

Neuropsychologie und Pädagogik

Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines interdisziplinären Forschungsfeldes

Ein Gespräch mit Wolfgang Jantzen

Wolfgang Jantzen, emeritierter Professor für Sonderpädagogik der Universität Bremen war und ist bis heute einer der führenden Kenner der Neurowissenschaften in pädagogischen Kreisen. Lange bevor das Thema Hirnforschung zu einem pädagogischen „Modethema“ wurde, integrierte er den aktuellen Erkenntnisstand dieser Disziplin in seine Überlegungen zu einer „humanen“ Pädagogik. Frei von jedem populistischen Interesse kann er so den aktuellen Diskurs sowie die Bedeutung dieser Forschungen für pädagogisches Handeln wie kaum ein anderer im deutschen Sprachraum einschätzen.

In Osterholz-Scharmbeck angekommen werden wir in einen herrlich grünen Wintergarten geführt. Während Herr Jantzen Kaffee kocht, fällt der Blick ins Bücherregal – in dem ausschließlich Literatur zum Thema Gartengestaltung zu finden ist. Eine Katze setzt sich zwischen unsere Stühle und miaut. „Ein Tier aus dem Tierheim – ganz schwer hospitalisiert. Es hat Jahre gedauert, bevor sie mal von sich aus schmuse kam.“

Schon diese kurze Eingangsszene zeigt: Professor Jantzen ist längst raus aus dem wissenschaftlichen Elfenbeinturm. Er *lebt* ein Leben außerhalb der Wissenschaft – aber voll im Einklang mit dem, wofür er zeitlebens eingetreten ist.



Menno Baumann: *Herr Professor Jantzen, Sie haben bereits sehr früh in der Geschichte der Pädagogik – früher als sämtliche Vertreter, die heute laut diskutieren – damit angefangen, Ihre theoretischen Ausführungen auf der Grundlage der Neurowissenschaften zu begründen. Wie sind Sie dazu gekommen?*

Wolfgang Jantzen: Ich bin im Zwischenfeld meiner Tätigkeit an der Sonderschule und des Psychologiestudiums auf die Ergebnisse der Isolationsforschung gestoßen. Unter anderem darauf, dass Persönlichkeitsveränderungen – egal was der Typ der Isolation ist – vom Grad der Isolation abhängen. Und das galt auch für Menschen in „Eisernen Lungen“ oder für Blinde, für Sehbehinderte eben so wie für Schiffbrüchige. Das war ja damals die große Zeit der Isolationsforschung in den 60’er und 70’er Jahren – Hintergrund: Gehirnwäsche im Koreakrieg, Programme für Weltraumforschung, Atom-Unterseeboote und ähnliches – wie reagieren Menschen auf Isolation.

Aber wie war das mit dem Problem der geistigen Behinderung? Da ist ja ersichtlich, dass irgendwie im Gehirn was anders ist. Das hat mich eine Reihe von Jahren beschäftigt, bis ich Leont’evs „Probleme der Entwicklung des Psychischen“ gelesen habe. Und da lag der Schlüssel, denn Leont’ev sprach von „funktionellen Hirnorganen“. Das heißt, das Großhirn ist in der Lage neue Organe zu bilden – organähnliche Gebilde, die ein Leben lang existieren. Das fand ich spannend, ich bin dann sehr schnell auf einen Artikel des polnischen Neuropsychologen Maruszewski gestoßen der das am Beispiel eines Mannes gezeigt hat, der Englisch und Chinesisch sprach – Chinesisch war seine Muttersprache, Englisch als Zweitsprache – und der nach seiner Hirnverletzung die Schriftkompetenz in Englisch wieder aufgebaut hat, nicht aber in Chinesisch – weil es anders lokalisiert war mit höheren

Kulturhistorische Psychologie – Tätigkeitstheorie

Die Kulturhistorische Psychologie, auch Tätigkeitstheorie genannt, ist eine aus der Sowjetunion stammende Theorie menschlicher Entwicklung. Sie entstand im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts und wurde durch die Forscher Wygotski (Vygotskij), Leontjew (Leont’ev) und Luria (Lurija) geprägt. Kern dieser Theorie ist, dass die menschliche Entwicklung sich nur im Kontext des sozialen Umfeldes und der Kulturgeschichte begreifen lässt. Ein Mensch wächst in seine Kultur hinein, in dem er von den Erwachsenen in den Gebrauch kultureller „Werkzeuge“ eingeführt wird. Wichtigstes kulturelles Werkzeug ist dabei die Sprache. In Deutschland spielt dieser Ansatz vor allem im Kontext der Sonderpädagogik eine Rolle, vertreten z.B. durch Wolfgang Jantzen, Georg Feuser (beide Bremen), Joachim Kutscher (Hannover) und André Frank Zimpel (Hamburg).

M.B.

visuellen Anteilen. Ich hab
daraufhin mir
Maruszewskis ins
Englische gerade
übersetzte Buch besorgt –
übrigens: Maruszewski hat
noch eine andere
Auswirkung auf die
Bundesrepublik – Barbara
Romero ist bei ihm
Assistentin gewesen – die
Frau die in der
Alzheimerforschung für die
Rehabilitation von

Patienten das Fortschrittlichste getan hat. Und durch Maruszewski bin ich auf Lurija gestoßen. Und dann wurde mir schon klar, in diesem Verbund – Leont’ev, Lurija, Vygotskij – da stecken die Lösungen. Ich habe angefangen, Lurija zu lesen – alles autodidaktisch – gut, mit meinem Psychologiestudium war ich nicht schlecht ausgestattet – und habe sehr schnell gemerkt, dass bei Lurija nur eine Theorie der Störungen höherer psychischer Funktionen bei örtlichen Hirnschädigungen enthalten ist. Mehr war zu dieser Zeit nicht möglich, also war die Frage, auch Instrumente zu entwickeln, um subkortikale Störungen aufzuklären. Das habe ich sozusagen als Programm 1978/ 79 bereits niedergeschrieben und festgehalten.

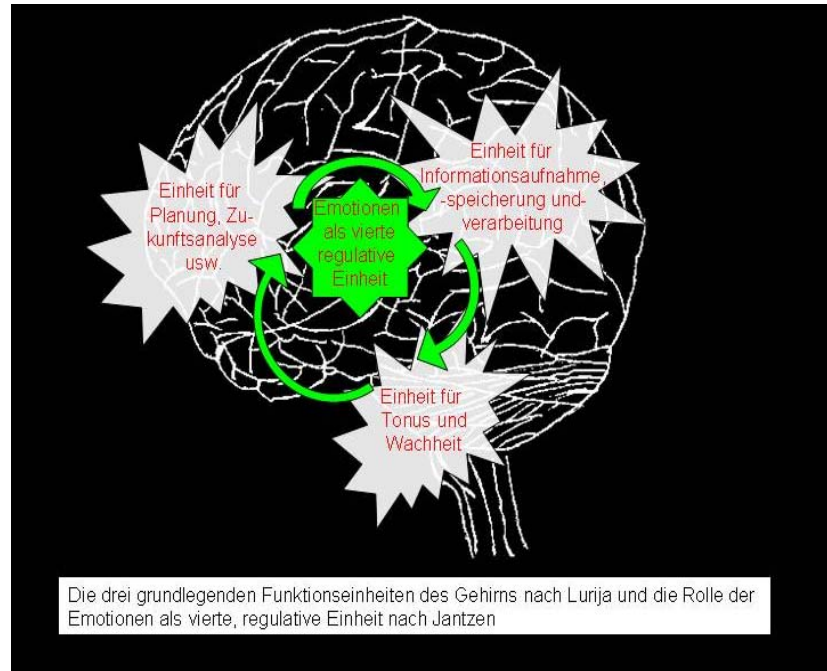


Und angenommen, es gibt eine vermittelnde Einheit jenseits dieser drei Einheiten, die Lurija annimmt. Lurija unterscheidet im unteren Hirnbereich die Einheit für Tonus, Wachheit und Regulation, im hinteren Hirnbereich die Einheit für Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung und im vorderen Hirnbereich die Einheit für Planung, Zukunftsanalyse usw. – eigentlich interessant; es entspricht im wesentlichen den drei Einheiten in Freuds „Entwurf einer Psychologie“– . Aber wenn das alles drei gleichzeitig funktioniert, dann muss es ja eine Vermittlung dazwischen geben, und das ist die Rolle der Emotionen. Die Aufarbeitung der Neuropsychologie der Emotionen hat mir gezeigt, dass sie ja irgendwo in das ganze System passt aber trotzdem einen eigenständigen Charakter hat. Vom limbischen System alleine wollte ich nicht reden, ich habe also von der „vierten regulativen Einheit“ gesprochen, die einen eigenständigen Charakter hat und trotzdem in diese anderen drei Einheiten reinwirkt und mit ihnen zusammenarbeitet. Erst in der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ (siehe Lit.-Hinweise) ist das für mich insofern

gelöst, als von dieser elementaren Einheit – oder sagen wir: dem limbischen Kern des Gehirns – Sinnbildungsprozesse gesteuert werden.

Und das habe ich mit der Theorie von Pribram zeigen können, so dass zwei entgegen gesetzte Prozesse – ein kortikaler Prozess der Bedeutungserweiterung und ein subkortikaler Prozess der Sinnbildung ineinander greifen. Das war die Linie, die ich verfolgt habe.

Aber bis das in den Bereich der geistigen Behinderung hinein denkbar und anwendbar wurde hat natürlich sehr lange gedauert. Dazu braucht man nicht nur eine Aufklärung des Zusammenhangs dieser Prozesse sondern man braucht gleichzeitig eine



Entwicklungsneuropsychologie. Geistige Behinderung ist dadurch definiert, dass sie in den ersten achtzehn Lebensjahren auftritt – sie hat nichts mit Demenz zu tun. Also brauche ich eine Idee, wie Entwicklung stattfindet. Das ist übrigens etwas, was in der Debatte um die so genannte Neuro-Pädagogik überhaupt nicht drin ist. Obwohl ein solche Idee international u.a. etwa in den Arbeiten von Kurt Fischer von der Harvard Universität ganz hervorragend ausgearbeitet ist.

Das Hauptproblem ist ja: Wie findet Entwicklung statt. Die Vygotskij'sche Regel lautet ja, dass die gleiche Hirnschädigung beim Kind und beim Erwachsenen unterschiedliche Folgen hat. Beim Kind wirkt sie sich am meisten auf die noch zu entwickelnden höheren Systeme aus, beim Erwachsenen wirkt sie sich am meisten auf die nicht mehr realisierbaren niederen Systeme aus. Was wir etwa bei einer Aphasie sehr deutlich sehen. Es gibt diese Selbstbeschreibungen z.B. der schwedischen Journalistin Ingrid Topp-Erblad – „Katze fängt mit S an“ – die genau ihre fürchterliche Situation nach der Aphasie beschreibt, wo sie alle mitbekommt aber nicht sprechen kann und nach außen wie eine geistig Behinderte erschien. Während ein Kind – nehmen wir mal das Landau-Kleffner-Syndrom, das im Alter von 3 Jahren entsprechende Veränderungen der Hirnprozesse bewirkt, die mit Aphasie-

Erscheinungen verbunden sind – natürlich überhaupt nicht weiß in welcher Situation es ist, weil es die höheren Funktionen nicht entwickelt hat, völlig im Chaos versinkt, schwer verhaltensgestört wirkt. Stück für Stück entwickeln sich hier die intellektuellen Funktionen wieder zurück und weiter während die Sprache ein ganzes Leben lang gestört bleibt.

