

VIERTER TEIL

INTERDISZIPLINARITÄT

8. Fachwissenschaftliche Bezugsrahmen

Psychologie ist ein Kind der Philosophie

Alfred FARAU

(COHN/FARAU 1999, 14)

Pädagogik ist ein Kind der Psychologie. Oder sind Pädagogik und Psychologie Geschwisterkinder der Philosophie?

Und ist Therapie ein Kind der Psychologie?

Auf der einen Seite ist das wissenschaftliche System unterteilt in einzelne Fachwissenschaften, und auf der anderen Seite ist eine klare und eindeutige Systematisierung nicht möglich und letztlich auch nicht sinnvoll.

Dies ist ein Grund, warum ich diese Arbeit auch in der Hinsicht ‚personen-zentriert‘ schreibe, als dass ich unterschiedliche Aussagen, Konzepte und Theorien in erster Linie Personen zuordne – denn um nur einige Beispiele zu nennen: Ist FROMM nun Psychologe, Philosoph, Sozialphilosoph oder Sozialpsychologe, ist BATSON Psychologe, Ethnologe, Soziologe...?

Bei der Frage, was nun der fachwissenschaftliche Bezugsrahmen¹ sei, hatte ich also ein Inneres Dilemma, das nach einer AID zu folgendem Ergebnis führte: Das Konzept der Analyse Innerer Dialoge verlangt nach einer human- bzw. geisteswissenschaftlichen Arbeit. Dieser – sehr allge-

¹ Der Terminus ‘Bezugsrahmen’ ist also im Sinne einer theoretischen, fachwissenschaftlichen Perspektive, nicht eines praktischen ‘Anwendungsfeldes’, benutzt.

meine – Bezugsrahmen soll nun erläutert, analysiert und anhand einzelner Fachwissenschaften differenziert werden:

Ich habe im DRITTEN TEIL bereits dargelegt, dass es sich durchaus um ein philosophisches Konzept handelt, oder zumindest, dass es philosophisch (v.a. erkenntnistheoretisch) sehr breit fundiert ist (vgl. 3. These). Ich werde im FÜNFTEN und SECHSTEN TEIL zeigen, dass die AID ein psychologisches Konzept ist in der Hinsicht, dass sie den Prinzipien der Humanistischen Psychologie und Systemischen Therapie entspricht. Also Psychologie im Sinne JASPERS nicht nur verstanden als empirische Psychologie, sondern als ‚Entwurf von Möglichkeiten der Seele‘ (vgl. JASPERS 1946).

Im AUSBLICK (Kapitel 13) werde ich kurz den verhaltenstherapeutischen Aspekt andeuten, und in diesem TEIL werde ich auf *einen* weiteren psychologischen Aspekt, den entwicklungspsychologischen, eingehen (8.6). An dieser Stelle möchte ich jedoch gleichzeitig zugeben, dass es mir durchaus lohnenswert erscheint, das Konzept der AID in Bezug zu weiteren Thesen (vgl. 1. Kapitel/ Zielsetzung) und in Bezug zu weiteren psychologischen Aspekten bzw. Fragestellungen – wie z.B. der Motivationspsychologie, der Thematik ‚Denken‘, ‚Lernen‘, ‚Bewusstsein‘ u.v.m. – zu untersuchen.

Letztlich könnte man die Untersuchung der These, bei dem Konzept der AID handele es sich um ein interdisziplinäres Konzept, mit den ausführlichen philosophischen und psychologischen TEILEN dieser Arbeit als nicht weiter notwendig betrachten: Das Konzept ist ein philosophisches Konzept (siehe DRITTER TEIL). Das Konzept ist ein psychologisches Konzept (was noch darzulegen ist; siehe FÜNFTER und SECHSTER TEIL). Ergo ist es ein interdisziplinäres Konzept.

Neben der Psychologie (und der Philosophie als ‚Hintergrundwissenschaft‘) ist es jedoch *auch* die Pädagogik – und hier vor allem die Pädagogik bei Verhaltensstörungen –, die Beiträge zur Kommunikations- und Konfliktforschung leistet.

Ich werde in diesem TEIL also den Hauptfokus auf pädagogische Bezugsrahmen legen: Und zwar vom Speziellen zum Allgemeinen: Von der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (8.1.) über die Heilpädagogik (8.2) zur Allgemeinen Pädagogik und zur Didaktik (8.3).

Hiernach werde ich drei Nachbarwissenschaften in ihrer Relevanz für die AID bzw. in ihrer Bedeutung für die These, die AID sei ein interdisziplinäres Konzept, mit jeweils herausragenden Wissenschaftlern der Disziplinen belegen.

Im folgenden TEIL werde ich also folgende Thesen untersuchen:

1. Es gibt Innere Dialoge.
2. Innere Dialoge lassen sich analysieren.
3. Die Analyse Innerer Dialoge ist ein interdisziplinäres Konzept.

8.1 Bezugsrahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Das systemtheoretisch-konstruktivistische Denkmodell ist für alle, die sich mit auffälligem, abweichendem, störendem oder gestörtem, 'krankem' Verhalten befassen, so faszinierend, weil es als der fruchtbarste Versuch erscheint, die Kluft zwischen Geistes- und Naturwissenschaften zu überbrücken und die Trennung von Körper und Geist, von Soma und Psyche mit einem umfassenden, *die Grenzen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen übergreifenden Konzept* aufzuheben.

ROTTHAUS 1990, 36 – Herv. D.R.

Auf den Begriff ‚Pädagogik bei Verhaltensstörungen‘ und seine Problematik möchte ich in dieser Arbeit nicht im Detail eingehen. Hier haben sich BACH (1989, 3-9), SCHLEE (1989, 36-48) bis hin zu HILLENBRAND (1999², 24-27) bemüht – ohne jedoch zu einer zufriedenstellenden Lösung gekommen zu sein. Auf einen kritischen Aspekt möchte ich jedoch kurz eingehen, da eben hier die AID von Nutzen sein kann: ‚Verhalten‘ bezieht sich – im Sinne eines mechanistischen Menschenbildes – lediglich auf die beobachtbaren Handlungen. „Bei der Konstatierung einer ‚Verhaltensstörung‘ werden die internen Vorstellungen der betroffenen Person nicht in Betracht gezogen“ (SCHLEE 1989, 43). In der AID werden sie es.

Innerhalb der Lehrerbildung hat sich im Nachgang der Kultusministerkonferenz vom 10.3.2000 der Terminus ‚Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung‘ (DRAVE, RUMPLER, WACHTEL 2000, 343-382) bundesweit durchgesetzt² und schlägt sich z.B. in NRW in der neuen Lehramtsprüfungsordnung (LPO) vom 27.3.2003 nieder. Im Folgenden

nenne ich ‚Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung‘ der Einfachheit halber *auch* ‚schwierige Kinder‘.

Innerhalb der Analyse Innerer Dialoge geht es um die Struktur einer jeden Persönlichkeit, und damit *auch* um die Persönlichkeitsstruktur von Pädagogen. Da sich diese Idee aber auch auf ein Bewusstsein von der Struktur eines ‚Selbst‘ einer anderen Person beziehen kann, ist sie die Grundlage eines Menschenbildes (vgl. SCHULZ VON THUN, der das Innere Team als die „Grundlage meines Menschenbilds“ bezeichnet (1998, 17))³ und damit ebenfalls eine Haltung bzw. ‚Grundeinstellung‘ zu Kindern und Jugendlichen. Somit ist diese Arbeit *auch* eine Analyse der Psyche von Kindern und Jugendlichen.

So ist die ‚Brille‘ der Analysen Innerer Dialoge *eine* Möglichkeit, einen Blick auf schwierige Kinder zu werfen.

