



Saskia Schuppener
Markus Dederich
(Hrsg.)

Ambivalente Emotionen im Kontext von Inklusion und (Geistiger) Behinderung

Schuppener / Dederich

**Ambivalente Emotionen im Kontext von
Inklusion und (Geistiger) Behinderung**

Saskia Schuppener
Markus Dederich
(Hrsg.)

Ambivalente Emotionen im Kontext von Inklusion und (Geistiger) Behinderung

*Die Open-Access-Publikation wurde unterstützt durch den
Open-Access-Publikationsfonds der Universität Leipzig.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024. Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © Mia Weithardt.

Satz: Vassiliki Vakaki, Samos.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffent-
licht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6132-8 digital

doi.org/10.35468/6132

ISBN 978-3-7815-2676-1 print

Lebenshilfe-Verlag ISBN 978-3-88617-919-0

Inhaltsverzeichnis

Markus Dederich und Saskia Schuppener

Affekte, Gefühle und Emotionen im Spiegel von Behinderung.
Eine humanwissenschaftliche Einleitung 7

1 Perspektiven auf Emotionen im Kontext von Inklusion und Behinderung

Gertraud Kreamsner und Michelle Proyer

Zur Bedeutung von Emotionen für die Konstruktion von Behinderung 25

Jan Steffens

Emotionen und Behinderung. Grundlagentheoretische Betrachtungen
und deren Bedeutung für eine inklusive Pädagogik..... 37

Yvonne Wechuli

Behindernder Affekt – Auswirkungen von Emotionen auf
Lebenswirklichkeiten aus Perspektive der Disability Studies 50

Mai-Anh Boger

Schiffbruch für alle: Schmerz, Angst und Scham zwischen
Politischer Idiotie und Ableismus 65

Mandy Hauser

Ambivalente Gefühle – Zur Bedeutung von Emotionen
für die inklusive Hochschulentwicklung 79

2 Perspektiven auf Emotionen im Kontext geistiger und mehrfacher Behinderung

Ursula Stinkes

Aus Sicht der Phänomenologie:
Fremderfahrung und Gefühl in der Betreuung 95

Benjamin Weber

It's no shame –

Das Gefühl der Scham im Kontakt mit Menschen
mit einer zugeschriebenen Behinderung 111

Helga Schlichting und Saskia Schuppener

Ekel und Scham in Pflegesituationen –

Einblicke in den schulischen Alltag mit Kindern und Jugendlichen
mit sogenannter geistiger Behinderung..... 125

Jeanne Nicklas-Faust

Ambivalente Emotionen – Perspektiven von Eltern 144

Barbara Jeltsch-Schudel

Geschwister: Leben mit und in Ambivalenzen 159

Hannah Nitschmann und Markus Dederich

Emotionen in der Peer-Interaktion im inklusiven Unterricht.

Ein Werkstattbericht 176

Autorinnen und Autoren 195

Markus Dederich und Saskia Schuppener

Affekte, Gefühle und Emotionen im Spiegel von Behinderung. Eine humanwissenschaftliche Einleitung

In verschiedenen Humanwissenschaften, wie der Philosophie, Soziologie und der Geschichtswissenschaft, gibt es etwa seit den 2010er Jahren eine intensive und zunehmend differenzierte Debatte über Emotion, Gefühl und Affekt und deren Bedeutung für die jeweiligen Disziplinen. In manchen Kontexten wird sogar von einem „affective turn“ gesprochen (vgl. Senge 2022) – die Postulierung von „turns“ kann immer als Anzeichen dafür gelten, dass ein Thema als vergleichsweise neu und hochrelevant angesehen wird und markiert zugleich auch eine thematische Konjunktur.

In einem sehr knappen und kursorischen Überblick möchten wir zunächst anhand einiger exemplarisch ausgewählter Disziplinen und Publikationen skizzieren, um welche Fragestellungen und Probleme sich die Forschung und Theoriebildung dreht. Damit soll der größere wissenschaftliche Rahmen aufgespannt werden, in dem das Thema dieses Bandes zu verorten ist. Diesem werden wir uns nachfolgend in einem zweiten Schritt zuwenden.

Affekt, Gefühl und Emotion im Spiegel der Humanwissenschaften

In ihrem Buch „Affective Societies“ (2019) schreiben Jan Slaby und Christian von Scheve einleitend:

„Affekt und Emotion beherrschen den Diskurs über das soziale und politische Leben zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In der Politik werden der Aufstieg des Populismus und neue Stile der politischen Auseinandersetzung häufig mit Verweis auf ihre emotionalisierenden und affektiv polarisierenden Eigenschaften beschrieben. Wachsende religiöse Konflikte auf der ganzen Welt werden durch eine affektive Linse dargestellt und stellen die Bedeutung von Ärger, Wut, Beleidigung und Empörung für anhaltende Konflikte heraus. Die kapitalistische Wirtschaft wird zunehmend nicht nur als Ausbeutung der kognitiven und körperlichen Fähigkeiten der Menschen verstanden, sondern auch ihrer Gefühle und Emotionen. Die Nutzung sozialer Medien geht oft mit einer verstärkten Darstellung von Affekten einher, die sich häufig in offen feindseliger oder sogar gewalttätiger Weise gegen Einzelpersonen oder Gruppen richten“ (Slaby & von Scheve 2019, 1; Übers. d. A.).

Affekte, Gefühle und Emotionen sind im sozialen Leben nicht nur ubiquitär, sondern sie haben, so die Diagnose von Slaby und von Scheve, in den vergangenen Jahren sogar noch an Bedeutung gewonnen. Insofern ist die Konjunktur des Themas in den Wissenschaften ein Teil des Phänomens, mit dem sie sich befassen. Bevor wir exemplarisch auf einige der vielfältigen Forschungen zu diesem Feld eingehen, wollen wir einen sehr skizzenhaften und provisorischen Versuch einfügen, die drei Begriffe zu differenzieren. Dies tun wir in dem Wissen darum, dass es sich allein aufgrund der gebotenen Kürze nur um grobe und diskussionswürdige Unterscheidungen handeln kann. Hinzu kommt, dass es sehr unterschiedliche und deutlich voneinander abweichende Klärungs- und Systematisierungsversuche gibt. Angesichts dieser Gemengelage gibt es auch Vorschläge, beispielsweise den Begriff der Emotion als „Metabegriff“ zu fassen, weil er so verstanden werden kann, dass er zentrale Aspekte der Bezeichnungen „Gefühl“, „feeling“, „Gemütsbewegung“, „Affektion“ usw. umfasst (vgl. Plamper 2012, 22).

Zunächst zum *Affekt*: Slaby und Mühlhoff (2019) fassen Affekt als kontextuell eingebettete relationale Dynamik zwischen Körpern. Demnach sind Affekte nicht auf innere Zustände bezogen, sondern bezeichnen dynamische, das heißt veränderungsbezogene Prozesse zwischen leiblich verfassten Individuen. Im Kontext der responsiven Phänomenologie von Bernhard Waldenfels werden Affekte als „Pathos“ gefasst, d. h. als Widerfahrnis, also als etwas, das uns auf einer keineswegs immer bewussten Ebene (be-)trifft und affiziert. Affekte bzw. Affektionen, bei denen sich zwischen Selbst- und Fremdaffektion unterscheiden lässt, sind von grundlegender Bedeutung für die Herausbildung einerseits der Sozialität, andererseits des Selbst, aber auch einer nicht assimilierbaren Alterität (vgl. Waldenfels 2002, 2015). Dies impliziert, dass Affekte insofern machtbasierend sind, als sie eine Form der Einwirkung auf andere sind und maßgebliche „Kräfte“ der Subjektkonstitution und Subjekttransformation sind (vgl. Slaby & Mühlhoff 2019).

In ihrer Studie zu den „Strukturen des Affektiven“ stellt Susann Dahms (2019), die die Affekte aus soziologischer Perspektive mit dem Phänomen der Aufmerksamkeit verknüpft, deren relationalen Charakter heraus. Eine individuell-psychologische, auf das „Innenleben“ von Individuen fokussierte Sichtweise greift ebenso zu kurz, wie eine Fokussierung auf Strukturen oder kulturelle Ordnungen. Vielmehr gilt, dass Gesellschaften, Kulturen und Lebenswelten einen Möglichkeitsraum zugleich konstituieren und begrenzen, der Affektionen und Aufmerksamkeiten in bestimmte Bahnen lenkt und insofern einen maßgeblichen Einfluss darauf hat, wie und wodurch Menschen affiziert werden und wie sie auf diese Affektionen antworten.

„Für menschliche Akteure sind Affekte materielle und ideelle Beziehungen, die kurzfristig ihre Handlungs- und Existenzfähigkeiten in Bezug auf ihre Umgebung und alle anderen in einer Situation anwesenden Akteure und Entitäten erhöhen oder vermindern.

Längerfristig konstituieren affektive Beziehungen menschliche und nicht-menschliche Akteure, insofern als affektive Beziehungen im Laufe der Zeit individuelle Fähigkeiten und Dispositionen sowohl etablieren als auch nachträglich modulieren – herstellen, entstellen, umgestalten. Mit anderen Worten: Der relationale Affekt ist ein zentraler Faktor im Prozess der Subjektbildung“ (Slaby & Mühlhoff 2019, 27).

Nun zu *Emotionen*: In Abgrenzung zum Affekt verstehen von Scheve und Slaby (2019) Emotionen – vom lateinischen „emovere“ (aufregen, erregen) abgeleitet – als „affektive [...] Erschütterungen im Erleben, die auf Ereignisse oder Objekte in der Welt gerichtet sind und die uns oft dazu veranlassen, angesichts dieser Ereignisse oder Objekte auf spezifische Weise zu handeln“ (ebd., 42). Die beiden konstatieren zwar die Existenz eines weiten Spektrums sehr unterschiedlich gelagerter Zugänge, verweisen jedoch auch auf einen trotz aller Differenzen bestehenden Minimalkonsens in Bezug auf das Verständnis von Emotionen. Diese werden demnach „als objekt- oder situationsbezogene affektive Zustände aufgefasst, die in kulturell etablierte und sprachlich bezeichnete Kategorien oder Prototypen eingeordnet werden, wie z. B. Angst, Wut, Glück, Trauer, Neid, Stolz, Scham und Schuld. Diese Emotionskategorien spiegeln bestimmte Arten von bewertenden Weltbeziehungen wider“ (von Scheve & Slaby 2019, 43; Übers. d. A.).

Schließlich zum *Gefühl*: Auch zur Abgrenzung von Emotion und Gefühl gibt es sehr unterschiedliche Konzepte. Während beide Bezeichnungen vor allem in der Alltagssprache häufig synonym verwendet werden, konvergieren viele Unterscheidungsversuche darin, dass Gefühle als die körperliche Erfahrung emotionaler Ereignisse verstanden werden. Diese Unterscheidung läuft darauf hinaus, dass Emotionen sozial und kulturell gerahmt bzw. kodiert sind und eine soziale und kulturelle Funktion haben, die unabhängig von körperlichen Erfahrungen gefasst werden kann; demgegenüber „beinhaltet das Gefühl notwendigerweise eine Erfahrungsdimension, die eine irreduzible Form der Selbstwahrnehmung oder Selbstbeteiligung beinhaltet – ein Gefühl wird immer von jemandem erlebt und beinhaltet eine Bewertung der eigenen Situation“ (Thonhauser 2019, 52; Übers. d. A.). Wie Thonhauser hinzufügt, wäre es zugleich verfehlt, das Gefühl allein als von sozialen Prozessen abgekoppelten „mentalinen Zustand“ (ebd.) zu verstehen. Vielmehr sind Gefühle als zugleich verkörperter und relationaler Modus der „affektiv-intentionalen Orientierung in der Welt“ (ebd.) zu konzipieren.

Nach diesem knapp gehaltenen Differenzierungsversuch wenden wir uns nun einigen ausgewählten Humanwissenschaften zu.

Die sich stetig als eigenes Forschungsfeld etablierende *Emotionssoziologie* betrachtet Emotionen unter anderem deshalb als soziales Phänomen, weil Emotionen grundlegend für soziale Beziehungen und Vergemeinschaftungsprozesse sind, da sie auf vielfältige Weise verbindende und trennende Wirkungen haben (vgl. Scherke 2023, 13), wie sich unschwer an Emotionen wie Liebe und Vertrauen einerseits und Resentiment und Angst andererseits zeigen lässt. Emotionen sind aber auch deshalb

bedeutsam für die Soziologie, weil sie gesellschaftlich geprägt werden: etwa durch die Art, wie über sie gesprochen oder auch geschwiegen wird oder durch die Normen, mit denen sie verbunden sind. Solche Normen haben Einfluss darauf, ob Gefühle für legitim oder nicht legitim gehalten werden, welche Emotionen in welchen Situationen gezeigt werden dürfen und welche nicht, aber auch, wie diese gezeigt und artikuliert werden dürfen, etwa Angst, Wut, Trauer, Schmerz, Ablehnung, Zuneigung oder erotische Anziehung. Aus der Perspektive der Emotionssoziologie haben Emotionen auch einen motivierenden Charakter und können verstanden werden als „Energie, die uns zum Handeln antreibt“ (Illouz 2007, 10).

Aus *psychologisch-psychiatrischer Perspektive* verwendet Luc Ciompi in seiner Schrift über die „Affektlogik“ die Bezeichnung „Affekt“ als Oberbegriff für gefühlsartige Erscheinungen aller Art, die je nach Kontext als Affekte, Emotionen, Gefühlen, Stimmungen, Befindlichkeiten, Gestimmtheiten und anderes mehr bezeichnet werden. Affekte haben für die Orientierung des Menschen in der Welt eine Reihe konstitutiver Funktionen: sie mobilisieren entweder situationsbezogen oder als durchgehende, mehr oder weniger stabile Grundstimmungen Interesse und Aktivität und steuern die Aufmerksamkeit; sie haben eine Schleusenwirkung bei der Öffnung oder Schließung von Gedächtnisinhalten; sie bringen schließlich durch hierarchisierende, selektierende, kohärenz- und kontinuieritätsschaffende Filterwirkungen eine individuelle Affektlogik hervor. Damit ist ein mehr oder weniger stabiles System gemeint, dass unser Wahrnehmen, Denken und Handeln maßgeblich mitbestimmt (vgl. Ciompi 1997, 94-103).

Aus Sicht der *Erziehungswissenschaft* lassen sich „Emotionen [als] die vergessene Größe in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung“ (Hodapp 2020, 17) markieren. Auch hinsichtlich einer Verhältnisbestimmung von Bildung und Emotion gibt es im deutschsprachigen Raum aus bildungswissenschaftlicher Perspektive erst in jüngster Vergangenheit Annäherungen zu verzeichnen (vgl. Huber & Krause 2018). Diesbezüglich konstatieren Matthias Huber und Sabine Krause: „Nicht nur finden sich heute kaum noch prospektive Entwürfe einer Idee von Bildung, die Emotionen eine zentrale Rolle in der Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltverhältnissen beimessen; vielmehr hat es den Anschein, dass bildungstheoretische Überlegungen allzu lange ohne emotionstheoretische Bezüge auskamen“ (ebd., 1). Huber (2018) schreibt dem „emotional turn“ im 21. Jahrhundert jedoch eine wachsende Bedeutung in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften zu und versteht Emotionen als konstitutive Voraussetzung für Bildung, denn erst „das Wissen um und die Auseinandersetzung mit emotionalen Markierungen ermöglichen die kritisch-reflexive Bezugnahme auf sich selbst, den Anderen und auf die Relation von sich und Welt“ (ebd., 106).

In der *Philosophie* besteht kein Zweifel daran, dass Gefühle wie Furcht, Ärger, Scham, Stolz, Trauer oder Neid in hohem Maße mitbestimmen, wie Gegenstände unserer Erfahrung in unserem Bewusstsein repräsentiert werden. Gefühle zeich-

nen sich dadurch aus, dass sie „auf etwas in der Welt gerichtet sind und es als in bestimmter Weise seiend repräsentieren“ (Döring 2009, 14). Phänomenologisch gesprochen: Eine Erfahrung zu machen, heißt grundsätzlich und unausweichlich: etwas *als* etwas erfahren, und dieses „als“ ist maßgeblich durch Affekte im Sinne Ciompis mitbestimmt.

Affekte geben dem, was in unserer Erfahrung aufscheint nicht nur eine bestimmte Tönung, sondern implizieren häufig auch eine Bewertung dessen, was sie repräsentieren: Beispielsweise wird die schemenhafte Gestalt im abendlichen Dämmerlicht als angsteinflößend, die strahlende Siegerin auf dem Podest als beneidenswert und das eigene Versagen vor Zeugen als zutiefst beschämend erlebt. Affekte haben aber auch eine motivierende Dimension: So lässt sich am Gefühl der Empörung zeigen, dass es nicht nur eine klare evaluative Komponente hat – durch das Gefühl der Empörung wird mir beispielsweise deutlich, dass die erniedrigende Behandlung einer anderen Person falsch ist. Das Gefühl der Empörung ist z. B. auch Voraussetzung dafür, dass ich eine Situation nicht tatenlos hinnehme.

Sehr deutlich wird das in Aurel Kolnays zwischen 1929 und 1935 publizierten *phänomenologischen Beiträgen* über Ekel, Hochmut und Hass (Kolnay 2007). Kolnay unterscheidet zwischen physischem Ekel, der beispielsweise durch Fäulnis oder Verwesung ausgelöst wird, und moralischem Ekel, in dem sich phänomenologisch gesehen ein „Widerstand“ bzw. eine „heftige Ablehnung einer Zumutung“ (Kolnay 2007, 41) artikuliert. Zum moralisch Ekelhaften zählt Kolnay beispielsweise die Lüge oder den Verrat (ebd., 44).

Eine Variante des moralischen Ekels findet sich in Martha Nussbaums Buch „Political Emotions“ (2013), einem Beitrag zur *politischen Philosophie*. In diesem Buch wird deutlich, dass die Orientierungsleistung von Affekten und Gefühlen keineswegs einen fraglosen wahrheitsbezogenen oder ethischen Geltungsanspruch erheben kann. So arbeitet Nussbaum in diesem Buch die politische Wirkungsmächtigkeit dessen heraus, was sie „projektiven Ekel“ nennt. Dieser ist im Spiel, wenn auf andere Menschen oder Gruppen etwas übertragen wird, z. B. bestimmte Eigenschaften, die in Bezug auf die eigene Person oder Gruppe verleugnet werden. Beispiele für „projektiven Ekel“ sind vielfältig, etwa homosexuelle Handlungen, die häufig mit Verschmutzung durch Sperma und Exkrementen oder Ansteckung assoziiert werden, oder die Körper von Frauen, wenn sie mit Menstruation oder Geburt in Verbindung gebracht werden.

Ähnlich wie Kolnay geht Nussbaum davon aus, dass sich „primärer Ekel“ auf alles bezieht, was mit Tod und Verfall zu tun hat und uns an unsere eigene Sterblichkeit erinnert. Im „projektiven Ekel“ wird dieses Gefühl auf eine abgegrenzte Gruppe von Menschen übertragen, die in der Folge dann als wesensmäßig anormal, unrein und gefährlich propagiert wird. An die Stelle der Anerkennung einer grundsätzlichen und nicht tilgbaren Imperfektibilität und Vergänglichkeit aller Menschen tritt eine „Ekelpolitik“ gegen Minderheiten.

Wie Slaby und von Scheve (2019) betonen, leben wir in einer Zeit, in der Wut oder Zorn zu einem wesentlichen Motor der *Politik* geworden sind. In diesem Sinn spricht Uffa Jensen treffend von „Zornpolitik“, die er historisch analysiert. Ein wichtiger Aspekt der Zornpolitik ist das Ressentiment: „Ressentiment baut auf einer Art grollenden Grundstimmung auf, die unsere Weltsicht verdüstert, ohne dass das uns in jedem Moment klar wäre. Dieses Grollen kann uns als ausgebildetes Ressentiment bewusst werden, etwa, wenn wir uns benachteiligt fühlen. Außerdem kann es sich in bestimmten Situationen zu abgrenzbaren negativen Gefühlen wie Zorn, Ekel, Angst oder Hass auswachsen. Diese ‚Befreiung‘ aus dem Grollen wird von uns oft als lustvoll empfunden“ (Jensen 2017, 15). Jensen zeigt die historische und politische Dynamik dieses Prozesses am Beispiel des Antisemitismus auf, der seinerseits viele Beispiele dafür liefert, wie sich die „Befreiung“ aus dem Groll beispielsweise in alltäglichen Akten der Diskriminierung oder auf einer sehr rohen Ebene in Pogromen entladen kann. Eine weniger physische, aber keineswegs subtile Form der „Befreiung“ besteht gegenwärtig in einer steten Verschiebung dessen, was als „sagbar“ gilt. Auch Reaktionen auf politische Debatten, wie die über das 2022 von Robert Habeck vorgelegte Heizungsgesetz werden gegenwärtig emotional so aufgeladen, dass nicht nur eine halbwegs sachliche Diskussion unmöglich ist, sondern sich auch die Protagonist:innen unliebsamer Meinungen oder Positionen mit Schmähungen und sogar Morddrohungen konfrontiert sehen. Letztlich fasst Martha Nussbaum in ihrem Buch „Königreich der Angst – Gedanken zur aktuellen politischen Krise“ (2019) Zorn, Neid und Ekel als zentrale demokratiegefährdende Emotionen zusammen und verdeutlicht eindrücklich deren toxische Wirkmacht. Dies hat auch die Studie zu den „Triggerpunkten“ von Steffen Mau, Thomas Lux und Linus Westheuser (2023) deutlich gemacht, in der sie sich u. a. mit den sozialen Strukturen befassen, die in der gegenwärtig zu beobachtenden Emotionalisierung gesellschaftlicher und politischer Auseinandersetzungen zum Ausdruck kommt. Sie konstatieren eine „affektive Polarisierung“ (Mau u. a. 2023, 320), die in enger Beziehung zur Durchmischung einerseits und sozialer Abkapselung unterschiedlicher sozialer Gruppen andererseits steht – sie erweist sich als zentraler Wirkfaktor bei der „sozialen Sortierung“ (ebd.). Im Einzelnen zeigen sich Gruppensympathien und -antipathien, Medien – deren „Architektur auf die Affizierung von Nutzerinnen und Nutzern ausgerichtet ist“ (ebd., 334) – sowie die „emotionale Betriebstemperatur der Konfliktlagen“ (ebd., 321), als überaus bedeutsam. Letztere ist durch die sozialen Gefühle der Wut und der Veränderungserschöpfung charakterisiert. Der in Gruppenbeziehungen herrschenden Wut werden sozial dissoziierende Wirkungen zugeschrieben, weil sie mit „Feindseligkeit, Ablehnung und Abscheu“ (ebd., 341) einhergeht:

„Immer dort, wo wir es mit dynamischen Agenda-Verschiebungen zu tun haben, wo neue Themen verhandelt werden, sich Framings und normative Sichtweisen verschieben,

wo lange dominante Selbstverständnisse infrage gestellt werden, da wächst der Druck, sich auf neues einzulassen, und zugleich der Frust darüber, dass sich Dinge nicht in die gewünschte Richtung entwickeln“ (ebd., 345).