M.B.: *Während auf der anderen Seite ja Forschungen wie die von John Locke oder im deutschen Sprachraum Angela Friederici zeigen, dass es ja sogar Kinder gibt, die direkt nach der Geburt schwerste Schädigungen der linken, sprachdominanten Hemisphäre erleiden und dennoch einen ganz „normalen“ Spracherwerb durchlaufen.*

W.J. : Hier gilt wiederum die Vygotskij'sche Regel, dass der Kern der Retardation am wenigsten beeinflussbar ist, aber die nachwirkenden höheren Funktionen beeinflusst werden können – Und wenn dann die soziale Isolation für die Kinder behoben wird und an diesen höheren Funktionen angesetzt wird, die Folgen des Defekts weitgehend überwunden werden können.

M.B.: *Ich möchte noch einmal ganz kurz bei dem einhaken, was sie zu Lurija gesagt haben. Habe ich das richtig verstanden: Lurija baut das Gehirn hierarchisch auf, und für Sie sind Emotionen quasi das Bindeglied zwischen den drei beschriebenen Systemebenen die da wo subkortikale und kortikale – oder man könnte sagen: unbewusste und bewusste Entscheidungen aufeinander treffen, verbinden?*

W.J.: Im Prinzip ja, nur Lurija baut das Gehirn nicht streng hierarchisch auf. Lurija verfolgt einen bestimmten Forschungsstrang. Er verfolgt den Forschungsstrang, der die Veränderung der höheren psychischen Funktionen nach Hirnverletzung betrifft. Damit ist er erstmal konfrontiert durch seine Tätigkeit in den Lazaretten während des zweiten Weltkrieges und danach. Und von dort entwickelt er eine Theoriebildung und eine Methodologie diesen Bereich erstmalig in der gesamten Theorie so darzustellen, dass Psychologie und Neurologie nicht im Widerspruch sind. Ziel war, ein Theoriekonzept zu entwickeln, das Diagnose, Klassifikation und Therapie erlaubt, die nicht im Widerspruch zueinander stehen. Das ist fast etwas Einmaliges. Lurija ist aber unter den Dreien – Vygotskij, Leont'ev, Lurija – derjenige..., sagen wir, der die schmalste Spur fährt. Obwohl er ursprünglich breiter angelegt war. Lurija ist aber eher als die beiden anderen Pragmatiker. Vygotskij ist ein Genie, gar keine Frage. Leont'ev ist ihm in manchem ebenbürtig. Die eigentlichen Quellen der modernen Neuropsychologie liegen bei Vygotskij. Lurija hat angesetzt und einen Teil weiter

entwickelt. Aber, es ist nicht einfach hierarchisch, es ist ein Konzept der chronogenen Lokalisation, das auch bei Vygotskij schon entwickelt ist. Chronogene Lokalisation folgt Grundgesetzen, und das bricht die Hierarchie. Ich gehe kurz in der Geschichte zurück: Vygotskij hat diese Grundgesetze interessanterweise von Ernst Kretschmer entnommen. Die deutsche Geschichte zwingt ja dazu Kretschmer mit der Vorgeschichte der Euthanasie in Verbindung zu bringen – und trotzdem gibt es den anderen Kretschmer: einen hochqualifizierten Neurowissenschaftler, der erstmals Funktionsgesetze aufgestellt hat – für das entwickelte Gehirn als Ganzes – an denen sich Vygotskij orientiert hat.

Da ist das erste Gesetz: das es ganzheitliche Grundfunktionen gibt, die integriert werden von den höheren Funktionen. Das zweite Gesetz ist, dass diese höheren Funktionen sich Stück für Stück entwickeln und alle niederen integrieren und aufheben, aber als untergeordnete Zentren werden sie nicht vernichtet sondern geben ihre Funktionen an die höheren ab. Und das dritte Gesetz ist, dass bei einer Störung oder Krankheit diese unteren Zentren wieder Selbstständigkeit erhalten können. Und hier setzt Vygotskij in seiner Entwicklungsneuropsychologie an. Und diese Entwicklungspsychologie führt zu der Annahme der chronogenen Organisation des Gehirns, der zeitlichen Organisation der Gehirnfunktionen, die beim Aufbau eine andere Logik hat als im Zerfall – aber die gleiche Logik liegt Aufbau und Zerfall auch als gemeinsame Logik zugrunde. Wie bestimmte Prozesse in der Pubertät, wenn Kinder plötzlich nahezu ausflippen, andere sind als wenn Leute plötzlich schizophren oder hysterisch werden. Aber es sind die gleichen Systeme die in einem Fall aufgebaut werden und im anderen zerfallen, so Vygotskij im Rückgriff auf Kretschmer. Und dieses Konzept – ich muss hier noch einen kleinen Exkurs machen – hat auch Nicolai Bernstein erheblich beeinflusst, der praktisch der vierte in der Kulturhistorischen Theorie von Anfang an war, der Physiologe, der ebenfalls am psychologischen Institut in Moskau war, der mit allen anderen drei zusammengearbeitet hat und auch befreundet war, mit Lurija sehr eng – und diese Konzept der hierarchischen chronogenen Lokalisation, dass ist auch bei Bernstein vorhanden und auch von von Vygotskij her auch bei Lurija. Also ein Konzept funktioneller Systeme die Ebene für Ebene sich immer wieder zurückkoppeln, wobei die niederen integriert sind aber bei Zerfall der höheren wieder selbstständigen Charakter entwickeln.

M.B.: *Eine Frage an den „Kulturphilosophen“: Das was Lurija, Vygotskij, Leont'ev schon in den 30'er/ 40'er Jahren für einen Begriff von Dynamik vom Gehirn und von Plastizität hatten – sie haben es nicht so genannt, aber im Prinzip haben sie das Konzept der Neuroplastizität voll beschrieben gehabt, dafür haben die Amerikaner noch einmal fünfzig Jahre gebraucht und bedurften der Techniken bildgebender Verfahren. Ist das ein Unterschied in der Umgehensweise mit Naturwissenschaften?*

W.L.: Nicht alle Amerikaner. Es gibt einen Amerikaner der hier herausragt, der mit Lurija eng zusammengearbeitet hat: Karl Pribram. Karl Pribram hat mit Lurija zu Fragen des Frontalhirns zusammengearbeitet. Er war immer ein Neuropsychologe, der historisch interessiert war. Er hat in einem Buch die Bedeutung von Freuds Projekt für eine Neuropsychologie der Emotionen hervorgehoben und diesen „Entwurf einer Psychologie“ neu untersucht. Und er entwickelt Ende der 70'er, Anfang der 80'er eine Neuropsychologie der Emotionen, die über die bloße neurophysiologische Beschreibung des Zusammenwirkens von subkortikalen, so genannten „Zentren“ hinausgeht. Er entwickelt faktisch eine Neurodynamik und eine chronogene Lokalisation der Emotionen. Das ist eine ganz rühmliche Ausnahme. Er ist Amerikaner aber von der Gestaltpsychologie beeinflusst. Und da muss man auch sehen, auch zwischen der Kulturhistorischen Theorie und der Gestalttheorie gab es engste Kontakte. Vygotskij und Lewin haben sich persönlich gekannt und geschätzt. Vygotskij war ein genauer Leser und Kritiker von Koffka und Lewin und hat ihre Ansätze gewürdigt aber trotzdem gezeigt, wo ihre Ansätze nicht ausreichen. Und ersichtlich ist auch Leont'ev deutlich von der Feldtheorie Lewins beeinflusst.

Verstehen Sie – ich will Ihnen auch gleichzeitig zeigen, was ich mache und warum ich das mache. Das sind so komplexe Fragen, wenn ich mich nicht der Antworten, die alle klugen Köpfe schon zu finden versucht haben, versichere, dann wäre das genauso als wenn ich versuche, Physik zu betreiben die nicht bei Einstein oder Heisenberg nachsieht.

M.B.: *Kommen wir zur Diskussion um die aktuelle Neuro-Pädagogik wie auch immer man es nennt. Es gibt ja Autoren wie Manfred Spitzer, die von einer Übernahme der Lehr-Lernforschung durch die Hirnforschung sprechen. Auf der anderen Seite haben Analyse wie die von John Bruer im anglo-amerikanischen Sprachraum oder jüngst die Analyse von Nicole Becker für Deutschland gezeigt, dass das, was aktuell unter den Stickwörtern „Neuro-Pädagogik“ oder „Neurodidaktik“ diskutiert wird, eigentlich*

den Pädagogen wenig, wenn nicht sogar gar nichts Neues zu sagen hat. Welchen Wert messen Sie neurowissenschaftlichen Erkenntnissen für die pädagogische Handlung bei?

W.J.: Also einerseits einen sehr hohen, was die Justierung pädagogischer Grundbegriffe angeht, andererseits gar keinen, weil sie mit pädagogischem Handeln überhaupt nichts zu tun haben, weil das, was uns durch die Neurowissenschaften heute präsentiert wird, für die Pädagogik – außer für die kategoriale Grundlegung – schlicht und einfach uninteressant ist. Interessant ist die Entwicklungsneuropsychologie. Die ist wirklich interessant. Wenn ich die lese auf dem Hintergrund der fortgeschrittenen Entwicklungstheorien, dann lässt sie einige Lösungen zu und vertieft einige Lösungen, die vorher nicht so möglich waren.

In der Entwicklungspsychologie gibt es verschiedene Strömungen die alle in die Schule hineingehen und in den Köpfen der Lehrer sind – sofern Lehrer sich mit Entwicklungspsychologie beschäftigen – wir wissen, dass in der deutschen Debatte sowohl in den Schulen als auch in den Kindergärten viel zu wenig Entwicklungspsychologie in den Köpfen ist – Sofern sich also Lehrer mit Entwicklungspsychologie beschäftigen, welche sollen sie denn auswählen? Piaget?

M.B.: *Vor allem „WAS“ von Piaget!*

W.J.: Aber was von Piaget? Wenn sie Piaget auswählen, geraten sie in eine riesige Kluft zwischen spontaner Entwicklung und möglicher Entwicklung durch Lernen. Denn letztlich erfolgt Entwicklung bei Piaget spontan. Er hat keinen Begriff der Verbindung von Entwicklung und Lernen – das hält ihm schon Vygotskij vor.