Demnach ist sie auch ein ‚Erklärungsansatz‘ für abweichendes – genauso wie für nicht abweichendes – Verhalten. Sie ist allerdings kein Erklärungsansatz in dem Sinne, dass sie allgemeingültige Gründe für abweichendes Verhalten benennt. Sie erklärt die Struktur der Inneren Dilemmata und somit auch die von Kindern in schwierigen Situationen. Im Sinne der Analysen Innerer Dialoges ist jedes Verhalten eines Kindes als Ergebnis eines Inneren Machtkampfes anzusehen. Gleichzeitig wird allen beteiligten Persönlichkeitsaspekten des Kindes eine positive Absicht unterstellt (siehe auch 10.6). Hierdurch wird dem abweichenden Verhalten der Beigeschmack des Destruktiven, dem ‚Gerichtet-Sein‘ *gegen* etwas oder *gegen* jemanden genommen. In einer offenen, ehrlichen, warmherzigen und vor allem beidseitigen AID-Situation können die Inneren Dialogeteilnehmer des Kindes und

² siehe auch ROHR 2004: ‚Tagungsbericht der Fachtagung Neuorganisation des Studiums der Heil- und Sonderpädagogik in der BRD vom 9./10.2.2004 in Köln‘ (geplante Veröffentlichung für 4/04)

³ ‚Menschenbild‘ also in erster Linie nicht im Sinne eines ethischen-normativen Menschenbildes, eines ‚Inhaltes‘ (sich so oder so verhalten zu *sollen*), sondern der Art und Weise (Methode) der Entscheidungsfindung für Handlungen. Letztlich bringt diese ‚Grundlage eines Menschenbildes‘ jedoch eine sehr tolerante und ‚gelassene‘ Haltung mit sich.

die des Pädagogen – gemeinsam mit dem Kind – erkannt, anerkannt und berücksichtigt werden (siehe auch Kapitel 4, 5 und 8.3).

Ein weiterer Kontext, der meines Erachtens gleichzeitig ein Dilemma der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist, bezieht sich darauf, den Pädagogen selbst – mit seiner (Schul-)Biographie, seinen Projektionen, Konflikten, Problemen, seinen Inneren Dilemmata als Pädagoge – zum Thema zu machen⁴. Dies geschieht sowohl in der Literatur als auch in der Praxis nur sehr selten. JANUSZEWSKI, SPALDING und SCHULTE (2000) zum Beispiel tun dies, indem sie fragen: Haben wir „Schwierigkeiten mit der Erziehung oder erziehungsschwierige Kinder?“⁵

Der Fokus meiner Arbeit liegt auf den Schwierigkeiten, die wir Pädagogen, wir Erwachsenen, mit der Erziehung, vor allem mit der Erziehung schwieriger Kinder, haben.

Eine Begleitung eigenwilliger Kinder ist eine enorme Herausforderung an die eigene Persönlichkeit. Einzelne Persönlichkeitsanteile der Kinder bringen durch ihr abweichendes Verhalten unsere Inneren Teams in Unordnung, in einen Inneren Machtkampf: ‚Wie soll ich mich verhalten?‘. Diese Kinder sind anstrengend, weil sie uns zwingen, uns mit uns selbst auseinander zu setzen. Weigern wir uns allerdings – aus Angst, aus Unsicherheit oder aus Arroganz – so ‚schwelt‘ der Innere Konflikt. Gerade diese Kinder geben uns aber vor allem auch eine Chance. Wir können unsere verborgenen Inneren Kinder, Inneren Rebellen oder andere ungeliebte Persönlichkeitsanteile, die uns Kopfschmerzen oder sonstige ‚Nebenwirkungen‘ bereiten, identifizieren, finden, ihnen zuhören, was sie uns mitteilen wollen, und sie anschließend ins Innere Team integrieren. Das hier beschriebene Konzept soll eine Möglichkeit aufzeigen, von ihnen und mit ihnen zu lernen.

4 Diese Kritik betrifft die allgemeine Pädagogik in noch stärkerem Maße. Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass eine eindeutige Unterscheidung und Bezugnahme auf ein spezielles Fachgebiet bzw. eine Fachrichtung nicht sinnvoll sind. Jede Thematik der Verhaltensauffälligenpädagogik ist immer auch Thema einer allgemeinen Pädagogik. Ich werde das Dilemma der mehrdeutigen Bezüge auch im Weiteren an einigen Aspekten exemplarisch explizieren.

5 Titel eines gemeinsamen Vortrages im Rahmen des ‚dies academicus‘ der Universität zu Köln am 22. Mai 2000.

Jedes Innere Dilemma ist ein intrapersonaler Machtkampf. Das Verhalten von Kindern kann hierfür lediglich ein äußerer Anlass und nicht die Ursache sein. Welche Inneren Dialogteilnehmer sich angesprochen fühlen und wie diese einen Inneren Machtkampf ausfechten, liegt an der eigenen Biographie und der eigenen Bewusstheit, also an jedem selbst. Gerade eigenwilligen Kindern gegenüber, die uns in schwierige Situationen bringen, erscheint es mir eine gute Alternative, die eigenen Inneren Multiloge zu offenbaren und offen mit ihnen zu experimentieren.

Ein dritter Bezug zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist eine weitere Analogie:

Unterlegene Dialogteilnehmer des Inneren Machtkampfes, also Persönlichkeitsanteile, können – genauso wie Kinder (und Erwachsene bzw. deren Inneres Kind) – schmallen, trotzig, nachtragend oder rebellisch sein. Sie werden versuchen, zu ihrem Recht der Aufmerksamkeit und der Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu gelangen. Oft sind ihnen alle Mittel recht. Das ist ihnen gleich mit auffälligen und ungeliebten Kindern, die sich oft ebenso hartnäckig, kreativ und willensstark offen durchsetzen wollen oder aber im Verborgenen und indirekt ihren Bedürfnissen nachgehen. Ungeliebte Persönlichkeitsanteile können wir nicht ausstoßen. Sie sind Teil von uns.

Wollen wir uns selbst und (allen) uns anvertrauten Kindern eine umfassende Entwicklung und persönliches Wachstum ermöglichen, sollten wir uns äußern wie Inneren Konflikten stellen und schwierige Kinder nicht, auch nicht ‚schweren Herzens‘, ausgrenzen. Auch wenn das Gefühl, einer untragbaren Situation ausgeliefert und dieser nicht gewachsen zu sein, keinesfalls einfach übergangen werden sollte, sollten wir *auch* diesen Teilen in uns, die hierbei ein vielleicht noch kaum benennbares mulmiges Gefühl hervorrufen, Beachtung und Wertschätzung entgegenbringen und diese – genauso wie die Kinder – integrieren. Was in dieser Arbeit für die Innere Gruppendynamik beschrieben wird, gilt meines Erachtens ebenso für die Integration sogenannter ‚erziehungsschwieriger‘ Kinder. Im übertragenen Sinne kann der Pädagoge alles das, was innerhalb dieser Arbeit für das

‚Selbst‘ in Bezug zum Inneren Team postuliert wird, synonym anwenden in Bezug zu seiner Klasse oder Kindergruppe.

Genauso wie wir von unseren ungeliebten Persönlichkeitsanteilen lernen können (und in gewissem Sinne auch müssen), so lernen alle Beteiligten von einer Integration derjenigen Kinder, die uns Schwierigkeiten machen, die eigenwillig, kreativ, aktiv und sehr anstrengend sind. Diese Arbeit ist auch ein Plädoyer für Offenheit und Transparenz. Lernen können Kinder vor allem durch ‚Vorbilder‘ und im Sinne der Analysen Innerer Dialoges nur, wenn wir als Pädagogen den Mut haben, unsere Inneren Dilemmata und Machtkämpfe, unsere Schwierigkeiten preiszugeben.

Die Arbeit ist ein Plädoyer für die Inclusive Pädagogik, für die Integration aller – also auch der schwierigen, ungeliebten – Kinder. In erster Linie aber ist diese Arbeit ein wissenschaftliches Plädoyer für die Integration aller Persönlichkeitsanteile – und so auch des Inneren Kindes (vgl. CHO-PICH/PAUL 1999) bzw. der Inneren Kinder.

Als ein Beispiel der Arbeit mit ‚erziehungsschwierigen‘ Kindern möchte ich WHITE nennen, der nach einem der AID ähnlichem Konzept vorging: WHITE wandte die Methode der ‚Externalisierung des Problems‘ an (vgl. 1989 und 1992). Er arbeitete mit Familien und fand heraus, dass sich Kinder wesentlich offener in den Sitzungen zeigten, wenn sie nicht ‚der Zappelphilipp‘ oder ‚das hyperaktive Kind‘ waren, sondern, wenn ‚ab-und-an der Rabauke‘ mit ihnen ‚durchgehe‘ oder sie zu Unfug ‚einlade‘. Schon im Sprachgebrauch werden auch hier – wie in der AID – sich widersprechende Bedürfnisse, unterschiedliche Innere Dialogteilnehmer deutlich bzw. hypothetisiert. Erst deren Teilnahme am Inneren Dialog, erst die Tatsache anderer Bedürfnisse macht alternatives Handeln möglich.

