert. Auch seien erstmals diskursmächtig sozioökonomische und soziokulturelle Benachteiligungen von behinderten Menschen in den Blick gerückt worden. Verortet wurde die Behinderung jedoch weiterhin im Individuum (vgl. ebd.: 10ff.). Anfang der 1970er sei der „[...] Meinung, dass Schularten bestimmten Menschenarten entsprechen“ (Möckel 1972: 156 zitiert nach Weisser 2007a: 10), eine erste Absage erteilt worden. Der Fokus habe sich von verschiedenen Schulformen auf verschiedene Fördermaßnahmen verschoben. Dies wird als „halbe Kehre“ (ebd.: 11) beschrieben, da zwar eine Absage an die genannte Entsprechungslogik erteilt, diese jedoch nicht konsequent umgesetzt worden sei. Das Feld der Sonderpädagogik sei wieder näher an jenes der Pädagogik herangerückt, es bleibe aber bei einer Lücke. Diese Entwicklung sei mit der Formel „So viel Gemeinsamkeit mit Nichtbehinderten wie möglich und so viel behinderungsspezifische Hilfe wie notwendig!“ (Speck 1977: 422 zitiert nach Weisser 2007a: 11) auf den Punkt gebracht, habe gleichzeitig jedoch viel Kritik erfahren, da es sich um eine „Leerformel“ (Bleidieck 1985: 354 zitiert nach Weisser 2007a: 12) handele. Weiter wird ausgeführt, dass eben der Status als Leerformel wichtig sei, um sich von der angehäuften Diskurslast zu entledigen und somit erstmals nicht festlegen zu müssen, welchen Umfang und welchen Inhalt das Besondere in der Pädagogik habe. Dies habe einen Freiraum geschaffen (vgl. ebd.). Diesen Freiraum gelte es, immer wieder zu füllen, was jedoch nicht zu einem Abschließen des Raums führen könne und solle, sondern innerhalb dieses Raums gelte es, die jeweiligen Füllungsversuche stets aufs Neue zu untersuchen, da der Raum bestehen bleibe. Insbesondere sei an dieser Stelle auf den politischen Horizont der Versuche einer Füllung und ihrer Untersuchung verwiesen (vgl. ebd.). Versuche, diesen Freiraum um Umfang und Inhalt des Besonderen zu füllen, gab und gibt es reichlich, exemplarisch sollen an dieser Stelle zwei dargestellt werden, wobei diese als Extrempositionen gelesen werden können.

Einerseits wurde und wird weiterhin versucht, mit einem Begriff von Behinderung zu arbeiten, welcher sich aus dem internationalen Klassifikationssystem zu Krankheit und verwandten Gesundheitsproblemen (ICD-10) und dem *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* (DSM-5) stützt. Behinderung bleibt in diesem Fall eine Störung und Funktionseinschränkung im Individuum (vgl. Sturm 2013). Die Verortung einer Störung hat selbstredend Einfluss auf den Umgang mit entstehenden Schwierigkeiten und den beteiligten Personen. Die Position der Pädagog*innen verbleibt in diesem Ansatz eine, welche sich als zu Hilfe und Fürsorge verpflichtet, bezogen auf die Behinderung, versteht.

Weisser schlägt in *Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung* eine Konzeption des Begriffs vor, welche sich auf drei Komponenten stützt.

„Erstens wird Behinderung als historischer Konflikt zwischen Fähigkeiten und Erwartung verstanden. Zweitens wird dieser Konflikt nicht als Konflikt des Individuums mit der Gesellschaft, sondern als Problem der Zugehörigkeit begriffen. Drittens wird das Problem der Zugehörigkeit nicht statisch, sondern prozessual konzipiert als politischer Prozess und Erfahrung.“ (Weisser 2007b: 237)

Die zweite und dritte Komponente dieser Definition macht Weissers Forderung nach einem politischen Horizont in der Unter-

suchung von Behinderung deutlich.

Für die Argumentation dieses Textes ist jedoch die erste Komponente gesondert zu betonen. Behinderung wird entgegen einer längeren Tradition nicht im Individuum oder gar in der „Schädigung“ verortet, sondern zeigt sich als Konflikt zwischen Erwartungen und Fähigkeiten. Dementsprechend kann man, Weisser folgend, nicht von „behinderten“ Menschen sprechen, sondern von Menschen mit Behinderungserfahrungen, Menschen in Situationen der Behinderung oder Ähnliches. Bemerkenswert an dieser Konzeption des Begriffs ist, dass das Entstehen der Behinderung anders verortet wird, nämlich (auch) in einem sozialen Prozess.

Genau an dieser Stelle kann Farias *Lehren mit Risiken und Nachwirkungen* einen theoretischen Beitrag leisten. Es werden verschiedene Schwierigkeiten von Bildungsprozessen in der Schule thematisiert, dies nicht in einer Art und Weise, welche Lösungen ermöglicht, sondern diese Schwierigkeiten als konstitutiv beschreibt. Es sei ein unmögliches Unterfangen.

Faria beschreibt in ihrem Text drei Momente, welche einen Einfluss auf das Verhältnis von Erwartungen und Fähigkeit in schulischen Situationen und damit auf die Herstellung von Behinderungsmöglichkeiten (und deren Verhinderung) haben können: Zum ersten die Feststellung, dass das Be-deuten von Signifikanten eine Leistung des Individuums ist, welche zwar auf einer gemeinsamen Arbeit fußen kann, jedoch zeitlich nicht zu begrenzen ist und einer temporal rückwärts gerichteten (Re-)Konstruktion bedarf; zweitens die Feststellung, dass ein Festhalten an scheinbar objektiven Kriterien stets nur einen Notbehelf darstellen kann; und drittens, dass, wer man gewesen sein wird, sich immer nur im Nachhinein herausstellen kann. Diese drei Momente haben gemeinsam, dass sie großen Einfluss auf die Erwartungen an Schüler*innen und Lehr- und Lernsituationen haben, beziehungsweise diese strukturieren können. Zum einen ermöglichen diese Thesen, Unterricht und die Erwartungen an diesen stärker an Bildung als an Wissens- oder Kompetenzaneignung anzulehnen, da die temporale Strukturierung nicht überindividuell oder gar kollektiv festgelegt werden kann, und es erlaubt, scheinbar objektive Kriterien in den Hintergrund treten zu lassen, beziehungsweise diese als das zu behandeln, was sie sind: ein Notbehelf. Es wird also eine Unterscheidung zwischen „Erlebnis“ und „Ergebnis“ eingeführt, welche eine objektivistische Betrachtung des Unterrichts und der entstehenden Situationen unmöglich macht (vgl. Jaeggi 1997). Des Weiteren wird, den drei ausgewählten Momenten Farias folgend, eine Reflexionsfolie geboten, welche es ermöglicht, Konflikte zwischen Erwartungen und Fähigkeiten (also Behinderungen) anders zu betrachten und zu bedeuten. Diese Möglichkeit können sich sowohl im Einzelfall als auch strukturell auswirken.

Die genauere Beantwortung der Fragen des politischen Horizonts und eines konkreten Einbezugs in den Diskurs um (Sonder-)Schulen und den Behinderungsbegriff können hier nur genannt werden, müssen aber aufgrund der gegebenen Kürze des Beitrags weiterführend an anderer Stelle diskutiert werden.

Literatur

Jaeggi, Eva (1997): *Zu heilen die zerstoßenen Herzen: die Hauptrichtungen der Psychotherapie und ihre Menschenbilder*. Hamburg: Rowohlt.

Sturm, Tanja (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt.

Weisser, Jan (2007a): *Das Besondere der Erziehung. Theoriepolitik in der Sonderpädagogik 1950-2000*. In: Landesverband Hessen e. V. (Hrsg.): *Behindertenpädagogik: Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter*. 46. Jg., Heft 1/4. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Weisser, Jan (2007b): *Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung*. In: Landesverband Hessen e. V. (Hrsg.): *Behindertenpädagogik: Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter*. 46. Jg., Heft 3/4. Gießen: Psychosozial-Verlag.

...

Janes Heuer ist nach Abgabe des Beitrages und vor Erscheinen des Buches tödlich verunglückt.