M.B.: *Wobei, ich finde, Piaget hat einen Grundgedanken, wenn jeder Lehrer sich den klar machen würde, wäre schon eine Menge gewonnen. Nämlich das der*

Jean Piaget

Piaget (1896-1980) gilt als einer der bedeutendsten Entwicklungspsychologen des zwanzigsten Jahrhundertst. Er entwickelte eine Idee menschlicher Entwicklung, nach der die Prozesse von Struktur und Handlung zirkulär aufeinander bezogen sind. Entwicklung geschieht im Spannungsfeld von Assimilation und Akkommodation. Also entweder ein Phänomen wird in der Verarbeitung den schon bestehenden Strukturen angepasst, oder aber die Strukturen passen sich den Erlebnissen an. Grundsätzlich strebt Entwicklung nach Piaget nach Gleichgewicht (Äquilibration).

Aus dieser Theorie heraus entwickelte Piaget eine Stadientheorie, nach der die Intelligenzentwicklung sich schrittweise aufbaut. Die allerersten, sensomotorischen Erfahrungen des Kindes bilden somit die Grundlage des abstrakten Denkens im Erwachsenenalter.

M.B.

Mensch handelt auf der Grundlage der Strukturen die er hat, und das die Strukturen sich bilden auf der Grundlage der Handlungen des Menschen.

W.J.: Richtig!

M.B.: *Wenn man diesen Kreislauf verstanden hat, dann ist die Stadientheorie relativ egal.*

W.J.: Sie ist nicht völlig egal. Wenn wir das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik meines Freundes und Kollegen Georg Feuser nehmen, müssen wir etwas über die Niveaus wissen, auf denen sich Kinder kognitiv organisieren. Genauso wenn wir Vygotskij nehmen – genauso wenn wir andere Theorien nehmen. Insofern ist es nicht uninteressant was mit der Stadientheorie angesprochen wird. Aber die Stadientheorie von Piaget ist eine Stadientheorie der Operationen – und nicht der Repräsentationen, wie dies der „mittlere“ Piaget bei Wallon würdigt – nachdem er jahrelang versucht hat, in Gegnerschaft zu Wallon Probleme zu lösen, die Wallon und seine Schüler anders gelöst haben. Da kapituliert Piaget sozusagen und würdigt Wallon als den großen Repräsentanten des zweiten Prinzips, dass man für eine Entwicklungstheorie braucht – nämlich des Prinzips der Repräsentationen. Und wenn man sich Piaget genau ansieht, dann wird man sehen, dass die entscheidende Grundkategorie für Repräsentationen bei Piaget zwar gesetzt ist aber nicht begriffen. Das ist nämlich die Akkommodation. Wie kommt eine neue Handlung, ein neues Niveau des Denkens zustande? Piaget analysiert bis ins Detail die Assimilation – Wie passen sich Begriffe an vertraute Schemata an? – Und auf diesem Weg versucht er zur Akkommodation zu kommen und scheitert. Er scheitert übrigens auch an der Frage des Problems der Emotionen. In seiner Sorbonne-Vorlesung über Affektivität glaubt er noch das Problem der Emotionen lösen zu können – oder lösen zu müssen – landet mitten im Repräsentationsproblem und der alte Piaget sagt dann: „Das Problem der Emotionen werden wir erst in 50 Jahren lösen!“ Das ist ein Problem, wenn ich Piaget nehme.

Und was ist, wenn ich Freud und die Freudianer nehme? Dann habe ich eine in Ansätzen interessante Entwicklungspsychologie, aber in großen Teilen unausgearbeitet oder so ausgearbeitet, dass ich gewisse Probleme damit habe. Weil dort wiederum das Problem der Entwicklung als Problem der emotionalen Besetzungen erarbeitet wird – aber nicht das Verhältnis von Inhalt und Besetzung. Ich habe wieder keine Theorie des Verhältnisses von Entwicklung und Lernen.

Wallon könnte sehr interessant sein, aber Wallon ist für uns kaum erschlossen. Er ist im englischen Sprachraum kaum rezipiert worden, so dass auch im Englischen kaum Übersetzungen sind. Er ist extrem schwer zu lesen – selbst die Franzosen verstehen ihn nicht richtig.

Bleibt also Kulturhistorische Theorie und bleibt also die moderne Neurowissenschaft – oder neue Entwicklungsneuropsychologie. Und da finden wir also verschiedene Ansätze die wirklich höchst interessant, weil sie zeigen, dass es Entwicklungsstadien gibt. Aber als was gibt es diese Stadien? Das entspricht den Lösungen, an denen Vygotskij und Wallon gearbeitet haben – und ist gleichzeitig konkordant mit gewissen Grundüberlegungen der Psychoanalyse.

Für Vygotskij ist das Entscheidende die kritische Phase in den Übergangsstadien. Wir wissen von der modernen Entwicklungsneuropsychologie, dass es diesen Übergang gibt. Die Arbeiten von Robert Thatcher, der mit Kurt Fischer von Harvard zusammengearbeitet hat – Robert Thatcher ist Neurowissenschaftler – zeigen, dass das Gehirn eine spiralförmige Entwicklung macht. Zyklen von linkshemisphärischer Differenzierung und rechtshemisphärischer Integration wechseln sich ab. Und das hat eine Bedeutung: Rechtshemisphärische Integration bedeutet immer Sicherheit und Stabilisierung von Bindung. Die rechte Hemisphäre ist nach der Neuropsychologie und Neuropsychoanalyse Ort der Realisierung von Bindung und Selbstbezug, während die linke Hemisphäre der Ort für Begriffsbildung ist. Die rechte Hemisphäre konsolidiert meinen eigenen Körper in der Welt im Verhältnis meiner sozialen Bindungen. Entsprechend zeigen sich auch Überaktivitäten des rechten Frontalbereiches bei gestörter Bindung. Schon bei Neugeborenen ist dies klar: Die rechte frontale Überaktivierung ist Resultat erschwerter Bindungssuche.

M.B.: *Das ist ja auch das spannende: dass in der Entwicklung deutlich wird, dass Entwicklung längst nicht immer der Aufbau von Kompetenzen ist, sondern in weiten Teilen der Abbau. Nehmen wir die sprachliche Differenzierung: Ein Säugling kann sämtliche Sprachlaute aller Kulturen differenzieren und produzieren, dass kann ein Erwachsener nicht – und er wird es in der Regel auch nicht wieder lernen.*

W.J.: Und wir wissen schon von dem vorhin zitierten Karl Pribram, dass es auch eine spezifische subkortikale Repräsentation des eigenen Körpers gibt, innerhalb dessen – das wissen wir aus der Neuropathologie – die rechte Hemisphäre noch einmal eine besondere Rolle spielt.

M.B.: *Darauf baut ja Damasio z.B. sämtliche psychischen Systeme auf, indem er sagt, die Grundlage des Psychischen ist immer die Repräsentation des eigenen Körpers in der Welt.*

W.J.: Genau, zwischen der Repräsentation des Körpers und der Repräsentation der Welt entwickelt sich das Psychische – und zwar auf der Basis der emotionalen Prozesse. Das ist die Grundlage. Und wenn man dem folgt, dann sieht man in der Tat verschiedene Umorganisationen der Repräsentationen, die Vygotskij in seinem Spätwerk auch so interpretiert, dass in den kritischen Phasen eine Neubildung entsteht, in der das Kind ein anderes Verhältnis zu sich selbst entwickelt und deshalb die Affekte durch Affekte aufgehoben und verändert werden. Und das ist ein Gedanke, der von Spinoza kommt.

Beispielsweise das Kind im Alter von einem Jahr nimmt erstmalig wahr, dass es Affekte hat. Das Kind etwa mit drei Jahren – also im Übergang vom Kleinkind zum Vorschulalter – organisiert seine Affekte neu auf der Achse „Ich und Andere“. Das heißt, das ganze Psychische wird umorganisiert. Man sieht das bei Kindern die Borderline-Syndrom entwickeln. Es gibt spezifische Theorien – wir haben früher schon immer vermutet, dass die Entwicklung von Borderline-Syndrom etwas mit früher erfahrener Gewalt zu tun hat, dies hat sich heute durch die moderne Literatur bestätigt – und so etwa um das dritte Lebensjahr gibt es eine Veränderung der Selbstwahrnehmung der Kinder. Sie wollen nicht nur, dass sie gut behandelt werden von ihren Eltern – das ist ihr großer Wunsch und deshalb entwickeln sie ihre Größenphantasien um sich zu schützen, und ihre Angst auf der anderen Seite wenn es nicht klappt – sondern plötzlich tritt ein neues Motiv auf: Sie wollen von den Eltern lieb gehabt werden so wie sie sind – Die Achse „Ich und Andere“ kommt ins Spiel.

M.B.: *Ich finde, auch das Fremdeln ist, wie Lichtenberg es z.B. darstellt, ein schönes Beispiel, wie das Kind anfängt, sich an den Affekten seiner Mitmenschen zu orientieren. Und deshalb irritiert ihn Fremdes und gibt ihm Vertrautes Sicherheit.*

W.J.: Ja, und wenn wir da noch einmal die alte Debatte nehmen – Wallon insbesondere – dann ist es dieser Übergang, den Spitz theoretisch verortet hat: Er hat gesagt, es kommt dort ein neuer Organisator des Psychischen ins Spiel – was es ist, kann er nicht sagen, aber er kann bestimmte Folgen aufzeigen – das Fremdeln ist nur ein Indikator dafür. Wenn wir Wallon genau lesen, und Piaget bei der Wallon-Debatte genau verfolgen, um zu sehen, wie Piaget das erklärt hat und wie man das von Wallon her erklären kann, dann hat das Kind vor dem achten Monat keinen

Begriff von der Trennung seines Körpers von der Welt. Ich kann Ihnen das an einem einfachen Beispiel angelehnt an die Piaget-Literatur. Ich nehme mal meine Armbanduhr – Wenn ich die einem Baby im Alter von sechs Monaten übers Bettchen hänge – Bindung vorausgesetzt – wird es höchst erfreut sein. Es wird nach der Uhr grapschen, mit Händen und Füßen. Es wird sie in den Mund stecken, und begeistert sein. Wenn ich dann die Uhr wegnehme, was macht das Baby? Im Alter von sechs Monaten wird es weiter so handeln, als ob es die Uhr dadurch, dass es seine Bewegungen fortsetzt, wieder herbeiholen kann. Im Alter von etwa acht bis neun Monaten wird es völlig anders handeln: Es wird sich darauf orientieren, wo ich die Uhr weggenommen habe. Das heißt, die Uhr ist nicht mehr inkorporiert in seinem Selbst, die Uhr ist getrennt von seinem Selbst. Genauso ist die Mutter nicht mehr inkorporiert in seine Handlungen, als Teil des eigenen Körpers, sondern getrennt. Und Wallon zeigt nun genau, wie die Entwicklung des Körperselbst erstmal in dieser Zeit Stück für Stück beginnt, und Ebene für Ebene der eigene Körper als getrennt vom Psychischen erkundet wird. Bis hin zu Vier-, Fünfjährigen – er hat da sehr spannende Experimente gemacht: Er zeigt da etwa, wie zwei- bis dreijährige Kinder ihren Körper erkunden, in dem sie durch die Beine nach hinten gucken oder ähnliches – und langsam ein integriertes Körperselbst kriegen. Entwicklung des Körperselbst und Entwicklung zur Welt.