Hier kommt nun als Effekt der soeben beschriebenen Dynamik die Veränderungserschöpfung ins Spiel. Beschleunigung, Unübersichtlichkeit, das Gefühl abgehängt zu werden und nicht mehr mitzukommen sind für diese Erschöpfung maßgeblich. Es bedarf kaum des Hinweises, dass diese Affektlagen kein ausschließlich naturwüchsiges Nebenprodukt komplexer sozialer Prozesse sind, sondern durch gezielte Bewirtschaftung genährt und befeuert werden.

Während es also in der gesellschaftlichen/gesellschaftspolitischen Entwicklung und damit verbunden auch in einer ganzen Reihe wissenschaftlicher Disziplinen bereits einen ausdifferenzierten Diskurs und vielfältige Forschungsprojekte gibt, steht die Auseinandersetzung mit der Bedeutsamkeit von Affekten, Gefühlen und Emotionen in der Heil- und Sonderpädagogik noch ganz am Anfang. In den Disability Studies wurde das Thema deutlich früher aufgegriffen: Schon 1999 setzte sich Carol Thomas mit der psycho-emotionalen Dimensionen von Behinderung auseinander. Infolgedessen etablierte sich der Begriff „*psycho-emotional disablism*“, um Formen der Ausgrenzung und Unterdrückung sowie damit einhergehende Emotionen deutlich zu machen. Reeve (2012) arbeitet die beiden Stränge „direct psycho-emotional disablism“ vs. „indirect psycho-emotional disablism“ heraus: Bei Ersterem geht es um offene Reaktionen wie Witze, Anstarren, Ekel oder Vermeidung innerhalb von Interaktionen oder auch Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Aus derartigen Abwertungserfahrungen können indirekte psycho-emotionale Diskriminierungen entstehen, die sich dann als Erfahrungen der Introjektion materialisieren können, wie beispielweise Wut oder Schmerz über Ausgrenzungen (ebd.). Ein aus unserer Sicht für das Thema dieses Bandes bedeutsames Beispiel für die Thematisierung von Emotionen und Affekten ist das Buch „Zerbrochene Schönheit“ (2009), das den Disability Studies zuzuordnen ist. Hier analysiert Tobin Siebers Behinderung als ästhetisches Phänomen und verweist zumindest indirekt auf die affektive Dimension des Ästhetischen. Dabei ist der Körper von herausragender Bedeutung. Sein zentraler Gedanke lässt sich wie folgt umreißen: Bei allen Bemühungen um die Gestaltung einer barrierefreien Umwelt spielt das Ästhetische eine zentrale, wenn auch selten bemerkte Rolle. Siebers zeigt auf, dass Bestrebungen zur Erreichung von Barrierefreiheit durch häufig unbewusst bleibende Gegenbewegungen, durch Widerstände und Abwehrmechanismen gegenüber abweichenden, etwa hinkenden und krummen Körpern, stark asymmetrischen Physiognomien, Menschen die stammeln, stottern, sich unverständlich artikulieren usw. konterkariert und untergraben werden.

Siebers zufolge lösen behinderte Körper im öffentlichen Raum oftmals Befangenheit, Unwohlsein, Beunruhigung und zum Teil auch Abneigung aus. Sie stellen

eine gegebene Ordnung, die nicht nur soziale Normen umfasst, sondern auch ins Ästhetische und Moralische hineinreicht, in Frage. Siebers formuliert prägnant:

„Ästhetik zentriert die Empfindungen von Körpern in Anwesenheit anderer Körper, aber diese unmittelbaren Empfindungen – von der Lust bis zum Ekel – sind von politischen Haltungen wie Akzeptanz oder Ablehnung kaum zu trennen. Die Unterdrückung von Frauen, Schwulen, Lesben, Menschen mit Behinderung, Schwarzen oder anderen ethnischen Gruppen wird oft, wenn auch verhohlen, in die Form eines ästhetischen Urteils über deren Körper und die von ihnen hervorgerufenen Empfindungen gegossen: Man erklärt ihr Handeln für krank, ihr Erscheinungsbild für obszön oder ekelerregend, ihr Denken für verdorben, und ihr gesellschaftlicher Einfluss wird mit einem Krebsgeschwür verglichen, das den gesunden Körper der Gesellschaft angreift. Metaphern wie diese rufen nicht nur verbreitete Vorstellungen über behinderte Körper auf und verstärken sie, sondern kennzeichnen auch den exkludierten politischen Körper als in der einen oder anderen Hinsicht behindert“ (Siebers 2009, 20).

Das stilisierte Andere einer gegebenen Ordnung symbolisieren vor allem Menschen mit schweren und deutlich sichtbaren Behinderungen. Ihr Erscheinungsbild wird stigmatisierend assoziiert mit Unordnung, Verfall, Auflösung, Zersetzung. Daher werden sie als Angriffe auf vertraute Maßstäbe erfahren, etwa solche, die das Aussehen, die Proportionen, die Funktionen und Artikulationsweisen des Körpers betreffen. Sie stellen Konventionen und Normalitätserwartungen in Frage und drohen, diese außer Kraft zu setzen. Angesichts des Auftauchens als bedrohlich oder beunruhigend erlebter behinderter Körper im öffentlichen Raum haben Barrieren insofern eine stabilisierende und quasi ‚sozialhygienische Aufgabe‘: die Ordnung zu bewahren und das ‚gesellschaftliche psycho-emotionale Wohlbefinden‘ (Thomas 2007, 73; Übers. d. A.) zu sichern.

Siebers Ausführungen machen deutlich, wie Prozesse des Wahrnehmens, Urteilens und Antwortens auf bestimmte Menschen im öffentlichen Raum ästhetisch unterfüttert und in eins damit affektiv aufgeladen werden. Obwohl – oder auch gerade weil – solche Prozesse häufig unbewusst bleiben, können sie eine beträchtliche politische Wirkungsmacht entfalten, denn sie prägen und stabilisieren Vorstellungen von einem vermeintlich intakten, gesunden, prosperierenden Gemeinwesen. Dem Unbehagen bzw. der Abneigung gegenüber Menschen, die als unangemessen anders wahrgenommen und beurteilt werden, entspricht, wie Siebers (2009) betont, die Abscheu vor einem disharmonischen öffentlichen Raum, in dem sich die Gesellschaft und der Staat physisch und symbolisch repräsentieren. Daran wird deutlich, wie unterschwellig und gleichsam wirkmächtig Affekte, Emotionen und Gefühle sind. Hier verbindet sich die Analyseperspektive der Disability Studies mit der Emotionssoziologie, denn es geht grundlegend um die kulturelle Bedeutung von Emotionen (Neckel 2006) und die damit verbundene *doppelte kulturelle Kontextualisierung*, weil Emotionen den Kontext einerseits selbst prägen, aber auch zentral durch ihn beeinflusst sind (Dederich 2018).

Eine enttabuisierte Auseinandersetzung mit Emotionen scheint im Kontext der Heil- und Sonderpädagogik – besonders mit Blick auf *Inklusion* – daher dringend geboten, um damit verbundene Bedeutungszuschreibungen und Auswirkungen symbolisch-kultureller Ordnungen auf Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen differenzierter analysieren zu können.

Zu diesem Band

Die Thematik und Struktur dieses Bandes geht auf die am 5. und 6. Oktober 2023 in Köln durchgeführte Jahrestagung der „Deutschen Interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung (DIFGB)“ zurück. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die Art und Weise, wie wir andere Menschen wahrnehmen, spontan einschätzen und bewerten, und wie wir uns handelnd auf sie beziehen, grundsätzlich affektiv und emotional grundiert ist und erheblichen Einfluss auf Prozesse der Ermöglichung oder Verhinderung von sozialer Zugehörigkeit und Unzugehörigkeit hat. Fremderfahrungen (im schlichten Sinne der Begegnung mit anderen Menschen) affizieren uns und können Emotionen wie spontane Sympathie, Interesse, Neugier, Faszination, Mitleid, Unbehagen, Irritation, starke Abneigung, Abscheu und anderes mehr auslösen, welche die Weise, wie wir mit anderen interagieren und kommunizieren, in bestimmte Bahnen lenken. Aufgrund der Vielgestaltigkeit dieses Spektrums – mitsamt der nicht nur sehr unterschiedlichen, sondern gegensätzlichen oder widerstreitenden Bewertungen, die den genannten Emotionen inhärent sind, sowie der Tatsache, dass wir mitunter gegenüber anderen Menschen mehrere dieser Emotionen empfinden können – sprechen wir in diesem Band von *ambivalenten Emotionen*.

Tatsächlich finden sich die genannten Emotionen in Geschichte und Gegenwart in vielen Schattierungen auch in Bezug auf Menschen mit Behinderung: von aggressiver Dehumanisierung und entmündigendem Mitleid über Situationen peinlichen Berührtseins oder ratlosem Nichtweiterwissen bis hin zur Idealisierung etwa von Menschen mit Down-Syndrom als emotional besonders authentischen Menschen oder übermäßigen Verbesonderung durch geäußerte Bewunderung gegenüber den Fähigkeiten und Leistungen von Menschen mit Behinderung (vgl. „*inspiration porn*“). Dabei ist offenkundig, dass Affekte und Emotionen nicht als „naturwüchsig“ zu betrachten sind, sondern als in hohem Maße gesellschaftlich gerahmt, kulturell kodiert und historisch wandelbar. Das zeigt die historische Emotionsforschung, wie sie beispielsweise von Ute Frevert (2013) betrieben wird, sehr deutlich.

Von hier aus gesehen sagt die Art und Weise, wie affektiv bzw. emotional auf Behinderungen reagiert wird, viel über unsere Gesellschaft und Kultur aus, etwa im Hinblick auf die Frage, welche Menschen überhaupt als zugehörig, als unein-

geschränkt achtungswürdig anerkannt sind. Zugleich wird deutlich, dass Affekte und Emotionen nicht nur eine Folge oder Begleiterscheinung sozialer Interaktionsprozesse sind, sondern maßgeblichen Einfluss auf deren Verlauf und Ge- bzw. Misslingen haben, seien diese Affekte und Emotionen nun eindeutig „positiv“, „negativ“ oder auch „ambivalent“. Damit kommt ihnen auch eine prägende Wirkung im Kontext von Inklusion zu (Dederich 2018).

All dies ist in (sonder)pädagogischen Kontexten noch wenig in den Blick genommen und genauer untersucht worden. Deshalb gilt es, im Kontext von (geistiger) Behinderung genauer zu fragen, wie das Wissen sowie die ethischen Orientierungen einerseits und die (inklusive) pädagogische Praxis andererseits durch in ihr wirksam werdende Affekte bzw. Emotionen (unbewusst) mitbestimmt werden. Wir möchten uns in diesem Band im Besonderen dem Spektrum sogenannter *aversiver Emotionen* zuwenden, denn: Aversive Emotionen – wie Wut, Angst, Traurigkeit oder Ekel – verkörpern den Großteil der Basisemotionen (vgl. Rubach & Lazariades 2021) und haben als affektive Resonanzen einen bedeutsamen Einfluss auf die Ausgestaltung und Folgen sozialer Interaktionen (Dederich 2018). Sie stehen oftmals in Verbindung mit weiteren Emotionen – wie bspw. Schuld, Erleichterung, Hoffnungslosigkeit, Dankbarkeit, Stolz, Zufriedenheit, Neugier, Interesse, Überraschung – und können sich u. a. in Form von (Gegen-)Übertragungsprozessen und starker emotionaler Involviertheit Professioneller innerhalb (pädagogischer) Beziehungen ausdrücken (vgl. Kreische 2021). Paradoxaerweise werden gerade aversive Emotionen oftmals nach wie vor tabuisiert oder dethematisiert. Für eine *Offenlegung und Anerkennung von Ambivalenz* braucht es jedoch hier eine Enttabuisierung, zu welcher der vorliegende Band einen Beitrag liefern möchte.

Der Band ist so konzipiert, dass das Thema Emotionen aus verschiedenen Perspektiven und mit Bezug auf verschiedene Erfahrungskontexte zur Diskussion gestellt werden soll. Weil die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema noch eher am Anfang steht, verstehen wir die Beiträge dieses Bandes als eine gemeinsame *Suchbewegung*, die bewusst *multiperspektivisch* angelegt ist. Dabei liegt der Fokus sowohl auf dem Thema Inklusion und Behinderung im Allgemeinen, als auch auf dem Blick, der sich speziell auf den Personenkreis richtet, der in unserer Gesellschaft als geistig und/oder schwer mehrfach behindert gilt. Im ersten Teil finden sich (inter)disziplinäre und professionstheoretische Zugänge zur Bedeutung und Funktion von Emotionen für eine inklusive Pädagogik, ein Verständnis von Behinderung sowie für die Relevanz von (ausgewählten) Emotionen innerhalb differenter Professionsfelder. Im zweiten Teil des Bandes versammeln sich unterschiedliche empirische Beiträge sowie Annäherungen an die Bedeutung von Emotionen aus der Praxis. Der Fokus liegt hier im engeren Sinne auf dem Personenkreis, der in unserer Gesellschaft als geistig oder mehrfach behindert diagnostiziert ist. Neben Grundlagen- und em-

pirischen Forschungsfragen erhalten hier insbesondere Eltern-, Geschwister- und Peer-Perspektiven einen Raum für Reflexion und Diskussion.

Kurzvorstellung der einzelnen Beiträge

Gertraud Kremsner und *Michelle Proyer* widmen sich in ihrem Beitrag der Relevanz von Emotionen im Kontext der Konstruktion von Behinderung. Mit Bezugnahme auf die Disability Studies werden hier insbesondere unterdrückte Emotionen, wie Angst, Mitleid und Ekel in ihrer Bedeutung für die (Re-)Produktion ableistischer Praxen und Formen der Abwertung von Behinderung beleuchtet. Das „Psycho Emotional Model of Disability“ wird von den beiden Autorinnen als Grundlage für einen maßgeblich durch Emotionen geprägten Konflikt von Fähigkeiten und Erwartungen in der Begegnung von Menschen mit und ohne zugeschriebene Behinderung angeführt, welcher sich in Prozessen eines „Othering“ äußert. Durch eine Reflexion und Neubewertung von Vulnerabilitäten sowie die Entwicklung von „Fühlstrategien“ können hier Richtungsänderungen erfolgen.

Jan Steffens stellt sich grundlagentheoretischen Fragen von Emotionen und Behinderung sowie deren Bedeutung für eine inklusive Pädagogik. Konzeptionen von Geist, Psyche und Körper werden hierbei in ihrer Relevanz für emotional behindernde Lebensbedingungen analysiert und im Ergebnis auf Anforderungen einer Professionalisierung für pädagogisches Handeln in der Inklusion übertragen. Vor dem Hintergrund kulturhistorischer Theorie akzentuiert der Beitrag eine Rückbindung an die emotional-kognitive Einheit sowie den Zusammenhang von Erkenntnis und emotionalem Erleben.

Yvonne Wechuli modelliert in ihrem Beitrag das Konzept des „behindernden Affekts“, welches sich mit den Auswirkungen von emotionalen Reaktionen auf Behinderung innerhalb der Lebenswirklichkeit behinderter Menschen auseinandersetzt. Aspekte wie Medikalisierung oder Emotionsarbeit werden als Folgen behindernder Prozesse des Affiziert-werdens in der Gefühlswelt behinderter Menschen identifiziert und als behindernde Wirkungen einer dis/ableistischen Gesellschaft problematisiert. Darüber hinaus werden auch materiale Konsequenzen behindernder Affekte, wie Bedrohungen existentieller Absicherungen, gesellschaftlicher Zugehörigkeit und nicht zuletzt auch Bedrohungen des Rechts auf Unversehrtheit sowie des Rechts auf Leben herausgearbeitet.

Mai-Anh Boger erörtert die emotionalen Implikationen der Konzepte „Dummheit“ und „Idiotie“. Sie zeichnet zunächst (historische) Diskurstraditionen zum Dummheits- und Idiotiebegriff anhand der (Psycho-)Dynamik des Ableismus

nach und veranschaulicht folgend „politische Idiotie“ entlang des „Schiffbruchs der Medusa“ als Beispiel aus dem kolonialen Kontext. Am Ende erfolgt eine Zusammenführung sowie ein Übertrag der emotionalen Grundierungen eines Dummheits- und Idiotieverständnisses auf den Ableismus, welcher sich gegen Menschen richtet, die in unserer Gesellschaft als lernbeeinträchtigt oder geistig behindert gelten. Als Fazit arbeitet die Autorin die Idiotie des Ableismus heraus als Verkennung universaler Vulnerabilität von Körper und Verstand.

Mandy Hauser setzt sich mit Fragen nach der Relevanz von Emotionen im Kontext inklusiver Hochschule auseinander. Aus emotionssoziologischer Perspektive wird die Interdependenz von Emotionen innerhalb der Hochschule als sozialem Raum analysiert. Der „Academic Ableism“ stellt hier eine Kontextbedingung dar, welche von der Autorin hinsichtlich emotionaler Resonanz – am Beispiel von Menschen mit Behinderungserfahrungen, die als Akteure innerhalb partizipativer Forschung und Lehre die akademische Wissensproduktion mitgestalten – kritisch diskutiert wird. Die Ambivalenz von Inklusion und Exklusion wird hier mit einem Plädoyer für die Anerkennung von Emotionen und Emotionsarbeit im akademischen Feld verbunden.

Ursula Stinkes geht in ihrem Beitrag aus einer phänomenologischen Sicht der Fremderfahrung in der Betreuung nach und untersucht hierbei insbesondere die Bedeutung der Gefühle. Dabei versteht sie das Verhältnis von Fremderfahrung und Gefühlen als Geflecht: als Überkreuzung, Verstrickung oder Verwebung von verschiedenen Strängen, die sich trotz ihrer Verflechtung nicht ineinander auflösen oder zur Deckung kommen. Ausgehend von einem szenischen Beispiel, einer Interaktionssequenz zwischen einer betreuten und betreuenden Person, fokussiert die Autorin – neben der Bedeutung von Gefühlen für die Fremderfahrung – die Sozialität und das Pathos der Gefühle.

Benjamin Weber nimmt in seinen Ausführungen eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Gefühl der Scham im Kontakt mit Menschen mit zugeschriebener Behinderung vor. Aus philosophischer, psychologischer und phänomenologischer Perspektive akzentuiert er Verständnis und Konsequenzen von Scham. Auf der Basis ethischer Reflexionsfragen zum Schamgefühl schlägt er ein Modell der Scham vor, welches Scham als bedeutsames Gefühl der Reflexion von Verletzlichkeit (anderer und der eigenen) versteht und sowohl destruktive, als auch konstruktive Wirkung in Begegnungen und Beziehungen von Menschen mit und ohne zugeschriebene geistige Behinderung entfalten kann.

Helga Schlichting und *Saskia Schuppener* stellen sich den häufig tabuisierten Emotionen Ekel und Scham sowie deren Bedeutung in schulischen Pflegesituationen.

Vor dem Hintergrund erster empirischer Annäherungen arbeiten sie auslösende Ekel- und Schamsituationen sowie Reaktionen, Handlungs- und Bewältigungsstrategien von Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeiter:innen im Umgang mit Ekel und Scham in der alltäglichen schulischen Pflege von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger oder komplexer Behinderung heraus. Eine offene Thematisierung, Reflexion und Bearbeitung von Ekel- und Schamgefühlen im schulisch-pflegerischen Kontext erscheint unverzichtbar, um Überlastungen von Pädagog:innen, Verletzungen von Schüler:innen sowie Risiken der Entstehung von Aggressionen und Gewalt in der Pflege zu vermeiden.

Jeanne Nicklas-Faust fokussiert in ihrem Beitrag die Situation von Familien mit einem behinderten Kind und widmet sich hier im Besonderen der Elternrolle. Sie veranschaulicht beispielhaft das Spektrum ambivalenter Emotionen, welches elterliche Perspektiven und Empfindungen kennzeichnet. Besonderes Augenmerk legt sie auf den Einfluss gesellschaftlicher Bedingungen auf Emotionen von Eltern sowie auf den Prozess des Elternwerdens und die damit verbundenen differentiellen Gefühle. Hier werden im Speziellen Emotionen rund um den Zeitpunkt einer Diagnosestellung vor, während oder nach der Geburt eines Kindes mit Behinderung in all ihren Schattierungen beleuchtet und kontextualisiert.

Barbara Jeltsch-Schudel adressiert Beziehungen von Geschwistern mit und ohne Behinderung sowie die darin eingelagerten differentiellen Gefühle und Ambivalenzen. Ausgehend von einem „doing family“ werden ambivalente Geschwisterbeziehungen zum einen beispielhaft entlang unterschiedlicher Fachliteraturaussagen charakterisiert; zum anderen werden anhand von Forschungserkenntnissen konkrete Dynamiken, Problemlagen und Qualitäten von Geschwisterkonstellationen aus verschiedenen Perspektiven herausgearbeitet.