Die Externalisierung des Problems und die Externalisierung der Inneren Dialogteilnehmer lassen sich methodisch hervorragend kombinieren.

8.2 Bezugsrahmen ‚Heilpädagogik‘

Wie ich schon erwähnt habe, halte ich eine Auseinandersetzung mit dem Hintergrund meiner eigenen Vorstellung von Erkenntnis und Wissenschaft vor allem in der Heilpädagogik und Pädagogik für außerordentlich wichtig und in der Regel (und in der Ausbildung) für zu unreflektiert⁶. Die Heilpädagogik hat sich in vielen Bereichen noch nicht als eigenständige Wissenschaftsdisziplinen etabliert⁷ und hat sich oft Anleihen aus anderen Disziplinen – und hier vor allem der Psychologie – bedient.

Was also ist ‚Heilpädagogik‘ ?

Heilpädagogik kann als Oberbegriff für ‚spezielle Pädagogik‘⁸ verstanden werden (SPECK 1998, 19). GEORGENS und DEINHARDT verwendeten 1861 erstmals den Begriff ‚Heilpädagogik‘. Sie sahen die Heilpädagogik als einen ‚Zweig‘ der allgemeinen Pädagogik (vgl. SPECK 1998, 48). SPECK bedauerte die spätere, ‚sprachlich absurde‘ Aufspaltung in Heil- und Sonderpädagogen und favorisierte den einheitlichen Begriff der Heilpädagogik⁹. SPECK expliziert mit der Silbe ‚Heil‘ und ihrer immanenten semantischen Bedeutung von ‚ganz‘ somit das Ziel der Heilpädagogik, das Individuum ‚ganz‘ werden zu lassen (vgl. SPECK 1998, 19). Schließlich bezeichnet SPECK Heilpädagogik als „Pädagogik unter dem Aspekt spezieller Erziehungserfordernisse beim Vorliegen von Entwicklungs- und

6 Aus diesem Grund haben wir an der Universität zu Köln innerhalb der Studienreform Lehramt Sonderpädagogik seit dem Wintersemester 2004/05 ein modularisiertes Studium, indem zwei Module diese Thematik beinhalten (Modul BK1 “Wissenschaftstheorie, Ethik und Normen” und Modul MK1 “Forschungsmethoden, Evaluation”) – jeweils aus spezifisch sonderpädagogischer Perspektive.

7 Dies wird z.B. an der Universität zu Köln deutlich, in der die fünf ‘Alt-Fakultäten’ sowohl die Heilpädagogische als auch die Erziehungswissenschaftliche Fakultät – die seit nun 22 Jahren der ‚alma mater‘ angehören – oft nicht als gleichberechtigte Partner ansehen.

8 Im angloamerikanischen Raum werden in der Regel die Begriffe ‘special education’ oder ‘special needs education’ verwendet.

9 Ein einheitlicher Begriff hat sich jedoch nie durchsetzen können. Innerhalb der Fachtagung der Dekane und Institutsleiter aller Sonderpädagogischer Studienstätten in der BRD am 9./10.2.2004 in Köln wurde die Begriffsverwirrung ebenfalls einstimmig bedauert – jedoch ohne Lösungsvorschläge zu benennen (siehe auch ROHR 2004: ‘Tagungsbericht ...’ (geplante Veröffentlichung für 4/04). Ich werde im Folgenden der Verständlichkeit halber lediglich den Terminus ‚Heilpädagogik‘ benutzen und die unterschiedlichen Studiengänge sowie Berufsfelder implizieren (mit Verweis auf die ausführliche Abhandlung über die Begriffsdiskussion bei SPECK 1998, 53-66).

Beziehungshindernissen (Behinderungen und sozialen Benachteiligungen)“ (ebd., 61). Hier wird die Parallele zur AID deutlich, in der ‚Entwicklungs- und Beziehungshindernisse‘ einzelner Persönlichkeitsanteile vorliegen. SPECK führt weiter aus, dass Heilpädagogik gemeint ist als

spezialisierte Pädagogik, die von einer Bedrohung durch **personale** und soziale **Desintegration** ausgeht, und [der] es im Besonderen um die Herstellung oder Wiederherstellung der Bedingungen für eigene Selbstverwirklichung und Zugehörigkeit, für den Erwerb von Kompetenz und Lebenssinn, also um ein Ganz-werden geht, soweit es dazu spezieller Hilfe bedarf.

Speck 1998, 61 – Hervorhebung D.R.

Auch hier wird eine gewisse Parallele deutlich. Heilpädagogik bemüht sich um (Wieder-)Herstellung einer Ganzheit, ebenso wie das hier untersuchte Konzept der Analysen Innerer Dialoge. Hier ist die intrapersonale Integration, dort die personale Integration das Ziel. Ich werde im nächsten Unterkapitel hierauf zurückkommen.

Zunächst möchte ich jedoch – wie im vorherigen TEIL der ökologischen Erkenntnistheorie (7.2.5) schon angekündigt – noch auf das heilpädagogisch-ökologische Paradigma nach SPECK eingehen¹⁰. Hier ist also ein Rückbezug zur ‚Ökologischen Orientierung‘, eben übertragen auf den heilpädagogischen Kontext bzw. das heilpädagogische System.

Otto SPECK beurteilt den Ansatz BRONFENBRENNERS (1989) als besonders hilfreich zur Entwicklung eines heilpädagogisch-ökologischen Paradigmas: „Er macht über die von ihm unterschiedenen Systemtypen ... die Bedeutung der vom individuellen Kind auf je eigene Weise wahrgenommenen Umwelten als ein Gefüge ineinandergeschachtelter Strukturen deutlich“ (SPECK 1998, 268). Für die Heilpädagogik ist BRONFENBRENNERS Ansatz bedeutsam, da sich nur aus den Situationen und Zusammenhängen Funktionsstörungen eines Kindes erklären lassen. Als wichtig schätzt Speck die unterstützenden Verbindungen der Mesosysteme ein.

¹⁰ Die ökologische Perspektive in Bezug zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist beschrieben bei BENKMANN 1989.

Kritisch gesehen wird die Dominanz der Umwelt in diesem Modell. An dieser Stelle ist das Konzept der AID ebenso kritisch, da die Umwelt nicht im Sinne BRONFENBRENNERS ‚dominant‘ sein kann. Erst der Innere Dialog bestimmt, wie sich die Umwelt auswirkt, wie sie wahrgenommen und bewertet wird.

In der ökologisch-reflexiven Heilpädagogik nach SPECK will dieser nicht mehr von Behinderung, sondern von speziellen Erziehungserfordernissen sprechen. Individuelle Bedürfnisse werden berücksichtigt, sowie die jeweilige Hilfe, Bildung etc., die das Individuum benötigt, da keine Behinderung in Menschen die gleichen Erziehungsbedürfnisse auslöst. „Das, was es erzieherisch braucht, ist ausschlaggebend, nicht einseitig das, was ihm mangelt“ (ebd., 272). Die Erziehungserfordernisse sind ausgerichtet auf „das Werden des Subjektes in sozialer Teilhabe“ (ebd.). Eine Wissenschaft, die sich an Zusammenhängen orientiert, könne nach Speck separierende Heil- oder Sonderpädagogik mit dem Begriff ‚Behinderung‘ als Leitmotiv nicht mehr tragen. Dieses Postulat entspricht dem interdisziplinären Ansatz dieser Arbeit.

„Das Verbindende und pädagogisch Konstitutive ist vielmehr das Nichtbehinderte, das, was Erziehung an sich ausmacht“ (ebd., 276). Also fordert er Allgemeine Pädagogik und Heilpädagogik auf, als „komplementäre Pädagogik“ zusammenzuarbeiten, da ansonsten bei der „Vereinseitigung des Besonderen“ keine „hinreichende Beurteilung der Wirklichkeit und Kontrolle einer allzu einseitigen Sichtweise“ gegeben sei (ebd., 277). Meine Forderung ist eine Zusammenarbeit von allen Wissenschaftsdisziplinen. Nur eine solche Kooperation von Wissenschaftsteilgebieten bringt weitere Erkenntnis und damit Entwicklung – ebenso wie nur die Kooperation der Persönlichkeitsteile Erkenntnis und damit Entwicklung bringt.