M.B.: *Ein radikales Beispiel noch mal, womit jeder Lehrer zu tun hat, ist die Pubertät: Eine heftige Umorganisation des Affektlebens durch das Ausleben heftiger Affekte.*

W.J.: Und das sagt auch Vygotskij. Was sind die Grundlagen des Affektlebens? In der Pubertät zum einen, dass das Kind auf Grund der wissenschaftlichen Begriffsbildung, zu der es im Prinzip in der Lage ist, sein eigenes Selbst anders sieht. Und zum anderen, dass sein eigenes Selbst anders ist durch die im Körper auftauchenden veränderten Prozesse. Das wirft neue Affekte auf – das verlangt, sie neu zu begreifen – und dieses Neubegreifen des eigenen Selbst in der Pubertät ist der Kern der Veränderungsprozesse und macht eigentlich für Vygotskij die Basis aus, dass überhaupt Menschwerdung stattfindet: Selbstdifferenzierung.

M.B.: *Heißt das, dass Sie sagen würden, Neurowissenschaften machen nur an der Stelle einen Sinn, wo ich sie entwicklungspsychologisch lese? Und wo ich in der Zusammenschau von Entwicklungspsychologie und Neurowissenschaften neues darüber erfahre, wie der Mensch sich in der Zeit verändert?*

W.J.: Richtig, aber dann machen sie entwicklungspsychologisch einen Sinn. Natürlich kann ich daraus allgemeine Folgerungen schließen. Es gibt auch allgemeine Folgerungen, die auf jedem Entwicklungsniveau gelten und die man in der Neurowissenschaft auch bei Erwachsenen feststellt, aber man sieht sie schärfer, wenn man sie durch die Entwicklung hindurch betrachtet. Ich komme mal zurück auf die vorhin genannte Barbara Romero. Sie zeigt, dass das Beste bei Alzheimer-Demenz die Arbeit mit biographischen Erinnerungen ist. Das verhindert nämlich, dass die Leute abstürzen - Verlust ihres Selbst – und im Bemerken dieses Abstürzens noch weiter abstürzen. Wenn ich merke, dass mir der Boden entzogen wird, werde ich depressiv, und wenn ich depressiv werde, stürze ich weiter ab.

Oliver Sacks ist darauf auch schon gestoßen in den Aufnahmen zu „Zeit des Erwachens“. Die gehen ja mit realer Erfahrung von Oliver Sacks einher. Ich habe von ihm den Originalfilm, den er mir mal geschenkt hat, und da zeigt sich auch: Sobald die Verwandten da sind, sind die Patienten andere. Das heißt, wenn eine – ich sag es mit Vygotskij – wenn ein Inter – also eine Bezugsperson, ein Zwischensystem zwischen Menschen ist, das sozialen Sinn gibt, das emotionale Rückmeldung gibt, dann sind auch die Personen sicherer. Das ist ein Prinzip, das man in der Entwicklungsneuropsychologie von Anfang an feststellen kann, und das gilt auch bei Erwachsenen. Egal ob ich verhaltensgestörte Leute nehme, ob ich Hirnverletzte oder ob ich „ganz normale“ Erwachsene nehme. Situationen von Anerkennung dauerhaft realisiert erhöhen die geistigen Kräfte.

M.B.: *Das geht ja hinein bis in die Komaforschung z.B. des Oldenburger Arztes Andreas Zieger.*

W.J.: Eben! Und nehmen wir die Situation von Beziehungskrisen: Wenn es nicht möglich ist sich gleichzeitig über die Arbeit zu stabilisieren und dort Anerkennung zu holen, dann ist der Absturz vorprogrammiert. Viele Geschichten von Obdachlosigkeit beginnen so.

M.B.: *Oder für den Bereich der Hirnverletzungen: Selbst ein Nils Birnbaumer, der ja nun strenger Behaviorist und „Hardliner“ in der anatomisch orientierten Hirnforschung ist, muss in seiner Beschäftigung mit Schwerstbehinderten zugeben, dass sich Lebenswert nicht über den Gesundheitszustand eines Menschen darstellen lässt, sondern darüber, ob ein Mensch mit einer Hirnschädigung sozial eingebunden ist oder nicht.*

W.J.: Richtig! Die Forschungen von Andreas Zieger mit Wachkoma-Patienten zeigen sehr genau, dass die Kopplung von Biorhythmen sich verändert und höher organisiert ist, wenn die Verwandten das Zimmer betreten. Das belegt die Wirksamkeit von Dialog. Und die jüngsten Forschungen, auf die Andreas Zieger mich aufmerksam gemacht hat, zeigen ja nun auch, dass Koma-Patienten im apallischen Syndrom Sprache sehr wohl verstehen. Das ist jetzt über entsprechende bildgebende Verfahren nachgewiesen worden. Wenn das so ist, dann hat Peter Rödler natürlich Recht, wenn er sagt, auch Schwerstbehinderte sind immer in der Sprache. Natürlich. Das Gehirn als soziales Organ ist nicht nur ausgerichtet auf die Wahrnehmung physikalischer Reize, sondern vor allem auf die Wahrnehmung sozialer Prozesse. Und da spielt die Sprache eine Hauptrolle. Weil die Sprache immer ein Instrument ist um Resonanz über die Bedingungen in der Umgebung zu geben - neben anderen sozialen Kommunikationsmöglichkeiten.

Das kann man natürlich auf allen Niveaus lernen. Das sehe ich beim Erwachsenen und kann es bei Kindern wieder suchen. Also die Neuropsychologie der Erwachsenen ist nicht bedeutungslos für die Pädagogik. Ich sage nur, entscheidend wird die Neuropsychologie erst durch ein durchgehendes Verständnis von Entwicklung.

Und dann haben wir ja noch ein paar Probleme gegenüber denen sich die Neurowissenschaften durch Reduktionismus sperren. Es ist ja kein Unsinn, was die Sozialwissenschaften unterdessen alles über Identitätsentwicklung und Selbstentwicklung begriffen haben. Das heißt, wie findet Entwicklung denn statt, dass Kinder von Anfang an eine Repräsentation des Anderen in ihrem Kopf aufbauen? Die Forschungsgruppe um Colwin Trevarthen macht ja darauf aufmerksam: Sobald die geteilte Aufmerksamkeit beginnt – das ist um den achten Monat herum, wo die Inkorporiertheit der Objekte auftritt und die Kinder anfangen zwischen Gegenständen, anderen Menschen und sich zu unterscheiden – baut sich ein über andere Menschen vermitteltes Bild von diesen auf. Und dieses Bild von den Anderen hat eine hohe Bedeutung für die Sicherheit des eigenen Selbst, wie wir aus der Bindungsforschung wissen. Und wenn ich das habe, dann finden wir ständig mit den je neuen Repräsentationen auch je neue Bezüge zu Anderen, die bedeutsam sind fürs Selbst. Und in diese Bezüge zu Anderen gehen die sozialen Prozesse mit ein.

Michail Bachtin, der russische Sprachwissenschaftler, schreibt mal, dass in jedem Dialog eine dritte Stimme enthalten ist. Das ist nichts anderes als das, was bei Freud das Über-Ich ist. In jedem Dialog ist die Stimme derer drin, denen ich glaube, denen ich mich unterwerfe, denen ich zustimme. Bei mir mit meiner langen politischen Sozialisation ist das vielleicht besonders glaubhaft und deutlich – mit diesem inneren Dialog, mit diesen dritten Stimmen habe ich mehrfach gebrochen. Erstmal habe ich mit den dritten Stimmen, die über die Erziehung der frühen Bundesrepublik in mir verankert waren, durch die Studentenbewegung gebrochen. Dann habe ich mir neue gesucht: Arbeiterbewegung, dann kommunistische Partei – und plötzlich hatte ich wieder dritte Stimmen in mir implantiert, ohne es zu merken. Ein Stück weit sind die in meiner Gastprofessur in der DDR aufgebrochen, ein Stück weit später.

Aber es ist so, wir sind ständig in sozialen Systemen, in denen wir nur sind, weil andere uns darin halten. Weil wir in unserem Geist sozialen Sinn haben, indem wir wissen, dass wir uns auf andere berufen können. Selbst wenn wir uns in Widerspruch zu unserer Zeit setzen, wie Carl von Ossietzky das gesagt hat, berufen wir uns auf humane Vergangenheit, die in uns präsent ist. Und dafür haben die Neurowissenschaften überhaupt kein Gespür und keine Ahnung.

M.B.: *Also wenn man das etwas pointiert ausdrücken wollte: Ein Umbau der Erziehungswissenschaften bedeutet nicht zu glauben, auf Grundlage der Hirnforschung etwas völlig neues zu schaffen, sondern es gilt darüber nachzudenken, wo in der Vergangenheit Menschen schon einmal etwas richtig gemacht haben.*

W.J.: Es geht darum, die gesamte Wissenschaft umzugestalten, wie das bei den großen Paradigmabrüchen in den Naturwissenschaften auch geschehen ist.

M.B.: *Und das interdisziplinär, in dem man sowohl Philosophie als auch Erziehungswissenschaften, Psychologie und Hirnforschung an zentralen Fragestellungen vereint?*

W.J.: Und in dem man nach den zentralen Widersprüchen sucht. Und einer dieser zentralen Widersprüche kommt dann sofort ins Spiel, wenn man anfängt, die Rolle der Emotionen zu betrachten. Was sind diese Prozesse, die sich einerseits auf den Körper beziehen, sich andererseits auf Weltzustände beziehen und beide vergleichen? Denn wenn wir noch einmal Spinoza ins Spiel bringen, dann steht ja bei Spinoza, dass weder der Geist auf den Körper noch der Körper auf den Geist

Einwirkungen haben können. Sie sind strikt getrennt. Und trotzdem sind sie Attribute einer Sache. Wie geht das? Wenn also mein Körper nicht direkt auf den Geist wirken kann und mein Geist nicht direkt auf den Körper – was ist dann für eine Lösung möglich? Es muss ja eine möglich sein, sonst würde das Ganze ja nicht funktionieren. Wie kommt man aus dem strikten Parallelismus heraus - aus dem die moderne Neurowissenschaft nicht heraus kommt! Wenn man sich die „Willens-Debatte“ ansieht, dann wird der strikte Parallelismus versucht aufzubrechen durch eine mechanische Interpretation: Die höheren psychischen Prozesse sind Epiphänomene und letztlich kann man nichts machen, außer präventiv die möglichen Gewalttäter wegzusperren – wie ich mit Entsetzen das Interview von Gerhard Roth wahrgenommen habe.

M.B.: *Also wenn man Gerhard Roth ernst nimmt, dann macht er ja nichts anderes, als aus dem Körper-Geist-Dualismus einen Körper-Limbisches System-Dualismus zu schaffen. Da kommt er nicht drüber hinweg.*

W.J.: Das ist der alte cartesianische Dualismus, wie das Vygotskij in seinem Spinoza-Manuskript schon zeigt. Das ist zwar ein höheres Niveau, aber es unterscheidet prinzipiell nicht von den mechanistischen Auflösungen des Dualismus bei Descartes. Bei Descartes ist der Mensch geteilt, auf ewig geteilt. In ausgedehnte Substanz – Körper, und punktförmige Substanz – Geist. Und Spinoza hält Descartes schon vor, das er sie soweit voneinander getrennt hat, dass nur Gott sie wieder zusammenfügen kann – also die Geschichte des ganzen Universums.