Hannah Nitschmann und *Markus Dederich* skizzieren in ihrem Beitrag die These, dass ein- oder wechselseitige Affektionen bzw. emotional grundierte (Re-)Adressierungen zwischen Schüler:innen von bislang bestenfalls ansatzweise theoretisch konzeptualisierter und empirisch untersuchter Bedeutung für Interaktions- und Inklusionsprozesse in Schulen sind. Demnach sind Erfahrungen wie die von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit oder von Anerkennung und Nichtanerkennung stets affektiv bzw. emotional grundiert. In dem Beitrag wird zunächst in phänomenologischer Perspektive ein theoretisches Verständnis solcher Prozesse dargelegt, wobei Überlegungen zur sinnlichen Wahrnehmung und zur Leiblichkeit im Vordergrund stehen. In einem zweiten Schritt werden dann die Dynamik und Wirkungsweise des Zusammenspiels von Adressierung und Affektion anhand von zwei Beobachtungssequenzen aus einem Forschungsprojekt, das an inklusiv arbeitenden Kölner Grundschulen stattgefunden hat, verdeutlicht.

Literatur

- Dahms, S. (2019): Strukturen des Affektiven. Kulturelle Ordnungen, Aufmerksamkeiten und affektive Hintergründe. Bielefeld: transcript.
- Dederich, M. (2018): Inklusion und Emotion. In: *Behinderte Menschen* 41 (6), 3-13.
- Döring, S. (2009): *Philosophie der Gefühle*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Frevert, U. (2013): *Vergängliche Gefühle*. Göttingen: Wallstein.
- Hodapp, B. (2020): *Emotionale Professionalität. Eine qualitative Studie zur Berufspraxis pädagogischer Führungskräfte*. Bielefeld: wbv.
- Huber, M. (2018): *Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen*. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, 91-112.
- Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.) (2018): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Illouz, E. (2007): *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jensen, U. (2017): *Zornpolitik*. Berlin: Suhrkamp.
- Kreische, T. (2021): *Emotionen traumatisierter Schülerinnen und Schüler – eine Herausforderung für Lehrkräfte?* In: Rubach, C. & Lazarides, R. (Hrsg.): *Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden*. Opladen: Budrich, 216-237.
- Mau, S., Lux, T. & L. Westheuser (2023): *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Neckel, S. (2006): *Kulturosoziologie der Gefühle*. In: R. Schützeichel (Hrsg.): *Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 124-139.
- Nussbaum, M. (2013): *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Cambridge, London. Deutsche Ausgabe 2016: *Politische Emotionen*. Berlin: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2019): *Das Königreich der Angst. Gedanken zur aktuellen politischen Krise*. Stuttgart: Theiss.
- Plamper, J. (2012): *Geschichte der Gefühle. Grundlagen der Emotionsgeschichte*. München: Siedler.
- Reeve, D. (2012): *Psycho-emotional disablism: The missing link?* In: N. Watson, N. A. Roulstone & C. Thomas (Eds.): *Routledge Handbook of Disability Studies*, London: Routledge, pp. 78-92.
- Rubach, C. & Lazarides, R. (Hrsg.) (2021): *Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden*. Opladen: Budrich.
- Scherke, K. (2023): *Emotionssoziologie*. Bielefeld: transcript/UTB.
- Senge, K. (2022): *Die Wiederentdeckung der Gefühle. Zur Einleitung*. In: K. Senge, R. Schützeichel & V. Zink (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Emotionssoziologie*. 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 1-29.
- Siebers, T. (2009): *Zerbrochene Schönheit. Essays über Kunst, Ästhetik und Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Slaby, J. & Mühlhoff, R. (2019): *Affect*. In: J. Slaby & Ch. von Scheve (Eds.): *Affective Societies. Key Concepts*. London, New York: Routledge, 27-41.
- Slaby, J. & von Scheve, Ch. (2019): *Introduction. Affective Societies. Key Concepts*. In: J. Slaby & von Scheve, Ch. (Eds.): *Affective Societies. Key Concepts*. London, New York: Routledge, 1-24.
- Thomas, C. (1999): *Female Forms: Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, C. (2007): *Sociologies of Disability and Illness. Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Thonhauser, G. (2019): *Feeling*. In: J. Slaby & Ch. von Scheve (Eds.): *Affective Societies. Key Concepts*. London, New York: Routledge, 52-60.
- von Scheve, Ch. & Slaby, J. (2019): *Emotion, emotion concept*. In: J. Slaby & Ch. von Scheve (Eds.): *Affective Societies. Key Concepts*. London, New York: Routledge, 42-51.
- Waldenfels, B. (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie. Psychoanalyse. Phänomenotechnik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2015): *Sozialität und Alterität – Modi sozialer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.

Autor:innen**Dederich, Markus Prof. Dr.**

Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät –

Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theoretische und ethische Grundfragen der Heilpädagogik; (bio-)ethische Probleme im Kontext von Behinderung;

Inklusion und Exklusion; Disability Studies; Vulnerabilitätsforschung

E-Mail: markus.dederich@uni-koeln.de

Schuppener, Saskia Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät –

Institut für Förderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionssensible Hochschulentwicklung;

Partizipative Forschung und Lehre; Inklusiver Sozialraumorientierung und

Schulentwicklung; Diagnostik im Kontext schulischer Inklusion;

Leichte Sprache und kommunikative Barrierefreiheit;

Herausforderndes Verhalten, strukturelle Gewalt, Autonomieeinschränkungen

und freiheitsentziehende Maßnahmen im Kontext sogenannter

geistiger Behinderung

E-Mail: schupp@uni-leipzig.de

1 Perspektiven auf Emotionen im Kontext von Inklusion und Behinderung

Gertraud Kremsner und Michelle Proyer

Zur Bedeutung von Emotionen für die Konstruktion von Behinderung

1 Emotion und Behinderung: eine Beziehungsgeschichte?!

Nachfolgend versuchen wir uns in einer Suchbewegung zum Zusammenhang von Emotionen und – mit explizitem Bezug auf die Disability Studies – der Konstruktion von *Behinderungen (wir verwenden den Begriff im Folgenden als eine von außen eingebrachte Zuschreibung und markieren dies mittels Asterisk, wenn nicht anders verwendet oder explizit beschrieben). Die Grundlage dafür bilden erste skizzenhafte Überlegungen, die wir vor einigen Jahren an anderer Stelle veröffentlicht hatten (Kremsner & Proyer 2017) und die wir nun weiterführen, vor allem aber zur Diskussion stellen möchten. Dabei verwenden wir den Begriff ‚Emotionen‘ (im Bewusstsein darüber, dass u. a. zwischen Gefühlen, Affekten und Emotionen unterschieden werden kann, siehe grob überblicksartig z. B. Dederich 2018) in spezifischer und vorwiegend soziologisch orientierter Weise: Wir verstehen Emotionen zunächst als (messbare) verkörperte Erfahrungen (Hughes 2020), die allerdings insofern mit einem „bio-sozialen Charakter“ (Wulf 2014, 117) ausgestattet sind, als sie von sozialen Normen und Werten durchsetzt sind und zugleich eine große Rolle in deren Aufrechterhaltung spielen (u. a. Goodley u. a. 2018). Dederich (2018) geht davon aus, dass Emotionen kontextuell verankert und kulturell codiert sind, weswegen er von einer Verankerung von Emotionen in kulturellen Kontexten im doppelten Sinne spricht. Emotionen leiten entsprechend nicht nur unsere Wahrnehmung und unser Handeln, sondern sind dabei auch ineinander hierarchisch organisiert, indem sie sich an Normen orientieren und diese zugleich bestimmen (Hauser & Schuppener 2023). Letztlich lässt sich also festhalten, dass wir „Emotionen [haben], doch zugleich konstituieren uns die Emotionen, so dass wir Subjekt und Objekt unserer Emotionen sind“ (Wulf 2014, 113).

Im Versuch, ein solches Verständnis von Emotionen mit Erfahrungen von Behinderungen zu verschränken, landen wir äußerst schnell in Auseinandersetzungen, die in den Disability Studies seit geraumer Zeit eine wesentliche Rolle spielen. Dabei wird herausgearbeitet, dass Emotionen einen wesentlichen Anteil an der Konstruktion von *Behinderung haben, denn die Zuschreibung einer *Behinderung löst emotional geprägte Reaktionen aus – und zwar bei allen beteiligten Akteur:innen. In den

Disability Studies wird dies u. a. unter dem Begriff „psycho-emotional disablism“ (Thomas 2007; Reeve 2020) verhandelt. Dabei werden einerseits die Auswirkungen internalisierter, unterdrückender Erfahrungen seitens derjenigen Personen in den Blick genommen, die mit der Zuschreibung einer *Behinderung leben. Andererseits (und eng damit zusammenhängend) wird der Fokus auf den so genannten nicht*behinderten Teil der Gesellschaft gerichtet, der dazu neigt, in der Interaktion mit *behinderten Menschen ableistische Praktiken zu (re)produzieren. In der Konsequenz werden *behinderte Menschen abgewertet, und zwar damit – und das ist (zumindest auch) der zu zeigende, springende Punkt –, dass nicht*behinderte Personen sich über sie erhöhen können. Anders formuliert: „Negative emotions about disabled people populate the non-disabled imaginary and sustain the hegemony of ableist sensibilities“ (Hughes 2020, 90). Negative Gefühle gegenüber Menschen mit *Behinderungen nähren ableistische Vorstellungen in diesem Sinne also nachhaltig. Vor dem Hintergrund der Wirkmächtigkeit der sozialen Dimension von Emotionen (Hauser & Schuppener 2023) erkennen wir behinderndes Potenzial insbesondere dann, wenn unsere Überlegungen ihren Ausgangspunkt darin nehmen, dass „die für behinderungstypisch gehaltenen Differenzmerkmale überwiegend negativ attribuiert werden“ (Dederich 2018, o.S.). Dafür sind nicht nur, aber im Besonderen jene Situationen aussagekräftig, in denen (einander zuvor unbekannte) Menschen auf Personen reagieren, denen sie eine *Behinderung zuschreiben: solche spontan entstehenden Situationen sind höchst emotional geprägt – und führen in der Konsequenz zu Handlungsweisen, die das Gegenüber überhaupt erst *behindert werden lassen. Besonders verbreitet ist vor allem dieser Ablauf: „The stranger reacts to the disabled person – either by saying something inappropriate or by avoiding the disabled person altogether“ (Reeve 2020, 104). In der regelmäßigen Wiederholung dieser und ähnlicher Abläufe wird deutlich, dass es sich hier eben nicht um eine zufällige Begegnung zwischen zwei Menschen handelt, sondern um grundlegende Strukturen, die die Gesellschaft konstituieren und die wesentlich durch Emotionen geprägt sind: Wir neigen nämlich dazu, Menschen in unserer Wahrnehmung aufgrund von Merkmalen – hier: *Behinderung – zu Gruppen zu bündeln. Die so entstehende (kategorial gefasste) Differenz wird dann aber eben nicht neutral und wertfrei registriert, sondern ist mit einer emotionalen Wertung gekoppelt (Dederich 2018).

2 Angst, Mitleid und Ekel

Wir wollen unsere Überlegungen nun anhand einer keineswegs vollständigen Auswahl an Emotionen illustrieren, die typischerweise im Kontext von *Behinderung eine Rolle spielen: Angst, Mitleid und Ekel.

Angst ordnen wir – der Systematik von Zinck & Newen (2008) folgend – den (hier: vier) Basisemotionen zu, weil Angst nicht mit bewussten Verarbeitungsformen gekoppelt ist. Angst entsteht als Reaktion auf eine fundamentale Bedrohung

oder Gefahr, wie dies z. B. in der Begegnung mit Feind:innen und Raubtieren der Fall ist. Angst wird aber auch durch die Auseinandersetzung mit der potenziellen Verletzlichkeit oder gar Sterblichkeit des Körpers ausgelöst. Üblicherweise reagiert der Körper auf Angst mit Flucht, Vermeidung oder Angriff (ebd.). Für den Kontext dieses Beitrags lässt sich festhalten, dass *Behinderung potenziell Angst auslöst: *Behinderung wird als Begegnung mit dem Ungeheuerlichen oder Monströsen („monstrous“) interpretiert (Hughes 2020) und als Bedrohung wahrgenommen (Maskos 2023). In der Konsequenz werden nicht*behinderte Identitäten ins Wanken gebracht, weil das unversehrte Selbst in Frage gestellt und in der Begegnung mit *behinderten Menschen der eigene Tod imaginiert wird (Hughes 2020; Maskos 2023). Oder noch deutlicher formuliert: „The body beautiful creates its eugenic opposite and proceeds to tyrannize the forms of physical and mental difference that are products of its own existential insecurity“ (Hughes 2020, 91). Der eingangs von Reeve (2020) beschriebene typische Ablauf, in der Begegnung mit *behinderten Menschen etwas Unangemessenes zu sagen oder die Person zu ignorieren, kann dann als Angriff oder Vermeidung interpretiert werden – und damit als typisches Reaktionsschema im Kontext von Angst. Dabei typischerweise *nicht* in den Blick geraten allerdings als *behindert wahrgenommene Menschen: Flucht, Angriff und Vermeidung als Reaktionen auf Angst werden unmittelbar auf *behinderte Menschen umgeleitet und wirken so als direkte Form von psycho-emotional disablism. In der Konsequenz drohen Segregation, Abwertung und Unterdrückung.

Mitleid rechnen wir als Weiterentwicklung der Basisemotion Angst den sekundären kognitiven Emotionen zu, weil für diese Emotion ein hoher Grad an kognitiver Verarbeitung nötig wird: Um Mitleid empfinden zu können, braucht eine Person nicht nur ein Konzept des eigenen Selbst, sondern muss (im Sinne einer ‚Mini-Theorie‘) auch in der Lage sein, die gegebene Situation kognitiv zu evaluieren, Vorstellungen zu konkreten sozialen Relationen sowie zu sozialen Normen generell haben sowie Erwartungen und Hoffnungen in Anbetracht der gegebenen Situation äußern bzw. empfinden können (Zinck & Newen 2008). Konkret bedeutet dies, dass Menschen, die in uns Mitleid auslösen, zumeist als ‚Leidende‘, als ‚Opfer‘ u. ä. interpretiert werden (Hughes 2020). Daran implizit erkennbar wird eine grundlegende Eigenschaft der hier skizzierten Emotion: Mitleid entsteht aus dem Vergleich mit Anderen und wirkt folglich hierarchisierend: Menschen, die in uns Mitleid auslösen, werden durch diese emotionale Regung massiv abgewertet – und damit einhergehend passiert eine sehr deutliche Aufwertung derjenigen Personen, die Mitleid empfinden (Kremsner 2017). Maskos (2023, 120) beschreibt deshalb Mitleid als „Verkehrung von feindseligen Gefühlen und Ablehnung und den damit verbundenen Schuldgefühlen in ‚positive‘ Emotionen gegenüber behinderten Menschen und ‚gute Taten‘ an ihnen“. Im Kontext von *Behinderung beinhaltet eine solche Zuschreibung oft auch die Vorstellung, dass

Adressat:innen von Mitleid – im Vergleich zu nicht*behinderten Menschen – ihr Leben nicht allein bewältigen können und deshalb auf mildtätige bzw. karitative Unterstützung angewiesen sind. Völlig losgelöst von der tatsächlichen Situation der (vermeintlich *behinderten) Adressat:innen eröffnet Mitleid als sekundäre kognitive und damit minimal rationalisierte Emotion nun die Möglichkeit, sich von der ursprünglich empfundenen Emotion (Angst) zu befreien: durch die Gabe von Spenden (historisch: Almosen) wird es – zugegeben überspitzt formuliert – möglich, sich aus einer als unangenehm empfundenen Situation ‚herauszukaufen‘ bzw. den Status ‚nicht*behindert‘ zu manifestieren. Und tatsächlich konstituieren auf Mitleid beruhende Formen der Unterstützung die Konstruktion von *Behinderung durch die gesamte Menschheitsgeschichte hindurch und wirken im ‚System Behindertenhilfe‘ ungebrochen bis in die Gegenwart hinein (u. a. Barnes 1997; für die deutschsprachige Behindertenbewegung z. B. Klee 1980, zum System Behindertenhilfe z. B. Kreamner 2017). Hughes (2020, 94) findet dafür sehr deutliche Worte:

„In the act of giving the non-disabled person converts pity into social capital and confirms his or her status as a benevolent person-citizen who is independent and authentic. There is no reciprocation in the charitable gift; it is a pure act of ‚othering‘. The salvation of the giver is the damnation of the recipient. The giver confirms his or her agency. The recipient has his or her agency expropriated“.

Ekel wiederum wird bei Zinck & Newen (2008) mit einer Sonderstellung bedacht: Weil das funktionale Kriterium der Interaktion nicht in vollem Ausmaß erfüllt ist, kann Ekel (als unmittelbare Reaktion z. B. auf ungenießbares Essen) nicht eindeutig den Emotionen zugeordnet werden und entspricht so eher einer gefühlten körperlichen Reaktion. Dies ist bei „kognitivem Ekel“ (ebd., 20) – also Ekel, der mit der kognitiven Bewertung von Objekten wie z. B. einer Spinne einhergeht – allerdings anders, sodass hier durchaus diskutierbar wird, ob Ekel durch Vorhandensein des Moments der Interaktion den Emotionen zugerechnet werden kann (ebd.). Weil im Kontext dieses Beitrags *Subjekte* mit kognitivem Ekel bedacht werden, behandeln wir Ekel deshalb als Emotion, die (ähnlich wie Mitleid) an kognitive Prozesse gekoppelt ist. Übertragen auf den Kontext *Behinderung argumentiert Hughes (2020) nun, dass Ekel eng mit Körperausscheidungen verbunden ist. Bei genauerer Betrachtung finden sich tatsächlich Hinweise darauf, dass nicht*behinderte Körper als kontrolliert, autonom und rein (Maskos 2023) bzw. als rein, hygienisch, komplett bzw. dicht („contained“), unverletzbar und frei von Kontaminierung oder Hinweisen auf Sterblichkeit und Vergänglichkeit idealisiert werden. In der Begegnung mit Personen, denen wir (bzw. nicht*behinderte Menschen) das Vorhandensein der genannten Attribute absprechen, entsteht in uns Angst – z. B. davor, dass wir unsere Körperöffnungen nicht beherrschen können. Um damit umgehen zu können, kann z. B. diese Coping-Strategie zum Ein-

satz kommen: „One easy route out of any psychic trouble is projection: finding failings in others. We therefore might understand feelings of disgust or fear (or attraction for that matter) as symptoms of the underlying neurosis on the part of non-disabled people“ (Goodley u. a. 2018, 209). Im Umkehrschluss bedeutet das aber auch, dass *Behinderung mit Attribuierungen wie Kontaminierung und Schmutz zusammengebracht wird. Keineswegs zufällig beschreibt Reeve (2020) also, dass sich Personen, denen eine *Behinderung zugeschrieben wird, oftmals fühlen, als ob sie infektiös wären und (auch) deswegen gemieden werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die im Kontext von *Behinderung ausgewählten und als besonders relevant erachteten Emotionen Angst, Mitleid und Ekel ihre Adressat:innen direkt abwerten, während umgekehrt eben durch derlei emotionale Regungen bewegte Menschen an Wert gewinnen (Hughes 2020; Maskos 2023). Unter den oft praktizierten Handlungsstrategien einer solchen Form der Abwertung Anderer finden sich z. B. Anstarren (oder Wegschauen), über *behinderte Personen Witze oder unbedachte Kommentare machen, die die Person diskreditieren oder in eine unangenehme Situation bringen (Reeve 2020). In der Konsequenz sehen sich Personen, denen eine *Behinderung zugeschrieben wird, nur allzu oft dazu genötigt, Coping-Strategien im Umgang mit emotional auf sie reagierenden Menschen zu entwickeln; darunter findet sich auch emotionale Arbeit am und mit dem Gegenüber: „[D]isabled people are expected to emotionally *labour* in response to demanding publics“ (Goodley 2020, 371, HiO). Dazu gehört, emotional reagierende nicht*behinderte Menschen geduldig zu beruhigen und ihnen die eigene Situation im Speziellen sowie *behinderungsspezifische Kontexte im Generellen in sprachlich angemessener Weise zu erklären, um über Rationalisierungsstrategien Ängste nehmen zu können – und zwar *durch* die Person, die durch Zuschreibungen und Vorurteile als Auslöser von negativ aufgeladenen Emotionen wahrgenommen wird (Reeve 2006). Dass auch als *behindert wahrgenommene Personen in solchen mitunter durchaus massiv diskriminierenden Situationen emotional reagieren, spielt keinerlei Rolle, denn jegliche Wissensproduktion über mit *Behinderung verbundenem Leiden – so Wechuli (2023) – wird ausschließlich den hegemonial gelesenen Mitgliedern der Gesellschaft überlassen. Wenn allerdings *behinderte Menschen negative Gefühle wie Trauer oder Wut zum Ausdruck bringen, dann wird dies nicht als Reaktion auf Diskriminierung verstanden, sondern auf die vermeintliche *Behinderung zurückgeführt (ebd.) oder vermeintlichen Verhaltensabweichungen zugeschrieben.