Kritisch sehe ich innerhalb SPECKs ökologischer Orientierung das Verständnis der Individualität des Menschen. Er geht von einer ‚In-divi-dualität (=Unteilbarkeit und Identität)‘ des Menschen aus (vgl. ebd., 282). Im Sinne des in dieser Arbeit beschriebenen Konzeptes ist der Begriff jedoch zu

kritisieren, da gerade von einer Teilbarkeit des Menschen in unterschiedliche Persönlichkeitsteile oder -aspekte ausgegangen wird.

„Der ökologische Denkansatz will die Aufmerksamkeit auf differenzierte Vernetzung und deren Komplikation richten und schärfen, damit es pädagogisch möglich wird, neue Orientierungsgrößen für die Lebensgestaltung und für die Gewinnung von Lebenssinn zu finden“ (ebd.).

An dieser Stelle möchte ich den Unterschied zwischen einer systemischen und einer ökologischen Perspektive verdeutlichen: Der Begriff ökologisch wird im Gegensatz zu systemisch als weiter gefasst bewertet, als ganzheitlich¹¹. Während ‚systemisch‘ in der Familientherapie zum Beispiel die Binnenbeziehungen eines Systems beschreibt (als ein deskriptiver Begriff), ist der ökologische Begriff ein normativer. Er beschreibt „etwas Gerichtetes, Finales oder Programmatisches“ (ebd., 283). Er „ist auf die Lebenswelt und eine bessere Zukunft gerichtet, enthält also eine zeitlich-evolutive und gestalterische (poietische) Dimension“ (ebd.)¹². Der Begriff der ‚Oikopoiese‘ wird in Abgrenzung zur Autopoiese Luhmanns gewählt, um die Vertrautheit mit der Umwelt, die der Mensch bei aller Selbstgestaltung benötigt, zu betonen und somit entgegen der Entfremdung zur Humanisierung beizutragen. Die Disparität des Werte- und Normensystems in unserer Gesellschaft ist vom Erziehungssystem nicht ausreichend berücksichtigt worden, weshalb die Heilpädagogik wieder auf ganzheitliche Zusammenhänge hindeuten sollte.

Das Ganzheitsprinzip sieht SPECK bei LEWIN und vor allem natürlich bei BATESON (im psychologisch-pädagogischen Sinn mit der Ökologie des Geistes) herausgearbeitet. Der Mensch ist ein sich selbstregulierendes System (im Sinne des Inneren Dialoges) und gleichzeitig Teil eines Ganzen. „Es ist geistiges Wirken, das die Differenzierung und Wechselwirkung der Teile in Gang bringt und erhält, so dass es zu einem Ganzen kommt“ (BATESON zit. nach SPECK 1998, 288). Aus dieser Perspektive wird die

¹¹ vgl. zur weiteren Unterscheidung systemisch/ökologisch sowie zur Klärung der Begriffe LUHMANN 1984 bzw. SPECK 1998, 283f

¹² zum Beispiel der Begriff der Integration

Beziehung zwischen Teilen von Systemen bedeutsam; das Isolieren einzelner Teile (zum Beispiel einer ‚Störung‘) kann als nicht hinreichend eingeschätzt werden. „Menschliches Verhalten lässt sich demnach nur mit vollständigen Kreisläufen erklären, die aufgrund von Rückkopplungen (Wechselwirkungen) funktionieren“ (SPECK 1998, 288). Der Mensch muss also unter ganzheitlichen Gesichtspunkten als „Leib-Seele-Ganzheit“, sowie als „integraler Teil umfassender ... Systeme, mit denen er in ständiger Wechselwirkung steht“ (ebd., 289) aufgefasst werden.

8.2.1 Integration (Innerer Außenseiter)

Integration als Fachterminus der Wissenschaft Heilpädagogik wird verstanden als „die Integration dieses bislang weitgehend ausgesonderten Personenkreises [Menschen mit Behinderung, D.R.] in die Gesellschaft“ (SEIFERT 1997, 27).

Integration im Sinne dieser Untersuchung ist die Integration der bislang weitgehend ausgesonderten Persönlichkeitsanteile in das Innere Team: Die Integration Innerer Außenseiter.

Allgemein bedeutet Integration die „Herstellung einer Einheit“ (dtv 1997, Bd. 8, 306). Etwas genauer ausgedrückt ist damit nach SPECK „ein Prozess bzw. ein Vorhaben gemeint, durch den bzw. durch das bisher außenstehende Personen zugehörige Glieder einer sozialen Gruppe werden sollen. Es handelt sich um die Einfügung in ein (bereits bestehendes) soziales Ganzes unter Erhalt der eigenen Identität“ (SPECK 1998, 400).

Im Sinne der Heilpädagogik ist also die Integration das Herstellen einer Einheit aller Menschen, also von Menschen mit und ohne Behinderung. Über die Mittel bzw. Wege, eben dieses Ziel zu erreichen, wird trefflichst gestritten (vgl. z.B. EBERWEIN, FEUSER, PREUSS-LAUSITZ und WOCKEN in EBERWEIN 1988 um nur wenige Beispiele zu nennen).

Grundsätzlich kann zwischen bedingter und unbedingter (vgl. KOBİ 1988, 60) personaler und sozialer beziehungsweise direkter und indirekter Integ-

ration unterschieden werden (vgl. SPECK 1998, 394-402). Im Sinne dieser Arbeit kann ebenso auf der Systemebene Mensch unterschieden werden zwischen direkter und indirekter Integration von Persönlichkeitsanteilen. Ich werde im Folgenden darauf zurückkommen.

Direkte Integration meint „gemeinsames Lernen und Leben“ (ebd., 395); gemeinsam „im Lernen, Arbeiten und Wohnen [...] nicht nur als Ziel, sondern auch als Weg“ (ebd., 398). Indirekte Integration wird als der ‚Weg‘ verstanden, Menschen mit Behinderung zu integrieren, indem man sie zuvor mittels besonderer, separierender Maßnahmen ‚eingliederungsfähig‘ macht (vgl. ebd., 397). Innerhalb der unterschiedlichen Modelle der Arbeit mit Persönlichkeitsanteilen ist eine indirekte Integration zu verstehen als ein individualisiertes Dissoziieren eines Persönlichkeitsteiles, um es ‚eingliederungsfähig‘ zu machen und um es dann ohne die intrapersonale Gruppe – vgl. ohne die Gesellschaft oder das soziale Umfeld – diesbezüglich einzubeziehen, zu integrieren. Dieser Ansatz ist in vielen therapeutischen Konzepten unternommen worden (vgl. z.B. der ‚leere Stuhl‘ bei PERLS). Die direkte Integration gibt es lediglich in Konzepten der AID. Meines Erachtens ist die indirekte Integration auf beiden System-Ebenen kritisch zu betrachten, da der Veränderungs- bzw. Entwicklungsbedarf lediglich in einem Teil des Systems gesehen wird. Die Systemtheorie hat gezeigt, dass sich der Fokus auf das Ganze richten muss, um Veränderungen z.B. im Sinne der Integration zu erreichen. Die indirekte Integration schließt die Möglichkeit bzw. die Notwendigkeit aus, dass die intrapersonale oder eben die soziale Gruppe sich weiterentwickelt.

Dieser Weg, ‚Eingliederung durch Ausgliederung‘ (vgl. ebd., 398), ist offensichtlich ein Widerspruch in sich.

Mit personaler Integration meint SPECK eine Innere Integration des Individuums, die Selbstakzeptanz sowie „das Finden und Behaupten von relativer Autonomie und Authentizität“ beinhaltet (ebd., 368). Auch in der AID geht es um eine Stabilisierung der Persönlichkeit. Soziale Integration ist das Einfügen des Menschen mit Behinderung in das gesellschaftliche

Ganze – und zwar in Bezug auf Schule, Beruf, Alltag, Wohnen und alle möglichen sozialen Aspekten des Lebens. Integration beeinträchtigter Persönlichkeitsanteile durch soziale Integration ist dementsprechend die Beteiligung dieser Inneren Dialogteilnehmer in allen Inneren Dialogen. Soziale Integration ist nach SPECK eine Prozess- und Zielvorstellung, die „darauf gerichtet ist, dass Menschen in sozialen Gruppen und Institutionen zusammenleben, d.h. sich gegenseitig akzeptieren und einander unterstützen und ergänzen, gleichgültig, ob sie ansonsten eine Behinderung aufweisen oder nicht“ (SPECK 1998, 399).