Und in seinem Spinoza-Manuskript zeigt Vygotskij, der sich methodologisch mit diesem Bruch in den Wissenschaften auseinandersetzt, dass die Emotionsneuropsychologie rückständig ist, weil sie diesen Bruch nie hat überwinden können. Weil sie immer einerseits die Emotionen in Körperlichkeit aufgelöst hat, und immer das Psychische aufgelöst hat in Bewältigung der körperlichen Emotionen – die eigentlich wesensfremd im Menschen sind. Und er zeigt, dass es dann zwei Linien in der Entwicklung der Theorie der Emotionen gibt. Einerseits die materialistische, die aber dann letztlich die höheren Prozesse zum Epiphänomen erklärt oder durch die Hintertür wieder reinholt. Und andererseits die spiritualistische, die sagt, der freie Wille – als Kern der spirituellen, geistigen Seite – ist unhinterfragbar, und wenn man ihm auch nur eine schmale Tür lässt – und sei es quantenphysikalisch – so geht Eccles vor, beispielsweise – dann betritt er durch diese Tür das Gehirn und wird gesetzt als geistiges Prinzip des Gehirns.

Es gibt die Lösung, wie sie Libet vorschlägt, der sagt: Irgendwo bleibt ja die Lücke für den Geist, in dem eine gewisse Zeit zwischen der subkortikal getroffenen Willensentscheidung und der motorischen Bahnung ist. Und genau dort kann der freie Wille eingreifen. Mit Interesse habe ich übrigens gelesen, dass Libet immer in enger Verbindung zum Vatikan geforscht hat. Ja, das ist der Versuch vom mechanistischen ins spiritualistische Prinzip zu wechseln, und deshalb muss Libet sich auch auf Descartes beziehen. Und zu Gerhard Roth: Er ist ein enorm kluger Mensch, aber ich denke in diesem Interview hat ein Stück weit die intellektuelle Verzweiflung aus ihm heraus gesprochen, dass alles nicht mehr denken und bewältigen zu können.

Das Leib-Seele-Problem

Grundsätzlich besteht in den Neurowissenschaften das Problem, wie biologische Prozesse subjektives Erleben erzeugen können. Hierzu gibt es verschiedene Lösungsvorschläge.

Die eine Position ist der so genannte Dualismus. Er postuliert, Geist und Körper seien voneinander getrennt und der Geist habe kein biologisches Substrat und sei deshalb auch nicht untersuchbar. Die Vertreter dieser Sichtweise haben aber große Schwierigkeiten, den Übergang des einen Phänomens in das andere zu erklären.

Der so genannte Monismus vertritt den Standpunkt, mentale Prozesse seien auch Hirnprozesse. Allerdings bestehen hier große Lücken in der Erklärung des Erlebens, so dass viele dieser Positionen stark reduktionistisch wirken.

M.B.

Die Willensdebatte

Ausgehend von einigen Experimenten in den 1970'er Jahren, in denen der amerikanische Forscher Libet das Gehirn von Menschen, die auf einen bestimmten Impuls hin eine bestimmte Bewegung ausführen sollten, untersuchte, behaupten heute einige prominente Hirnforscher wie Gerhard Roth oder Wolf Singer, der Mensch habe grundsätzlich keinen freien Willen, da jede Entscheidung durch subkortikale Strukturen vorbereitet würde. Insgesamt ist diese Position höchst umstritten, die Belege dünn, und die Argumentationen populistisch aufgebaut.

M.B.

M.B.: *Ich finde bei Gerhard Roth den Einleitungssatz zu dem Kapitel in seinem Buch „Fühlen, Denken, Handeln“, in dem er die Versuche Libets darstellt, faszinierend. Er schreibt, Libet habe Menschen darauf trainiert, eine bewusste Entscheidung zu treffen. In diesem Satz wird das ganze Dilemma psychologischer und neurowissenschaftlicher Laborforschung deutlich.*

W.J.: Und wenn ich Ihnen sage, was Vygotskij dazu sagen würde – man kann nicht immer gleich was dazu schreiben, man muss lange lesen um das wirklich zu bewältigen. Ich habe im letzten Wintersemester Kulturhistorische Neuropsychologie – Bildung der Emotionen –

durchgenommen. Also auch die modernen Willensdebatte und das, was Vygotskij und Leont'ev dazu sagen. Ich versuche gerade noch mal die Lösungen von Leont'ev und Vygotskij nachzustrukturieren. Auch mit gerade erst erschienenen frühen Arbeiten von Leont'ev zur Willensarbeit, die wir gerade erst übersetzt und publiziert haben. Und wenn ich das lese, und auch lese, wie differenziert sie die alte Willensforschung wahrgenommen haben, dann ist schon ganz klar, seitdem man Kurt Lewin gelesen hat, dass Libet nicht „Willen“ untersucht hat, sondern „Spannungen“. Denn die Spannung war vorher gesetzt durch die Experimentalanordnung. Derjenige wusste, dass das auf ihn zukommt, es war kein Widerstand zu überwinden. Es war kein Hindernis, wie es Vygotskij und Leont'ev herausarbeiten. Die Willensentscheidung war lange vorher gefasst. Und sie hat sich nur realisiert. Und Vygotskij arbeitet im Teilkapitel „Selbstkontrolle“ seines Buches über die „Geschichte der höheren psychischen Funktionen“ heraus, dass das zwei unterschiedliche Mechanismen sind. Ein Aktualisierungsmechanismus und ein Schließungsmechanismus. Wenn ich vor einem Problem stehe, und will nicht entscheiden – wenn ich also praktisch einen Würfel werfen muss, damit ich mich entscheiden kann – In dem Augenblick der Einführung des Würfels ist das eine Schließung, eine Verknüpfung Und wenn sie einmal geschaffen ist, ist das klar. Der Prozess ist einerseits willkürlich, weil ich den Würfel (als Schließungsmechanismus) eingeführt habe, und andererseits völlig unwillkürlich und determiniert, weil ich mein Schicksal vom Würfel abhängig mache (Auslösungsmechanismus). Das heißt, was in einem Willensakt vorhanden ist, ist das konstituierte Paradox des Willens, dass die willentlichen Prozesse sofort unwillkürlich werden wenn sie einmal durchgeführt sind. Ich muss noch einmal auf die Rolle der Emotionen zurückkommen, weil hier der methodologische Schlüssel liegt. Das hat mich wirklich Jahrzehnte beschäftigt. Ich brauche einfach eine Theorie, die den Zusammenhang psychischer Systeme von Anfang an denken kann, weil sie auch bei schwerer geistiger Behinderung greift. Also brauche ich eine Theorie, in der das Psychische und der Körper im Selbst immer miteinander verbunden sind. Das macht die Rolle der Emotionen aus. Und wenn ich dann in die Naturgeschichte zurückgehe – da setzt dann meine Kritik an Leont'ev auch an – dann kann ich nicht an irgendeiner Stelle noch für das Leben ein cartesianisches Modell setzen, in der das Leben auf niedrigem Niveau eine bloße Maschine ist. Ich muss also mit dem alten cartesianischen Begriff des Lebens brechen, der dann nochmals im achtzehnten Jahrhundert mit der Lehre von der so

genannten „dritten Substanz“ erneuert wurde. Das bedeutete „einfache Reizbarkeit“. Sie haben damals galvanische Ströme in Lebewesen entdeckt und gesagt, da gibt es noch etwas anderes als Ausdehnung und Denken – die dritte Substanz. Und bei Leont'ev taucht das auf als einfache Reizbarkeit bei Einzellern.

Es ist aber nicht so. Wenn ich mich ernsthaft mit der Psychologie – wohlgermerkt: Psychologie oder Psychophysik – von Einzellern beschäftige, stoße ich auf höchst interessante Phänomene. Auch Einzeller ohne Zellkern sind zur aktiven Orientierung in einem Medium in der Lage. Ihre so genannte genetische Determiniertheit ist nicht so groß, dass alles festgelegt wird, sondern je nach den chemischen Substanzen ihrer Umwelt entwickeln sie fakultativ bestimmte Molekularschlösser ihrer Membran oder nicht. Bereits Bakterien verhalten sich kooperativ. Alle Einzeller ohne Zellkern sind auch schon in der Lage, kooperative Gebilde zu bilden, die dann höhere psychische Leistungen zeigen. So die „harten“ Naturwissenschaften. Und alle Einzeller in Organismen, also auch einzelne Körperzellen behalten diese Eigenschaften. Das wäre dann auch der Schlüssel zur Psychosomatik.

Wenn man so von unten herangeht, dann kommt man zum harten Kern von Emotionen. Emotionen können nichts anderes sein als die Vermittlung von Weltzeit- und Körperzeitstruktur – Also Orientierung zu ermöglichen. Das heißt die Emotionen selbst müssen eigenständig als Prozess sein, denn man kann zwei verschiedene Zeiten nur auf einen gemeinsamen Zeitgeber beziehen.

M.B.: *Ich habe mal in einem Vortrag über Epilepsien etwas provokativ gesagt: Ein kleiner Zellverbund, der in eine existenzielle Krise gerät, manipuliert sein Milieu, um von diesem erhalten zu werden. Man könnte mal darüber nachdenken, was ein Kind mit so genannten Verhaltensstörungen eigentlich anderes macht?*

W.J.: Eben. Ich habe mal vor Jahren einen methodologischen Aufsatz zur Epilepsie geschrieben, wo ich mich ausdrücklich auf die posttraumatische Epilepsie bezogen habe, weil ich da die Entwicklungsneuropsychologie nicht mit am Halse hatte. Das war damals zu schwierig – jetzt kann ich das anders sagen. Jetzt gibt es viele Anzeichen, dass die Entwicklungspsychologie der Emotionen sehr genau etwas mit der Konsolidierung dieser unterschiedlichen Repräsentationsniveaus zu tun hat, von denen ich eben gesprochen habe. Im Alter von einem Jahr, im Alter von drei Jahren, im Alter von sieben/ acht Jahren und im Alter von dreizehn/ vierzehn Jahren treten ja auch dann – wenn ich die Epilepsieliteratur durchsehe – die entsprechenden neuen Syndrome auf. Es spricht also sehr viel dafür, und z.B. am Landau-Kleffner-Syndrom

können wir auch ganz klar zeigen, dass es einen Zusammenhang gibt zu den neuen Repräsentationen, hier etwa ums dritte Lebensjahr herum.