3 Versuch einer Modellierung

Wir werden nachfolgend versuchen, unsere zuvor formulierten Überlegungen als Modell zur Diskussion zu stellen – im Wissen, dass Modelle immer nur begrenzt aussagekräftig sind und dennoch in der Hoffnung, dass dadurch Kernaussagen zur

Bedeutung von Emotion im Kontext der Konstruktion von *Behinderungen herausgefiltert werden und über die modellhafte Darstellung „gesellschaftliche Sichtweisen auf Behinderung [reflektiert werden], ohne dass dies explizit thematisiert wird“ (Hirschberg 2022, 94). Dabei bewegen wir uns keineswegs im luftleeren Raum, sondern gehen einerseits von den bereits genannten Modellen von *Behinderung aus, die in den Disability Studies entwickelt wurden und beziehen uns hier insbesondere auf das *Psycho Emotional Model of Disability* (Thomas 1999; Reeve 2002). Um den Fokus insbesondere auf den Moment der ersten Begegnung zwischen zwei Personen zu lenken, von denen eine als *behindert wahrgenommen wird, greifen wir andererseits auch auf Aspekte aus der *anti-essentialistischen Theorie der Behinderung* (u. a. Weisser 2005; Weisser 2007) zurück: Diese geht davon aus, dass Einsätze der Differenz „das Imaginäre der Gesellschaft ins Spiel [bringen] und Motivlagen entlang von Erwartungen und Erwartungsverletzungen [konstellieren]. Auf diese Weise entstehen erst Bilder von Behinderungen in der Gesellschaft (vgl. Hevey 1992), welche zu Institutionen kondensieren, die legitimiert oder bestritten werden können“ (Weisser 2005, 46).¹ Einen ähnlichen Ansatz verfolgt auch Dederich (2018), wenn er die im Sinne des Psycho-Emotional Model of Disability interpretierte erste Begegnung zwischen zwei Personen beschreibt, wovon eine als *behindert identifiziert wird.

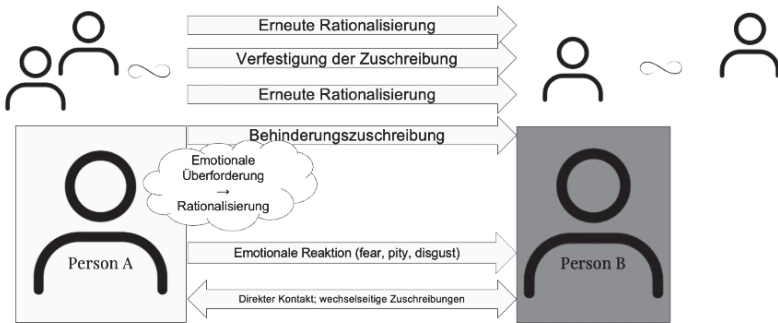


Abb. 1: Modell – *Behinderung als von Emotionen geleitete Konstruktion (eigene Darstellung)

In unserem Modell gehen wir davon aus, dass *Behinderung (auch) als von Emotionen geleitete Konstruktion zu interpretieren ist (siehe Abb. 1). Den Ausgangspunkt dafür bildet zunächst die Begegnung zwischen zwei Menschen (Person A und Person B), die einander im (ersten) direkten Kontakt wechselseitig mit Zuschreibungen belegen, z. B. zum Aussehen oder zur Sympathie bzw. Antipathie.

1 Dass dieser Ansatz nicht ausschließlich im Kontext von Behinderung zum Tragen kommt, sondern für Zuschreibungen ganz generell Gültigkeit besitzt, haben wir in Zahnd, Kreamsner & Proyer (2016) zu zeigen versucht.

Eine solche Begegnung ist immer mit Erwartungen (und damit als Einschränkungen des Möglichkeitsspielraums, Weisser 2007) verbunden. Im direkten Kontakt mit einer als *behindert gelesenen Person wird diese Erwartung gestört (z. B., wenn jemand eine „als negativ empfundene (und damit unerwünschte) Eigenschaft zeigt, beispielsweise eine starke Spastik der Hände, eine ‚verschleifte‘, kaum verstehbare Verbalsprache oder unharmonische oder stereotype Bewegungen“, Dederich 2018, o. S.). Auf der Grundlage von visuell wahrnehmbaren oder anderen Eindrücken passieren also – allzu oft mündend in sich verfestigenden Stigmatisierungen – direkte Zuschreibungen und „(es) kann (...) zu einer Fokussierung der Aufmerksamkeit auf diese Eigenschaft kommen (vgl. Reeve 2012, 84)“ (Dederich 2018, o. S.). Mit Weisser (2005 & 2007) argumentiert entsteht hier (als Kernelement der anti-essentialistischen Theorie von Behinderung) ein Konflikt zwischen Fähigkeit und Erwartungen und die Person, die den Konflikt in sich austrägt, ist dazu gezwungen, auf Konfliktlösungswissen zurückzugreifen, das wiederum hochgradig von der kontextuellen Situation der betreffenden Person abhängig ist. Weisser (2007) differenziert dabei notwendigerweise zwischen *Behinderung, die in der spezifischen Situation durch die beteiligten Individuen entsteht (Behinderung 1) und den gesellschaftlichen Kontexten, die diese Situation maßgeblich beeinflussen (Behinderung 2). Er beschreibt dies so: „Unter Behinderung (1) verstehe ich den Konflikt zwischen Fähigkeiten und Erwartungen, der sich in Situationen, in denen etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht, realisiert. Unter Behinderung (2) verstehe ich das historische Konfliktlösungswissen und -handeln einer Gesellschaft in Bezug auf Situationen der Behinderung (1), d. h. alle Formen von Kenntnissen und Aktionen, die in einer Gesellschaft verfügbar sind, um auf den Konflikt einzuwirken“ (ebd., 243).

Wir versuchen nun, zu zeigen, dass sowohl Behinderung (1) als auch Behinderung (2) maßgeblich von Emotionen und deren Rationalisierung geprägt sind. Wir hatten bereits betont, dass die Begegnung mit einer als *behindert gelesenen Person emotional aufgeladen sein kann – und zwar auf Seiten aller beteiligter Personen. Daraus kann konkretes Konfliktwissen entstehen, das durch individuelle Gefühle (auch im Sinne von Behinderung 1) geprägt ist. Gefühle sind aber wiederum „in hohem Maße davon abhängig, wie sie sozial und kulturell gerahmt werden“ (Dederich 2018, o. S.), sodass sich hierin auch Behinderung (2) sehr deutlich widerspiegelt. Im Modell wird dies durch die von einem Unendlichkeitssymbol begleiteten Menschen im Hintergrund von Person A, aber auch von Person B zu verdeutlichen versucht. Der in dieser Weise beschriebene hochgradig von Emotionen beeinflusste Konflikt zwischen Fähigkeiten und Erwartungen verbleibt nicht in einer einzelnen Begebenheit, sondern setzt sich in vergleichbaren Situationen fort – und zwar insbesondere dann, wenn „das Auftauchen solcher Gefühle als negativ bewertet wird, wird sich für vergleichbare Situationen ein Vermeidungsimpuls einstellen, was in diesem Fall heißt: die Vermeidung einer Begegnung mit diesen Menschen“ (Dede-

rich 2018, o. S.). Allerdings findet der Kern dieses Vermeidungsimpulses keinerlei weitere Berücksichtigung: die in der Ursprungssituation als negativ wahrgenommenen Emotionen werden rationalisiert (siehe Abschnitt *Angst, Mitleid und Ekel*). In der Folge verfestigt sich die ursprünglich vorgenommene Zuschreibung in einer Form, die Goffman (1975) als Stigmatisierung beschreibt. Autor:innen aus den Postcolonial Studies (Said 1978/2009; Spivak 1985) bzw. auch den Disability Studies (u. a. Hughes 2020; Maskos 2023) ordnen diesen Prozess hingegen als ‚Othering‘ ein. Von der spezifischen theoretischen Interpretation unberührt bleibt aber, dass die nun vernommene Rationalität im Kern in eine emotionale Grundstruktur eingebettet ist (Hauser & Schuppener 2023). Gerade weil der emotional geprägte Kern rationalisiert wurde und damit nicht mehr zugänglich ist, greift jede weitere vergleichbare Begegnung auf bereits rationalisiertes Konfliktlösungswissen zurück, wodurch sich *Behinderungszuschreibungen immer und immer wieder reproduzieren und weiter manifestieren.

4 Rezente Stränge in der Auseinandersetzung mit Emotionen und Behinderung

Nachdem vorangestellt bereits bestehende Argumentationsstränge zur Bedeutung von Emotion für die Konstruktion von *Behinderung zusammengeführt wurden, setzt sich der nun folgende Abschnitt damit auseinander, welche Forschungsschwerpunkte und -perspektiven sich zu diesem Thema rezent eröffnen, den Diskurs aktuell mitbestimmen bzw. diesen in Zukunft mitbestimmen werden. Dabei spielen sowohl die Perspektiven von Menschen, denen eine *Behinderung zugeschrieben wird, eine zentrale Rolle, wie auch generelle, insbesondere durch Krisen bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen und die Auswirkungen des sogenannten ‚emotional turn‘, der u. a. von Hauser & Schuppener (2023) für Fragen der inklusiven Lehre und Forschung im akademischen Feld als relevant herausgearbeitet wurde.

Eine Perspektive, die trotz des seit geraumer Zeit bekannten *Psycho Emotional Model of Disability* nach wie vor zu wenig Beachtung findet, ist die emotionale Reaktion von Menschen, die die Zuschreibung Behinderung erfahren, in der Begegnung mit Menschen ohne dieser Zuschreibung. Hierzu zeichnet Wechuli (2023) mit „Crippling“ (als positiver Neubewertung) und „Reclaiming“ (als Anerkennung authentischer, mit Behinderungserfahrungen verwobener Gefühle) sehr sorgfältig divergierende ‚Fühlstrategien‘ zum Umgang mit eigenen *Behinderungserfahrungen nach. Über diesen Ansatz erfolgt eine Neubewertung und -einordnung zum Beitrag von Emotionen zur Konstruktion von *Behinderung, sodass bisherige Begegnungsmuster, die auch in diesem Beitrag skizziert werden, herausgefordert werden. Die Idee der Neubewertung und des Hinterfragens von ableistischen Normvorstellungen bzw. des kritischen Hinterfragens von Zuschreibungen und

emotionaler Reaktion wird auch von Apeldoorn & Nordgren (2022) aufgegriffen. Die beiden Autor:innen verwenden das Konzept ‚killjoy‘, um aufzuzeigen, dass das, was als gemeinhin als ‚Spiel- oder Spaßverderben‘ verstanden werden kann, letztlich ein Hinweisen darauf darstellt, dass festgefahrene Praktiken, Reaktionen und Kontexte bedenklich sind bzw. aufgebrochen werden müssen. Im Kontext von ‚killjoy‘ ist besonders spannend, dass gerade die als ‚spaßverderbend‘ wahrgenommenen Reaktionen von, als *behindert gelesenen Menschen häufig als aggressiv oder übertrieben interpretiert werden – mündend in der rationalisierenden und zutiefst ableistisch durchdrungenen Tendenz, ihre Perspektive als nicht vollwertig oder relevant einzuordnen.

Bedingt durch die in den vergangenen Jahren sehr deutliche Akkumulation von Krisen kommt es zu Verschiebungen von sogenannten Vulnerabilitäten² und damit zusammenhängend werden auch Emotionen neu geordnet: „Specifically, at a time when conflict and upheaval are more pronounced, abled people are confronted by their own (inherently) leaky, vulnerable and fragile subjectivities (Butler 1993; Shildrick 1997), and they cannot cope with the precarity they have long ignored, minimised or projected onto other types of bodies and minds“ (Thornycroft & Asquith 2021, 141). Kritische, die gesamte Gesellschaft betreffende Einschnitte erinnern also an die eigene potenzielle Verletzbarkeit (siehe Abschnitt *Angst, Mitleid und Ekel*) bzw. daran, wie positiv es ist, keiner negativ gedeuteten Zuschreibung zu unterliegen. In der Konsequenz kann dies allerdings dazu führen, dass sich negativ gewertete Zuschreibungen noch zuspitzen bzw. es sogar zu einem Ausblenden von bestimmten Phänomenen kommt: „In response, they must negate and expunge the disabled subject; they must put disabled people back in their place to preserve their own integrity (Kristeva 1982; Young 1990)“ (Thornycroft & Asquith 2021, 141). Gerade in Krisenzeiten ist es also besonders relevant, sich dem Hinterfragen ableistisch manifestierter Strukturen zu widmen, um Tendenzen der weiterführenden Ausgrenzung zu vermeiden bzw. inklusive Strategien auch in Ausnahmesituationen zu etablieren.

5 Fazit

Ausgehend von Forschungs- und Argumentationssträngen insbesondere der Disability Studies widmete sich der vorliegende Beitrag dem Nexus Emotion und *Behinderung. Dabei wurde der Fokus spezifisch auf Angst, Mitleid und Ekel gelegt, bevor der Versuch einer Modellierung zur Bedeutung von Emotionen im Kontext der Konstruktion von *Behinderung unternommen wurde. Im Zentrum des Modells steht die unmittelbare Begegnung zweier Menschen, von denen ei-

2 Vergleiche hierzu z. B. das Projekt COV_enable, in welchem aktuell forschungsbasiert Ableitungen für ein inklusives Krisenmanagement erarbeitet werden. Website: <https://www.covenable.at/>

nem – einem Konflikt zwischen Erwartung und Fähigkeit (Weisser 2005 & 2007) entsprechend – eine *Behinderung zugeschrieben wird. Eine solche Begegnung wird nicht nur nicht erwartet, sondern löst auch negativ bewertete Emotionen (wie z. B. Angst, Mitleid und Ekel) aus. Diese wiederum werden rationalisiert und beeinflussen fortan alle Begegnungen, die ähnlich eingeordnet werden. Abschließend wurden rezente Forschungsstränge angerissen, die im Kontext der Konstruktion von *Behinderung unter Berücksichtigung von Emotionen eine Rolle spielen. Die konsequente Bezugnahme auf in den Disability Studies angesiedelten Auseinandersetzungen erweist sich dabei als besonders nützlich, widmen sie sich doch (zumindest auch) einem Gegenentwurf, der sich der Vision einer Welt verschreibt, in der Diversität als reguläre Ausprägung des Menschseins verhandelt wird. Die bei Wechuli (2023) herausgearbeiteten ‚Fühlstrategien‘ (nämlich „Criping“ und „Reclaiming“) eröffnen hierfür besonders fruchtbare und entsprechend dringend weiter zu verfolgende Perspektiven.

Literatur

- Apelmo, E. & Nordgren, C. (2022): Still waiting for the hand to be raised: On being crip killjoys at an ableist university. In: H. Egard, K. Hansson & D. Wästerfors (Hrsg.): *Accessibility Denied. Understanding Inaccessibility and Everyday Resistance to Inclusion for Persons with Disabilities*. New York: Routledge, 107-122.
- Barnes, C. (1997): A Legacy of Oppression: A History of Disability in Western Culture. In: L. Barton & M. Oliver (Hrsg.): *Disability Studies: Past, Present and Future*. Leeds: The Disability Press, 3-24.
- Dederich, M. (2018): Inklusion und Emotion. In: *Behinderte Menschen* 41 (6), 3-13.
- Forrest, B.J. (2020). Crip feelings/feeling crip. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 14 (1), 75-89.
- Goffman, Erving (1975): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Goodley, D. (2020): The Psychology of Disability. In: N. Watson & S. Vehmas (Hrsg.): *Routledge Handbook of Disability Studies*. 2nd Edition. London & New York: Routledge, 362-376.
- Goodley, D., Liddiard, K. & Runswick-Cole, K. (2018): Feeling disability: theories of affect and critical disability studies. In: *Disability & Society* 33 (2), 197-217.
- Hauser, M. & Schuppener, S. (2023): Emotionen und Partizipation im Kontext inklusiver Hochschule. In: M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze & S. Sallat (Hrsg.): *Partizipation – Wissen – Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-80.
- Hirschberg, M. (2022): Modelle von Behinderung in den Disability Studies. In: A. Waldschmidt (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer, 93-108.
- Hughes, B. (2020): Invalidating Emotions in the Non-Disabled Imaginary: Fear, Pity and Disgust. In: N. Watson & S. Vehmas (Hrsg.): *Routledge Handbook of Disability Studies*. 2nd Edition. London & New York: Routledge, 89-101.
- Klee, E. (1980): *Behindert. Über die Enteignung von Körper und Bewusstsein*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/klee-behindert.html#idm43611776> (Abrufdatum: 13.04.2024).
- Kreamsner, G. (2017): *Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Kremsner, G. & Proyer, M. (2017): Die Bedeutung von Emotion für die Konstruktion von Behinderung. In: S. Krause & M. Huber (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer, 431-446.
- Maskos, R. (2023): Rollstuhlvermeidung und Rollstuhlaneignung im Kontext von Ableismus. Eine qualitative Untersuchung. Universität Bremen: Dissertationsschrift.
- Reeve, D. (2002): Negotiating psycho-emotional dimensions of disability and their influence on identity constructions. In: *Disability & Society* 17 (5), 493-508.
- Reeve, D. (2006): 'Towards a psychology of disability: The emotional effects of living in a disabling society'. In: D. Goodley & R. Lawthom (Hrsg.): *Disability and Psychology. Critical Introductions and Reflections*. London: Palgrave, 94-107.
- Reeve, D. (2012): Psycho-emotional disableism. The missing link? In: Watson, J.; Roulstone, A. & Thomas, C. (Hrsg.): *Routledge Handbook of Disability Studies*. London & New York, 78-92.
- Reeve, D. (2020): Psycho-Emotional Disableism: The Missing Link? In: N. Watson & S. Vehmas (Hrsg.): *Routledge Handbook of Disability Studies*. 2nd Edition. London & New York: Routledge, 102-116.
- Said, E. W. (1978/2009): *Orientalismus*. Frankfurt am Main: Fischer; 3. Auflage 2012.
- Spivak, G. C. (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In: *History and Theory* 24 (3), 247-272.
- Thomas, C. (1999): Narrative identity and the disabled self. In: M. Corker & S. French (Hrsg.), *Disability Discourse*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press, 47-55.
- Thomas, C. (2007): *Sociologies of Disability and Illness: Contested Ideas in Disability Studies and Medical Sociology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thornycroft, R. & Asquith, N. L. (2021): Unexceptional violence in exceptional times: Disablist and ableist violence during the COVID-19 pandemic. In: *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy* 10 (2), 140-155.
- Wechuli, Y. (2023): Zwischen Crippling und Reclaiming. Wie die Disability Studies strategisch mit Gefühlen umgehen. In: *Zeitschrift für Disability Studies*, 1-12.
- Weisser, J. (2005): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung* (Edition 1). Bielefeld: transcript Verlag.
- Weisser, J. (2007): Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. In: *Behindertenpädagogik* 34 46 (3-4), 237-249.
- Wulf, C. (2014): *Emotion*. In: Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS
- Zahnd, R. & Kremsner, G. & Proyer, M. (2016): *Diskurs Macht Behinderung – eine Systemkritik*. In: T. Sturm, A. Köpfer & B. Wagener (Hrsg.): *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 79-97.
- Zinck, A. & Newen, A. (2008): Classifying emotion: a developmental account. In: *Synthese* 161 (1), 1-25

Autorinnen

Kreamsner, Gertraud, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Universität Koblenz

Institut für Schulpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Forschung und Lehre;

Dis/Ability Studies in Education; Ableismus-Forschung und

Auseinandersetzungen mit Fragen zu Macht und Gewalt

in spezifischen gesellschaftlichen Kontexten

E-Mail: gkreamsner@uni-koblenz.de

Proyer, Michelle, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Université du Luxembourg

Maison Sciences Humaines

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nexus Behinderung und Kultur;

akademischer Aktivismus und Inklusion; Inklusive Pädagogik und Schule

E-Mail: michelle.proyer@uni.lu

Jan Steffens

Emotionen und Behinderung. Grundlagentheoretische Betrachtungen und deren Bedeutung für eine inklusive Pädagogik

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Emotionen hat seit den 1990er Jahren immens zugenommen. Angestoßen insbesondere durch neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften (Pessoa 2013; Feldmann-Barrett 2017) gibt es heute im Zuge eines vielerorts proklamierten ‚emotional turns‘ kaum noch human- und sozialwissenschaftliche Disziplinen, die sich nicht mit Emotionen beschäftigen. Das wachsende Bewusstsein über die Bedeutung von Emotionen für Entwicklung, Verhalten und soziale Beziehungen des Menschen hat zu einer geradezu explodierenden Zahl an wissenschaftlichen Bearbeitungen und einer Emotionsforschung geführt, die kaum noch zu überblicken ist (Plamper 2012). Auch im Feld der Heil-, Behinderten- und Sonderpädagogik gibt es zunehmend Auseinandersetzung mit dem Thema, die einen Bezug auf das Phänomen Behinderung herstellen. So zeichnet Dederich aus einer phänomenologischen Perspektive nach, wie emotionale Resonanzen auf Behinderung (Dederich 2015) als ein zentraler Aspekt für das Gelingen von Inklusion angenommen werden können (Dederich 2018). Kremsner und Proyer (2018) setzen sich mit der Frage auseinander wie emotionale Reaktionen, die „durch Behinderung bei Menschen ohne Behinderung evoziert werden“ (Kremsner & Proyer 2018, 431), zur Konstruktion von Behinderung beitragen. Eine solche Fragestellung ist selbstverständlich von zentraler Bedeutung für das Fach, was nicht zuletzt auch Goffmans Stigmabegriff (Goffman 1998) oder Cloerkes *Soziologie der Behinderten* (Cloerkes 2007) gezeigt haben. Von einem ‚emotional turn‘ innerhalb der Bemühungen um Inklusion in der Heil-, Behinderten und Sonderpädagogik lässt sich wohl dennoch nicht reden. Dies obwohl Dederichs Einordnung emotionaler Resonanzen vermutlich auf wenig inhaltlichen Widerspruch treffen würde und Herz (2014) die Frage nach der Rolle der Emotionen für Lehr-, Lern und Bildungsprozesse als besonders relevant für das Fach markiert.

So drängt sich die Frage auf, warum der Fokus bisher noch ausbleibt. Eine Erklärung könnte die enorme Breite wissenschaftlicher Disziplinen sein, die es zu überblicken bedarf, aber auch die inhaltliche Komplexität der Emotionstheorien

und -forschungen, deren Aussagen sich nicht ohne Weiteres pädagogisch interpretieren, geschweige denn in eine allgemeine pädagogische Theorie der Inklusion überführen lassen. Hier ließe sich eine bedauerliche Zurückhaltung bei grundlagentheoretischen Auseinandersetzungen vermuten. Entsprechend sieht Dederich „das Fach in einem grundlagentheoretischen Dämmerzustand“ (Dederich 2013, 90) und Willmann und Bärmig erkennen eine „weitestgehend a-historische und a-theoretische Inklusionsdebatte“ (Willmann & Bärmig 2020, 8).