8.2.2 Selbstbestimmung (beeinträchtigter Persönlichkeitsanteile)

Selbstbestimmung und Integration bedingen sich wechselseitig. LINDMEIER sieht in dem Aspekt der Selbstbestimmung eine „notwendige Ergänzung“ (1999, 209) für die Integration. Seine Wurzeln hat das Selbstbestimmungsprinzip in der Selbsthilfe. Die Independent-Living-Bewegung konstituierte sich in den 60er Jahren in den Vereinigten Staaten von Menschen mit (Körper-) Behinderungen (vgl. SEIFERT 1997, 39). Nach OCHEL ist Selbstbestimmung „ein natürlicher, dynamischer Prozess der Individualisierung, der aus dem Unbehagen vor Abhängigkeit und Fremdbestimmung erwächst. Er zielt darauf ab, das für den jeweiligen Menschen höchste Maß freigewählter und selbstverantworteter Entscheidungen treffen zu können“ (OCHEL 1997, 86). In diesem Sinn ist Selbstbestimmung auch für beeinträchtigte Persönlichkeitsanteile zu verstehen. Wohlbefinden hängt ab von der Möglichkeit und der Fähigkeit, selbstbestimmt handeln zu können. „Da menschliches Wohlbefinden von der Befriedigung von Bedürfnissen abhängt, stellt Fremdbestimmung – mit anderen Worten: versagte Selbstbestimmung – eine grundsätzliche Gefährdung menschlichen Wohlbefindens dar“ (HAHN 1994, 83). Wohlbefinden ist nach dem Konzept der AID ein Wohlbefinden aller beteiligten Inneren Dialogteilnehmer. Es ist nach HAHN verbunden mit individuell sinnvoll erlebtem Wirken (vgl. ebd., 84). Hier wird eine Parallele zur Sozialdidaktik JANUSZEWSKIs deutlich (siehe 8.4). Wohlbefinden

selbstbestimmt zu erreichen, ist Sinn. Es ist zugleich Ziel. Selbstbestimmung ist somit ein Wesensmerkmal des Menschen (vgl. HAHN 1997, 22).

Doch Selbstbestimmung im Sinne der hier untersuchten Thematik ist lediglich dann gewährleistet, wenn Innere Stimmen wie zum Beispiel internalisierte Normierungen, unbewusst übernommene Wertvorstellungen und viele andere mehr erkannt und in ihrer Bedeutung für das Innere Team analysiert und kritisch wertgeschätzt wurden.

Sozusagen als ‚Gegenwille‘ (vgl. RANK 1929 sowie Kapitel 9.1.3) zur Selbstbestimmung und Freiheit strebt der Mensch jedoch *auch* nach ‚Eingebundenheit‘, Sicherheit und Geborgenheit. Der Mensch ist gezwungen, „der Befriedigung seiner Bedürfnisse wegen [...] Abhängigkeitsverhältnisse einzugehen und Fremdbestimmung in seinem Leben zuzulassen“ (HAHN 1994, 85). Auch hier wird wieder deutlich, dass eben dies uneingeschränkt auch für Menschen ohne Behinderung, ebenso auch für alle Persönlichkeitsanteile, Geltung hat.

Beispielsweise geht man in einer Partnerschaft Abhängigkeitsverhältnisse ein, um so das Bedürfnis nach Geborgenheit zu befriedigen (vgl. ebd.). Anzustreben ist daher ein Ausgewogensein zwischen größtmöglicher Unabhängigkeit einerseits, die der autonomen Bedürfnisbefriedigung dient und der eigenen Verantwortung angemessen sein muss, und der Abhängigkeit von anderen Menschen andererseits, die Bedürfnissen wie Geborgenheit, Anerkennung und Wertschätzung dient (vgl. ebd., 86).

Im Sinne der Analysen Innerer Dialoge ist natürlich zu bedenken, dass diese beiden Inneren Pole wiederum Bedürfnis-Fraktionen sind, in denen unterschiedliche Persönlichkeitsanteile subsumiert sein können.

Vor diesem Hintergrund definiert HAHN Behinderung als ein durch eine Schädigung veranlasstes ‚Mehr‘ an sozialer Abhängigkeit, „das mögliche Autonomie mindern und damit das Erkennen der Sinnhaftigkeit des Lebens erschweren kann“ (HAHN zit. nach SEIFERT 1997, 14). Dieses Mehr an sozialer Abhängigkeit von der Hilfe anderer Menschen bedeutet zwar ein Weniger an selbstständig realisierbarer Unabhängigkeit, muss jedoch keineswegs zwangsläufig mit einem hohen Maß an Fremdbestimmung einhergehen. Dieses wird im Folgenden begründet (vgl. HAHN 1994, 88).

NIEHOFF benennt einen ‚Teufelskreis‘ vor allem für Menschen mit schwer(st)en Behinderungen: Sie haben „Schwierigkeiten bei der Entscheidungsfindung, also wählt der Betreuer. Weil Entscheidungen immer von anderen Personen getroffen werden, gibt es keinen Grund für die behinderte Person, selbst zu wählen und damit Verantwortung zu übernehmen und Risiken einzugehen. Es gibt folglich auch keine Möglichkeit, die Entscheidungsfähigkeit stufenweise zu erlernen“ (NIEHOFF 1994, 187). Als ‚Übergang‘ der heilpädagogischen Perspektive zur (allgemein-) pädagogischen Perspektive wähle ich einen kurzen Exkurs zur Sozialpädagogik, in gewissem Sinne eine ‚Zwischendisziplin‘ (vgl. BUCHKREMER 1991: Heil- und Sozialpädagogische (KON)TEXTE):

Die ‚Social-Pädagogik‘ ist nach MAGER eine „Theorie der Selbstvervollkommnung für Erwachsene“ (MAGER zit. nach BARTH 1988, 7). Demnach könnte diese Arbeit *auch* dem Fachgebiet der ‚Sozialpädagogik‘ zugeordnet werden. Denn sowohl in dieser Wissenschaftsdisziplin als auch im Konzept der AID geht es um eine reflexive Haltung, „die dieses Handeln begleiten und durchdringen soll“ (MÜLLER zit. nach BARTH 1988, 8).

Ebenso ist die Thematik der Außenseiter eine sozialpädagogische Thematik (vgl. z.B. BUCHKREMER 1977). Wie dargelegt, sind es in der AID analog Innere Außenseiter, die in die Innere Gruppendynamik der Persönlichkeitsteile integriert werden sollen; ‚Außenseiter‘ verstanden als „identifikationsbehinderte Mitglieder sozialer Gruppen“ (BUCHKREMER 1977, 15).

Und das Innere Team hat seine ‚individuellen‘ Regeln, die es zu analysieren gilt:

„Jeder Mensch hat die Regeln seiner Gruppe zu lernen“ (BUCHKREMER und KLUGE 1981, 299).

8.3 Bezugsrahmen allgemeine Pädagogik und Didaktik

Für HUSCHKE-RHEIN ist in Bezug auf die (Schul-)Pädagogik

„die in meinen Augen wichtigste und vordringlichste Aufgabe, eine Systembalance zwischen Denk- und Gefühlssystemen auch auf der Ebene schulischer Lernprozesse anzusteuern.“

HUSCHKE-RHEIN 1999, 54

Im Folgenden werde ich *exemplarisch* und anhand von „Thesen zu einer konstruktivistischen Didaktik“ (REICH 1998) einen konkreten praktischen Nährwert dieser Arbeit für das pädagogische Handeln darlegen bzw. die konstruktivistische Didaktik auf die Idee der Analysen Innerer Dialoge übertragen:

Die folgenden Thesen sind insofern *auch* sonderpädagogisch, als dass gerade verhaltensauffällige Kinder das System Schule bzw. das System Klassenraum in eben systemischem Sinne *verstören* – und zwar ganz im Sinne systemischer Prinzipien: ‚*verstören*‘, ohne aber dem System vorgefertigte Lösungen zu unterbreiten. Letztlich weisen ‚schwierige Kinder‘ somit – analog zu systemischen Therapeuten und Beratern – auf eine Veränderungsnotwendigkeit hin. Ihr Verhalten ist eine Intervention, ein Dazwischen-Kommen. Der Informationsgehalt ihres Verhaltens sollte meines Erachtens also nicht nur für die persönliche Entwicklung des Kindes (und des Lehrers), sondern auch für das System Schule genutzt werden.