Er hat durch seine Fragen in Seminaren und schriftlich zwischen Sitzungen die, an die er sich richtete, in Gang gebracht, erst zu dem bringen können, mehr oder weniger gut, was er ihnen unterstellte zu sein. Er trat für das ein, was er auch hier schreibt:

[...] dass ein Festhalten an scheinbar objektiven Kriterien stets nur einen Notbehelf darstellen kann; und drittens, dass, wer man gewesen sein wird, sich immer nur im Nachhinein herausstellen kann.

Er hat keine Chance gehabt, sich mit einem Namen in die Geschichte einer Disziplin einzuschreiben. Dennoch wird er mit seinem Beitrag weiterleben, indem er vielen in seiner Präsenz in der Universität etwas von seiner Lebendigkeit mitgeteilt hat.

Karl-Josef Pazzini

Erfahrungen wi(e)der Erwarten. Kommentar zum Beitrag von Joana Faria

Von Janes Heuer

1. Leerstellen im Sprachlichen: Forschung zwischen Kunst- und Sonderpädagogik

Erzählweisen des Biografischen wurden in jüngerer Zeit nicht nur im literarisch-künstlerischen Bereich erweitert, sondern ebenso im Kontext qualitativer, sozialwissenschaftlicher Forschung: Auch aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext heraus kann ‚Biografie‘ als eine ästhetische Kategorie verstanden werden, die wesentlich auf dem Spannungsverhältnis von Darstellung individuellen Lebens und subjektiver Ansprüche mit den kollektiv wie kontextuell dafür vorhandenen Formen beruht. Biografisches ist untrennbar mit seinem Material verknüpft. Wurde ‚Biografie‘ ursprünglich meist als eine kontinuierliche, lineare, ‚erfolgreiche‘ be- und geschriebene Entwicklungsgeschichte verstanden, können darunter heute auch fragmentarische, brüchige, situativ und kommunikativ bedingte Entwürfe gefasst werden, wie sie z.B. im narrativen Interview entstehen. Auftauchende Leerstellen, Widersprüche und dadurch ausgelöste Transformationen wurden zu einem wichtigen Ansatz für Bildungsforschung.

Während das Verhältnis zwischen ‚Leben‘ und dessen medialer Übersetzung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorwiegend noch im Umgang mit erzähltem oder geschriebenem Text verhandelt wird, widmen sich kunst- und geistigbehindertenpädagogische Positionen zum biografischen Arbeiten darüber hinaus in besonderer Weise auch ‚nichtsprachlichen‘ Anteilen in biografischen Prozessen. Aus bislang je unterschiedlicher Perspektive entwickeln sie methodische und didaktische Ideen, auch andere als verbalsprachliche Artikulations-, Entwurfs- und Darstellungsformen in der Auseinandersetzung mit dem ‚Eigenen‘ produktiv werden zu lassen. Auch in unterschiedlichen Arten des ‚Machens‘ und ‚Zeigens‘ (z.B. im Umgang mit Materialien, Objekten oder Bildern) kann demnach etwas auf je spezifische Weise reflexiv werden. Diese – zunächst aus sehr verschiedenen Gründen formulierte – Annahme der Begrenztheit eines verbalsprachlichen Dialoges bildet für mich einen ersten Anhaltspunkt, über Schnittstellen beider Disziplinen nachzudenken. Kann eine Verknüpfung kunst- und sonderpädagogischen Wissens in diesem Feld möglicherweise dazu beitragen, eine differenziertere Aufmerksamkeit für nichtsprachliche Anteile biografischer Bildungsprozesse zu entwickeln?

Mit dem Artikel möchte ich einige Fragmente aus meiner laufenden Forschung zur Diskussion stellen, in der ich mich auf interdisziplinäre Weise mit dem Phänomen-Bereich der ‚biografischen Arbeit‘ befasse.^[1] Skizziert werden soll hier zunächst ein Umriss des Feldes, vor dessen Hintergrund ein vorläufiger Ausblick auf die sich abzeichnenden Stränge und Fragen möglich wird.

Formuliert wird damit auch ein erster exemplarischer Versuch, wie ein engerer Austausch zwischen Kunst- und Sonderpädagogik im Sinne *wechselseitiger* Bereicherung gedacht und möglicherweise auch für allgemein erziehungswissenschaftliche Fragen fruchtbar werden könnte: So genannte ‚geistig behinderte‘ Menschen stehen im Folgenden als ernstzunehmende und relevante Adressaten innovativer kunstpädagogischer Praxis im Zentrum – zugleich erweitert die Zusammenarbeit mit ihnen den bildungstheoretischen Blick auf ‚Biografisches‘ und schärft das Bewusstsein für unsere nach wie vor vorhandenen Normalerwartungen an lebensgeschichtliches Erzählen. Was zeigt sich im Kontakt mit Menschen, die strukturell daran gehindert wurden, eigene Erzählweisen zu entwickeln und ihr Leben in Vergangenheit und Zukunft zu entwerfen – etwa durch das Primat einer eng gedachten Vernunft und eingeschränkte Möglichkeiten der Darstellung und Aufbewahrung? Was lerne ich als Kunstpädagogin aus dem Dialog mit Menschen, die nicht oder kaum verbalsprachlich kommunizieren und damit die vielbeschworenen ‚Grenzen des Sagbaren‘ zunächst auf einer ganz konkreten, handlungspraktischen Ebene vor Augen führen? Und wie beeinflusst wiederum der Bezug zum Ästhetischen und zur Kunst mein „behinderten“pädagogisches Denken und Handeln? Ausgangspunkt bildet ein transformatorisches Verständnis biografischer Bildungsprozesse und der Versuch, dieses auch in nichtsprachliche Bereiche weiter zu denken. Dargestellt werden dafür zunächst jeweils Ansatzpunkte, die in der Kunstpädagogik und in der Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Erwachsenen bereits entwickelt wurden. Damit eröffnete Dialog- und Reflexionsformen erhalten ihre Relevanz keinesfalls allein im Kontext bestimmter pädagogischer Nischen oder eines eingrenzbar Klientels, sondern bieten, wie ich meine, interessante Weiterungen für ein Verständnis biografischer Arbeit, dessen wesentlicher Bestandteil ein produktives Spiel mit Übersetzungen ist.

Biografische Arbeit: Bezug, Entzug und unauflösbare Reste

Biografische Arbeit konfrontiert – wie jeder Gestaltungsprozess – notwendig mit den Grenzen der Darstellbarkeit. Welchem Medium man sich dafür auch anvertraut: Es bleibt immer etwas nicht sagbar, nicht sichtbar. Etwas entsteht – aber etwas fehlt auch, wird verfehlt, geht nicht ganz auf. Statt diese Lücken mit dem Rekurs aufs Nonverbale umgehen oder gar schließen zu wollen, möchte ich sie im Gegenteil – und im expliziten Anschluss an aktuelle erziehungswissenschaftliche Positionen – als produktiven Ausgangspunkt für Bildungsprozesse begreifen und hier an den Anfang stellen. So geht es im Folgenden nicht um Wünsche und Versprechen, doch irgendwie Vollständigkeit und Ganzheit herstellen zu können – etwa durch bild- oder objekthafte Ausdrucksweisen und Ergänzungen, die ein diffuses Mehr verheißen und das ‚bloße Sprechen‘ damit per se übertrifft. Ebenso wenig interessiert in diesem Zusammenhang, etwas ‚Unsagbares an sich‘ und jenseits jeder Ordnung zu behaupten. Im Zentrum sollen vielmehr die möglicherweise durch die Begegnung mit Undarstellbarkeit herausgeforderten Versuche stehen, etwas neu und anders zu sagen und sagen zu lassen. Analog zu sprachphilosophisch fundierten Konzeptionen wie der von Koller verstehe ich Bildungsprozesse in erster Linie als das „Erfinden neuer Diskursarten“, die das bisher Sagbare übersteigen (Koller 1999: 155) – ein Wechselspiel aus zumindest kurzfristigem Sprachlos-Werden und Sprechen.