Besonders verwunderlich ist das Ausbleiben einer intensiveren Beschäftigung mit dem Thema Emotionen und Behinderung aus deswegen, da bereits eine nicht unwesentliche grundlagentheoretische Bearbeitung durch Jantzen seit der *Allgemeinen Behindertenpädagogik* (Jantzen 1992), aber auch in späteren Arbeiten (Jantzen 2020), vorliegt, in denen er den Entwurf einer Theorie der Emotionen zum Kern der theoretischen Bemühungen einer Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft macht. Für Jantzen sind die Emotionen der Schlüssel zu einem entwicklungstheoretisch fundierten und nicht defizitorientierten Verständnis der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins und der Persönlichkeit (Jantzen 2020). Dabei geht es ihm nicht zuletzt auch um die Methodologie einer Theorie, die Behinderung als mehrdimensionalen Prozess auf biologischer, psychischer und sozialer Ebene untersucht. Eine solche grundlagentheoretische Bearbeitung entwicklungstheoretischer und anthropologischer Fragestellungen ist zentral, da Bemühungen um Inklusion wesentlich von kulturhistorisch entstandenen Menschenbildern abhängen, die auch entsprechende Epistemologien oder ‚wissenschaftliche Brillen‘ produzieren und damit bestimmen, was wie erkannt und beschrieben wird. So sind beispielsweise Fragen nach der Bedeutung der Emotionen für die Entwicklung des Bewusstseins ganz grundsätzlich verbunden mit dem sogenannten Leib-Seele-Problem der Philosophie, dessen Wirkungsmacht bis in die heutige Zeit Erziehungs- und Bildungsvorstellungen prägt und wesentliche Implikationen für Überlegungen zu inklusiver Bildung beinhaltet.

Ich werde im Folgenden versuchen, einige emotions- und interaktionstheoretische Überlegungen der letzten Jahre aufzugreifen und diese mit dem Ansatz von Jantzen, insbesondere aber auch mit Vygotskijs Konzeption der Entwicklung von Emotionen zu verbinden, um damit die Bedeutung solcher grundlagentheoretischen Inhalte für eine nicht reduktionistische Perspektive auf Behinderung, Entwicklung und Dialogfähigkeit zu skizzieren.

Dabei geht es nicht um ein ‚Philosophieren im Elfenbeinturm‘. Ob man einen Menschen im Wachkoma als ‚vor sich hinvegetierendes Gemüse‘ betrachtet oder als dialogfähige Person, mit psychischem Erleben und grundsätzlichem Entwicklungspotenzial, macht für das professionelle Handeln einen relevanten Unterschied. Auch finden emotionale Reaktionen auf kulturell nonkonformes Verhalten, wie Schreien, Kotschmieren oder Selbstverletzungen nicht in einem voraussetzungsreichen Raum statt, sind also nicht angeboren, natürlich oder ‚nor-

mal, sondern entstehen in Abhängigkeit zu dahinterstehenden inkorporierten kulturhistorischen Wissens- und Erkenntnisbeständen so wie entsprechenden epistemischen Perspektiven (Steffens 2020). Gerade bei schweren Formen der Behinderung verstärkt sich die Reduktion des Menschen auf Natur massiv und bringt Verhältnisse hervor, in denen Personen und ihre Geschichte unsichtbar werden, ihr Verhalten sinnlos erscheint und in der Folge ein Mensch nur noch als ‚behindertes Ding‘ erkannt werden kann. Professionalisierung, als theoretisch-reflexive Erweiterung der epistemischen Perspektive und einem nicht naturalisierenden Umgang mit Emotionen, kommt aus dieser Sicht eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu.

1 Emotionen und Oszillationen: Der Mensch als Resonanzkörper

Eine Besonderheit der kritisch-materialistischen Behindertenpädagogik sind die vielen Bezüge auf naturphilosophische Theorien und Erkenntnisse aus der Selbstorganisationstheorie über die Evolution von biologischen Systemen (Jantzen 1990/2012). Dabei geht es nicht um den Versuch, komplexe und mehrdimensionale Prozesse der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins rein naturwissenschaftlich zu interpretieren. Vielmehr liegt der Ausgangspunkt in einer kritischen Auseinandersetzung mit stark biologistischen, naturalisierten und verdinglichten Perspektiven auf Behinderung. „Durch die Befassung mit schwersten Formen von Behinderung und psychischer Krankheit [...] stand die Entwicklung eines ganzheitlichen Ansatzes des Begreifens von Subjektivität unabdingbar auf der Tagesordnung“ (Jantzen 2012, 79). Bildungs-, Dialog- und Entwicklungsfähigkeit selbst bei schwerster Behinderung lassen sich nur dann voraussetzen, wenn zunächst, so die durchaus dialektische Grundannahme, die diesen Prozessen vorausgehenden und sie hervorbringenden Stufen der Entwicklung analysiert werden. Das naturwissenschaftliche Interesse entspringt somit dem Versuch, einem historisch und kulturell entstandenen Naturbegriff zu begegnen, der Ausgrenzung legitimiert. „Eine Pädagogik ohne Ausgrenzung war der Ausgangspunkt. Hierzu gehörte es, die Reduktion auf Natur aufzulösen, sie zu entmystifizieren [...]“ (Jantzen 2012, VII). Jantzen wirft sich bei diesem Versuch tief hinunter in den ‚naturphilosophischen Kaninchenbau‘ system- und selbstorganisatorischer Konzepte wie der Autopoiese (Maturana & Varela 1987), der Nichtgleichgewichtsthermodynamik (Prigogine 1995) oder der Kybernetik zweiter Ordnung (Förster 1993) und bezieht diese in eine spinozanisch ausgerichtete monistische Emotionstheorie mit ein (Jantzen 2014/ 2020; Steffens 2020). Dieses Vorgehen ist methodologisch stark an Vygotskij orientiert, der sich philosophisch zentral sowohl auf Marx und Spinoza bezieht, als auch wesentlich durch die naturphilosophi-

schen Implikationen der Einstein'schen Relativitätstheorie geprägt ist. Natürlich lässt sich hier weder Vygotskijs noch Jantzens Konzeption einer Emotionstheorie in Gänze darstellen. Allerdings können einige zentrale Aspekte hervorgehoben werden, die die Definition der Emotionen als „multi-oszillatorische Grundlage [und den] energetischen Aspekt der Systeme“ (Jantzen 2014, 43) verdeutlichen und zu dem emotionstheoretischen Postulat des Menschen als Resonanzkörper (Jantzen 2012) geführt haben.

1.1 Emotionen vermitteln zwischen Körper und Umwelt

Aus der Thermodynamik ist bekannt, dass lebende Systeme sich nur als offene Systeme und über ständige energetische Wechselwirkungen fern des thermodynamischen Gleichgewichts halten können. Diese Grundbedingung des Lebens und der Entwicklung bedarf jedoch eines inneren Prinzips, das den fortlaufenden Austausch von Energie- und Materie im Inneren reguliert und in Ordnungsstrukturen übersetzt. Prigogine (1995) beschreibt dieses Prinzip als Ordnung durch Schwankungen und erhielt für die Formulierung seiner Nichtgleichgewichtsthermodynamik im Zuge dessen 1977 den Chemienobelpreis. Lebende Systeme müssen prinzipiell in der Lage sein, umweltbezogen zwischen unterschiedlichen Phasenzuständen zeitlich beziehungsweise periodisch hin und her zu pendeln oder anders gesagt, oszillieren zu können. Systeme, die mit dieser Art Schwingungsfähigkeit ausgestattet sind, werden in der Physik als Oszillatoren bezeichnet (Strogatz 2004). Jantzen interpretiert entsprechende Regulationsmechanismen, die die energetisch schwankenden Wechselwirkungen zwischen Körper und Umwelt, so wie im Körper selbst, regulieren, als Vorformen dessen, was mit zunehmend komplex werdender Organisation der Systeme sich dann als Emotionen zeigt. Emotionen als Ausdruck dieses Regulationsmechanismus erlauben dem Menschen umweltbezogen in Schwingungen zu geraten und ermöglichen darüber die Vermittlung von Körper und Umwelt, so wie einen rekursiven Prozess der Erfahrungsbildung, der das Fundament für Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeit darstellt und kategorial von Jantzen als Sinnbildung gefasst wird (Jantzen 2012). Indem die Emotionen sich auf die bisherigen Erfahrungen (den persönlichen Sinn) beziehen und im Verhältnis zu diesen einen Bezug auf die gegenwärtige Welt vermitteln, ermöglichen sie dem Menschen subjektiv sinnvolle Entscheidungen zu treffen (Jantzen 2020; Steffens 2020).

1.2 Der Mensch als Resonanzkörper

Die Schwingungsfähigkeit eines Körpers oder dessen Organisation als Oszillator eröffnet unter geeigneten Bedingungen die Möglichkeit von Resonanzphänomenen (Cramer 1993). Prozesse, die über einen Oszillator aufbauen, sind resonanzfähig für äußere Schrittmacher und deren Schwingungsfrequenz. Jantzen (2012) formuliert auf dieser Basis das theoretische Postulat des Menschen als Re-

sonanzkörper und ergänzt damit aus meiner Sicht die bisherige kulturhistorische Abbild- und Aneignungstheorie um den wichtigen raumzeitlichen Aspekt der Verkörperung intersubjektiver Beziehungen in Reziprozität und Resonanz. Der Mechanismus der Resonanz ist die Grundlage für ein gemeinsames Schwingen mit anderen belebten Körpern in der Welt und basiert auf den Emotionen, die diese generelle Schwingungsfähigkeit überhaupt erst möglich machen. Kurz: Die Emotionen als unterschiedlich oszillierende Erregungsniveaus des Körpers erlauben uns, die Schwingungen der Umwelt aufzunehmen und selbst in Schwingungen zu geraten (Jantzen 2014; Steffens 2019).

Die Beschreibung des menschlichen Körpers als Resonanzkörper ist in theoretischen Konzeptionen über Emotionen, beispielsweise bei James (Griffero 2021) oder Damasio (2011), keineswegs neu. Eine aus meiner Sicht diesbezüglich sehr weit fortgeschrittene Konzeption findet sich bei Fuchs, der aus phänomenologischer Perspektive Resonanzprozesse im Zusammenwirken von Emotionen, Körper und Gehirn beschreibt. „Bildlich gesprochen wirkt der Organismus als ganzer als Resonanzkörper, dessen emotionale Schwingungen im Gehirn einen entsprechenden ‚Widerhall‘ erzeugen“ (Fuchs 2016, 146f.). Auch hier wird das bisherige Verständnis über Repräsentationen oder Abbilder der Außenwelt im Gehirn grundlegend überdacht und stattdessen als Form von zwischenleiblicher Resonanz und Interaffektivität gefasst. Für Fuchs kommt dabei dem Gehirn als Vermittler zwischen Körper, Geist und Umwelt eine besondere Rolle zu. „Das Gehirn lässt sich somit als ein Resonanzorgan auffassen, dessen rhythmische Oszillationen durch interne ebenso wie externe Synchronisierungen eine fortwährende erneuerte Kohärenz zwischen Organismus und Umwelt herstellen“ (Fuchs 2016, 187). Menschen verkörpern das jeweilige, einmalige und spezifische Verhältnis zwischen Körper, Geist und Umwelt als Feldrelation, die im kontingenten und lebendigen Austausch zwischen Subjekten entsteht (Fuchs 2016). Die Emotionen ermöglichen diesen Prozess, in dem sie den Menschen resonanzfähig für die Welt und andere Menschen machen (Steffens 2020).

1.3 Rhythmus, Resonanz und Synchronisierung

Das Postulat des Menschen als Resonanzkörper umschreibt keinen statischen Körper, sondern einen bewegten Körper in Beziehung. Selbstredend hat diese Vorstellung Implikationen für ein Verständnis von menschlicher Intersubjektivität und Interaktion. So wird sich in entwicklungs- und neuropsychologischen Forschungen zu frühkindlicher Intersubjektivität ebenfalls auf thermodynamische Zusammenhänge non-linearer Systementwicklung durch gekoppelte (Stern 2004; Gratier & Trevarthen 2008) oder adaptive Oszillatoren (Schore 2001; Steffens 2020) bezogen. Ausgangspunkt hierfür sind zahlreiche Studien zu Interaktionen zwischen Bezugspersonen, in denen rhythmische Synchronisierungsprozesse der Teilnehmer:innen sichtbar werden (Trevarthen 2012). Kommt es auf der Interak-

tionsebene zu einem synchronen Einschwingen des expressiven Verhaltens, lassen sich auch Synchronisationen auf körperlicher Ebene erkennen, nachweislich zum Beispiel in Bezug auf hormonelle Prozesse (Papp u. a. 2013) oder den Herzschlag (Nagy 2011). Schore fasst die Abstimmung zeitlicher Frequenzen innerhalb der Interaktionen und Momente des körperlichen Mitschwingens auf ähnlichem Frequenzniveau ebenfalls kategorial mit dem Resonanzbegriff und misst diesen für das Gelingen von Interaktionen eine hohe Bedeutung zu. „On the same wavelength becomes more than a metaphor“ (Schore & Sieff 2015, 117). Trevarthen, der sich in seinen Forschungen zu Intersubjektivität zentral auf Beobachtungen zu geteilten Rhythmen und Synchronisationen bezieht, drückt einen ähnlichen Zusammenhang aus, in dem er betont, dass Menschen ihren ganzen Körper einsetzen, um in rhythmisch abgestimmten Episoden Intentionen und Emotionen zu kommunizieren. Kommunikation hat nur dann Bedeutung, wenn sie „dem Zweck dient, zu vermitteln, was wir gemeinsam tun wollen und wie wir uns dabei fühlen“ (Trevarthen 2012, 83). Dabei nutzen Menschen „durch das Gehirn regulierte rhythmische Bewegungen, die [...] in ihrer zeitlichen Struktur sowie ihrem emotionalen Ausdruck pan-humane Charakteristiken aufweisen“ (Trevarthen 2012, 84). Die Emotionen ermöglichen nicht nur die unterschiedlich verlaufenden sozialen Interaktionen, sondern sie sind auch deren Motiv. Sie erzeugen Interaktionen und sind gleichzeitig deren Produkt. Sprache entsteht später aus eben diesem Motiv emotionaler Interaktion, ist aber keinesfalls Bedingung für die Kommunikation von Emotionen, wie ein Bericht von Dörner (1996) über eine bettlägerige Frau anschaulich verdeutlicht. „Seit einiger Zeit klingelt jeden Tag das dreijährige Nachbarskind und will ‚Oma sprechen‘. Dann unterhalten sich die beiden ein oder zwei Stunden, niemand versteht was vorgeht, aber beide haben offensichtlich viel von der Begegnung“ (Dörner 1996, 295).

Alle diese Konzeptionen haben gemein, dass sie erstens die Funktion der Emotionen grundlegend mit sozialen Interaktionen und deren Verkörperung verbinden und damit weitreichende Implikationen für Bedingungen der menschlichen Entwicklung in und durch Interaktion beinhalten und zweitens die zeitlichen Dimensionen emotionaler Interaktion mit Begriffen wie Rhythmus, Resonanz und Synchronisation fassen, deren Bedeutung für das Gelingen von Interaktionen allgemein weit vor der Entwicklung von Sprache angesiedelt werden kann.

2 Emotionen und Sinnbildung: Der Geist als emotional-kognitive Feldrelation

In seinem Aufsatz *Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung* beschreibt Vygotskij (2003) den cartesianischen Dualismus als Kernproblem der Psychologie. Descartes Zweiteilung des menschlichen Seins in Körper und Geist

führt gleichermaßen zur Aufspaltung des menschlichen Bewusstseins in emotionale und kognitive Anteile. Die Wirkung dieses Dualismus von Körper und Geist hat einen vielschichtigen Einfluss nicht nur auf die Psychologie, sondern allgemein auf theoretische Konzeptionen, die sich mit menschlicher Entwicklung und Subjektivität beschäftigen. Diese laufen im cartesianischen Dualismus permanent Gefahr den Körper und die Emotionen auf Natur zu reduzieren und den Geist, die Vernunft oder Rationalität im Gegenzug als kulturelle Errungenschaft zu denken. Nicht zuletzt durch die Philosophie der Aufklärung, als Epoche der rationalen Vernunft, haben sich philosophische Positionen verfestigt, in denen den Emotionen des Menschen eher rückständige und niedere Anteile des Menschseins zugeschrieben werden, die es zu überwinden oder zumindest zu disziplinieren gilt. „Emotionen wird in diesen theoretischen Gebilden eher eine untergeordnete, eher körperliche Rolle zugestanden, sie entwickeln sich nicht, sondern treten in den Hintergrund oder sterben ab“ (Jantzen & Meyer 2014, 12). Die Trennung von Körper und Geist lässt sich damit auch als eine Dichotomie von Natur und Kultur identifizieren, die in der Vergangenheit die Grundlage und Legitimation vielfacher Formen der Gewalt ermöglicht hat. Denn der cartesianische Dualismus bringt Epistemologien hervor, in denen emotionales Verhalten abgewertet und in diesem Zuge Rationalität oder Vernunft nicht allen Menschen gleichermaßen zugestanden werden. Kinder, Frauen, sogenannte ‚Wilde‘ und psychisch kranke Menschen werden in einer solchen Denkstruktur als von Emotionen dominierte Naturwesen dem vermeintlich vernunftfähigen, kulturvierten Europäer gegenübergestellt. In der Konsequenz werden so nicht alle Menschen gleichermaßen als Personen anerkannt, was zu weitreichenden Brüchen der Empathie gegenüber denjenigen führt, denen der vollwertige Personenstatus abgesprochen wird. Entsprechende Menschenbilder wirken bis in die Moderne und stehen in nicht geringem Maße hinter den horrorartigen Anstalten, Psychiatrien und Säuglings- und Erziehungsheimen des 20. Jahrhunderts (Dörner 1996). Auch zeigen sie sich bis in die heutige Zeit in Positionen, wie sie in der sogenannten ‚Singer-Debatte‘ in den 1990er Jahren diskutiert wurden, die von einem utilitaristischen Standpunkt aus danach fragten, ob es gerechter wäre einen behinderten Säugling nach der Geburt zu töten (Jantzen 1993).

2.1 Kritik an klassischer Emotionstheorie

Das Leib-Seele-Problem steht somit im Kern jeder wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Subjektivität und begründet Ausgangspositionen, die noch heute in modernen emotionstheoretischen Konzeptionen erkennbar sind. So kritisiert Feldman Barrett (2017) die klassische Sicht der Emotionstheorie (classical view) dafür, dass diese eher mechanische Vorstellung angeborener und im Gehirn lokalisierbarer Emotionen hervorbringt und damit diese als niedere, triebhafte Anteile der menschlichen Psyche konstruiert, die es durch den sich entwickelnden Ver-

stand zu kontrollieren gilt. Dabei ist die Annahme von einer basalen Grundausstattung diskreter Emotionen, die als physiologisch diskrete neuronale Netzwerke agieren in den letzten Jahren, nicht zuletzt durch fehlende neurowissenschaftliche Nachweisbarkeit, stark in Kritik geraten. „Even after a century of effort, scientific research has not revealed a consistent, physical fingerprint for even a single emotion“ (Feldman Barrett 2017, xii). Eine Theorie der Emotionen, die nicht in die Falle des cartesianischen Dualismus tappt, Emotionen als niedere und angeborene Triebe abwertet und deren Komplexität schematisch simplifiziert, muss sich letztlich auch mit grundagentheoretischen und philosophischen Fragen befassen, wie der Entstehung des psychischen Lebens und des Geistes. Es gibt einige Ansätze, die genau dieses Problem adressieren. So verbindet Giovanna Colombetti (2017) die aktuelle Emotionsforschung mit Ideen des Enaktivismus aus der Selbstorganisationstheorie und den Kognitionswissenschaften. Dabei bezieht sie sich, ähnlich wie Jantzen, auf den späten Varela, der Formen intentionaler Orientierung und Bewegung lebender Systeme bereits auf bakteriellem Niveau aufzeigen konnte und diese als den Beginn von Bedeutungsbildung (meaning) und basaler Formen der Kognition definiert (Varela 1992). Aus Sicht der Emotionsforschung bezeichnet Colombetti diese Phänomene als „primordial affectivity“ (Colombetti 2017), über die auch die einfachsten Lebewesen verfügen. Aus dieser Perspektive entsteht Geist (mind) nicht einfach erst ab einem bestimmten Niveau der Komplexität, sondern existiert auf unterschiedlichen Niveaus in unterschiedlicher Form von Beginn an als ein Sinnbildungsprozess (sense making process) der durch die Emotionen (affectivity) geprägt ist. Sinnbildung ist dabei aus ihrer Sicht bereits bei Varelas Definition von Kognition als emotional-kognitiv angelegt, „[...] the enactive characterization of cognition as sense making entails that cognition is simultaneously also affective“ (Colombetti 2017, 18).