Und zwar ganz im Sinne eines Sandsturmes:

Nehmen wir das Beispiel von der kalifornischen Sandameise, das von Paul WATZLAWICK stammt: Ethnologen haben festgestellt, dass das soziale Leben der kalifornischen Sandameise von zwei Prinzipien reguliert wird: Erstes Prinzip: ‚Wenn du eine Ameise siehst, folge ihr.‘ Zweites Prinzip: ‚Wenn keine Ameise

vor dir ist, bist du verantwortlich, ans Essen zu kommen.' In seltenen Ausnahmefällen können diese beiden Prinzipien sich so auswirken, dass die Ameisen im Kreis herumlaufen und dabei verhungern würden, wenn keine Störung in diesem zu wenig gestörten System eintreten würde. Störungen könnten sein: ein Blatt, das zwischen zwei Ameisen geweht wird, heraufziehender Nebel oder ein Sandsturm, wodurch die vorhergehende Ameise aus dem Sichtkontakt geriete.

MÜCKE 1998, 121

Vielleicht gelingt es durch die Perspektive dieser ‚Brille‘, den verhaltensauffälligen Kindern mehr Wertschätzung, Respekt und Achtung entgegenzubringen.

Eben dies schwierigen wie nicht schwierigen Kindern entgegenzubringen, ist auch eine Prämisse der Thesen einer konstruktivistischen Didaktik (REICH) gemäß dem Bezugsrahmen der allgemeinen Pädagogik und Didaktik – und ganz im Sinne der AID:

(1) Vom Monolog zum Dialog

Kein Beobachter ist in der Lage, einen „besten oder letzten Stand von Beobachtung“ auszumachen (REICH 1998, 43). Das gilt für mich als Schreiber dieser Arbeit, wie ebenso inhaltlich: Die Analyse Innerer Dialoge ist ein Dialog.

(2) Von der festgeschriebenen Wahrheit zur Relativität der Wahrheit als soziale Konstruktion

Konstruktionen sind immer soziale Verständigungen (*auch* die der eigenen Persönlichkeitsanteile) und sollten niemals von ‚oben‘ (oder vom Autor) normativ vorgegeben werden. „Hier kommt es darauf an, Machtverhältnisse und Konflikte transparent werden zu lassen“ (ebd.). Das hier beschriebene Konzept ist ein Weg, diese (Inneren) Konflikte und (Inneren) Machtkämpfe transparent zu machen.

(3) Von den Inhalten zum Kontext der Beziehungen

In dieser Untersuchung versuche ich, Beziehungen und Strukturen zum Beispiel zwischen Psychologie und Pädagogik, zwischen humanistischem

und systemischem Denken und zwischen den einzelnen Persönlichkeitsanteilen in uns darzulegen. Die Dominanz der Inhalte in den Lehrplänen sollte für einen Unterricht aufgegeben werden, der von den Beziehungen der Schüler geprägt ist. Durch eine Selbst-Offenbarung (vgl. SCHULZ VON THUN 1981) seiner Inneren Machtkämpfe – zum Beispiel in seiner Beziehung zu den Lernenden – kann der Lehrende ‘tatsächliches Vorbild’ sein.

(4) Vom Besserwisser zum Mehrwisser

Ist der Lehrende in der Lage, seine Inneren Machtkämpfe auszusprechen, wird deutlich, dass er kein Besserwisser ist, der die eine, *richtige* Lösung für Verhaltens- und Beziehungsfragen innerhalb der Lerngruppe weiß. Letztlich gilt dies auch für Wissensfragen (vgl. Kapitel 6 und 7.2.2).

Wer durch die Analyse Innerer Dialoge seine eigenen Inneren Widersprüche und unterschiedlichen Meinungen erkennt, kann kein Besserwisser mehr sein. Der Lehrende kann dann durch die Vielfalt seiner Persönlichkeitsanteile eine Vielfalt von Verhaltens- und Handlungsalternativen vorschlagen. „Lernen im Kontext von Beziehungen bedeutet, die Begründungen der Lerngegenstände für alle Beteiligten auf allen Stufen des Lernens transparent zu machen – dies gilt auch schon für die frühe Kindheit“ (ebd., 44). Doch auch die Begründung der Lerngegenstände fußt auf einem Inneren Dialog. Das Konzept der AID ist eine Möglichkeit, die Lerngegenstände auch in ihrer Widersprüchlichkeit und in ihren Schwierigkeiten bewusst und ‚offen‘ zu machen. So können dann auch etwaige Schwierigkeiten in der Erziehung genauso wie Widersprüchlichkeiten bzw. Unwohlsein bezüglich der Vor- und Nachteile eines Erziehungsverhaltens (zum Beispiel eines Verbotes) geäußert werden.

(5) Vom sicheren Weg in das didaktische Wagnis

Inhalte und Beziehungen sind ungewiss und veränderlich. Sich dieser Unsicherheit zu stellen, bedarf Mut und Wagnis. Auch diese Arbeit ist kein sicherer Weg, denn es geht um die Beziehungen der verschiedenen Seiten in uns. „Sicher sind die Wege symbolischer Einseitigkeit, sofern sie auf die Eindeutigkeit bestimmter Normierungen der Wissenschaften oder des

Glaubens vertrauen“ (ebd.). So geht es hierbei weder inhaltlich noch in der wissenschaftlichen Vorgehensweise um eine symbolische Einseitigkeit (der Psyche): Das Prinzip des ‚Sowohl-als-auch‘, der Vielfalt, ist Methode und Inhalt dieser Arbeit. Der vermeintlich sichere Weg ist durch Pluralisierungen, Interessensgegensätze und die Erkenntnis erschüttert, dass Macht in allen Lebensbereichen – auch in der Wissenschaft – die Wahrheitssuche subvertiert (vgl. ebd., 44). Ich glaube, ein didaktisches Wagnis kann erst dann gelingen, wenn man ein persönliches Wagnis voranstellt: Das Erkennen der Inneren Machtkämpfe und der Inneren Interessensgegensätze, mit ihnen umzugehen und sie wertzuschätzen, ist Voraussetzung oder zumindest erleichternde Basis, äußere Interessensgegensätze, Pluralität, genauso wie zum Beispiel Multikulturalität schätzen zu lernen. „Diesem Wagnis (dem didaktischen, D.R.) kann nur dadurch begegnet werden, dass die am Wagnis Beteiligten an den Entscheidungen beteiligt werden“ (ebd.). Jedem persönlichen Wagnis kann nur dadurch begegnet werden, indem alle beteiligten Persönlichkeitsseiten in die Entscheidung, wie ich mich verhalte, gleichberechtigt und damit basisdemokratisch mit einbezogen werden.

(6) Von der sammelnden Widergabe zur Erfindung und Enttarnung

Die Erfindung (Konstruktion) und die Enttarnung, also die Dekonstruktion von ‚Altbekanntem‘, kann mit Hilfe der systemischen Persönlichkeitsanalyse insofern erfolgen, als dass durch sie verborgene, dem Gewohnten widersprüchliche Ideen, Sichtweisen, Interessen, Bedeutungen genannt und konstruktiv mit ihnen experimentiert, *gespielt* werden kann, und somit eine Eröffnung neuer Perspektiven gewonnen wird.

(7) Vom Exerzitium zur Kreativität

„Der Lehrer als Forscher mit eigenen Imaginationen, als Künstler mit eigenen Ambitionen, als Mensch mit ungewöhnlichen Ansichten, das sind Bilder, die Schülerinnen und Schüler anregen“ (ebd., 45). Der Lehrer sollte meines Erachtens nach *auch* seine ‚anderen Seiten‘ zeigen. Die Innere Vielfalt der Lehrer mitzubekommen, ermöglicht, die eigene Innere Vielfalt und auch die eigene Innere Widersprüchlichkeit – und damit sich selbst –

anzuerkennen, zu akzeptieren und (sich) selbstbewusst zu sein (vgl. REICH 1998):

Das, was REICH als Schlusswort seines Artikels über die Schule schreibt, hat meines Erachtens nach *auch* Gültigkeit für die Systemisch-Humanistische Persönlichkeitsanalyse AID, obgleich es gleichzeitig eine Antithese zu sein scheint: Die Schule „braucht (Wir brauchen, D.R.) **auch** Visionen von außen, um die konstruktive Erneuerung von innen anzutreiben und zu erleichtern“ (ebd. – Herv. D.R.).