Wie gesagt, wir haben diese selbstregulativen Prozesse im Organismus als Ganzes und in Teilsystemen des Organismus, was wir an der Psychosomatik sehen. Sobald die Integration im Körper als Ganzes zusammenbricht, also immer am Ende von sinnvollen und anstrengenden Tätigkeiten, kommt die Psychosomatik raus – dann entkoppeln sich die Systeme. Und das ist deshalb wichtig, weil das eine Möglichkeit gibt, das Ganze zu denken – den Parallelismus zu brechen. Denn jetzt kann ich sehen, dass selbstorganisierte Systeme mit einem zeitgebenden Kern zwischen Körper und Selbst in andere Systeme meines Körperselbst eingreifen können. Also das Körperlich-Psychische kann in andere Teile des Körperlich-Psychischen eingreifen. Der Geist kann nicht in den Körper und der Körper nicht in den Geist eingreifen. Aber der beseelte Körper kann in den beseelten Körper eingreifen. Durch den Mechanismus der Emotionen.

M.B.: *In dieser ganzen Debatte sind ja auch einige Forscher aktuell an ihre Grenzen des Denkens gekommen. So schildert z.B. Wolf Singer das Problem, dass er neben seiner Tätigkeit als Hirnforscher noch seine eigenen Kinder erziehen muss. Und da stößt er auf das Problem, als Forscher den „Freien Willen“ als wissenschaftlich widerlegt zu betrachten. Im Labor erzählt er uns, Menschen haben keinen freien Willen, und dann kommt er nach Hause und eines seiner Kinder hat eine Scheibe zerschossen. Was macht er jetzt mit dem? Das ist aus pädagogischer Sicht das Paradox dieser Sichtweise.*

W.J.: Oder Gerhard Roth stößt auf das Problem zu sagen, es gibt keinen freien Willen – Weshalb entschließt er sich dazu, uns das zu sagen?

M.B.: *Aber Gerhard Roth kann sich an dieser Stelle eine gewisse Arroganz herausnehmen, die dem Vater fehlt.*

W.J.: Ich kenne Gerhard über lange Jahre – Ich schätze ihn sehr. Er ist ein außerordentlich kluger Mensch. Er ist sicherlich alles andere als irgendwie ein Rechter oder ein Neo-Liberalist. Aber er kommt nicht weiter. Er steckt im Denken in einer Sackgasse. Ganz eindeutig.

M.B.: *Aber kommen wir doch mal zur Frage der Erziehung. Nach Ihrer Lesart der Ergebnisse der Entwicklungsneuropsychologie – Was denken Sie, sollte ein*

praktisch tätiger Pädagoge, was sollte ein Lehrer über das menschliche Gehirn wissen?

W.J.: Dass das menschliche Gehirn mit Mechanismen ausgestattet ist, die die aller ältesten in der Entwicklung sind und dennoch zugleich die aller modernsten: den Emotionen. Emotionen öffnen und schließen das Gehirn. So hat das Vygotskijs in einer seiner letzten Arbeiten ausgedrückt.

Nur – die Emotionen öffnen und schließen das Gehirn nicht unmittelbar, sondern sie öffnen es vermittelt durch die psychischen Systeme, die schon in mir existieren. Wenn ich als Kind sicher gebunden bin, dann halte ich es aus, wenn Mutti in der „fremden Situation“ ein Stück draußen ist. Weil ich eine psychische Konstruktion habe.

M.B.: *Heißt das, ein Lehrer sollte im Prinzip stets zwei Dinge berücksichtigen: in der konkreten Situation die vorhandenen Emotionen und gleichzeitig die emotional verarbeitete Biographie des Schülers?*

W.J.: Die Biographie deshalb, weil in der Biographie – ohne jetzt in Mathematik zu verfallen, das ist jetzt metaphorisch gemeint – sich die Emotionen zu jedem Augenblick differenzieren. Der Sinn als Gesamt der bisher in meinen psychischen Prozessen erfahrenen Emotionen, die ich Situationen zuordne – Objektbesetzung würden die Psychoanalytiker sagen -, dieser Sinn ist die Integration der Emotionen zu jedem Zeitpunkt. Wir können uns nur hier unterhalten, obwohl wir Fremde sind, weil wir Anerkennung voraussetzen und sozialen Sinn erworben haben, der uns gegenseitig spiegelt als Leute, die etwas voneinander haben oder haben könnten. Sonst ginge das nicht.

M.B.: *Kann man das als Kreislauf beschreiben? Emotionen sorgen dafür, dass wir das, was wir erleben, wahrnehmen und zu einer Biographie zusammensetzen und diese Biographie bestimmt, wie wir Emotionen leben und erleben?*

W.J.: Emotionen sind Bestandteil der Wahrnehmung, organisieren die Wahrnehmung und sind zugleich von der Wahrnehmung getrennt. Wenn Sie jetzt auf die modernen Gedächtnistheorien zurückgehen – Markowitsch beispielsweise -, die beschreiben den Prozess des Priming: sowohl sensorische Wahrnehmung als auch emotionale Verarbeitung. Das heißt, der Organismus in der Welt, in seiner Verbindung zur Welt in jedem Augenblick – Maturana sagt: in seiner „strukturellen Koppelung“ – tastet ständig seine Peripherie ab und entwickelt Erwartungswerte über das, was kommt. Das muss er ja auch, um sich in der Welt erhalten zu können, in

Form von Gleichgewicht. Deshalb muss er affektiv außerordentlich sensibel sein. Das heißt, in jedem Augenblick taste ich die Welt über meine Wahrnehmung und zugleich in basalen emotionalen Einschätzungen ab, die über den so genannten Amygdalakomplex verarbeitet werden.

In dem Amygdalakomplex spielen also ja nicht nur die gegenwärtigen Wahrnehmungen sondern die vergangenen Wahrnehmungen eine Rolle. Manchmal trennt sich beides. Bei Folteropfern beispielsweise, oder bei anderen Leuten die ein Posttraumatisches Stresssyndrom entwickeln, kann es sein, dass trotz guter Psychotherapie, in der man das ein Stück weit behebt und wieder ein anderes Verhältnis zum eigenen Körper sieht, die Flashbacks über das Amygdalasytem fortexistieren. Die kann man dann – das hat Hans Markowitsch gezeigt – als einzelnes noch einmal umkonditionieren. Die sind dann ein eigenes System, was in der Regel von meiner gesamten Sinnggebung, von meinem gesamten motivationalen Status abhängig ist.

Damit tasten wir ab. Wir tasten aber immer nach verschiedenen Realitäten ab. Wir tasten nach der realen Gegenwart ab – emotional, und sobald das einen Schwellenwert überschreitet, tasten wir gleichzeitig nach der vergangenen Gegenwart ab, und was das bedeutet.

Als Junge bin ich manchmal – abends fuhr der Bus nicht mehr – mit dem Zug von Gießen nach Hause gefahren. Und dann musste ich, wenn ich den Zug nehmen wollte, drei Kilometer zu Fuß laufen. Und auf dem Weg vom Nachbarort standen die Wacholderbüsche. Und die erste Wahrnehmung ist immer: Da steht jemand. Und die zweite Wahrnehmung: Es ist ein Wacholderbusch. Verstehen Sie? Und den gleichen Wahrnehmungen sind wir natürlich auch im sozialen Bereich ausgesetzt. Die erste Wahrnehmung ist grundsätzlich rassistisch, weil der oder die anders ist. Das ist ein Behinderter, das ist ein Neger, das ist sonst jemand, der uns was tut. Und die zweite Wahrnehmung: Du spinnst. Ich sage das immer mit Goethe: In der Situation mit Mephisto gefangen im Studierzimmer. Das Pentagramm hindert ihm am herauskommen. „Im Ersten sind wir frei, im Zweiten sind wir Knechte.“ Ich sage jetzt immer, wir sind im Ersten Knechte und im Zweiten frei. Wir können durch Reflexion uns humanisieren.

Und das genau ist dieser Prozess auf den ich anspiele: Die Gesamtheit unserer sozialen Beziehungen wird verinnerlicht. Und zwar nicht ohne Grundlage verinnerlicht, sondern auf der Grundlage unserer Entwicklungsbiologie. Trevarthen

und Aitkens sprechen davon, dass etwa um den fünften bis achten Embryonalmonat ein neurologisches System sich bereits konsolidiert hat – ein neuropsychologisches Basissystem auf der Ebene des Hirnstamms, der *Formatio Reticularis*, das „intrinsic motive system“. Und dieses erste intrinsische Motivsystem, das Herz des sich entwickelnden Geistes („The heart of the developing mind“), zielt auf ein Gegenüber hin.

M.B.: *In Reflexion humanisieren wäre also quasi ein Ziel sozialen Lernens – und dass hieße für die Schule, wir brauchen einen Rahmen, der nicht separiert, sondern der Kindern sehr früh die Erfahrung vermittelt, dass Menschen unterschiedlich sind?*

W.J.: Wir brauchen eine humane Schule, die auf Anerkennung aus ist. Eine Diplomandin von mir ist gebürtige Finnin. Sie lebt lange in Deutschland, war Übersetzerin und schreibt jetzt mit über 50 ihre Diplomarbeit. In unseren Diskussionen über die finnische Alternative hat sie gesagt: „Bei uns ist eines prinzipiell anders. Nach dem zweiten Weltkrieg haben wir einen nationalen Konsens gehabt, dass das Bildungssystem uns heilig ist, und dass es weder von links noch von rechts angefasst wird.“ Und das ist in der Bundesrepublik anders. Es sieht so aus, als ob die Klassenkämpfe der Vergangenheit auf ewig im Bildungssystem weitergeführt werden.

M.B.: *Was bedeutet das für die Gestaltung von Unterricht?*

W.J.: Dazu kann ich Ihnen eine Menge sagen – auch aus der eigenen Schulforschung u.ä. Ich erzähle Ihnen aber zuerst, wie ich es an der Uni gemacht habe. Doch vorher sage ich noch etwas zum Erziehungs- und Bildungsbegriff, der sehr wichtig ist, weil der eigentlich dem entspricht, was uns die moderne Entwicklungsneuropsychologie, mit der wir die Frage der Emotionen und des Bindungssystems wieder aufnehmen, lehrt. In den Dokumenten zu Hanna Arendt in den letzten Tagen – ich habe gestern Abend noch einen Film gesehen, den ich noch nicht gesehen hatte – sagt sie, was sie von Karl Jaspers gelernt hat. Karl Jaspers hat sie zur Vernunft gebracht, er hat sie erzogen. Erziehen heißt eigentlich zur Vernunft bringen. Vernunft heißt in der Terminologie von Hanna Arendt, die eigene Humanität zu reflektieren und sie gleichzeitig unter Gesetze zu stellen. Unter die Gesetze der Republik, also der Öffentlichkeit, die sich den Gesetzen verantwortlich erweist. Das ist ein ganz entscheidender Punkt.

Ich habe in eine ähnliche Richtung in der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ (siehe Literaturhinweise) argumentiert gegen einen Erziehungsbegriff, der immer an Normen orientiert war. Ich habe Erziehung versucht als Entwicklung von humanen Gefühlen zu definieren. Und das harmoniert sofort mit einem Bildungsbegriff, wie ihn Wolfgang Klafki formuliert hat: Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidarisierungsfähigkeit – das sind die drei großen Elemente jenes Bildungsbegriffs, und die Harmonieren mit dem Erziehungsbegriff.