Ästhetische, auch nonverbale Entwurfs- und Kommunikationsformen sollen dementsprechend nicht als etwas ‚ganz Anderes‘ als Sprache verstanden werden, sondern ebenso als – jeweils spezifische – Möglichkeiten des Bezugs. So sind auch Artikulationen, die keine im engeren Sinne textuellen Relationen herstellen, nie deckungsgleich mit Erfahrung und Erinnerung. Sie machen ein jeweils unterschiedliches Wissen verfügbar bzw. stellen dieses her und bieten dabei eine spezifische Form der ‚eigensinnigen‘, subjektiven Involviertheit (vgl. Sabisch 2007). Gleichzeitig produzieren sie neues Unwissen: Nicht einholbare Lücken und Grenzen des Sagbaren erscheinen als solche immer nur vor dem Hintergrund eines Ordnungsversuches und damit verbundener Muster und Strukturen. Biografische Arbeit kann als ein solches Bemühen verstanden werden, das gleichzeitig immer ein Prozess der Sinnproduktion ist. Sie stellt einen Versuch dar, über den Moment hinaus gültig Bedeutung zu formulieren und eine Perspektive einzunehmen, von der aus sich ordnen und sprechen lässt. Behauptet werden soll im Folgenden, dass dies prinzipiell auch mit ‚nichtsprachlichen‘ Mitteln geschehen kann, die – ebenso wie Sprache – immer neue Reste produzieren werden.

2. Kunstpädagogische Bezüge: Aufzeichnung und (ästhetische) Erfahrung^[2]

Erweiterte Formen biografischer Bezugnahme und Bearbeitung werden in der Kunstpädagogik bereits seit längerem thematisiert. Eine prominente Rolle spielt die mehrdimensionale, ästhetische Auseinandersetzung mit eigenen, fremden oder fiktiven Bio-

grafien beispielsweise in Helga Kämpf-Jansens 2001 veröffentlichtem Konzept der *Ästhetischen Forschung*, das seitdem vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt wurde (vgl. z.B. Blohm/Heil/Peters/Sabisch/Seydel 2006). Während Manfred Blohm im 2002 von ihm herausgegebenen Sammelband *Berührungen und Verflechtungen* nach den biografischen Spuren in *ästhetischen* Prozessen fragt und betont, dass nur unter der Berücksichtigung biografischer Anteile eine „erstzunehmende ästhetische Praxis“ möglich sei (Blohm 2002:11)^[3], drehen Andrea Sabisch und Fritz Seydel mit den 2004 veröffentlichten Ausgaben der Zeitschrift Kunst + Unterricht *Bio-Grafie* und *Biografieren* die Gewichtung erstmals explizit um und fragen danach, wie – umgekehrt – *biografische Arbeit* zum ästhetischen Prozess werden kann.^[4] Ausgehend von einem Verständnis von Biografie als Konstruktion und Entwurf sollen im Unterricht Spielräume geschaffen werden, in denen aktiv mit unterschiedlichen Darstellungs- und Erzählformen experimentiert werden kann. Im Mittelpunkt stehen also die biografischen Prozesse der Lernenden und damit die persönliche „Be-Deutung“ der sie betreffenden Dinge, Ereignisse und Erwartungen (Sabisch / Seydel 2004a: 4). Künstlerische Verfahrensweisen erhalten, ähnlich wie bei Kämpf-Jansen, eher Modellcharakter und sollen zu eigenen Auseinandersetzungsprozessen anregen. Insbesondere Strategien so genannter Spurensicherung – häufig selbst mit der Problematik von Subjekt- und Identitätskonstruktion befasst – könnten ein erweitertes Spektrum von Möglichkeiten der ‚Grafie‘ darstellen, das ebenso sprachliche, bildhafte, räumliche, körperliche wie auch dokumentarische Darstellungen umfasst (ebd. 7). Auch bildet Kunst nicht unbedingt immer den Ausgangspunkt und Anfang; vorgeschlagen werden ebenfalls ästhetische Bearbeitungsformen von Erinnerung und Selbstthematisierung jenseits exemplarischer Arbeiten, z.B. der Einbezug von Gerüchen und Geräuschen (vgl. z.B. Sabisch/ Seydel 2004b: 22).

Diese weniger im engen Sinne fachdidaktische denn in einem weiteren Verständnis an den bildenden Momenten ästhetischer Prozesse und Erfahrungen interessierte Perspektive behält Seydel in seiner 2005 erschienen Dissertation *Biografische Entwürfe* bei. Er untersucht darin die Möglichkeiten ästhetischer Bearbeitungen (festgefahrener, stereotyper, teils unbewusster) LehrerInnen- und Selbstbilder in der LehrerInnenbildung und entwickelt dafür – ebenso in direktem Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Forschung, philosophische Diskurse um ästhetische Erfahrung und Kämpf-Jansens *Ästhetische Forschung* – einen Begriff biografischer Arbeit, für den das Ästhetische nicht nur konstitutiv, sondern in der Art und Weise des Vollzugs auch besonders hervorgehoben ist (vgl. Seydel 2005:181).

Ganz direkt schließen meine Überlegungen an die Forschung Sabischs an, in der diese Zusammenhänge zwischen Darstellungsversuchen und (neuen) Erfahrungen unter dem Aspekt erweiterter und selbstgewählter Aufzeichnungspraktiken untersucht und dabei insbesondere auch die motivierende Funktion der Entzugserfahrung thematisiert. Bereits Kämpf-Jansen legt ihrer Konzeption ein Verständnis ästhetischer Erfahrung zugrunde, für das gerade das *Umkippen* des Blicks und ein Aufmerksam-Werden auf Differenzen verschiedener Herangehensweisen und Darstellungsformen konstitutiv ist (vgl. u.a. Kämpf-Jansen 2001: 164): So bringt die Verknüpfung verschiedener Zugänge und Ordnungsmuster aus den Systemen Alltag, Kunst und Wissenschaft einen Gegenstand nicht nur vielfältiger und umfassender hervor und eröffnet damit potentiell einen größeren Raum der Erkenntnis – erfahrbar wird ebenso die Spezifität und Eigenlogik und damit manchmal auch Endlichkeit einer jeweiligen Perspektive. In ihrer 2007 erschienenen Dissertation *Inszenierung der Suche* beschäftigt sich Sabisch mit den Zugängen und Anfängen ästhetischer Forschungsprozesse und setzt damit explizit einen Schritt früher an als Kämpf-Jansen, für die sich die Frage nach dem auslösenden Interesse gar nicht weiter stellt. Aufzeichnungen werden von Sabisch – ähnlich wie gesprochene Sprache in einer Interview-Situation – als mögliche (ästhetische) Anwendungen der Erfahrung verstanden, die Erfahrungen sichtbar und kommunizierbar machen, jedoch auch zu allererst auslösen können. Anhand von prozessbegleitenden Tagebüchern Studierender wird die Wechselwirkung von Suche nach dem ‚Eigenen‘ und dessen Manifestation im Entwurf augenscheinlich – eigene Fragen und Ansprüche stehen so verstanden nicht immer schon am Anfang, sondern entstehen im Prozess und bereits im Material. Biografisches schreibt sich in die Artikulationsversuche des Subjekts ein, zugleich wirken die verwendeten Aufzeichnungspraktiken auf dessen zukünftige Entwürfe zurück, indem sie die jeweils mögliche Perspektive bestimmen. Brüche und Wechsel in den Aufzeichnungsweisen werden wiederum als Hinweise dafür gelesen, dass ein jeweiliger Darstellungsversuch an seine Grenzen geraten sein könnte. Das ein ‚Ringens um Sprache‘ (Sabisch 2008:196) durchaus auch in nichtsprachlichen Bereichen vollzogen werden kann, wird meines Erachtens bei Sabisch besonders sichtbar.^[5]

3. Biografie und Behinderung: Erweiterte Entwürfe?

Kunstpädagogische Herangehensweisen an biografische Arbeit eröffnen somit Raum für Entwürfe, die auch andere Zugangsweisen und Wissensformationen berücksichtigen und einbeziehen als die sprachlich darstellbaren. Das ebenso in der erziehungswissenschaftlichen Forschung thematisierte Verhältnis zwischen Darstellungsweisen und damit sichtbar werdender Geschichte erfährt eine Erweiterung in nichtsprachliche Bereiche. Die Aufmerksamkeit für die medialen Bedingungen von Erzähl- und Subjektivierungsprozessen kann dagegen als ein genereller Fokus der aktuell mit biografischen Bildungsprozessen befassten Diskurse beschrieben werden – verschoben hat sich damit grundsätzlich der Blick auf das Selbst: Statt dieses länger als eine mächtige und aktive, bewusst schreibende und sprechende Substanz zu begreifen, verlagert sich die Betrachtung auf dessen Abhängigkeit und Eingebundenheit in intersubjektive Praktiken. Sowohl Biografiekonzept wie auch Bildungsbegriff erfahren damit eine Umdeutung und Loslösung von ihrer ursprünglich engen Bindung an die moderne Idee eines autonomen und abgegrenzten Selbst. Statt vollständiger Dekonstruktion des Subjekts und der Aufgabe jeglicher Vorstellung von identitärem Zusammenhang drängt sich aus der Arbeit mit älteren, so genannten ‚geistig behinderten‘ Menschen nun jedoch zunächst eine gänzlich umgekehrte Blick- oder Fragerichtung auf: Wie können Erzählweisen entwickelt werden, die auch diejenigen *miteinschließen*, die lange Zeit von Prozessen der Subjektconstitution ausgeschlossen schienen? Welche Möglichkeiten ergeben sich aus den genannten Öffnungen für Menschen, deren Existenz bis vor Kurzem als kaum erzählwürdig galt und deren Recht auf eigene Zusammenhangesbildung und Sinnkonstruktion systematisch stark beschnitten war?