In einer speziellen Didaktik für die besonderen Erfordernisse des Unterrichts an Schulen der Erziehungshilfe¹³ formuliert JANUSZEWSKI eine ‚Sozialdidaktik‘, in der Konflikte (im Unterricht) verstanden werden als „Sinngestaltungskonflikte zwischen dem bisherigen Sinngestalten und den als eindringend erlebten bzw. mit Störung bewerteten Bedeutungen, die das bisherige Sinngestalten zur Wahl anderer Sinnrichtungen verleiten oder zwingen“ (1996, 61).

In Bezug zur AID sind es Innere ‚abweichende‘ Dialogteilnehmer, die eine andere Sinnrichtung wollen und sie eventuell gar ‚erzwingen‘. Es handelt sich letztlich auch im Inneren Dialog um Sinngestaltungskonflikte. In der zweiten Betrachtungsweise kann die AID einen Beitrag leisten, die Sozialdidaktik umzusetzen, in dem eben mit Hilfe der AID unterschiedliche Sinnrichtungen (der unterschiedlichen Persönlichkeitsanteile der Schüler als auch des Lehrers) benannt und entpolarisiert werden. Die Sozialdidaktik nach JANUSZEWSKI stellt – analog zur AID – die sozialen Prozesse in den Mittelpunkt.

¹³ Insofern wäre diese Passage über die Sozialdidaktik *auch* im Kapitel 8.1. an der *richtigen* Stelle gewesen. Eine AID stellte den didaktischen Fokus als den zentraleren Aspekt heraus.

8.4 Somatische Perspektive (Bezugsrahmen der Neurologie und biologische Psychologie)

Betrachtet man das Phänomen Innerer Dialoge aus einer neurologischen Perspektive, erscheinen selbst hier Analogien: Die Zweiteilung des Großhirns in linke und rechte Gehirnhälfte war zwar bis in die fünfziger Jahre des letzten Jahrhunderts die gängige Vorstellung, die jedoch seitdem weit differenzierter betrachtet wurde. Der Gehirnforscher Michael GAZZANIGA erkannte, dass diese Dichotomie eine stark vereinfachte und nicht haltbare Annahme sei. In seinem Buch „The Social Brain“ (1985) stellte er die These auf, das Gehirn bestehe aus einer unbestimmten Anzahl von unabhängigen Teilen, denen er den Begriff Module gab. Jedes dieser Module habe eine andere Funktion, eine andere Rolle. Laut GAZZANIGA wird unser Verhalten von den Beziehungen zwischen diesen Modulen bestimmt bzw. beeinflusst.

Diese neurologischen Forschungsergebnisse lassen die Kommunikation von Persönlichkeitsanteilen, in den verschiedenen Konzepten in verschiedenen Metaphern gedacht, und die intuitive Anerkennung dieser Teile und ihrer Widersprüchlichkeit aus ihrer pragmatischen Konstruktion (Selbst, Seele) heraus der ‚Funktionsweise‘ unseres Gehirns äquivalent erscheinen.

Wie hängen Gehirn und psychisches Erleben also zusammen?

Durch die Perspektive der biologischen Psychologie (und die sogenannten ‚Split-Brain-Operationen‘) heraus ist eine Diskussion, welche die Philosophie seit der Antike in seinen zwei dichotomen Ansätzen beschäftigt, wieder belebt: Der materialistische Ansatz behauptet, es gäbe nur eine einseitige Wirkung der neuronalen Prozesse auf die psychischen; der mentalistische Ansatz sagt: „Die Wirkung psychischen Erlebens – vor allem auf die Hirnrinde (Eccles) – würde die plötzliche Entstehung von neuen Gedanken und produktiv-erfinderisches Handeln erklären“ (BIRBAUMER/SCHMIDT 1990, 5). Es scheint auch die Phase des ‚Lokalisationsnismus‘ beendet. „Wir sprechen deshalb nicht mehr von einem ‚Hirnzent-

rum' [bzw. von jeweiligen Verhalten immanente Hirnzentren – Anm. D. R.], sondern von **dynamischen Knotenpunkten** für ein bestimmtes Verhalten (LURIA, 1970) oder von **neuronalen Ensembles** (neuronal assemblies)“ (ebd. – Herv. Im Original). BIRBAUMER und SCHMIDT beschreiben an anderer Stelle (im Kapitel ‚Heterogenität des Bewusstseins‘) noch detaillierter, dass „wichtige Befunde [...] in der Psychologie zur Annahme von mehreren Bewusstseinsformen geführt“ (ebd., 481) haben:

- a) Bewusstseinsprozesse resultieren stets aus vorbewussten (subliminaler) Informationsverarbeitung.
- b) Die Annahme eines einzigen Selektionssystems (‚Flaschenhalstheorien‘) ist mit den experimentellen Befunden nicht vereinbar.
- c) Es existieren eine begrenzte Anzahl von Verarbeitungsmechanismen, jeder benötigt seine eigenen ‚Ressourcen‘. Bei Aufgaben, deren ‚Ressourcen‘ sich überlappen, kommt es zur ‚Ressourcen-Konkurrenz‘, die sich meist in Interferenzen und Leistungsstörungen äußert.

ebd., 481f

Hier wird meines Erachtens eine Parallele zu Inneren Dialogen und der Möglichkeit der Analyse Innerer Dialoge als kommunikationspsychologischem, pädagogischem ... eben interdisziplinärem Konzept deutlich.

Auch im folgenden Zitat wird eine humanwissenschaftliche These dieser Arbeit durch eine ‚Tatsache‘ der somatischen Perspektive ‚bestätigt‘; in deren Konsequenz (eine ‚Vermutung‘) jedoch beide Perspektiven stark differieren:

„Die Tatsache, dass zwei freie Willen innerhalb desselben Schädels wohnen, erinnert uns daran und verstärkt unsere Vermutung, dass der freie Wille eine Illusion ist, wie das Auf- und Untergehen der Sonne. Je mehr wir über Gehirn und Verhalten lernen, um so deterministischer, gesetzmäßiger und kausaler erscheint es uns“ (SPENCER zit. nach BIRBAUMER/SCHMIDT 1990, 489).

Das Konzept der AID wird also auch im Weiteren von der ‚Tatsache‘ der verschiedenen ‚Willen‘ einer Person ausgehen – teilt jedoch die genannte ‚Vermutung‘ nicht. In einer AID wird von der Möglichkeit, also der Freiheit,

ausgegangen, diese Willen zu analysieren und letztlich zwischen ihnen ‚zu wählen‘, d.h. gegebenenfalls auch den Widerspruch der Willen ‚aufzuheben‘.

8.5 Entwicklungspsychologische Perspektive

Interessant für die AID ist auch die entwicklungspsychologische und mit ihr die sprachpsychologische Perspektive:

Lew WYGOTSKI (1896-1934), Begründer der kulturhistorischen psychologischen Schule, hatte zum Ziel, die Zusammenhänge zwischen individuellen Prozessen und der Umwelt zu erklären. Hierbei ist die Sprache als soziales Phänomen von zentraler Bedeutung. In der Entwicklung des Kindes kommt ‚jede höhere Funktion‘ in Form von Sprache jeweils zweifach zur Geltung: Zuerst als kollektive, soziale Tätigkeit, d.h. als interpsychische Funktion, und dann als individuelle Tätigkeit, in Form eines Inneren Dialoges, d.h. als intrapsychische Funktion (vgl. WYGOTSKI 1987, 302). Ein Kind beginnt im Alter von ca. drei Jahren „mit sich selbst zu reden, wie es vorher mit anderen gesprochen hat“ (1981, 43); und zwar ‚hörbar‘ und bevorzugt in Situationen, die dem Kind Schwierigkeiten bereiten. Dieses Phänomen ist übrigens allen Eltern und Erzieherinnen als fast alltägliches Phänomen bekannt. Mit ca. sieben bis acht Jahren wird das ‚egozentrische Sprechen‘ dann zum inneren, nicht hörbaren Sprechen mit sich selbst.