Und jetzt zurück zur Uni-Situation. Ich habe zu meinen Studentinnen und Studenten immer gesagt: „Ich kann von Euch nur verlangen, dass Ihr für humane Verhältnisse in GroÙeinrichtungen oder in Schulen oder wo immer Ihr seid, eintretet, wenn Ihr sie selbst in der Uni erfahrt. Ihr müsst also ein Klima von Anerkennung erfahren, und das versuche ich hier zu schaffen und zu unterstützen.“ Es geht darum, ein Klima zu schaffen, in dem es nicht gestattet ist, jemanden auszugrenzen. Wenn Situationen der Ausgrenzung passieren, weil sie immer passieren, kann man sich an den von Klaus Dörner mal probeweise formulierten „kategorischen Imperativ“ halten, dass man in solchen Situationen immer dem Schwächsten seine Unterstützung geben muss. Das kann aber sehr schnell wechseln.

M.B.: *Wobei man ja sagen muss, dass die praktische Erfahrung gerade auch in der Schule zeigt, dass es Menschen gibt, die sich sehr gezielt in die Rolle des Schwächsten, des Opfers hineinbegeben, um genau diesen Effekt zu erzielen.*

W.J.: Ja, und dafür gibt es unterschiedliche Gründe. Aus der Neuropsychanalyse gibt es sehr viele Argumente, und ich teile sie aus der Entwicklungspsychologie insgesamt, dass in die Integration des Selbst von vornherein Abwehrmechanismen mit eingehen, um die Beschädigung oder die Weiter-Beschädigung des Selbst zu verhindern. Ein zentraler Abwehrmechanismus ist: Wenn ich nicht anerkannt werde, suche ich den Grund bei mir selber. Wenn ich nun aber, nachdem ich gelernt habe den Grund bei mir selbst zu suchen, von jemandem Anerkennung erfahre und anfangs, den zu mögen, dann wird es die Logik gebieten, diesen Menschen, den ich anfangs zu mögen, genau davor zu schützen, dass er mich anerkennt – weil ich sowieso nur schlecht bin. Das heißt, ein Teil der Provokation kann man genau auch aus diesem Kampf um Anerkennung erklären. Natürlich gibt es auch die, die dann habitualisiert sind, weil sie nicht entsprechend hinreichend emotional unterlegt sind – das ist die Debatte, auf die die Neuropsychologie der Gewalt zu Recht aufmerksam macht – und wo die emotionale Tiefe nicht vorhanden ist. Aber das Ganze ist höchst

differenziert. Es kann sein, dass gerade die, die mich provozieren, diejenigen sind, welche mich – man sagt ja auch „testen wollen“. Das ist nicht falsch. Aber die wollen mich nicht nur testen, sondern manchmal wollen sie mich auch schützen davor, dass ich auf sie reinfalle, die sowieso nur schlecht sind.

Und wir haben ja nun eigene Erfahrungen mit unserem Ansatz der rehistorisierenden Diagnostik, wo wir versuchen, Individuen in ihre Geschichte und uns mit in diese Geschichte hineinzusetzen. Rehistorisieren heißt ja nicht, ich rehistorisiere



jemanden, sondern ich rehistorisiere die Beziehung zwischen uns. Ich überwinde meine Denkschranken, indem ich in meiner Wahrnehmung Schranken bei dem Anderen überwinde. Und wir haben einige dokumentierte Fallgeschichten, wo wir Leute mit extrem negativen Prognosen aus extrem negativen Situationen herausgeholt haben. Beispielsweise in Bremerhaven einen autistischen jungen Mann aus einer Situation, in der er ganz regelmäßig mehrfach im Monat in der Psychiatrie gelandet ist. Meistens mit Polizeibegleitung, manchmal mit vier Leuten, die ihn gebändigt haben. Auf die schon vorhandenen Dauermedikationen noch eine drauf, bis er völlig handlungsunfähig war. Und dann wieder zurückkam. Das Ganze verbunden mit hohem Sachschaden und Personenschaden in der Einrichtung. Und über einzelne Supervisionen über mehrere Jahre, unterstützt durch einen Heimleiter, der bei uns studiert hatte, haben wir die Situation so auflösen können, dass dieses Problem bei diesem jungen Mann gelöst war. Trotzdem behält er natürlich seine Autismus-Diagnose, die musste er erst einmal kriegen, weil die Klinik unfähig war, eine Diagnose zu treffen und ihn nur als Störung betrachtet hat.

Solche Eingriffe sind nicht zu jedem Zeitpunkt möglich. Aber immer brauchen wir ein generelles Klima der Anerkennung.

Das Entscheidende ist, dass die Pädagogik gerade in Notsituationen nicht ausgrenzt. Wenn Kinder verzweifelt sind und nicht funktionieren, dann kann ich sie nicht einfach ausgrenzen und aus der Schule rausschmeißen, sie dem Schulpsychologischen Dienst übergeben oder ähnliches.

M.B.: *Das heißt aber auch, dass ich in Notsituationen in die Auseinandersetzung muss, die den normalen Rahmen der Schule sprengt.*

W.J.: Ja, und da brauche ich natürlich Hilfe, dann brauche ich ein sozialpädagogisches Umfeld, ich brauche ein gesellschaftliches Umfeld in dem ich dann Zeit und Luft habe, DAS aufzufangen, ohne Ausgrenzung in dieser Situation.

Natürlich heißt das in solchen Situationen auch Grenzen aufzuzeigen. Wenn jemand Gewalt ausübt, dann muss er daran gehindert werden, aber nicht mehr.

M.B.: *Heißt das, ich müsste einen haltgebenden Rahmen schaffen auf allen Ebenen des Lebens?*

W.J.: Richtig, und wenn jemand dabei ist, sich umzubringen, muss ich in der Lage sein, mit ihm aufs Gerüst zu klettern und bei ihm zu bleiben und mit ihm zu reden, bis er wieder heruntersteigt.

M.B.: *Und bei Gewalt?*

W.J.: Grundsätzlich gilt, es ist niemand zu verprügeln. Dann muss auch klar gesagt werden: „In dieser Situation holen wir dich jetzt hier raus. Und dann packen wir Dich auch an und ziehen Dich raus. Aber das heißt nicht, dass wir nicht versuchen zu verstehen, warum Du das tust, aber hier ist Sense. Hier passiert nichts und hier hat der Andere das Recht, geschützt zu sein. Und dasselbe Recht hast Du, wenn du angegriffen wirst!“ Aber mehr auch nicht – nicht diese Gewaltüberschüsse.

Gehen wir mal in die Schulbegleitforschung. Ich bin in einem Projekt um Begleitforschung gebeten worden, wo die Integration durchgelaufen ist, bis in die Sekundarstufe 1. Das waren Sonderbedingungen. Die Kinder waren in der Integration gewesen, anschließend Orientierungsstufe. Dann sind etliche mit gymnasialer Empfehlung abgegangen und es sind viele neue Schüler in die Klasse aufgenommen worden. Das ist dann noch vier Jahre weitergelaufen. Die Lehrerinnen waren eingestellt auf Integration und trotzdem tauchten verschiedene Probleme auf. Der Übergang in die Pubertät war ein besonderes Problem, und die Frage der Begleitforschung hieß auch: Wie kann man das erreichen, dass in der Pubertät sich Behinderte und Nicht-Behinderte nicht wechselseitig wieder ausschließen. Im Endergebnis ist das darauf hinausgelaufen, dass ich den Lehrerinnen versucht habe deutlich zu machen, dass das keine Kinder mehr sind, sondern junge Erwachsene. Und auf diesem Hintergrund wurde deutlich, es musste einfach Übersetzungsarbeit geleistet werden in der Situation, in der jeder vereinzelt ist und sich auch vereinzelt fühlt – in eine völlig neue Welt hineinkommt – und trotzdem alle in der gleichen Situation sind. Und das zentrale Instrument, zu dem ich immer wieder geraten habe,

wenn Notsituationen auftauchten, war dann, „sozialen Kredit“ zu geben und nicht auszugrenzen.

Wir hatten beispielsweise eine ganz lange Diskussion um einen Schüler, wo alle sagten: „Es geht nicht, der muss sitzen bleiben – aber das geht doch nicht, wir können doch in der Integrationsklasse keinen sitzen lassen, das ist doch unmöglich!“. Und dann habe ich ihnen erzählt, wie es mir gegangen ist, als ich sitzen geblieben bin. Und dann haben wir lange hin und her beraten, haben noch Schülerinnen mit hinein gebeten in unser Gespräch und sie gefragt, ob sie bereit sind ihn trotzdem mit zu tragen, und die haben gesagt, sie würden es tun. Und dann haben wir schließlich entschieden, ihn in eine Parallelklasse zu geben, damit das gelöst würde.

Und die andere Situation, auf die ich hinaus will: Ein Mädchen hat permanent die Schule geschwänzt. Der Hintergrund war aber, dass war durch die Interviews noch mal aufgedeckt worden, aber die Lehrer wussten es eigentlich schon vorher: ihre Mutter hatte sich das Leben genommen. Und sie schob ihrer Schwester die Schuld zu, die hat Drogen genommen. Der Vater ist an Alkohol geraten. Und ich wusste nun gar nicht, dass sie permanent die Schule schwänzt. Ich wusste um den Tod ihrer Mutter überhaupt erst nach dem Interview, in dem sie anfang zu weinen, weil sie fürchterlich belastet war, nicht aber, dass sie schwänzte. Aber die Lehrerinnen haben das alleine durchgestanden, ohne mich noch einmal zu fragen. Sie haben den Schulpsychologischen Dienst telefonisch kontaktiert, aber nicht eingeschaltet. Und sie haben es über Wochen ausgehalten, dass das Mädchen nicht gekommen ist. Haben jeden Tag mit ihr telefoniert und immer wieder gesagt: „Du kannst wiederkommen!“. Und eines Tages stand sie vor der Tür und hat sich nicht in die Klasse getraut. Und dann hat ihre beste Freundin sie hereingeholt und dann hat sie binnen drei Wochen den gesamten Stoff nachgeholt, den sie versäumt hatte, und hat den Abschluss gemacht, den sie brauchte, um ihrem Berufswunsch nachzugehen.

Und so eine Schule brauche ich. Die in Notsituationen an der Not der einzelnen Schüler ansetzt und sie nicht fallen lässt. Und das ist keine Überforderung für Lehrer, es ist eine unheimliche Bereicherung, denn, wenn ich einmal lerne, Situationen aus der Perspektive der Not zu sehen, bewältige ich sie auch leichter in anderen Fällen. Und je eher ich das so sehe, desto eher schaffe ich auch ein Klima in dem andere auch mit bereit sind, das zu sehen. Und desto leichter entsteht auch ein Klima in dem ein demokratischer und zivilisierter Umgang in der Schule beginnt. Das darf ich aber nie mit dem moralischen Zeigefinger tun. Denn wir sind gegen nichts so empfindlich

– und das zu recht – wie gegen Belehrungen, wo andere uns sagen wollen, was wir fühlen sollen. Das ist das Schlimmste von allen, wenn jemand anderes in Anspruch nimmt, uns mehr über unsere eigenen Gefühle sagen zu können als wir selber wissen. Es geht also oft gar nicht durch gute Ratschläge, sondern durch Praxis. Wenn ich Kollegen vermittele, warum ich das tue und ihnen freistelle, ob sie es mitmachen. Aber bitte toleriert es, solange ich es tue. So ein Klima muss in der Schule entstehen, sich in Notsituationen gegenseitig den Rücken freizuhalten, damit man Probleme dieser Art lösen kann.