Auf die im Zuge qualitativer Sozialforschung bereits seit den 1970er Jahren unternommenen Versuche, den Kreis der an Forschung beteiligten Subjekte zu erweitern, mit möglichst offenen Methoden auch bislang marginalisierte Stimmen einzubeziehen und zu einem Teil des Spektrums sichtbarer Normalität zu machen, kann an dieser Stelle nur verwiesen werden.^[6] Insbesondere für einen gleichberechtigteren Dialog mit so genannten ‚geistig behinderten‘ Menschen gilt es nach wie vor dringend, geeignete Zugänge und Methoden zu entwickeln. Dies gilt für Forschung^[7] und gesellschaftliche Partizipation gleichermaßen wie für den Bereich (Erwachsenen-)Bildung: Im Zuge gesellschaftlichen Wandels und veränderter Strukturen im Hilfesystem sollen von Behinderungen und Benachteiligungen betroffene Menschen nun endlich für sich selbst sprechen dürfen und ihr Leben mit- und selbst gestalten. Auch für sie wächst folglich die Notwendigkeit, das ‚eigene Leben‘ zur relevanten Ordnungs- und Planungskategorie werden zu lassen. Eigene Entwürfe müssen dafür jedoch nicht nur ernst genommen, sondern zu allererst ermöglicht werden.

‚Geistige Behinderung‘ und ‚Geschichtslosigkeit‘: Spurlos leben?

Vor dem Hintergrund des skizzierten Verständnis biografischer Prozesse kann das immer noch wirkmächtige Vorurteil einer vermeintlich personal bedingten Gegenwartsgebundenheit ‚geistig behinderter‘ Menschen dekonstruiert werden (vgl. auch Lindmeier 2008:18). Statt eine unterstellte ‚Geschichtslosigkeit‘ als Legitimation für die Behauptung begrenzter Bildbarkeit heranzuziehen, muss diese vielmehr als Produkt isolierender Bedingungen und Ausschluss von gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe verstanden werden, vor deren Hintergrund für einen besonderen Bedarf an Räumen argumentiert werden kann, die das Experiment mit eigenen Darstellungs- und Artikulationsformen erlauben. So lassen sich die mit der Zuschreibung von Abweichung lange Zeit verknüpften Ausgrenzungen und Erschwernisse auf verschiedenen Ebenen geradezu als Be- und Verhinderung derjenigen Prozesse beschreiben, die die Entwicklung einer eigenen Geschichte als einem Selbsterleben in der Zeit allererst ermöglichen – dies gilt insbesondere für Menschen, die einen Großteil ihrer Tage in fremdbestimmten und ent-individualisierenden Institutionen verbracht haben, in denen kaum Möglichkeiten bestanden, eigene Fragen und Deutungen zu entwickeln, Erfahrungen mit Bewegung und Beweglichkeit, Veränderungen und Perspektivwechseln und der Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns und Denkens zu machen.^[8] Erschwerende Umstände bestanden zudem für diejenigen, für die Verbalsprache kein adäquates Mittel zur Kommunikation darstellt und mit denen lange Zeit kaum Alternativen entwickelt wurden.

Ohne diese kollektiven Bedingungen der Lebensgeschichten (die es im Übrigen überhaupt rechtfertigen, ältere ‚geistig behinderte‘ Menschen zu einer gemeinsamen Zielgruppe im Nachdenken über Bildungsprozesse zusammenzufassen) an dieser Stelle weiter ausführen zu können^[9], kann auf eine spezifische Dimension des ‚geistig behindert Werdens‘ verwiesen werden, die für das hier Verhandelte vorerst im Mittelpunkt stehen soll: Das *Fehlen der Möglichkeit, ‚Spuren zu hinterlassen‘*, die zu einem anderen

Zeitpunkt selbst und von Anderen ‚gelesen‘ werden können. Rück-Griff und Entwurf werden dabei nicht nur durch fehlenden Zugang zu Symbolsystemen im engeren Sinne erschwert, sondern durch die Abwesenheit von Material insgesamt: Durch nicht vorhandene Praxen des Austauschs konnten Erlebnisse z.B. tendenziell seltener zu Geschichten verbunden werden; für die meisten von uns selbstverständliche Anhaltspunkte wie Fotografien oder persönliche Erinnerungsgegenstände existieren häufig nicht. In einem ganz elementaren Sinne meint der Ausschluss von Interaktionsweisen eine eingeschränkte Vermittlung mit der Welt – die Behinderung von Möglichkeiten, sich zu Anderen und sich selbst in ein Verhältnis zu setzen, etwas zu teilen und somit überhaupt durch ein Außen für jegliches Innen verfügbar zu machen.^[10] Unter der biografischen Perspektive ließe sich hier noch konkretisieren, was die Abwesenheit von Erzählungen und Bildern für Vergangenheit für Handlungsoptionen in der Gegenwart bedeutet.

Biografische Arbeit und ‚geistige Behinderung‘

Etwas vereinfachend kann hier zunächst festgehalten werden, dass sich biografisch orientierte Angebote im Kontext ‚geistiger Behinderung‘ auf mehreren Ebenen einer sozial bedingten ‚Sprachlosigkeit‘ zu stellen haben, die es mittels geeigneter Kooperations- und Dialogangebote zu überwinden gilt. Dies kann und muss teilweise wiederum auf einem ‚nichtsprachlichen‘ bzw. nonverbalen Weg passieren. Gleichzeitig lassen sich in diesem Bereich immer wieder auch beeindruckende und überraschende Handlungen und Darstellungsweisen beobachten, die sich als eigensinnige Versuche der Selbstthematizierung interpretieren lassen.

Auf die von Wolfgang Jantzen und Mitarbeitern seit den 1990ern u.a. im Anschluss an Lurias ‚romantische Wissenschaft‘ (Luria 1993) entwickelte Konzeption der *rehistorisierenden Diagnostik* soll hier nur verwiesen werden – der damit unternommene Versuch, Sinn dort zu produzieren, wo institutionelle Bedingungen ihn zerstörten und Verhalten unverständlich geworden scheint, bildet für biografisch orientierte Arbeitsweisen im Bereich ‚geistiger Behinderung‘ eine wesentliche und komplexe Grundlage. Die mit dieser Herangehensweise vollzogene Um- und Neuschreibung von Krankengeschichte in individuelle Lebensgeschichten zielt jedoch teilweise in eine andere Richtung, als die bei meiner Betrachtung im Zentrum stehenden Angebote biografischer Bildungsarbeit, bei denen es zunächst eher um selbstzweckhaften Dialog und Experiment mit neuen Darstellungsformen als um ein ‚Verstehen‘ des behinderten Menschen durch sein Gegenüber geht.^[11] Klare Abgrenzungen zwischen Bildungs- und Forschungskontext scheinen hier wiederum allerdings vorerst nicht nötig: Wenngleich meine Recherchen und Beobachtungen bisher hauptsächlich im Bereich von Angeboten der Erwachsenenbildung stattfanden, können diese ebenso mit Settings zusammen gedacht werden, die im Sinne von *Biografieforchung* auf den Gewinn neuer Erkenntnisse auf beiden Seiten zielen.^[12]