2.2 Emotionen und Sinnbildung

Damit zeigt Colombettis Konzeption, trotz unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Traditionslinien, eine bedeutsame Ähnlichkeit zur Vygotskijs Entwurf einer Theorie der Emotionen, deren methodologische Struktur in der Emotionsforschung aus meiner Sicht noch viel zu wenig Beachtung findet. Eine der Grundannahmen der kulturhistorischen Theorie ist, dass die Entwicklung des Bewusstseins nur als ein Zusammenwirken von Affekt und Intellekt gedacht werden kann. Beide entwickeln sich in Relation zueinander, so dass jede neue kognitive Entwicklung immer auch ein neues emotionales Erleben der Wirklichkeit mit sich bringt. „Die Dinge ändern sich nicht dadurch, dass wir sie denken, aber der Affekt und die mit ihm verbundenen Funktionen ändern sich in Abhängigkeit davon, wie sie bewusst werden. Sie treten in eine andere Verbindung zum Bewusstsein und zu einem anderen Affekt, und dadurch ändert sich ihre Verbindung zum Ganzen und seiner Einheit“ (Vygotskij 2001, 158). Emotionen und Kogni-

tionen entwickeln sich von Beginn an erfahrungsabhängig als Einheit dessen, was als menschliches Bewusstsein oder Geist bezeichnet wird. Die Emotionen sind in dieser Konzeption *erstens* von Beginn an in Form einer emotionalen Grundausstattung des Menschen vorhanden und dienen als Motor der Entwicklung. Sie setzen den Menschen in Bewegung. Vygotskij beschreibt diesen Umstand mit einem Bild, in dem vor dem Himmel des Bewusstseins, die Gedanken wie Wolken auftreten, die Wörter regnen können. Die Emotionen hinter jedem dieser Gedanken jedoch sind der Wind, der die Wolken in Bewegung setzt (vgl. Vygotskij 2002, 461). *Zweitens* entwickeln sie sich in emotional-kognitiven Synthesen nach der Geburt und in Abhängigkeit zu der jeweiligen sozialen Entwicklungssituationen weiter. Die soziale Entwicklungssituation selbst ist jeweils kulturell und historisch entstanden und prägt die emotionale Entwicklung in diesem Sinne. Entsprechend des von Vygotskij formulierten Entwicklungsgesetzes, nach dem alle psychischen Funktionen zunächst intersubjektiv, zwischen Menschen existieren, um dann intrapsychisch im Menschen existieren zu können, wirken die in sozialen Situationen erlebten Emotionen auf das Gesamt aller bisher erlebten Emotionen zurück. Kern dieses Entwicklungsverständnisses der Emotionen ist, dass das emotionale Erleben als ein prozesshaft sich entwickelndes Sinnsystem gedacht ist. Alle emotional-kognitiven Erfahrungen eines Menschen wirken rekursiv auf dieses jeweils individuelle Sinnsystem zurück und schreiben es fortlaufend um. Emotionale Entwicklung verläuft entsprechend als ein erfahrungsabhängiger Prozess permanenter Sinnbildung, als „[...] ein dynamisches Sinnsystem, das die Einheit der affektiven und intellektuellen Prozesse darstellt“ (Vygotskij 2002, 55). In der Folge ist es mit Vygotskij's Konzeption emotionaler Entwicklung *drittens* möglich, das emotionale Erleben eines Menschen nicht universalistisch auf Emotionsbeschreibungen wie Wut und Angst zu reduzieren, sondern die unzähligen Nuancen des emotionalen Erlebens miteinzubeziehen, die sich im Laufe eines Lebens durch kulturell und sozial unterschiedliche Erfahrungen gestalten. Emotionen werden hier nicht als niedere psychische Funktionen oder als angeborene Grundausstattung angenommen, sondern das emotionale Erleben, so Vygotskij, steht sowohl am Anfang einer neuen Entwicklung, so wie in neuer und veränderter Form am Ende jedes Entwicklungsprozesses. Die Emotionen „öffnen und schließen das Gehirn, sie sind die aller niedrigsten uralten, primären Systeme des Gehirns und die aller höchsten, spätesten, in ihrer Ausbildung nur dem Menschen eigenen“ (Vygotskij 2001, 162). Nimmt man diese Konzeption ernst, sind Emotionen in ihrer Entwicklung nicht nur kulturell und historisch unterschiedlich, sondern auch jeweils individuell. Das emotionale Erleben eines Menschen ist nicht identisch mit dem emotionalen Erleben eines anderen, sondern entsteht sinn- und systemhaft in der jeweiligen emotionalen und individuellen Entwicklungsgeschichte.

3 Emotionen und Behinderung: Inklusion als Transformation der Perspektiven

Was können entsprechende theoretische Konzeptionen von Emotionen und Sinn für Disziplinen leisten, die sich mit Fragen von Inklusion und der Überwindung von behindernden Lebensverhältnissen beschäftigen? Zunächst einmal geht es um eine grundlagentheoretische Erarbeitung von Konzeptionen von Geist, Psyche und Körper, die sich mit entwicklungstheoretischen Problemen, wie dem cartesianischen Dualismus beschäftigen. Wenn Emotionen kulturell als etwas Rückständiges, Primitives oder Wildes betrachtet werden, dass der ‚normale Mensch‘ durch die Vernunft und rationales Denken in Schach hält, dann wird nicht nur der emotionale Anteil des Sinnbildungsprozess negiert, sondern es werden auch automatisch ausgrenzende Strukturen für Menschen produziert, die Emotionen auf eine sozial als weniger angemessen erachtete Art und Weise zum Ausdruck bringen. Kulturell und sozial weniger angepasstes emotionales Verhalten wird nicht nur als unverständlich abgewertet, sondern auch pathologisiert. Die Pathologisierung führt in der Folge zu Formen der Dehumanisierung, die von grundlegender Ablehnung und Brüchen in der Empathie gekennzeichnet sind. Eine solche Dynamik hat in der Geschichte unfassbare Gewalt gegenüber Menschen legitimiert, die im Kontext von Behinderung als weniger rational oder vernunftbegabt angesehen wurden. Im Unterschied dazu erlaubt eine nicht reduktionistische Konzeption von Psyche, Geist und Subjektivität, in deren Kern das Erleben als emotional-kognitive Einheit eines dynamischen und fortlaufend sich entwickelnden Sinn-systems steht, eine Perspektive auf emotionales Verhalten als in jedem Fall sinn- und systemhaft. Das Erleben, die Regulation von Emotionen und deren wie auch immer aussehende Expression sind Ausdruck einer Lebensgeschichte, sowie deren Verkörperung, und stehen nicht im Widerspruch zur kognitiven Entwicklung und Vernunftfähigkeit, sondern zeigen sich als unauflöslich mit dieser verbunden. Ergänzt man diesen Aspekt um die Konzeption des Menschen als Resonanzkörper, finden sich hier nicht nur Argumente für eine allgemeine Dialog- und Bildungsfähigkeit unter nahezu allen Umständen, sondern in den intersubjektiv reziproken Formen des emotionalen Austauschs auch der Schlüssel zur (Weiter-)Entwicklung der Emotionen und des Sinns.

Frägt man aus einer solchen methodologischen Perspektiven nach dem Kern von Behinderung, so erscheint dieser als Konglomerat nicht nur kognitiv, sondern eben gerade auch emotional behindernder Lebensbedingungen, die gekennzeichnet sind durch die unterschiedlichen Formen von Gewalt, Trauma und sozialer Isolation, deren Veränderung als Auftrag einer inklusiven Pädagogik durch entsprechende Konzeptionen nochmal an zusätzlicher Dringlichkeit gewinnt. Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Emotionen und Prinzipien emotionaler Entwicklung hat aus dieser Sicht selbstre-

dend Konsequenzen für Fragen der Professionalisierung. Zwar kann kritisch hinterfragt werden, inwiefern wissenschaftliche Theorien sich auf professionelles Handeln auswirken können. Jedoch erfolgen weder wissenschaftliche Theoriebildung noch pädagogisches Handeln in einem kulturell und gesellschaftlich voraussetzungsfreien Raum. Erziehung und Bildung basieren ganz wesentlich auf hinter ihnen stehenden Epistemologien und Menschenbildern (Lanwer 2006). So hat der cartesianische Dualismus zweifellos Epistemologien hervorgebracht, die konkrete Verhältnisse der Ausgrenzung und Gewalt legitimiert haben. Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit den Emotionen ist somit genauso relevant wie die Kritik an ‚verdinglichenden Menschenbildern‘. Mehr noch: Sie verleiht dieser zusätzliche Substanz. Für die Argumentation der Bedeutung einer grundlagentheoretischen Auseinandersetzung mit Emotionstheorien ließe sich insofern abschließend und in Orientierung an Vygotskijs emotional-kognitive Einheit formulieren, dass neue Erkenntnis immer auch neues emotionales Erleben hervorbringt. Entsprechend großes Potenzial hätte eine Befassung mit dem Thema Emotionen, nicht zuletzt auch mit den eigenen.

Literatur

- Cloerkes, G. (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Colombetti, G. (2017): *The Feeling Body. Affective Science Meets the Enactive Mind*. The MIT Press. Cambridge Massachusetts. London.
- Cramer, F. (1993): *Der Zeitbaum. Grundlegung einer allgemeinen Zeittheorie*. 1. Auflage. Frankfurt/M. und Leipzig: Insel-Verlag.
- Damasio, A. (2011): *Selbst ist der Mensch. Körper, Geist und die Entstehung des menschlichen Bewusstseins*. München: Siedler Verlag.
- Dederich, M. (2013): *Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dederich, M. (2015): „Nature Loves Variety – Unfortunately Society Hates it“. *Emotionale Resonanzen auf Behinderung und ihre Bedeutung für die Inklusion*. In: *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie*. Peter Lang Edition, 121-133.
- Dederich, M. (2018): *Inklusion und Emotion*. In: *Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* 41 (6), 19-29.
- Dörner, K. (1996): *Leben mit Be-wußt-sein? Eine Annäherung (1994)*. In: M. Wollschläger & M. Bührig, G. Ziegler-Heidbreder, P. Netz et al. (Hrsg.): *Kieselsteine. Ausgewählte Schriften*. Gütersloh: Verlag Jakob van Hoddiss. 9-38.
- Feldman Barrett, L. (2017): *How emotions are made*. London: Pan Macmillian.
- Foerster, H. von (1993): *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. 1. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuchs, T. (2016): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption (5. Aufl.)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goffman, E. (1998): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 13. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gratier, M. & Trevarthen, C. (2008): *Musical Narrative and Motives for Culture in Mother-Infant Vocal Interaction*. In: *Journal of Consciousness Studies Volume 15 (10-11)*, 122-158.
- Griffero, T. (2021): *Gestimmt sein: Zwischen Resonanz und Responsivität*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie (69) 5*, 691-719.

- Herz, B. (2014): Emotion und Persönlichkeit. In: G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 10, 17-37.
- Jantzen, W. (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Jantzen, W. (1992): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. 2., korrigierte Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jantzen, W. (1993): Das Ganze muß verändert werden. Zum Verhältnis von Behinderung, Ethik und Gewalt. Berlin: Edition Marhold
- Jantzen, W. (2012): Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. [2., unveränderte Ausgabe mit einem neuen Vorwort]. Berlin: Lehmanns Verlag.
- Jantzen, W. (2020). Seele, Sinn und Emotionen. Essays zu Grundfragen der Humanwissenschaften. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W.; Meyer, D. (2014): Isolation und Entwicklungspsychopathologie. In: F. Georg & H. Birgit & W. Jantzen (Hrsg.): Emotion und Persönlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer, 38-63.
- Kremsner, G. & Proyer, M. (2018): Die Bedeutung von Emotion für die Konstruktion von Behinderung. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer.
- Lanwer, W. (2006). Diagnostik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. Troisdorf: Bildungsverl. EINS.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 1. Aufl. Bern, Wien: Scherz Verlag
- Nagy, E. (2011): The newborn infant. A missing stage in developmental psychology. In: *Inf. Child Develop* 20 (1), 3-19.
- Papp, L.M., Pendry, P., Simon, C.D. & Adam, E.K. (2013): Spouses' cortisol associations and moderators: Testing physiological synchrony and connectedness in everyday life. In: *Family Process* 52 (2), 284-298.
- Pessoa, L. (2013). The cognitive-emotional brain. From interactions to integration. Cambridge Massachusetts: MIT-Press.
- Plamper, J. (2012): Geschichte und Gefühl. Grundlagen der Emotionsgeschichte. München: Siedler Verlag.
- Prigogine, I. (1995): Die Gesetze des Chaos. Frankfurt/M.: Insel Verlag
- Schore, A.N. (2001): Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. In: *Infant Ment. Health J.* 22 (1-2), 7-66.
- Schore, A.N. & Sieff, D.F. (2015): On the same wave-length: how our emotional brain is shaped by human relationships. In: D.F. Sieff (Hrsg.): Understanding and healing emotional trauma. Conversations with pioneering clinicians and researchers. New York: Routledge
- Steffens, J. (2019): Rhythmus, Reziprozität und Resonanz. Zeitprozesse und energetische Koppelungen als Kern intersubjektiver Beziehungen. In: W. Lanwer & W. Jantzen (Hrsg.): Jahrbuch der Luria-Gesellschaft. Berlin: Lehmanns Media, 31-60.
- Steffens, J. (2020): Intersubjektivität, soziale Exklusion und das Problem der Grenze. Zur Dialektik von Individuum und Gesellschaft. Gießen: Psychosozial Verlag
- Stern, D.N. (2004): The present moment in psychotherapy and everyday life. 1. ed. New York: Norton.
- Strogatz, (2014): *Sync. The Emerging Science of Spontaneous Order.* London: Penguin Books
- Trevarthen, C. (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: O. Braun & U. Lütke (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 8. Stuttgart: Kohlhammer, 82-160.
- Varela, F.J. (1992): Autopoiesis and a biology of intentionality. In: B. McMullin (Hrsg.): Proceedings of the workshop „Autopoiesis and Perception“ Dublin University City: Dublin, 4-14.
- Vygotskij, L.S. (2001): Das Problem des geistigen Zurückbleibens. In: W. Jantzen (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen. Pädagogik ohne Ausgrenzung. Neuwied: Luchterhand, 136-163.

- Vygotskij, L. S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen (Orig.-Ausg.). Weinheim u. a.: Beltz Verlag
- Vygotskij, L. S. (2003): Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: J. Lompscher (Hrsg.): Lev Vygotskij Band 1 – Ausgewählte Schriften – Band 1. Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie. Berlin: Lehmanns Media, 57-278.
- Willmann, M. & Bärmig, S. (2020): Inklusionshilfe – Exklusionsrisiko. Sonderpädagogische Bildungspraktiken zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Autor

Steffens, Jan, Prof. Dr.

Evangelische Hochschule Darmstadt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext inklusiver Pädagogik; Emotional-soziale Bedingungen des Lernens; Kritische Exklusionsforschung; Resonanz und Reziprozität; Rehistorisierung bei unverstandenen Verhaltensweisen und Traumatisierung

E-Mail: jan.steffens@eh-darmstadt.de

Yvonne Wechuli

Behindernder Affekt – Auswirkungen von Emotionen auf Lebenswirklichkeiten aus Perspektive der Disability Studies

Der vorliegende Beitrag entwickelt das Konzept *behindernden Affekts*, um zu explorieren, wie sich die Emotionen (vor allem) nichtbehinderter Menschen mit über Gefühle hinausgehenden greifbaren Folgen auf die Lebenswirklichkeiten behinderter Menschen auswirken. Er baut auf einem Dissertationsprojekt auf, das den Versuch unternimmt, durchzudeklinieren was es aus Perspektive der Disability Studies bedeuten kann, über Affekt, Emotionen und Gefühle zu schreiben. Dabei schlage ich grundsätzlich vor, drei Aspekte voneinander zu unterscheiden, wenngleich diese miteinander verwoben sind: (1) emotionale *Reaktionen*¹ auf Behinderung, die in einer dis/ableistischen Gesellschaft wahrscheinlich mehr über den soziokulturellen Kontext aussagen als über spezifische behinderte Personen (Wechuli im Review), (2) die behindernden Auswirkungen dieser emotionalen *Reaktionen* auf die Lebenswirklichkeiten behinderter Menschen – der Fokus dieses Beitrags – und (3) den strategischen Umgang behinderter Menschen mit ihren eigenen Gefühlen, um wiederum mit diesen Auswirkungen umzugehen (Wechuli 2023d).

In Anlehnung an die interdisziplinäre Begriffsarbeit des Sonderforschungsbereichs *Affective Societies* (Slaby & Scheve 2019) plädiere ich dafür, zwischen Affekt, Emotionen und Gefühlen zu unterscheiden. Ich unterscheide *Affekt* als eine vorkategoriale und relationale Dynamik von *Emotionen*, die auf distinkte und soziokulturell verständliche Weise benannt werden (Scheve & Slaby 2019) – beispielsweise als Angst, Mitleid, Ekel oder Melancholie. Weiter verwende ich den Begriff des *Gefühls*, um Subjektivität, Intentionalität und Erfahrung hervorzuheben (Thonhauser 2019). Anstatt völlig unterschiedlichen Phänomene zu bezeichnen, beschreiben Affekt, Emotionen und Gefühle demnach eher verschiedene Perspektiven auf *dasselbe* Phänomen, das ich weiter als ein soziokulturelles Phänomen verstehe (siehe u. a. Ahmed 2014). Diese analytische Unterscheidung soll durch

1 Ich setzte Reaktionen hier teilkursiv, um darauf hinzuweisen, dass Theoretisierungen emotionaler Reaktionen auf Behinderung in den Disability Studies die vom Begriff der Reaktionen suggerierte Chronologie in Frage stellen, dass etwas Behinderung Inhärentes und Gesellschaft und Kultur Vorgängiges eine emotionale Reaktion auslöst. Stattdessen verstehe ich emotionale Reaktionen auf Behinderung als Handlungen mit (behindernden) Folgen.

ein fiktives Beispiel veranschaulicht werden: In einer Interaktion zwischen zwei Personen kann jede der beiden Personen die etwaig aufkommenden *Gefühle* aus Perspektive der ersten Person möglichst genau zu beschreiben versuchen und dazu etwa auf biographische oder bildhafte Erzählungen zurückgreifen. Um diese Gefühle besser zu kommunizieren und diese Begegnung mit ähnlichen Begegnungen vergleichbar zu machen, könnten sie *als Emotionen* wie z. B. Trauer kategorisiert werden. Diese Benennung verortet subjektive Empfindungen in einem soziokulturellen Kontext und ruft eine Reihe von Assoziationen zu Verhaltensweisen (etwa Weinen) und Erklärungszusammenhängen auf. Der Begriff der Emotion fokussiert hier also eine distinkte Benennung als etwas und die damit verbundenen soziokulturellen Assoziationen. Der Fokus auf *Affekt* hebt zuletzt relationale Prozesse hervor. Wenn beide Personen ihre jeweiligen Gefühle weder aus subjektiver Perspektive beschreiben noch als Emotionen kategorisiert benennen, wird in ihrer Interaktion eventuell nicht deutlich, was die jeweils andere Person fühlt oder zu welchen distinkt benannten Emotionskonzepten sich diese gefühlsmäßige Reaktion zusammenfassen lässt. Aber auch ohne eine konkrete Benennung oder detaillierte Schilderung können wechselseitige Prozesse des Affizierens und Affiziert-werdens ablaufen. Vielleicht hängt eine schwer greifbare, irgendwie aufgeladene Stimmung in der Luft. In diesem Aufsatz versuche ich Prozesse nachzuzeichnen, wie behinderte Menschen in derartigen Interaktionen affiziert werden. Dabei unterscheidet der Beitrag verschiedene Affizierungsprozesse, differenziert behindernde Auswirkungen aber nicht entlang distinkt benannter Emotionskonzepte.

1 Behindernder Affekt

Dieser Beitrag sondiert also die Auswirkungen von emotionalen Reaktionen auf Behinderung auf die Lebenswirklichkeiten behinderter Menschen, die im umfangreichen Archiv der Disability Studies als Standpunkt-Epistemologie² vielfach beschrieben worden sind. Diese Auswirkungen bezeichne ich als *behindernden Affekt*, um zwei Aspekte hervorzuheben:

1. Mit dem Rekurs auf wechselseitige Prozesse des Affizierens und Affiziert-werdens versuche ich einem begrenzten Stand der Theoretisierung zu emotionalen Reaktionen auf Behinderung innerhalb der Disability Studies Rechnung zu tragen, der stets auf distinkt benannte Emotionen rekurriert. Theoretische Überlegungen zu emotionalen Reaktionen auf Behinderung aus dieser spezifischen Forschungs-

2 So genannte Standpunkt-Epistemologien, zu denen sich neben den Disability Studies beispielsweise auch die Gender, Queer oder Postcolonial Studies zählen lassen, produzieren Wissen von einem bestimmten, auf eigener Erfahrung beruhenden Standpunkt aus. Statt irgendwie geartete Objektivität anzustreben, wird (in feministischer Tradition) eine positionierte Argumentation angestrebt, die sowohl ermächtigende als auch die jeweilige zentrale Differenzkategorie hinterfragende Aspekte enthält (Boger 2017).

perspektive nehmen nämlich die Erfahrungen behinderter Forscher:innen oder ihrer behinderten Studienteilnehmer:innen zum Ausgangspunkt. Oft schildern sie Diskriminierungserfahrungen und versuchen diese in einem zweiten Schritt durch bei (in der Regel nichtbehinderten) Interaktionspartner:innen vermutete emotionale Reaktionen auf Behinderung zu erklären. Auf dieser Grundlage kann nicht entschieden werden, ob nichtbehinderte Menschen beispielsweise Angst, Hass oder Mitleid empfinden, wenn sie mit Behinderung konfrontiert werden (Wechuli im Review). Damit soll an dieser Stelle nicht behauptet werden, dass emotionale Reaktionen auf Behinderung gar nicht erforscht seien. Aus der spezifischen Perspektive der Disability Studies bleibt das subjektive Erleben der verschiedenen Emotionen, die durch Behinderung ausgelöst zu werden scheinen, jedoch nicht mit Sicherheit bestimmbar. Die von den jeweiligen Autor:innen zum Ausgangspunkt ihrer weiterführenden Überlegungen geschilderten Episoden und Szenen lassen sich somit – meiner hier in Anschlag gebrachten terminologischen Differenzierung folgend – nicht mit subjektiv erlebten Gefühlen in Reaktion auf Behinderung in Zusammenhang bringen. Nichtsdestoweniger affizieren soziokulturell geprägte Reaktionen auf Behinderung die Lebenswirklichkeiten behinderter Menschen. Um diese Auswirkungen zu erörtern, ist es nicht notwendig, zuerst die eindeutig benannte Emotion zu bestimmen – obwohl davon auszugehen ist, dass sich ängstliche Reaktionen auf Behinderung anders auswirken, als feindselige Reaktion und wiederum anders als angewiderte Reaktionen (siehe u. a. Ahmed 2014).