Dann kann auch Lernen funktionieren, denn wenn die Emotionen das Gehirn nicht mehr geschlossen haben, kann jemand wieder lernen. Wie in diesem Fall dieses Mädchens, das in drei Wochen alles nachgeholt hat, was sie versäumt hatte.

M.B.: *Das funktioniert aber nicht in einem System, in dem die Phantasie herrscht, ein guter Lehrer ist der, der Ruhe und Disziplin in seiner Klasse hat...*

W.J.: Nein, denn Disziplin ist immer Selbstverpflichtung – und niemals von Außen aufzuerlegen.

M.B.: *Heißt das, wir brauchen ein System von Unterstützung in der Schule.*

W.J.: Wechselseitige Unterstützung und ein System, das Gesetze kennt. Es gibt minimale Gesetze: Wer in die Schule kommt, hat das Recht, nicht Gewalt ausgesetzt zu sein. Und wer Gewalt ausübt, wird daran gehindert. Aber dann ist zu fragen, warum tut er das.

M.B.: *Das hat aber ja ganz viel mit aushalten zu tun. Lässt der Lehrplan das überhaupt zu, dass Lehrer sagen, wir können solche Situationen aushalten?*

W.J.: Es ist nicht der Lehrplan, es ist die dritte Stimme im Kopf, die der Lehrer hat, und die vor allem im Referendariat implantiert wird. Unterricht wird dadurch machtförmig gemacht. Unser voraussetzendes Denken zur Position der Schulbehörde, und die Schulbehörde stellt sich unter den Druck einerseits des Elitegedankens und andererseits des Gedankens der Kriminalprävention. Und das geht nicht. Wir brauchen mutige und sich entwickelnde Lehrer und Lehrerinnen, die Schule als Raum für Humanisierung nutzen können und wollen. Das ist der Unterschied. Wenn man aufhört, diesen ständigen Druck auf das Bildungssystem zu machen, wie das bei uns ist.

Und da besteht ein gewisser Unterschied zu den skandinavischen Ländern. Wenn man Lehrer unterstützt, sie selbst zu werden und als Pädagogen zu handeln, wenn

man ihnen deutlich macht, was sie für einen Gewinn haben, wenn sie Schule anders sehen, dann tun die das auch. Und wenn sie es einmal erfahren haben, dann tun sie es nie wieder anders. Das ist in Großeinrichtungen genauso: Wer einmal erfahren hat, dass es einen anderen Weg gibt, der gibt den so leicht nicht wieder auf.

Ich kann ihnen da noch aus der Uni Grenzsituationen schildern. Eine Studentin im Lehramtsstudium hat kurz vor den entscheidenden Prüfungen Bremen verlassen und ist mitten im Winter durch ganz Deutschland geirrt. Die Diagnose war Schizophrenie. Sie hörte Stimmen, die da mit ihr diskutiert haben. Sie kam zurück und versuchte ihren Abschluss zu machen, und dann haben ihr die Stimmen verboten, zu schreiben. Ja, und dann haben ich gesagt: „O.K., dann diktierst Du mir das, was Du zu sagen hast. Ich schreibe das und Du liest es gegen, ob das in Ordnung ist.“ Das hatten ihr die Stimmen nicht verboten. Auf diese Weise ist ihre Examensarbeit entstanden. Sie ist aus der Psychose nicht restlos herausgekommen, aber sie hatte immerhin einen universitären Abschluss, und damit hat sie sich hinterher Stellen sichern können, die sie sonst nicht gekriegt hätte.

Ich kann nicht meinen, dass ich mit Pädagogik ein ganzes Leben von Leuten beeinflusse, aber ich kann dort Einfluss nehmen, wo ich verantwortlich bin – so dass es dann auch Pädagogik ist.

M.B.: *Sie meinen also, statt gegen die Symptome anzukämpfen wäre ein kreativer Umgang mit Symptomen eine Alternative, um dann etwas Neues in die Situation einzubringen?*

W.J.: Selbstverständlich. Statt Ausgrenzung brauchen wir Vielfalt und Differenz. Das ist der Kern der Pädagogik. Und wenn man den nicht aufrechterhält, müssen wir zu Notlösungen greifen. Erst wenn wir diesen Kern der pädagogischen Situation klar haben, dass im Notfall jedes Kind, jeder Erwachsene, ja jeder Mensch, der mit mir in der pädagogischen Situation ist, ein Recht auf meine Unterstützung hat, dann ist der Rest klar. Martin Buber schreibt da von einer asymmetrischen Ich-Du Beziehung als dialogische Beziehung. Da hat er völlig Recht. Ich muss die Asymmetrie aufrecht erhalten und ich muss die Situation aufrecht erhalten.

In der Psychotherapieliteratur wird das an der Übertragungssituation bei Opfern der Gewalt diskutiert. Ich muss aufpassen, dass ich mich weder empathisch identifiziere, noch dass ich Empathie verweigere. Das ist die Asymmetrie. Denn beim einen bin ich verwickelt und im anderen Fall grenze ich aus.

Das ist auch der einzige Weg der zwei klassischen Symptome des Lehrerberufs: Burnout und Couling-Out. Es geht also um Nähe in der Distanz. Das ist das zentrale Element – und wo mir das verloren geht, muss ich es mit allen Mitteln versuchen, wieder zurückzubekommen.

Die pädagogische Liebe ist eine andere Liebe als die Geschlechterliebe oder die Geschwisterliebe – sie ist eine Liebe aus der Distanz. Aber doch muss sie sein. Ich kann auch Ersatz für eine fehlende Familie sein, aber ich habe zu reflektieren, wenn ich das bin. Und selbstverständlich sind meine Gefühle echt, sonst könnte ich es gar nicht tun. In der Situation muss ich das in mir spüren, ich muss in mir sein – aber ich muss auch abstrahieren können, und wissen, dass es meine professionelle Pflicht ist. Aber meine Gefühle sind absolut echt. Und das kann ich lernen. Ich kann Techniken lernen, mir diese Gefühle wieder zu holen, wenn sie verloren sind. Es gibt viele Möglichkeiten – man muss sich immer wieder selbst beleben.

Und dass ist der Punkt, an dem wir wieder auf die Rolle der pädagogischen Nachbardisziplinen zu sprechen kommen. Sie können uns helfen, pädagogische Grundkategorien klarer und präziser zu fassen und deutlicher zu sehen. Und da gehören auch die Neurowissenschaften dazu. Z.B. die Neuropsychologie der Emotionen, die Neuropsychologie der Bindung oder die Neuropsychologie der Gewalt – das ist absolut wichtig für unser pädagogisches Handeln, um schärfer denken zu können. Aber es geht um pädagogische Kategorien: Was ist auf diesem Hintergrund Dialog? Wie finden Kooperation und Kommunikation statt? Was ist Teamarbeit? Was macht das aus? Was sind das für neue psychische Prozesse, die da ins Spiel kommen? In dieser Klasse, von der ich berichtet habe, hat vieles so gut funktioniert, weil die Lehrerinnen etwas praktiziert haben, was oft als „Kuschelpädagogik“ denunziert wird. Sie haben ein Sofa in die Ecke gestellt. Und was ist dann geschehen? Prozesse basaler Demokratie sind eingeübt worden. Denn wenn die in der Sofaecke saßen, dann hatten die Lehrerinnen nicht das Wort, sondern wer das Wort hatte, hatte das Wort. Und egal wer wollte, er oder sie musste das Wort zuerteilt bekommen. Nur wer das Wort zuerteilt bekommen hatte, durfte als nächstes sprechen. Und wer das Wort hatte, erteilte das Wort an den Nächsten. Das ist etwas völlig anderes als Kuschelecke – das ist basale Demokratie.

Erst wenn man das gesichert hat, dann kann man sich an den Gesetzmäßigkeiten orientieren, die systematisches Lernen, die systematischen Aufbau von Kognition

beinhalten. Dann kann man erst die richtige Verbindung von Lernen und Entwicklung zustande kriegen. Und ab da lohnt sich natürlich mehr zu sehen. Im Kern steht, dass Kinder lernen müssen, in Begriffen zu denken – Dabei ist festzuhalten, dass häufig vielfältiges Üben, was ja Voraussetzung für das Denken sein soll, genau diese Begriffsbildung verhindert. Dafür ist die Lernbehindertenschule oft ein gutes Beispiel. In der Lernbehindertenschule brauche ich kein niedrigeres, sondern ein höheres und klareres begriffliches Niveau. Ich brauche also eindeutigere und schnellere Begriffe. Lernbehinderte Kinder sind im Kern dadurch gekennzeichnet, dass sie sich selbst negativ bewerten. Im Kern von Lernbehinderung steht, dass Schüler nicht richtig über die Erhaltungsfunktion im Sinne von Piagets Mengen- und Volumeninvarianzaufgaben verfügen. Das ist ein relativ trennscharfes Kriterium im Sinne der alten Schulreife.

Wenn sie dies aber nicht haben, sind sie in der Situation, wo sie nach Außen hin immer wieder in Ausgrenzung geraten, weil sie merken, sie können etwas nicht und sie verstehen es nicht. Das ist die operative Seite, wenn ich Piaget betrachte. Aber wenn ich die Repräsentationsseite von Wallon her betrachte, merke ich, dass diese Kinder im Schulreifealter sehr wohl über das Repräsentationsniveau verfügen um wahrzunehmen, wo sie in der Gruppe stehen. Also haben sie eine Erhaltungsfunktion ihres Selbst. Und da sie diese Erhaltungsfunktion des Selbst haben, sie diese aber in den Operationen nicht darstellen können, gucken sie, dass sei alles tun, um weitere Kränkungen zu vermeiden: Sie gehen in die Kasparrolle, in die Schulverweigererrolle usw. Sie entwickeln also vielfältige Ausweichstrategien. Und wenn ich diese Umwandlung der im Prinzip vorhandene Erhaltungsfunktion in Operationen in den Mittelpunkt stelle.

Man muss wissen, wie ein Mensch lernt, wenn dieser sichere Rahmen gegeben ist. Und der Kern von Lernen ist Widerspruchs lösen durch die Vorwegnahme möglicher Widersprüche. Dieser Prozess heißt Begriffsbildung, und Begriffsbildung lerne ich durchs Experiment, im praktischen und theoretischen Handeln.

Literaturhinweise:

Jantzen, W. (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik; Berlin (Neuaufgabe)

Jantzen, W. (2005): „Es kommt darauf an, sich zu verändern..“ Gießen

Jantzen, W. (Hg.) (2004): Gehirn, Geschichte und Gesellschaft – Die Neuropsychologie Alexandr R. Lurijas; Berlin

www.basaglia.de