Beobachten lässt sich in der gegenwärtigen geistigbehindertenpädagogischen Praxis – entsprechend der geschilderten Ausgangslage, aber auch der allgemein in sonderpädagogischer Didaktik verbreiteten Orientierung am konkreten Handeln – eine betonte Hinwendung zur Produktion von ‚Greifbarem‘, zur Suche nach manifesten Formen für Erinnerung.^[13] So können Praktiken wie das Brief- oder Tagebuch Schreiben für nichtschreibende Menschen beispielsweise durch Ton- oder Videoaufnahmen und Bildersammlungen modifiziert werden (Lindmeier 2008: 88-90, 156), nicht vorhandene ‚Andenken‘ an erinnerte und imaginäre Erlebnisse können hergestellt, Geschichten durch die Produktion gegenständlicher ‚Spuren‘ dargestellt und festgehalten werden. Angeregt wird in der Praxisliteratur z.B. die Herstellung von Archiven, in denen Erinnerungsstücke auf unterschiedliche Weise angeordnet und kommentiert werden können. Auch thematische und emotionale Archive, Objekt-Assemblagen und Sammlungen können angefertigt werden (ebd. 137/ 138). Weitere Vorschläge sind beispielsweise die zu Gegenständen assoziierten Geschichten aufzunehmen und dadurch wiederum selbst zum Erinnerungsgegenstand werden zu lassen (ebd. 141) oder an Erinnerungsorte zu fahren um dort zu fotografieren und im Anschluss daran Alben anzulegen. Ebenso können bedeutsame Orte auch nachgestellt und nachgebaut werden (ebd. 153/154). Biografische Arbeit als eine Art ‚Spurenproduktion‘ erfährt in diesem Kontext offenbar eine besondere Relevanz. Müssen Spuren also ‚hergestellt‘ werden, weil keine ‚echten‘ mehr zu finden sind?

In einem bei Lindmeier beschriebenen Beispiel bauen zwei ehemals hospitalisierte Frauen das psychiatrische Krankenhaus, in dem sie sich kennen lernten, aus Pappe nach und thematisieren dabei mit den Projektmitarbeiterinnen den damaligen Beginn ihrer Freundschaft (ebd. 128). In einem anderen Beispiel wird ein verlorenes Boot zum neuen Gegenüber und entwickelt im Herstellungsprozess eine ganz eigene Dynamik (ebd. 111/112). Ein älterer Mann filmt seine Streifzüge durch Hamburg und dokumentiert diese anschließend mit meiner Assistenz in einem ausgeklügelten System von Ortsbezeichnungen und gezeichneten Wegen.

Etwas selbstbewusster, als dies in der geistigbehindertenpädagogischen Literatur häufig noch getan wird, möchte ich behaupten:

Solche Manifestationsversuche müssen keineswegs als ‚Ersatz‘ oder Formen der ‚Vereinfachung‘ (Theunissen 2002:123) bezeichnet oder auch mit einem erhöhten Bedarf an ‚Anschaulichkeit‘ (Lindmeier 2008: 89) begründet werden, sondern können vielmehr als komplexe Formen biografischer Arbeit beschrieben werden, die nicht nur eine Antwort auf vermeintliche Sprachlosigkeit suchen, sondern einer generellen Nichtsprachlichkeit vieler Anteile von Subjektivität und Erinnerung Rechnung tragen. Ebenso wie aus der kunstpädagogischen Perspektive kann aus der Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Menschen zudem auf die besondere Bedeutung der Verankerung von Erinnerung in Körpererfahrungen und -wahrnehmungen verwiesen werden. Gearbeitet wird beispielsweise mit Geruchs- und Geräusch-Karteien, dem Ertasten von Gegenständen und Oberflächen, dem Probieren von Kostproben (vgl. z.B. Lindmeier 2008:69/70 und Theunissen 2002:123). Auch könnten Geschichten – statt erzählt – nachgespielt und nachgestellt werden (ebd). So konnte ich beispielsweise dem Tun einer kleinen Gruppe beiwohnen, die mithilfe einer Kiste von Flohmarktrequisiten kurze pantomimische Sequenzen inszenierte und auf Video aufnahm. Eine nichtsprechende Frau nähte derweil einige der Gegenstände in verschiedene Stoffe und ordnete diese zu unterschiedlichen Ensembles.

4. Ästhetisch-biografische Arbeit als Spurenproduktion? Schnittstellen und Ausblicke

Wahrnehmung des ‚Eigenen‘ im Gegenüber

Anknüpfend an genannten kunstpädagogischen Positionen und in der Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Erwachsenen entwickelte Ideen lässt sich nun eine Lesart von ‚Spur‘ entfalten, die statt auf das Sammeln und Sichern von bereits Vorhandenem auf den Entwurfsprozess selbst zielt. Bereits vorangestellt wurde ein Verständnis biografischer Arbeit als ein Bildungsgeschehen, für das die Begegnung mit Abwesenheit konstitutiv ist: Biografische Prozesse sind alles andere als selbstgenügsam. Das Aufscheinen der Möglichkeit, dass da noch etwas anderes war, ist oder sein könnte, als in der unmittelbaren Situation enthalten, wird zur Herausforderung, überhaupt einen Bezug herstellen zu müssen, aus sich heraus treten zu wollen und sich zu äußern. Biografische Entwürfe sind so verstanden das Herstellen von Relationen zu einem Anderem, einem Gegenüber, das zur Aufforderung geworden ist – dass sich dieses jedoch unter Umständen auch erst im Auseinandersetzungsprozess herausbildet, wird sowohl aus kunstpädagogischer Perspektive wie aus der Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Menschen besonders sichtbar. Es kann so verstanden sowohl in einem Materialprozess entstehen – z.B. durch Aufzeichnungen, durch die man sich selbst gegenüber tritt – wie auch durch Dialog mit einer anderen Person, für den man wiederum ebenso Mittel braucht bzw. entwickeln muss. Es kann ein Anderer sein, der ganz konkrete Fragen stellt oder mich auf andere Weise anspricht; es kann auch die Erinnerung an die eigene Person zu einem anderen Zeitpunkt oder ein Erlebnis sein, das sich in besonderer Weise abhebt. Fremdheit wird zur Bedingung der Bezugnahme, muss jedoch nicht unbedingt am Anfang eines solchen Prozesses stehen. Auch ein Bewusstsein vom Selbst in der Zeit bildet keine Voraussetzung biografischer Entwurfsprozesse, sondern kann mitunter erst innerhalb derer entstehen – etwa durch die Produktion von Material, in dem zurückgeblättert werden kann oder von dem behauptet wird, von ‚anderswo‘ zu kommen.

Produktion von Präsenz und Abwesenheit

Lese ich etwas als Spur, ist damit gleichermaßen auf die Unmöglichkeit unmittelbaren Zugangs wie auf einen spezifischen zeitlichen Gebrauch verwiesen: Ein Kontakt mit dem Abwesenden findet zwar statt, wird jedoch gleichzeitig bereits als ein notwendig vermittelter, zu konstruierender erfahrbar. Im Sinne eines Abdrucks oder Rests zeigt eine Spur nie dasjenige, was sie erzeugte, sondern deutet vielmehr auf dessen „Abwesenheit“ (Krämer 2007b: 14/15). Ihren Sinn und Nutzen erhält eine Spur immer nur nachträglich – in dem sie als Zeuge gelesen wird, dass da zu einem anderen Zeitpunkt etwas stattgefunden hat, etwas nun Abwesendes bereits einmal da gewesen ist (vgl. Krämer 2007a: 159). Ohne die Anknüpfungspunkte an philosophische und psychoanalytische Diskurse um die Figur der Spur an dieser Stelle weiter ausführen zu können, sei zunächst nur festgehalten^[14]: Spuren interessieren im hier verhandelten Zusammenhang weniger als Repräsentanten einer bereits gefassten Vergangenheit, sondern können vielmehr als deren *Produzenten* betrachtet werden, die einen zeitlichen Bruch und eine Art der Erzählung allererst erzeugen. So findet jede Form der Vergegenwärtigung von Vergangenheit vom momentanen Standpunkt aus statt und ist damit eine Bewegung der Formulierung und Deutung für etwas nicht mehr – und damit vom Jetzt aus *noch nicht* – Vorhandenes. Dies gilt zunächst gleichermaßen für Alltagshandlungen wie den Umgang mit Fotoalben und Erinnerungsgegenständen, das al-labendliche Gespräch über den Tag wie auch für umfangreichere lebensgeschichtliche Erzählungen im narrativen Interview oder

die Rekonstruktion eines Geschehens, vor dessen Spuren wir zu stehen meinen. Als spezifische kunst- und geistigbehindertenpädagogische Erweiterung kann die skizzierte Ausweitung der einbezogenen Manifestationsweisen gelten, deren Beobachtung vielfältige Möglichkeiten eröffnet, über die Beziehung von Materialität, Leerstelle, Präsenz und Konstruktion nachzudenken. Je nachdem, ob ich etwas mit meinem Körper aufführe, in einer Zusammenstellung von Objekten oder mit Bildern zeige, aus plastischen Materialien forme, mit einem Bleistift oder mit der Kamera aufzeichne, mit Worten erzähle oder in einem Text schreibe (etc.), erscheint etwas anderes; wird Verschiedenes kommunizierbar und erfahrbar. Die an den Anfang gestellte Notwendigkeit von Übersetzung wird durch das Experiment mit der Unterschiedlichkeit von Darstellungsformen oder der Auseinandersetzung mit besonders ‚sprachfern‘ erlebten Erlebnissen und Erinnerungen möglicherweise besonders deutlich erfahrbar.