Reaktionen auf Behinderung als wechselseitige Prozesse des Affizierens und Affiziert-werden – anstatt als distinkt benannte Emotionen – zu rahmen, eröffnet demnach einen größeren theoretischen Raum, unter der Annahme, dass eine Vorstrukturierung entlang distinkt benannter Emotionskonzepte dazu führt, dass gewisse Aspekte affektiver Reaktionen auf Behinderung übersehen werden. Ich verstehe Affekt hier als eine *relationale Dynamik* (Slaby & Mühlhoff 2019), die sich – im Unterschied zu Emotionskonzepten wie Angst, Hass oder Mitleid – nicht vollständig in Worte fassen lässt. In einem Spinozistisch-Deleuzianischen Verständnis wird durch den Rekurs auf Affekt hervorgehoben, (1) dass sich Körper und Geist genau so wenig eindeutig voneinander trennen lassen wie (2) ein (aktives) Affizieren und (rezeptives) Affiziert-werden und (3) Prozesse der Affizierung darüber hinaus unlösbar an Machtverhältnisse gekoppelt sind (Slaby & Mühlhoff 2019)

2. Angesichts des gegenwärtigen begrenzten Stands der Theoriebildung innerhalb der Disability Studies zu durch Behinderung ausgelösten subjektiv empfundenen Gefühlen und ihrer distinkten Benennung als spezifische Emotionskonzepte, bleibt es dennoch gleichzeitig möglich behinderten Menschen zuhören, um zu erfahren, wie sich affektive Reaktionen auf Behinderung auf ihre Lebenswirklichkeit *auswirken*. Statt auf der Frage, was Emotionen *sind*, liegt

der Fokus hier darauf, was ein wechselseitiges Affizieren und Affiziert-werden *bewirkt* (Ahmed 2014). Mehrere Autor:innen der Disability Studies fordern eine Analyse der Wirkungen von Affekt, um dis/ableistischer Diskriminierung etwas entgegen zu setzen (Narduzzi 2013; Cheyne 2016; Soldatic & Morgan 2017). In *Contours of Ableism* beschreibt Fiona Kumari Campbell (2009) etwa das *enorme Gewicht* der dis/ableistischen Vorstellungswelt auf subjektive Erfahrungen behinderter Menschen.

Der vorliegende Beitrag versucht also zu spezifizieren, wie wechselseitige Prozesse des Affizierens und Affiziert-werdens in einer dis/ableistischen Gesellschaft behindernd wirken. Zu diesem Zweck werden verschiedene Prozesse skizziert, die sich entweder mittelbar über das Gefühlsleben behinderter Menschen (2) oder direkt auf ihr Leib und Leben (3) auswirken.

2 Behindernde Prozesse des Affiziert-werdens auf die Gefühlswelt behinderter Menschen

Im Rückgriff auf soziologische Konzepte der Medikalisierung (Wechuli 2023b/2023c) oder der Emotionsarbeit (Wechuli 2023a) lassen sich Prozesse beschreiben, wie Affekt behindernd wirkt, indem er die Gefühle behinderter Menschen prägt.

Das Konzept der Emotionsarbeit (Hochschild 2012) beschreibt die immaterielle und meist unsichtbare Arbeit, die Subjekte leisten, um situativen Erwartungen zu entsprechen, wie entweder sie selbst oder andere sich fühlen sollen. Entweder durch die Veränderung des eigenen Gefühlsausdrucks – das so genannte *Oberflächenhandeln* – oder die Beeinflussung des subjektiven Empfindens etwa durch kognitive Umdeutungen von Situationen oder beruhigende Atemtechniken – das so genannte *Tiefenhandeln* – können die Subjekte an ihren eigenen, wie den Gefühlen anderer Subjekte arbeiten. In Bezug auf Behinderung lässt sich beispielsweise der Umgang mit weit verbreiteten Barrieren als Emotionsarbeit fassen. Barrieren können Emotionsarbeit evozieren, da sie stets die eigene Leiblichkeit betreffen, und daher eine Vielzahl von Emotionen auslösen, mit denen behinderte Menschen dann umgehen müssen – beispielsweise Frustration, Trauer oder Wut. „[A]ccess is always personal. Because access is always about someone’s bodymind“ (Price & Kerschbaum 2016, 46). Dabei wirkt Emotionsarbeit unter anderem deshalb behindernd, da sie Zeit und Energie bindet, die auch anderweitig genutzt werden könnte.

Das Konzept der Medikalisierung stellt die Ausweitung der Zuständigkeit der Medizin auf immer mehr Lebensbereiche in Frage und wird in den Disability Studies häufig herangezogen, um die Individualisierung des sozialen Problems Behinderung zu kritisieren (Thomas 2009), anstatt die dis/ableistische Struktur der Gesellschaft – analog zu rassistischen, klassistischen oder sexistischen Strukturen –

anzuerkennen. Dies lässt sich zuspitzen auf eine Kritik an der Medikalisierung der (subjektiv empfundenen) *Gefühle* behinderter Menschen, die häufig als medizinisches Problem dargestellt werden, anstatt ihre Einbettung in einen dis/ableistischen soziokulturellen Kontext anzuerkennen. Die Medikalisierung der Gefühle behinderter Menschen wirkt deshalb behindernd, weil sie es nichtbehinderten Menschen ermöglicht, jegliche Mitschuld an den unangenehmen Gefühlen zu leugnen, die behinderte Menschen erleben und dabei auf Diskriminierung und Ausgrenzung zurückzuführen sind. Wenn diese als medizinische Probleme dargestellt werden, gilt eine medizinische Behandlung als die (einzig) legitime Antwort. „[I]f disabled people are unhappy, it is because we are mourning our unfortunate circumstances and not because we live in an ableist culture or that a majority of disabled people live under the poverty line“ (Chandler & Rice 2013, 238). In solchen Diskursen werden Gefühle instrumentalisiert, um die Verantwortung für Behinderung zu individualisieren. Entgegen dieser Zuschreibungen sollte den gefühlsmäßigen Auswirkungen des Lebens in einer dis/ableistischen Gesellschaft Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit diese nicht als quasi-natürliche Folgen von Beeinträchtigung missverstanden werden (Thomas 1999) und die subjektiven Erfahrungen behinderter Menschen nicht als eine zu behandelnde Pathologie abgetan werden (Johnson 2011).

Über Prozesse der Medikalisierung oder Emotionsarbeit hinaus, die behindernd wirken, indem sie die Gefühlswelt behinderter Menschen prägen, führe ich im Folgenden die ausgrenzenden bis gewalttätigen Auswirkungen aus, die affektive Reaktionen auf Behinderung quasi direkt entfalten.

3 Materielle Auswirkungen auf Leib und Leben

Der folgende Abschnitt geht auf die materiellen Lebenswirklichkeiten behinderter Menschen – verstanden als soziale Ungleichheit im weiteren Sinne – ein, die von einer dis/ableistischen Gesellschaft affiziert werden. Dieser Fokus steht in einer gewissen Kontinuität zum (britischen) sozialen Modell von Behinderung³, das Behinderung hauptsächlich als strukturelle Benachteiligung (Maskos 2022) oder als Frage sozialer Ungleichheit rahmt (Karim 2022) und fokussiert wechselseitige Prozesse des Affizierens und Affiziert-werdens mit ihrem Einfluss auf soziale Ungleichheit. Im losen Rückgriff auf einen Begriff des Materiellen betone ich hier – im Gegensatz zu auf der Gefühlsebene verortbaren Prozessen – greifba-

3 Diese vom historischen Materialismus ausgehende Rahmung des (britischen) sozialen Modells wurde wegen ihres ökonomistischen Reduktionismus und materialistischen Determinismus kritisiert (Maskos 2022), bleibt jedoch eine zentrale Orientierung für die Disability Studies (Karim 2022). Dabei muss eine Beschäftigung mit der materiellen Seite von Behinderung, d. h. mit Lebensbedingungen, Zugang zu finanziellen Ressourcen oder Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung, nicht reduktionistisch erfolgen (Thomas 1999; Maskos 2022).

re Auswirkungen auf die Lebenswirklichkeiten behinderter Menschen, um der von Susan Schweik (2009) beklagten, weit verbreiteten Depolitisierung des sozialen Problems Behinderung entgegenzuwirken. Konkreter beobachtet sie eine Überdeckung der strukturellen, sozialen und ökonomischen Bedingungen dis/ableistischer Diskriminierung durch einen moralisierenden Appell, sich von den Diskriminierungserfahrungen behinderter Menschen affizieren zu lassen.

„Descriptions of disability-based social prejudice and institutionalized discrimination are often understood as ‚insensitive‘. The language sidesteps the reality of social injustice, reducing it to a question of compassion and charitable feelings. Disability is – as it is so often – depoliticized“ (Schweik 2009, 280).

Materielle Auswirkungen behindernden Affekts manifestieren sich im Zugang behinderter Menschen zu einem auskömmlichen Lebensunterhalt (siehe Abschnitt 3.1) und in Bezug auf ihre Zugehörigkeit in privaten und öffentlichen Räumen (siehe Abschnitt 3.2), ihre leibliche Unversehrtheit (siehe Abschnitt 3.3) oder gar ihr Lebensrecht (siehe Abschnitt 3.4). In allen vier Bereichen lassen sich behindernde Auswirkungen feststellen, die Disability Studies Autor:innen mit emotionalen Reaktionen auf Behinderung in Verbindung bringen.

3.1 Bedrohter Lebensunterhalt

Zunächst einmal wirkt Affekt behindernd, wenn der Lebensunterhalt behinderter Menschen affiziert wird. Karen Soldatic und Hannah Morgan (2017) sprechen in diesem Zusammenhang von staatlichen Beschämungspraktiken und Bill Hughes (2015) von Ressentimentpolitiken. Diese Bedrohung entfaltet für behinderte Sozialleistungsempfänger:innen eine besondere, nämlich existenzielle, Brisanz, die ihre Anspruchsberechtigung und Unterstützungs-„würdigkeit“ nachweisen müssen (Soldatic & Morgan 2017). Der folgende Abschnitt befasst sich mit den Forderungen, die „Echtheit“ von Beeinträchtigungen nachzuweisen und die Bereitschaft zu (Mehr-)Arbeit zu demonstrieren.

In vergangenen wie gegenwärtigen Sozialleistungssystemen ist der Anspruch auf Sozialleistungen für behinderte Menschen in erster Linie an einen offiziell anerkannten Behinderungsstatus geknüpft. Bill Hughes (2015) betont die historische Kontinuität eines moralisch zweideutigen Behinderungsbegriffs: Während „echte“ Beeinträchtigungen eine traditionelle Rechtfertigung für den Bezug von Sozialleistungen darstellen, liegt die Beweislast für die angebliche „Echtheit“ der jeweiligen Beeinträchtigung bei der einzelnen behinderten Person. Nicht nur angesichts nach Tagesform schwankender Beeinträchtigungen werden behinderte Menschen bisweilen fälschlicherweise der Simulation verdächtigt.

In mehreren aktuellen, internationalen Studien lassen sich derartige Verdächtigungen nachzeichnen. So entwickeln Antragsteller:innen im Vereinigten Königreich ein tiefes Misstrauen, dass die Verfahren zur Beurteilung ihrer Anspruchsbe-

rechtigung absichtlich ineffektiv sind, da sie überwältigend komplex sind und von ihnen unqualifiziert erscheinenden Gutachter:innen durchgeführt werden (Saffer u. a. 2018). Dies löst bei ihnen nicht nur Gefühle der Wut und Frustration aus. Die Autor:innen der Studie formulieren gar, dass Antragsteller:innen in einem Klima von Angst und Stress *ertrinken* (Saffer u. a. 2018). Leistungsempfänger:innen der schweizerischen Invalidenversicherung sind mit einem ähnlich bürokratischen System konfrontiert. Die Sachbearbeiter:innen verwenden in der schriftlichen Kommunikation einen schwer verständlichen, juristischen Fachjargon und sind weder telefonisch erreichbar noch bereit, Anspruchsvoraussetzungen zu erläutern (Tabin u. a. 2020). In Australien erlegt die Bürokratisierung behinderten Menschen immaterielle Arbeit auf, um ihre Ansprüche auf Unterstützung zu legitimieren (Soldatic & Meekosha 2012).

„Julia, from Perth [...] states that the disability workfare reforms are: ‚gearing to shunting us off to employment agencies and a lot of referrals, paperwork, applications. I felt it was more a run-around, going to them and I felt like I had to train them, whereas they were getting paid to help us. We were in effect doing twice the running around.‘“ (Soldatic & Meekosha 2012, 147)

Abgesehen von der Anspruchsberechtigung aufgrund *echter* Beeinträchtigung wird Unterstützung daran geknüpft, dass die Leistungsempfänger:innen ihre Unterstützungswürdigkeit nachweisen müssen. In jüngsten neoliberalen Reformen von Wohlfahrtsstaaten hin zu so genannten *Workfare*-Staaten hängt die wahrgenommene Unterstützungswürdigkeit von „Arbeitswilligkeit“ ab, die behinderte Antragsteller:innen nachweisen müssen. Somit werden soziale Rechte nur im Austausch gegen die Teilnahme an Beschäftigungsförderungsprogrammen gewährt und der politische Fokus von strukturellen Armutsursachen auf individuelle Verhaltensänderungen verlagert. *Workfare*-Praktiken sind mit Überwachung, Kontrolle und Kriminalisierung verbunden und sickern bis auf die Ebene von Sozialarbeiter:innen herunter, die entsprechend Druck auf ihre Klient:innen ausüben (Soldatic & Meekosha 2012; Soldatic & Morgan 2017). „To us, as researchers, it appeared that as the research participants intensified their efforts to gain employment, so did their experiences of internalised shame and feelings of unworthiness intensify“ (Soldatic & Morgan 2017, 118).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Konditionalität der Unterstützung behinderte Menschen dazu zwingt, zusätzliche, immaterielle Arbeit zu leisten, um ihre Anspruchsberechtigung und Unterstützungswürdigkeit in Bezug auf finanzielle und andere Unterstützungsleistungen nachzuweisen. In den Disability Studies werden derartige Infragestellungen als Auswirkungen von politisch mobilisierten Emotionen und Auswirkungen von Affekt diskutiert. Das Risiko, seine Existenzgrundlage durch *Workfare* und andere Sanktionen zu verlieren, stellt dabei nicht nur eine emotionale Belastung, sondern eine existenzielle Bedrohung dar.

3.2 Bedrohte Zugehörigkeit

Neben existentiellen Fragen des Zugangs zu einem auskömmlichen Lebensunterhalt ist auch die Zugehörigkeit behinderter Menschen in öffentlichen und privaten Räumen bedroht. Der folgende Abschnitt skizziert räumliche Segregation aufgrund weit verbreiteter Barrieren und die ebenfalls weit verbreitete Ausgrenzung aus erfüllenden freundschaftlichen, intimen und familiären Beziehungen als strukturelle Auswirkungen eines Unbehagens gegenüber Behinderung.

Mehrere Autor:innen der Disability Studies haben den Widerstand nichtbehinderter Menschen gegen eine barrierefrei gestaltete Umwelt beschrieben (Siebers 2009; Titchkosky 2011; Fritsch 2013; Kafer 2013). Merkmale, die Gebäude zugänglich machen, werden gewöhnlich als Störfaktor für die architektonischen Ästhetik hingestellt. Es ist jedoch eher die symbolische Präsenz von Behinderung als z. B. eine Rampe an sich, die den ästhetischen Eindruck stört (Siebers 2009). Ein ähnlicher Widerstand lässt sich in Freiräumen wie etwa Nationalparks beobachten. Hier werden Maßnahmen zur Verbesserung der Zugänglichkeit für u. a. Rollstuhlfahrer:innen als Eingriff in eine als unberührt imaginierte Natur wahrgenommen. Dabei wird übersehen, dass diese vermeintlich unberührte Natur sonst auch gestaltet wird, und zwar orientiert an den Bedürfnissen nichtbehinderter Menschen (Kafer 2013). Der Widerstand gegen die Präsenz von Behinderung kann fortbestehen, selbst wenn barrierefreie Merkmale bereits eingebaut sind. Tobin Siebers (2009) beobachtet (unbewusste) Bestrebungen, an barrierefreien Elementen herumzupfuschen oder diese zu überdecken. Behindertenparkplätze und andere vermeintlich barrierefreie Flächen werden häufig als Vakuum behandelt, das es zu füllen gilt – zum Beispiel, indem sie als Abstellraum genutzt werden. Dabei sind sich nichtbehinderte Menschen allgegenwärtiger Barrieren nicht bewusst (Siebers 2009; Titchkosky 2011). Diese Vergessenheit kann sogar aufrechterhalten werden, wenn sie beispielsweise miterleben, wie Rollstuhlfahrer:innen mit der angeblichen Barrierefreiheit zu kämpfen haben. Wenn die Zugangsbedürfnisse einer Person nicht zu der angebotenen Lösung passen, wird deren Anwesenheit in Frage gestellt (Titchkosky 2011) – sie geht dann nicht als behindert bzw. behindert *genug* durch (Wechuli 2024).

„The ISA [International Symbol of Access; YW] is a marker of accessibility and inclusion, even when it fails. For good feelings to continue with ease, it is important for no one to get upset by the inappropriate signs. If someone does get upset, the response is to question why disabled people are appearing in these inaccessible spaces. Clearly, this space is not intended for them and was never intended to be for them, even if the sign of inclusion promises otherwise.“ (Fritsch 2013, 145)

Wenn die Präsenz behinderter Menschen im öffentlichen Raum in Frage gestellt wird, werden sie auf private Räume und letztlich auf Institutionen verwiesen (Ben-Moshe 2013; Barden 2020), da ihre Zugehörigkeit im Privaten ebenfalls bedroht

ist. Menschen, die im Laufe ihres Lebens Beeinträchtigungen erwerben, sowie auch Eltern behinderter Kinder berichten von schrumpfenden sozialen Netzwerken (Murphy 1995; Goodley & McLaughlin 2008; Kafer 2013; Sulaimani & Gut 2020) oder sogar von sozialer Isolation (Murphy 1995; Sulaimani & Gut 2020), die sich u. a. durch ein weit verbreitetes Unbehagen gegenüber Behinderung erklären lässt (Goodley & McLaughlin 2008; Kafer 2013). „Their social lives may shrink, for example, because others are uncomfortable or embarrassed by their stories of illness and adaptation, or friends may feel guilty inviting them to inaccessible houses“ (Kafer 2013, 8).

Zusammengefasst ist die Zugehörigkeit behinderter Menschen bedroht, wenn ihr Platz in öffentlichen und privaten Räumen in Frage gestellt wird. Diese Infragestellung wird in den Disability Studies als affektiv unterfüttert diskutiert. Während nichtbehinderte Menschen Barrieren meist nicht einmal bemerken, stören sie sich an einer symbolischen Präsenz von Behinderung in der Öffentlichkeit. Dabei ist der Zugang zu Intimität, Freundschaft und Familienleben ebenso ungleich verteilt.

3.3 Bedrohte Unversehrtheit

Die leibliche Unversehrtheit behinderter Menschen ist durch dis/ableistische Gewalt bedroht, die oft als *Hassverbrechen* oder *Hassrede* gerahmt wird (Roulstone u. a. 2011; Balderston 2013; Soldatic & Morgan 2017; Burch 2021b), obwohl diese Rahmung durchaus hinterfragt wird. Der folgende Abschnitt befasst sich mit begrifflichen Vorbehalten, und Erklärungsansätzen für dis/ableistische Gewalt.

Mehrere Autor:innen weisen darauf hin, dass mutmaßliche *Hassverbrecher:innen* wahrscheinlich keinen Hass empfinden (siehe z. B. Burch 2021b). Am Beispiel von *Hassverbrechen* lässt sich daher gut verdeutlichen, warum es sich lohnt, Prozesse des Affizierens und Affiziert-werdens in den Blick zu nehmen, selbst wenn unklar bleibt, welche distinkt benannten Emotionen daran beteiligt sind. Denn selbst wenn Hass keine überzeugende Erklärung für die überproportionale Gewalt bietet, der behinderte Menschen ausgesetzt sind, sind behinderte Menschen – ungeachtet der Rahmung – überproportional von Gewalt betroffen, was sich als Prozess des Affiziert-werdens beschreiben lässt. Leah Burch (2018) schätzt die hohe Prävalenz von Missbrauch und Diskriminierung behinderter Menschen in Großbritannien als gut dokumentiert ein (für Deutschland siehe z. B. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021, 673ff.). Insbesondere laufen behinderte Menschen Gefahr, von ihren Familien und Partner:innen (Balderston 2013) oder in Institutionen viktimisiert zu werden. In Pflegeheimen, Schulen und Rehabilitationszentren sind Menschen mit Lernschwierigkeiten, „verrückte“ Menschen oder Menschen auf dem autistischen Spektrum alltäglicher Gewalt durch aversive Technologien wie Elektroschocks, Sedierung, Nahrungsentzug, Fixierung und Isolation ausgesetzt (Adams & Erelles 2016; Barden 2020). An diesem Beispiel lässt sich also gut zeigen, warum eine Beschäftigung mit *behinderndem Affekt* sinn-

voll ist. Da die Bestimmung des subjektiven Empfindens der Täter:innen mühsam ist und spekulativ bleibt, ist dis/ableistische Gewalt besser durch einen Fokus auf die Gefühle der Opfer zu definieren (Hutson 2010; Burch 2021a), wodurch auch einer Verharmlosung von Gewalt z. B. als Mobbing (Marks 1999; Balderston 2013; Burch 2018) entgegengewirkt werden kann: „Although a universal conceptualisation of disability hate crime does not exist, it is widely agreed that hate ‚hurts‘ more than other types of crime“ (Burch 2021a, 73).