Nach WYGOTSKI geht also die Kommunikation der Kognition voraus. Oder anders formuliert: Handlungen gehen dem Bewusstsein voraus. Hier wird der Widerspruch zu Jean PIAGET (1974) deutlich, der in seiner Kognitionshypothese die Entwicklung des Kindes genau andersherum beschreibt. LURIJA wiederum beschreibt eine Chronologie ähnlich wie WYGOTSKI: Er spricht von Fremd- und dann Selbstregulation durch Sprache (LURIJA 1982²). Das Kind eignet sich Sprache an und beginnt, sich selbst sprachliche Anweisungen zu geben. Dies wiederum zuerst begleitend zur Handlung, dann der Handlung vorausgehend und schließlich als innere Sprache.

Vielleicht kann die AID auch diesen wissenschaftlichen Widerstreit ‚aufheben‘ mit der Synthese, dass Kognitionen letztendlich Innere Dialoge sind: Denken ist Sprache. Sprache ist Denken. Es gibt in keinerlei Reihenfolge

eine Chronologie. Es ist eine gleichzeitige Entwicklung, die man nicht voneinander trennen kann.

Auf eine noch frühere Entwicklungsstufe bezogen schreiben FRIEDLMEIER und HOLODYNSKI:

Die Ausdifferenzierung der Realisierungsform der intrapsychischen Regulation befähigen den Säugling auch zu einer, wenn auch zunächst nur begrenzten intrapsychischen Regulation. Es ist nur eine Frage der Zeit, wann der Säugling diese Möglichkeit auch nutzt und statt mit der anderen Person mit sich selbst zu kommunizieren beginnt.

FRIEDLMEIER und HOLODYNSKI 1999, 22

Innerhalb der Sprachpsychologie ist das hier untersuchte ‚Feld‘ unter dem Begriff ‚inneres Sprechen‘ bekannt, oft jedoch nicht eindeutig und einheitlich definiert (vgl. GREVENHAUS und WICHMANN 2003, 2).

8.6 Soziologische Perspektive

Das ‚Selbst‘ bezeichnet aus soziologischer Perspektive „den mit der Identität und mit der psychischen Instanz des Ich(s) verflochtenen Komplex von Auffassungen, Vorstellungen, Einstellungen und Bewertungen eines Individuums im Hinblick auf die eigene Person“ (HILLMANN 1994, 769). Da die Soziologie sich mit der „Erforschung des sozialen Verhaltens, der sozialen Gebilde, Strukturen und Prozesse“ (ebd., 821) befasst, ist sie in der Analogie Innerer und äußerer, also sozialer Kommunikation von Bedeutung. Wie schon einschränkend bemerkt kann in diesem TEIL immer nur exemplarisch argumentiert werden. Für *die* Soziologen sollen an dieser Stelle Emile DURKHEIM (1858-1917) und Arnold GEHLEN¹⁴ (1904-1976) ‚sprechen‘: „Dass nun Denken im engeren Sinne ‚inneres Sprechen‘ ist, ein ‚subvocal talking‘(WATSON), erscheint nicht zweifelhaft, denn es bleibt an die Sprache gebunden, so wie man in deutscher, französischer usw. Sprache denkt. [...] Insofern wäre dieses ‚Nachinnenschlagen‘ sich nicht mehr unmittelbar faktisch durchsetzender Intentionen eine ganz wesentlich menschliche Eigenschaft“ (GEHLEN 1972, 263f).

Für den Soziologen GEHLEN scheint es wesentlich, dass es Intentionen gibt, die sich nicht durchsetzen konnten. Doch wie sieht er – eben aus soziologischer Perspektive – diesen Prozess des ‚unterlegen‘ Seins bzw. Werdens: „In Denkvorgängen liegt auch immer eine Auseinandersetzung der Person mit sich, mit ihren eigenen Interessen, Wünschen usw. vor, also eine Aktion der Stellungnahme zu sich selbst. Daher ist alles Denken eine Art von Kommunikation mit sich selbst, ein Sichabhören bis in die Antriebsschichten hinein und sozusagen eine innere Sozialisierung“ (GEHLEN 1972, 264). GEHLEN nimmt demnach an, dass es Innere Dialoge gibt.

¹⁴ Ich habe mich für DURKHEIM und GEHLEN entschieden, weil sich beide ebenfalls mit Nachbarwissenschaften befassten, die gleichsam für diese Arbeit relevant sind: DURKHEIM ist einer der bedeutendsten pädagogischen Soziologen des letzten Jahrhunderts. GEHLEN ist auch Sozialphilosoph. Zu GEHLEN möchte ich an dieser Stelle jedoch auch anmerken, dass er meines Erachtens in vielen seiner soziologischen und sozialphilosophischen Äußerungen sehr kritisch zu betrachten ist (z.B. der Mensch als ‚Mängelwesen‘; Wert von Kultur hängt vom ‚Führungssystem‘ ab; Institutionen dürfen nicht kritisiert werden. GEHLEN war Mitglied der NSDAP seit 1933 (vgl. HÜGLI u. LÜBCKE 2000, 227).

DURKHEIM, dem attestiert wird, großen Einfluss auf die Konstituierung der Soziologie als wissenschaftliche Disziplin gehabt zu haben (vgl. HILLMANN 1995, 165), macht einen ähnlichen Vergleich wie die AID: „Den Gesellschaften geht es wie den Individuen. Auch bei ihnen herrscht bald das eine, bald das andere Element vor; und je nachdem es das eine oder das andere ist, wechselt das Moralleben sein Aussehen“ (DURKHEIM 1995¹⁵, 148). Und wenn je nach Situation ein Element ‚vorherrscht‘, muss es gleichzeitig andere Elemente geben, die in diesem Moment beherrscht werden; eben jene Aussage DURKHEIMs impliziert also die Gleichzeitigkeit verschiedener Bedürfnisse in Individuen. Innerhalb der Gesellschaft wiederum entsteht nach DURKHEIM ein Gemeinschaftsgefühl bzw. ‚soziale Solidarität‘ durch die Erkenntnis der gegenseitigen Interdependenz jedes Einzelnen. Aus dieser Erkenntnis erwachse ein Gefühl der ‚Verpflichtung‘, die individuellen Kompetenzen zur Entwicklung und Aufrechterhaltung des Gemeinwohls zu nutzen. Eben diese Erkenntnis auch innerhalb des sozialen Gebildes der Inneren Dialogteilnehmer zu erreichen, ist Ziel der AID. „Ein soziologischer Tatbestand ist jede mehr oder minder festgelegte Art des Handelns, die die Fähigkeit besitzt, auf den einzelnen äußeren Zwang auszuüben“ (zit. nach HILLMANN 1995, 164). Im Inneren Dialog ‚erklärt‘ analog hierzu die Soziologie, wie in der Inneren Kommunikation (durch starke Koalitionen) Innere Zwänge entstehen. Abweichendes Verhalten ist nach DURKHEIM eine ‚Empörung‘ gegen den äußeren, sozialen Zwang; ist aber immer noch Ausdruck dieses Zwangs. Hier wird eine Diskrepanz zum Konzept der AID deutlich, das ja ‚abweichendes Verhalten‘ als einen Lösungsversuch ansieht¹⁶.

Als *einen* andauernden Inneren Dialog beschreibt DURKHEIM: „Es besteht also zwischen dem Gesetz der Vernunft und unserer Gefühlsmöglichkeit ein wahrer Antagonismus“ (1995, 158).

¹⁵ Original 1902/03

¹⁶ Hier muss angemerkt werden, dass die Soziologie ein weit engeres Verständnis von dem Begriff ‚abweichendes Verhalten‘ hat. Es werden unter diesem Begriff vor allem folgende Phänomene untersucht: Kriminalität, Armut, Obdachlosigkeit, körperliche Behinderung, Drogenkonsum, Selbstmord (vgl. BELLEBAUM 1984)

Als einen ‚letzten‘ Soziologen möchte ich FOUCAULT an dieser Stelle zitieren, dessen Aussage sowohl in Bezug zu ‚abweichendem Verhalten‘ in der Wissenschaft (im Sinne FEYERABENDs und KUHNs) als auch zur Macht der Gewohnheit (HUME) und in Bezug zu ‚eingebürgerten Regeln‘ im Inneren Dialog zu verstehen ist:

Die Arbeit eines Intellektuellen besteht nicht darin, den politischen Willen der anderen zu modellieren. Sondern durch die Analysen, die er in seinen Bereichen anstellt, die Evidenzen und die Postulate wieder zu befragen, die Gewohnheiten des Handelns und des Denkens aufzurütteln, die eingebürgerten Selbstverständlichkeiten zu sprengen, die Regeln und die Institutionen neu zu vermessen.

FOUCAULT 1989, 27f