‚Spurenproduktion‘: Kollektive Muster und implizites Wissen

‚Spurenproduktion‘ kann als Tätigkeit verstanden werden, die sich zwischen den Polen notwendiger Intentionalität im Akt des Lesens und unverfügbaren Einschreibungen bewegt: Als Anhaltspunkt für Orientierung und Deutung verweist die Spur immer auch auf kollektive Muster der Sinnggebung und teilbare Geschichten, zugleich tritt in ihrem Konstruktionsprozess – in dem ich etwas als Spur lese und es damit erst zu einer solchen mache, in dem ich nach der Spur für etwas suche – ebenso etwas Neues in Erscheinung, prägt sich etwas Ungeplantes auf, was den vorläufig zugrunde gelegten Deutungsrahmen und die damit versuchsweise unterstellte Ordnung wieder verschieben kann. Spuren werden so verstanden zwar zu Werkzeugen, mit denen sich Vergangenheit ‚begreifen‘ lässt – zugleich entsteht diese als ein abwesender, anderer Zustand erst innerhalb des Lese- und Bearbeitungsprozesses – sozusagen als eine Form der Überlagerung von Verfügbarem (etwas Sagbarem, Denkbarem, Teilbarem) und unbewusst bleibender Erinnerungsspur, die durch den Versuch des Mitteilens wiederum erst motiviert wird und gleichermaßen mit dem Subjekt, dem Kontext und dem verwandten Medium zu tun hat. Auch körper- und handlungsgebundenes, nicht explizierbares Wissen kann in solchen Prozessen wirksam und sichtbar, jedoch eben nicht vollständig verfügbar werden.

Kann biografische Arbeit also auch in Formen stattfinden, für die gerade eine gewisse ‚Selbstvergessenheit‘ bzw. sogar ein partieller ‚Selbstverlust‘ von Nöten sind? Wie kann das Unbeabsichtigte und Unkontrollierte in Prozessen Raum erhalten, die ebenso der Orientierung dienen sollen? Und lässt sich eine Haltung lernen, in der Wahrnehmung nicht immer gleich auf Identifizierung von bereits Bekanntem zielt?

Machen / Denken

Reflexiv wird etwas, in dem es ein Verhältnis einfordert und einen Rückbezug ermöglicht. Die Suche nach Möglichkeiten, solch distanzierende Momente auch in nichtsprachlichen Prozessen zu erschaffen, lässt sich als ein zentrales Anliegen beider hier verhandelter Perspektiven beschreiben. In einem Beispiel aus ihrem Unterricht schildert die Kunstpädagogin Christine Heil, wie sie ihre Schülerin beim selbstvergessenen Spiel mit Klebefäden filmt. Der Anschluss an Biografisches findet sich im spielerischen Materialumgang, eine Verschiebung findet wiederum durch die Möglichkeit statt, sich anschließend selbst im Video dabei zu beobachten (Heil 2002). Eine ‚geistig behinderte‘ Frau fotografiert auf ihren Spaziergängen durch ihr Viertel scheinbar wahllos alles, was ihr begegnet. Spätere Systematisierungsversuche des umfangreichen Bildmaterials machen Vorlieben sichtbar und wirken wiederum auf noch folgende Streifzüge und ihr Seh- und Sammelverhalten zurück.

Könnte eine Verbindung von kunst- und behindertenpädagogischem Denken hier dazu beitragen, den Blick von einem vermeintlich verallgemeinerbaren Mehr oder Weniger an ‚Anschaulichkeit‘ auf ein zunächst nur singuläres Geschehen zu verschieben und die Frage an den Einzelfall zu richten: Was schaut mich jeweils an, je nachdem, welchem Medium ich mich dafür anvertraue?

Wechselseitige Bereicherung?

Eine aus meiner bisherigen Arbeit entwickelte Behauptung ist also: Ästhetisch-biografische Arbeit könnte einen Raum für das Experiment mit eigenen Entwürfen bieten, der nicht nur Kompensation durch Institutionalisierung erlittener Einschränkungen ermöglicht, sondern Lernende zu eigenen Forschungsprozessen herausfordert. Die Produktion von Leerstellen und eigenen Antwortmöglichkeiten zeigt sich in der Arbeit mit älteren ‚geistig behinderten‘ Menschen als besonders relevant. Die Öffnung der Methoden über das Produzieren von Text im engen Sinne hinaus und die Betonung des ästhetischen Anteils stellt jedoch gerade *nicht* ein speziell behindertenpädagogisches Angebot dar, sondern kann als Bestandteil jeder komplexen Biografiearbeit beschrieben werden, die unterschiedliche Wissensformationen und eigensinnige Ansprüche des Subjekts einbeziehen will. Biografische Arbeit di-

ent in diesem Sinne gleichermaßen der Versicherung wie Verunsicherung. Sie produziert ebenso viel Sinn wie Unsinn. Auch im behindertenpädagogischen Bereich muss biografische Arbeit immer allererst als ein zweckfreies und offenes Unterfangen verstanden werden.

Versteht man die Forderung nach Partizipation ‚geistig behinderter‘ Menschen an der Gesellschaft nicht bloß als Aufforderung an diese, an gegebener Normalität teilzunehmen, sondern diese mitzugestalten und damit auch zu verändern, können sich daraus kulturelle Bereicherungen ergeben: So wurden für den hier umrissenen Bereich zunächst einige Denkmöglichkeiten für eine Bildungs- und Forschungspraxis skizziert, die nicht mehr starr zwischen Machen und Denken hierarchisiert und damit potentiell weniger Menschen von vornherein ausschließt. Das Anerkennen und Ernstnehmen unterschiedlich organisierter Logiken kann Handlungsspielräume erweitern und bereits bekannt Erscheinendes infrage stellen und verschieben – beispielsweise eben unsere gewohnte Sicht auf ‚Biografisches‘. Aus dem Zusammendenken aktueller kunst- und sonderpädagogischer Debatten ergeben sich meines Erachtens vielfache Anknüpfungspunkte, andere Erzählweisen des Subjekts zu entwickeln – insbesondere auch durch den direkten Einbezug so genannter ‚geistig behinderter‘ Menschen in solcherlei Aushandlungsprozesse.^[15]

Sehr allgemein gesprochen verweist eine solche Zusammenarbeit zunächst auf die notwendige Erweiterung einer Vorstellung ‚normalen Lebens‘ um Formen jenseits einseitiger Leistungs- und Effizienzorientierungen. Subjektorientierung in der Bildungskultur könnte so verstanden auch etwas anderes meinen als die derzeit verbreitete Fixierung auf die Anstrengungen des Einzelnen: Statt zu fragen, wer ein Mensch (von sich aus) ist; was er bereits weiß und kann, wäre zunächst danach zu fragen, welche Möglichkeiten ihm gegeben werden, aus sich herauszutreten, etwas zu erfahren, von sich zu erzählen.

Endnoten

[1] Bei dieser handelt es sich um mein interdisziplinäres Dissertationsprojekt zum ‚biografischen Arbeiten‘, das auf theoretische und praktische Verbindungslinien verschiedener damit befasster Diskurse verweist und diese – u.a. unter Hinzuziehung von Fallstudien aus dem Bereich ‚geistiger Behinderung‘ – weiter denkt. Hauptsächlich angebunden ist das Projekt dabei an die Diskurse der Kunst- und Sonderpädagogik. Weitere theoretische Bezugfelder bilden philosophische, kultur- und sozialwissenschaftliche Diskurse um ‚geistige Behinderung‘ und Gedächtnis. Langjährige Erfahrungen aus der praktischen Arbeit mit ‚geistig behinderten‘ Erwachsenen flossen bereits in die Konzeption des Vorhabens mit ein.

[2] Vgl. Andrea Sabisch: *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung*. Hamburg 2009. Die Überschrift an dieser Stelle in Anlehnung an diese im Rahmen der Hamburger Reihe *Kunstpädagogische Positionen* veröffentlichte Publikation zu wählen, verweist zugleich darauf, dass Sabischs Forschung zu diesem Gebiet für mich einen wesentlichen Bezugspunkt bildet.

[3] Einen anderen Schwerpunkt legen auch Veröffentlichungen zur ästhetischen Biografie, die als eine Art innerer Bildervorrat, als kulturelle Sozialisation oder ‚subjektive Kunstgeschichte‘ verstanden wird (vgl. dazu Fritz Seydel: *Biografische Entwürfe*. 2005. S.182/ 183, der hier u.a. auf Gert Selle verweist). Die Auseinandersetzung mit dieser wird – gerade auch im Zusammenhang der KunstlehrerInnenausbildung – für wichtig erachtet und spielt in die ästhetisch-biografische Arbeit hinein, berührt aber nur einen Teilaspekt der vom Biografischen her gedachten Arbeit.

[4] Zu diesem Anschluss an den kunstpädagogischen Diskurs mit veränderter Gewichtung vgl. Sabisch / Seydel 2004a, S. 6. Vgl. zum Fundierungsverhältnis von Biografie und ästhetischer Erfahrung auch Karl-Joseph Pazzini: *Bio muss erst graphiert werden*. 2002.

[5] Sabisch– beschreibt Bildungsprozesse im Bezug auf die brüchige Erfahrungskonzeption des Phänomenologen Waldenfels als den Zwischenbereich, in dem wir das, was uns trifft – und worüber wir nicht verfügen – umwandeln in das, worauf wir antworten. Aufzeichnungen können in diesem Sinne als erweiterte Praxen des Antwortens verstanden werden. Vgl. Sabisch 2007.

[6] In diesem Sinne kann erziehungswissenschaftliche Biografieforschung auch als kritische Sozialforschung beschrieben werden. Schulze beschreibt die Ausarbeitung der Methode des freien oder thematisch gebundenen narrativen Interviews als einen

wesentlichen Schritt der Biografieforschung und betont die damit vollzogene Öffnung: Fast jeder Mensch sei bereit und fähig, aus seinem Leben zu erzählen (vgl. Schulze 2002, S. 28).

[7] Für den hier nicht weiter vertieften Bereich des Einbezugs ‚geistig behinderter‘ Menschen als Subjekte der Forschung geben Buchner/ König 2011 einen knappen Überblick zur Situation im deutschsprachigen Raum.

[8] Insbesondere jene als bildungswirksam beschriebene Wechselwirkungen zwischen Kontinuität und Bruch konnten unter diesen Umständen selten erlebt werden – verwiesen sei hier z.B. auf die zu vermutende Unmittelbarkeit und Heftigkeit von Brüchen, etwa bei der frühen Trennung von Bezugspersonen, kompletten Umgebungswechseln bei Verlegungen in andere Einrichtungen ohne jede Begleitung oder die Schwierigkeit, unter den Umständen häufig wechselnden Personals und fluktuierender Mitbewohner so etwas wie stabile Beziehungen und kontinuierlichen Austausch zu entwickeln.

[9] Zu nennen und in meiner Dissertation entsprechend ausführlicher ausgeführt sind hier u.a. die Sanktionierung von vermeintlich unverständlichem Verhalten und das Absprechen subjektiven Sinns, damit verbundener Normierungsdruck; dominante Versorgungssituation und damit fehlende Entscheidungsspielräume innerhalb festgelegter und unveränderlicher Strukturen; das Aufwachsen in krankenhaushähnlicher Atmosphäre ohne jegliche Privatsphäre, oft erst spät im Leben erhaltener Raum, einen eigenen Rhythmus oder Vorlieben zu entwickeln; wenig Erfahrungen mit Übergängen zwischen verschiedener Lebensphasen und Rollen oder mit Ortswechsellern; prekäre Situation sozialer Beziehungen; ungleich häufigere Erfahrung mit traumatischen Brüchen und Gewalt; oft nur rudimentäre Bildungsmöglichkeiten in Kindheit und Jugend, teilweise bis heute noch unzureichender Zugang zur Erwachsenenbildung. Auch nach dem Wandel reiner Verwah- in Förderkonzepte bleibt die Dominanz des Expertenurteils und damit die Definition des eigenen Lebens durch Andere tendenziell bestehen und hat bis heute Auswirkungen auf das Leben und die Selbstwahrnehmung ‚geistig behinderter‘ Menschen. Auch das Primat der Gruppe vor dem Rückzug des Einzelnen gilt häufig noch in neueren Konzepten betreuten Wohnens. ‚Individualisierung‘ – zunächst einmal als Recht – muss vor diesem Hintergrund z.T. noch anders diskutiert werden, als vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen; Biografische Arbeit muss in diesem Sinne häufig noch ganz buchstäblich als Suche nach Möglichkeiten der (Wieder-)Erlangung von Subjektivität und Geschichtlichkeit verstanden werden. Analysegrundlage bilden hier sowohl sozialwissenschaftliche und behindertenpädagogische Literatur zum Prozess der Normalisierung und De-Institutionalisierung wie auch eigene Erfahrungen aus der Arbeit in der Behindertenhilfe mit älteren Klienten.

[10] Verwiesen sei hier auf Wolfgang Jantzens Verständnis von Behinderung als Effekt isolierender Bedingungen, der diese ganz allgemein als eine Störung in den Vermittlungsprozessen zwischen Selbst und Welt begreift. So wirken alle organischen Schädigungen und Einschränkungen ebenso wie soziale Entfremdung nie direkt, sondern immer nur vermittelt auf die Herausbildung psychischer Prozesse, indem sie in das Verhältnis „Subjekt – Tätigkeit – Objekt“ eingreifen (vgl. dazu Wolfgang Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik. 2007. Teil 1: S. 276).

Zu isolierenden Bedingungen und damit zur Ursache von Behinderung können sensorische Besonderheiten oder Veränderungen des Zentralnervensystems demnach beispielsweise nur werden, wenn aufgrund unzureichender Kooperationsmöglichkeit mit Anderen keine alternativen Kommunikations- und Orientierungssysteme entwickelt werden können und folglich der Kontakt zur Welt wie auch zum Selbst labil zu werden droht (vgl. dazu Jantzen / Lanwer-Koppelin: Diagnostik als Rehistorisierung. 1996. S. 14/ 15).

Ausführlich zu Jantzens Isolationsbegriff vgl. Jantzen 2007, Teil 1: S. 270-290, Teil 2: S. 194-207.– Jantzen / Lanwer-Koppelin 1996. S. 2-29.

[11] Rehistorisierende Diagnostik verfolgt den Ansatz, ein ‚Gewordensein‘ auch derjenigen zu rekonstruieren und zu verstehen, die durch Formen separierender Verwahrung soweit ins gesellschaftliche Abseits geraten sind, dass Kommunikation und Verständnis kaum mehr möglich scheinen. Mit dem Versuch, diese von ihm als „harter Kern“ bezeichneten, oft in Psychiatrien ‚vergessenen‘ Menschen wieder in ihre Geschichte zu versetzen (vgl. Jantzen / Lanwer-Koppelin 1996. S. 3/4) ist ebenso ein kritisches Aufdecken der Gewaltverhältnisse und gesellschaftlichen Bedingungen verbunden, die zur Isolation geführt haben.

[12] Auch im ‚klassischen‘ Setting erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung kann der Prozess der autobiografischen Ste-

greiferzählung im narrativen Interview schließlich sowohl als Erkenntnisprozess für den Forschenden wie als Bildungsprozess des Erzählenden beschrieben werden.

[13] Meine Ausführungen beziehen sich an dieser Stelle zusammenfassend sowohl auf die Analyse vorhandener Literatur zum Thema wie auf Hospitationen in entsprechenden Kursangeboten und Einzelsettings. Die Auswahl an Bildungsangeboten zum biografischen Arbeiten für Erwachsene und alte Menschen, die als ‚geistig behindert‘ gelten, wächst langsam. Das Thema wird im Bereich der Behindertenhilfe und angrenzenden Wissenschaften seit längerem sogar immer mal wieder als ‚Modethema‘ bezeichnet – stellt aber insgesamt eine noch ziemlich neue Errungenschaft dar. Kurse und Projekte finden meist noch im separierten Rahmen der Behindertenhilfe statt, z.B. als Angebote von Wohneinrichtungen, Fortbildungsmöglichkeiten von Werkstätten oder im Rahmen trägerübergreifender Erwachsenenbildungsangebote. Auch die Veröffentlichungen und theoretischen Grundlegungen in diesem Bereich sind noch überschaubar. So gibt es neben einer Reihe von Artikeln und im Netz veröffentlichten Tagungsdokumentationen eine einschlägige Buchpublikation zum Thema, die verschiedene in und für die Praxis entwickelte und erprobte Methoden biografischer Arbeit vorstellt und in erster Linie auf die Anregung konkreter Angebote gerichtet ist. U.a. Lindmeier 2008, Theunissen 2002 (Kapitel zur Biographiearbeit S.113-125), Bader 2005, Friebe/ Wetzel 1999, Boehlke 2008.

[14] Verwiesen sei hier zunächst auf ein vielbeachtetes Essay des Kunsthistorikers Carlo Ginzburg (Ginzburg 1995), in dem das Spurenlesen als ein Ende des 19Jh. verstärkt auftauchendes epistemologisches Paradigma beschrieben wird, das in seiner Bedeutung für die Humanwissenschaften bis heute noch nicht genug erkannt wurde. Er bringt zwischen 1870 und 1880 aufkommende Praxen des Spurenlesens aus unterschiedlichen Bereichen (u.a. Kunstgeschichte, Psychoanalyse, Detektivroman) zusammen und unterstellt Zusammenhänge zu einem viel weiter zurückreichenden ‚Jägerwissen‘ und frühen Formen der Wahrsagerei (als umgekehrte Variante des Spurenlesens). Kern dieses ‚Indizienparadigmas‘ ist das Aufspüren einer komplexen, anders nicht erfahrbaren Realität anhand scheinbar nebensächlicher empirischer Daten.

Aufgegriffen und erweitert wird die Auseinandersetzung mit der erkenntnistheoretischen Bedeutung der Figur der Spur in einem von Krämer/ Kogge/ Grube herausgegebene Sammelband Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst (2007), in dem sich dieser paradoxen Figur ‚zwischen Zeichen und Ding‘ aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven genähert wird.

[15] So stellt der Einbezug von Fallstudien biografischer Kommunikation mit sog. ‚geistig behinderten‘ Menschen einen wesentlichen Bezugspunkt meines Dissertationsprojekt dar: Der Versuch einer Beobachtung und Beschreibung dient mir als eine Art Auffächerung und Erweiterung des Feldes, zur Gewinnung neuer, mir bislang unbekannter Zugänge und Sichtweisen. Zugleich stellt dieser mich vor ein für Forschung wahrscheinlich unumgängliches Paradox: Wie kann ich etwas mir Neues, Unbekanntes überhaupt bemerken – also eine Aufmerksamkeit für Formen biografischer Bezugnahme entwickeln, die ich noch nicht kenne und deswegen auch möglicherweise gar nicht als ‚biografisch‘ (an)erkenne? Als eine Möglichkeit–erscheint mir die Beschreibung von Grenzbereichen: (Wie) werden bekannte Erzählweisen unterbrochen, verschoben, irritiert? Nutzen einige Menschen unter den Bedingungen ‚geistiger Behinderung‘ mir vertraute Darstellungs- und Erzählformen anders und lassen mich diese dadurch neu sehen? Ergeben sich daraus spezifische Hinweise auf dominante kollektive Erzählweisen / Erinnerungspraxen und ihre Ausschlüsse? Dabei stosse ich wiederum auf Grenzen meiner Denkmöglichkeit: So sind Bezugnahmen ohne einige Bedingungen – selbst wenn diese nicht als Voraussetzungen, sondern als mögliche Ziele biografischer Arbeit formuliert werden – für mich kaum vorstellbar: Wie ist z.B. ein Selbstbezug ohne ein bestimmtes Bewusstsein von Kontinuität, vom Selbst in der Zeit denkbar? Wie werden Erfahrungen ohne den Rückbezug auf ein integrierendes Selbst in Form eines autobiografischen Bewusstseins verarbeitet?

Literatur

Bader, Ines (2005): Sich im Alter die eigene Biografie bewahren – Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. In: Dokumentation der Fachtagung ‚50 plus – Menschen mit Behinderung im Alter. Verantwortung und Perspektive für die Behindertenhilfe und -selbsthilfe‘. Stuttgart. S. 32-40.

Blohm, Manfred (Hg.) (2002): Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Flensburg.

Blohm, Manfred / Peters, Maria / Heil, Christine / Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz (Hg.) (2006): Über ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München.

Boehlke, E. (Hg.) (2008): Integrationsgespräche Bd. 5. Individuelle Biografieforschung als Entwicklungschance für Menschen mit Intelligenzminderung. Edition G.I.B..

Buchner, Tobias/ König, Oliver (2011): Von der Ausgrenzung zur Inklusion: Entwicklung, Stand und Perspektiven des gemeinsamen Forschens. In: Deutsche Interdisziplinäre Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e.v.: Forschungsfalle Methode? Partizipative Forschung im Diskurs. Dokumentation der Jahrestagung der DIFGB 18.-19.November 2010. Leipzig. S. 2-16.

Friebe, S./ Wetzell, R. (Hg.) (1999): Lebensgeschichten – Die biografische Perspektive in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen. Schwarzach.

Ginzburg, Carlo (2002): Spurensicherung. Die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst. Berlin.

Heil, Christine (2002): „Das, um was es eigentlich geht, ist nicht sichtbar.“ Mit Schülerinnen und Schülern neue Erzählweisen entwickeln. In: Blohm, Manfred (Hg.): Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Flensburg. S. 231-243.

Jantzen, Wolfgang / Lanwer-Koppelin, Willehad (Hg.) (1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwerbehinderter Menschen. Berlin.

Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. (Neuaufgabe, Teil 1 und Teil 2). Berlin.

Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. München.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München.

Krämer, Sybille (2007a): Immanenz und Transzendenz der Spur: Über das epistemologische Doppelleben der Spur. In: Krämer, Sybille/ Kogge, Werner/ Grube, Gernot (Hg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M.. S. 155-181.

Krämer, Sybille (2007b): Was also ist eine Spur? Und worin besteht ihre epistemologische Rolle? Eine Bestandsaufnahme. In: Krämer, Sybille/ Kogge, Werner/ Grube, Gernot (Hg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M.. S. 11- 33

Krämer (2007), Sybille/ Kogge, Werner/ Grube, Gernot (Hg.): Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst. Frankfurt a.M..

Lindmeier, Christian (2008): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. (3.Auflage). Weinheim und München.

Luria, Alexandr R. (1993): Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Reinbek bei Hamburg.

Pazzini, Karl-Josef (2002): Bio muss erst graphiert werden. Manuskriptfassung vom 1. März 2002. Hamburg.

Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz (Hg.) (2004a): Bio-Grafie. Kunst + Unterricht. Heft 280. Seelze.

Sabisch, Andrea / Seydel, Fritz (Hg.) (2004b): Biografieren. Kunst + Unterricht Material kompakt. Heft Nr.281. Seelze.

Sabisch, Andrea (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld.

Sabisch, Andrea (2008): Ästhetische Bildung ist Grundlage jeder Bildung. In: Billmeyer, Franz (Hg.): Was die Kunstpädagogik leisten kann. München. S. 192-198.

Sabisch, Andrea (2009): Aufzeichnung und Ästhetische Erfahrung. Hamburg.

Schulze, Theodor (2002): Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Kraul, Margret / Marotzki, Winfried (Hg): Biografische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung. Opladen. S.23-48.

Seydel, Fritz (2005): Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung. Köln.

Theunissen, Georg (2002): Altenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- und geistigbehindert gelten. Bad Heilbrunn.