Sofern *Hass* keine Erklärung für die überproportionale Gewalt bietet, der behinderte Menschen ausgesetzt sind, auf welche Weise erklären Autor:innen der Disability Studies sie stattdessen? Diese Gewalt wird meist als eingebettet in eine dis/ableistische Gesellschaft oder Kultur verstanden (Goodley 2017; Burch 2018; Burch 2021a) und insbesondere als relationale Machtdemonstration gerahmt (Balderston 2013; Burch 2021a). In Institutionen verübte Gewalt gegen behinderte Menschen, die in wiederkehrenden – also nicht *außergewöhnlichen* – Missbrauchsskandalen öffentlich wird, kann auch als gewaltsamer Versuch der Normalisierung gelesen werden (Adams & Erevelles 2016). Dabei ermöglichen institutionelle Praktiken Missbrauch, da sie den Status behinderter Menschen schwächen (Roulstone u. a. 2011). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass behinderte Menschen überproportional durch dis/ableistische Gewalt affiziert werden, von der angenommen wird, dass sie eine affektive Grundlage hat. In den Disability Studies wird hinterfragt, ob Täter:innen Hass empfinden und die ausgeübte Gewalt stattdessen als in eine Gesellschaft oder Kultur eingebettet diskutiert, die Gewalt gegen behinderte Menschen alltäglich macht, ableistische Leistungsstandards propagiert, behinderte Menschen bezichtigt die soziale Sicherung zu belasten und versucht, ihr Verhalten zwangsweise zu normalisieren.

3.4 Bedrohtes Leben

Neben ihrem Lebensunterhalt, ihrer Zugehörigkeit und leiblichen Unversehrtheit ist auch das *Lebensrecht* behinderter Menschen bedroht. So argumentiert Bill Hughes (2012), dass die beiden prototypischen gesellschaftlichen Reaktionen auf Behinderung zwischen Eliminierung und Korrektur (*töten oder heilen*) oszillieren. Der folgende Abschnitt betrachtet Bedrohungen des Lebensrechts behinderter Menschen an seinem Anfang oder gegen Ende, die mit zugeschriebenen Gefühlen in Zusammenhang gebracht werden.

Rosemarie Garland-Thomson (2005, o. S.) beklagt, dass die heutige Gesellschaft versucht, außergewöhnliche Körper vor Geburt zu erkennen und dann abzutreiben: „They have been edited out of the human community like textual errors in the path of automatic spell checkers.“ Pränataldiagnostik wird dabei oft mit den projizierten zukünftigen Gefühlen von Kindern und ihren Eltern begründet: „It is conventional to appeal to the human desire for healthy and happy children“ (Shakespeare 2011, 39). Diese Annahme basiert auf einer Assoziation von chro-

nischer Krankheit und Behinderung mit Unglücklichsein, verwechselt jedoch den Behinderungsstatus mit Gefühlszuständen (Campbell 2009; Shakespeare 2011). Darüber hinaus sind behinderte Menschen durch Zuschreibungen von *Leiden* bedroht, die sich u. a. zum Lebensende leicht als tödlich erweisen etwa in Form der Euthanasie (Dederich 2014; Sheppard 2018) oder des so genannten assistierten Suizids (Waldschmidt 2012; Kolářová 2015; Sheppard 2018). Dabei ist wichtig hervorzuheben, dass Urteile über *lebenswertes Leben* höchst subjektiv sind. Sie können nur aus Perspektive der ersten Person (Dederich 2013) und zum gegenwärtigen Zeitpunkt getroffen werden, da die Vorhersage des eigenen zukünftigen Erlebens unmöglich ist (Waldschmidt 2012).

Dennoch wird das Leben behinderter Menschen häufig als abjekt (Kristeva 2010) und nicht lebenswert wahrgenommen, wenn etwa der Wunsch mit der Aussicht auf eine Querschnittslähmung zu sterben als *verständlich* konstruiert wird (Kolářová 2015). Da ein Leben *mit* Schmerzen nicht als möglicher Bestandteil des eigenen oder anderen Lebens vorstellbar ist, wird Schmerz häufig zur Rechtfertigung von (assistiertem) Suizid bzw. Euthanasie als Mittel zur *Beendigung von Leiden* herangezogen (Sheppard 2018). Für Menschen mit Lernschwierigkeiten hatte die Zuschreibung von *unerträglichem* Leiden und einer verminderten Lebensqualität historisch sowohl sozial-karitative als auch mörderische Konsequenzen, die zur Beseitigung des *Leidens* eine Beseitigung der Person in Kauf nehmen (Dederich 2014).

„All the participants in this project shared experiences of being treated as an abject object, particularly when it came to expressing pain or revealing their disability. They described experiences of having been the object of disgust, of having value judgments made about them, and of being treated as ‚less‘ than human – as inhuman.“ (Sheppard 2018, 60)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich zu Beginn oder gegen Ende des Lebens ein ganzes Repertoire an emotionalen Reaktionen auf Behinderung als tödlich erweisen kann. Prozesse des Affizierens und Affiziert-werdens wirken sich hier greifbar auf die Lebenswirklichkeiten behinderter Menschen aus, ob nun eugenische Fortpflanzungstendenzen mit dem Streben nach Glück gerechtfertigt werden oder ob behinderte Menschen euthanasiert werden, weil sie als leidend dargestellt werden.

4 Zusammenfassende Diskussion

Dieser Beitrag soll nachzeichnen, was Prozesse des Affizierens und Affiziert-werdens in einer dis/ableistischen Gesellschaft *bewirken*. Ihre behindernde Wirkung entfalten diese Prozesse zum einen mittelbar über das Gefühlsleben behinderter Menschen, etwa wenn subjektiv empfundene, durch dis/ableistische Diskriminierung ausgelöste Gefühle als medizinisch behandlungsbedürftiges Problem dargestellt werden oder wenn omnipräsente Barrieren Emotionsarbeit notwendig machen, um unter anderem mit Frustration umzugehen.

Zum anderen, und besonders im Fokus des vorliegenden Beitrags, entfalten affektive Reaktionen auf Behinderung direkte (also nicht durch das Gefühlsleben behinderter Menschen vermittelte) ausgrenzende bis gewalttätige Auswirkungen. In Abschnitt 3 sind die greifbaren, behindernden Auswirkungen auf die Lebenswirklichkeiten behinderter Menschen nachgezeichnet worden, die Gerechtigkeitsfragen aufwerfen, deren Verbindung zu dis/ableistischem Affekt von vielen Disability Studies Autor:innen hergestellt wird. Die Bedrohung des Lebensrechts behinderter Menschen am Lebensanfang oder -ende unterstreicht, wie unterschiedliche emotionale Beweggründe – zwischen dem Streben nach Glück und der Zuschreibung von Leiden – ähnliche und in diesem Fall tödliche Auswirkungen haben können. Die unpassende Bezeichnung von Gewalt gegen behinderte Menschen als *Hassverbrechen* zeigt, dass sich die Bedrohung der leiblichen Unversehrtheit behinderter Menschen besser durch eine Konzentration auf die (verletzten) Gefühle der Opfer anstatt auf die Absichten von Täter:innen definieren lässt, wenn Opfer von *Hassverbrechen* berichten, dass sie diese spezifische Form der Gewalt als besonders *schmerzhaft* empfinden. Die Bedrohung der Zugehörigkeit behinderter Menschen weist auf das Fortbestehen struktureller Benachteiligungen hin, die durch affektive Widerstände gegen die Anwesenheit behinderter Menschen in öffentlichen und privaten Räumen geprägt sind, zum Beispiel bei ausgeschlossener, aber gescheiterter *Barrierefreiheit*. Schließlich zeigt die Konditionalität der Unterstützung im Zugang zu einem auskömmlichen Lebensunterhalt, dass behinderte Menschen zusätzliche, unbezahlte Arbeit leisten müssen, die einen strukturellen, sogar existenziellen Nachteil darstellt. Somit konzipiert der vorliegende Beitrag verschiedene Aspekte struktureller Benachteiligung als Auswirkungen von behinderndem Affekt – von politisch mobilisierten Ressentiments, zugeschriebenen Gefühlszuständen oder einem nicht näher beschriebenen Unbehagen gegenüber Behinderung.

Wie lässt sich nun der aktuelle Stand der Theoriebildung zu behinderndem Affekt charakterisieren? Ein Verständnis von Affekt, Emotionen und Gefühlen als soziokulturelle Phänomene (siehe u. a. Ahmed 2014) erscheint durchaus anschlussfähig an die Disability Studies. Nicht zuletzt wurzeln diese in der von Behindertenbewegungen vorgebrachten Kritik an sozialen Barrieren, zu denen auch dis/ableistische Einstellungen gezählt werden, die bekanntlich eine affektive Basis haben. Eine ganze Reihe an Disability Studies Autor:innen befassen sich demnach mit den gravierenden und vielschichtigen Auswirkungen von Affekt auf Leib und Leben behinderter Menschen. Dieser Fokus steht in einer gewissen Kontinuität zum (britischen) sozialen Modell von Behinderung, dem vorgeworfen wurde, die Ebene subjektiver Empfindungen behinderter wie nichtbehinderter Menschen unzulässigerweise auszuklammern (siehe z. B. Thomas 1999). Wenn jedoch der Fokus nicht darauf gelegt wird, was Emotionen *sind*, sondern darauf was ein wechselseitiges Affizieren und Affiziert-werden *bewirkt* (Ahmed 2014), ergibt sich eine vielversprechende Weiterentwicklung des sozialen Modells von Behinderung.

Literatur

- Adams, D. & Erevelles, N. (2016): Unexpected spaces of confinement. Aversive technologies, intellectual disability, and „bare life“. In: *Punishment & Society* 19 (3), 48-365.
- Ahmed, S. (2014): *The cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Balderston, S. (2013). Victimized again? Intersectionality and injustice in disabled women's lives after hate crime and rape. In: M. T. Segal & V. P. Demos (Hrsg.): *Gendered perspectives on conflict and violence*. Bingley: Emerald, 17-51.
- Barden, O. (2020): Demanding Money with Menaces. Fear and Loathing in the Archipelago of Confinement. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 14 (1), 91-108.
- Ben-Moshe, L. (2013): Disabling Incarceration. Connecting Disability to Divergent Confinements in the USA. In: *Critical Sociology* 39 (3), 385-403.
- Boger, M.-A. (2017): Theorien der Inklusion. Eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion* 12 (1), o.S. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317> (Abrufdatum: 07.06.2024)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Burch, L. (2018): You are a parasite on the productive classes. Online disablist hate speech in austere times. In: *Disability & Society* 33 (3), 392-415.
- Burch, L. (2021a): Everyday Hate and Affective Possibility. Disabled People's Negotiations of Space, Place and Identity. In: *The International Journal of Disability and Social Justice* 1 (1), 73-94.
- Burch, L. (2021b): *Understanding Disability and Everyday Hate*. Cham: Springer International.
- Campbell, F. K. (2009): *Contours of Ableism. The Production of Disability and Aabledness*. New York: Palgrave Macmillan.
- Campbell, F. K. (2020). The violence of technicism. Ableism as humiliation and degrading treatment. In: N. Brown & J. Leigh (Hrsg.): *Ableism in academia. Theorising experiences of disabilities and chronic illnesses in higher education*. London: UCL Press, 202-224.
- Chandler, E. & Rice, C. (2013): Alterity In/Of Happiness. Reflecting on the radical possibilities of unruly bodies. In: *Health, Culture and Society* 5 (1), 230-248.
- Cheyne, R. (2016): *Affect and the Disability Encounter. Disability and the Emotions*. Liverpool Hope University. Centre for Culture & Disability Studies. Liverpool. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=blatu7kZyLg> (Abrufdatum: 07.06.2024)
- Dederich, M. (2013). Zwischen alten Bildern und neuen Perspektiven. Geistige Behinderung als Herausforderung für die Ethik. In: B. Ochsner & A. Grebe (Hrsg.): *Andere Bilder. Zur Produktion von Behinderung in der visuellen Kultur*. Bielefeld: transcript, 13-30.
- Dederich, M. (2014): Leid und Mitleid im Leben von Menschen mit geistiger Behinderung. In: R. Bruhn & B. Straßer (Hrsg.): *Palliative Care für Menschen mit geistiger Behinderung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Begleitung am Lebensende*. Stuttgart: Kohlhammer, 39-43.
- Fritsch, K. (2013): The Neoliberal Circulation of Affects. Happiness, accessibility and the capacitation of disability as wheelchair. In: *Health, Culture and Society* 5 (1), 135-149.
- Garland-Thomson, R. (2005): Staring at the other. In: *Disability Studies Quarterly* 25 (4), o.S. Online unter: <http://www.dsq-sds.org/article/view/610/787> (Abrufdatum: 07.06.2024).
- Goodley, D. (2017): *Disability studies. An interdisciplinary introduction*. 2nd edition. Los Angeles: SAGE.
- Goodley, D. & McLaughlin, J. (2008). Community Practices. Chapter 5. In: J. McLaughlin & D. Goodley & E. Clavering & P. Fischer (Hrsg.): *Families raising disabled children. Enabling care and social justice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 105-134.
- Hochschild, A. R. (2012): *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hughes, B. (2012). Civilising Modernity and the Ontological Invalidation of Disabled People. In: D. Goodley & B. Hughes & L. Davis (Hrsg.): *Disability and Social Theory. New Developments and Directions*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 17-32.

- Hughes, B. (2015): Disabled people as counterfeit citizens. The politics of resentment past and present. In: *Disability & Society* 30 (7), 991-1004.
- Hutson, C. (2010): Mehrdimensional verletzbar. Eine Schwarze Perspektive auf Verwobenheiten zwischen Ableism und Sexismus. In: J. Jacob & S. Köbsell & E. Wollrad (Hrsg.): *Gendering Disability*. Bielefeld: transcript, 61-72.
- Johnson, J. (2011): Thinking with the Thalamus. Lobotomy and the Rhetoric of Emotional Impairment. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 5 (2), 185-200.
- Kafer, A. (2013): *Feminist, queer, crip*. Bloomington: Indiana University Press.
- Karim, S. (2022). *Soziologische Disability Studies*. In: A. Waldschmidt (Hrsg.): *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer VS, 143-159.
- Kolářová, K. (2015). Death by Choice, Life by Privilege. Biopolitical Circuits of Vitality and Debility in the Times of Empire. In: S. Tremain (Hrsg.): *Foucault and the Government of Disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 396-424.
- Kristeva, J. (2010): *Powers of horror. An essay on abjection*. New York: Columbia University Press.
- Marks, D. (1999): Dimensions of Oppression. Theorising the embodied subject. In: *Disability & Society* 14 (5), 611-626.
- Maskos, R. (2022): Behinderte Subjekte als „Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse“. Oder: Schlaglichter auf einen nicht-reduktionistischen Materialitätsbegriff in den Disability Studies. In: *ZDS* 2 (1), 1-9.
- Murphy, R. (1995): Encounters. The Body Silent in America. In: B. Ingstad & S. Reynolds Whyte (Hrsg.): *Disability and Culture*: University of California Press, 140-158.
- Narduzzi, D. (2013): Regulating Affect and Reproducing Norms. Alice Munro's „Child's Play“. In: *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 7 (1), 71-88.
- Price, M. & Kerschbaum, S. L. (2016): Stories of Methodology. Interviewing Sideways, Crooked and Crip. In: *CJDS* 5 (3), 18-56.
- Roulstone, A. & Thomas, P. & Balderston, S. (2011): Between hate and vulnerability: unpacking the British criminal justice system's construction of disablist hate crime. In: *Disability & Society* 26 (3), 351-364.
- Saffer, J. & Nolte, L. & Duffy, S. (2018): Living on a knife edge. The responses of people with physical health conditions to changes in disability benefits. In: *Disability & Society* 33 (10), 1555-1578.
- Scheve, C. von & Slaby, J. (2019): Emotion, emotion concept. In: J. Slaby & C. von Scheve (Hrsg.): *Affective societies. Key concepts*. Abingdon, Routledge, 42-51.
- Schweik, S. (2009): *The ugly laws. Disability in public*. New York: New York University Press.
- Shakespeare, T. (2011): Choices, reasons and feelings. Prenatal diagnosis as disability dilemma. In: *ALTER - European Journal of Disability Research/ Revue Européenne de Recherche sur le Handicap* 5 (1), 37-43.
- Sheppard, E. (2018): using pain, living with pain. In: *Feminist Review* 120 (1), 54-69.
- Siebers, T. (2009): *Zerbrochene Schönheit. Essays über Kunst, Ästhetik und Behinderung* (übersetzt aus dem amerikanischen Englisch von Andrea Stumpf und Gabriele Werbeck). Bielefeld: transcript.
- Slaby, J. & Mühlhoff, R. (2019): *Affect*. In: J. Slaby & C. von Scheve (Hrsg.): *Affective societies. Key concepts*. Abingdon: Routledge, 27-41.
- Slaby, J. & Scheve, C. von (2019): *Affective societies. Key concepts*. Abingdon: Routledge.
- Soldatic, K. & Meekosha, H. (2012): The Place of Disgust. Disability, Class and Gender in Spaces of Workfare. In: *Societies* 2 (3), 139-156.
- Soldatic, K. & Morgan, H. (2017): The Way You Make Me Feel: Shame and the Neoliberal Governance of Disability Welfare Subjectivities in Australia and the UK. In: J. Louth & M. Potter (Hrsg.): *Edges of identity. The production of neoliberal subjectivities*. Chester: University of Chester Press, 106-133.
- Sulaimani, M.F. & Gut, D.M. (2020): Dealing with Shame: Saudi Mothers' Responses to Their Children's Diagnosis of Autism Spectrum Disorder. In: *Review of Disability Studies: An International Journal* 15 (3), 18-35.

- Tabin, J.-P. & Piecek, M. & Perrin, C. & Probst, I. (2020): Three Dimensions in the Register of Shame. In: Review of Disability Studies: An International Journal 15 (3), 88-105.
- Thomas, C. (1999): Female forms. Experiencing and understanding disability. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, C. (2009): Sociologies of disability and illness. Contested ideas in disability studies and medical sociology. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Thonhauser, G. (2019). Feeling. In: J. Slaby & C. von Scheve (Hrsg.): Affective societies. Key concepts. Abingdon: Routledge, 52-60.
- Titchkosky, T. (2011): The Question of Access. Disability, Space, Meaning. Toronto: University of Toronto Press.
- Waldschmidt, A. (2012): Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer. Wiesbaden: VS.
- Wechuli, Y. (2023a): Behindernde Affekte im Hochschulkontext. Ungleich geteilte Emotionsarbeit in einer ableistischen Akademie. In: S. Leinfellner & F. Thole & S. Simon & J. Sehmer (Hrsg.): #acertaindegreoefflexibility. Bedingungen der Wissensproduktion zwischen Qualifizierung, Selbstoptimierung & Prekarisierung. Opladen: Barbara Budrich, 157-173.
- Wechuli, Y. (2023b). Die Medikalisierung der Gefühle behinderter Menschen. Symptom einer ableistischen Gesellschaft. In: T. Schübel & B. Friele (Hrsg.): Medikalisierung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer Nature, 31-46.
- Wechuli, Y. (2023c): Medicalizing disabled people's emotions. Symptom of a dis/ableist society. In: Frontiers in Sociology 8, 1-12. Online unter: 10.3389/fsoc.2023.1230361 (Abrufdatum: 07.06.2024).
- Wechuli, Y. (2023d): Zwischen Crippling und Reclaiming. Wie die Disability Studies strategisch mit Gefühlen umgehen. In: Zeitschrift für Disability Studies 3 (1), o.S. Online unter: https://zds-online.org/wp-content/uploads/2023/02/ZDS_2023_1_5_Wechuli.pdf (Abrufdatum: 07.06.2024).
- Wechuli, Y. (2024): Passing as able-bodiedminded, disabled, or supercrip. Acknowledging three facets of a survival strategy in an ableist society. In: Symbolic Interaction. <https://doi.org/10.1002/symb.711> (Abrufdatum: 16.09.2024)
- Wechuli, Y. (im Review): Between abjection and fetishisation. Challenges of writing about emotional othering in Disability Studies. In: eCadernos CES.

Autorin

Wechuli, Yvonne

Universität Kassel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Disability Studies mit Schwerpunkt auf die Theoretisierung von Gefühlen sowie auf Postkoloniale/Dekoloniale/ Indigene Studien; Teilhabe- und Partizipative Forschung; Inklusion in Hochschule und Gesundheitswesen

E-Mail: wechuli@uni-kassel.de

Mai-Anh Boger

Schiffbruch für alle: Schmerz, Angst und Scham zwischen Politischer Idiotie und Ableismus

1 Emotionalität im Verwenden der Begriffe ‚Dummheit‘ und ‚Idiotie‘

Jemanden als ‚dumm‘ zu bezeichnen kann zahlreiche Emotionen auslösen und zugleich aus verschiedenen Emotionen heraus geschehen. Um diese emotionalen Dynamiken zu ergründen, befasst sich vorliegender Beitrag mit zwei Möglichkeiten, die Begriffe ‚Dummheit/Idiotie‘ und ‚Ableismus‘ zu verbinden.

Erstens geht es um die Projektion von Dummheit in diskriminierenden Ideologien und Herrschaftsformationen. In allen Formen von Herrschaft und Diskriminierung lässt sich nachzeichnen, dass der jeweiligen diskriminierten oder unterdrückten Gruppe ein vermindertes kognitives Potenzial, Bildungsunfähigkeit, Unkultiviertheit etc. unterstellt wird (z. B. Brooks 2021). In dieser Diskurstradition wird erfragt: Was bedeutet der Signifikant der ‚Dummheit‘ im Gefüge patriarchaler, ableistischer, (post)kolonialer Herrschaftslinien? Welche Funktion erfüllt er in den entsprechenden Ideologien (Simpson 2014; Jarrett 2020)? Die Verwendung des Wortes ‚dumm‘ ist dabei von Hass und Entwertung getragen. Komplementär dazu fühlt sich das Gegenüber gedemütigt, verletzt oder beschämt. Folgt man diesem Kurs, liegt es nahe, in eine Darlegung dazu einzumünden, warum die Begriffe ‚dumm‘ bzw. ‚idiotisch‘ als ideologisch gefärbte Entwertungen zu vermeiden seien. Doch gibt es hierzu noch eine gegenläufige Strömung.

In dieser zweiten Linie geht es um die Dummheit der Ideologien selbst. So gibt es auch eine lange Diskurstradition, in welcher der Begriff der Dummheit ethisch verwendet wird und/oder in der Spur kritischer, antifaschistischer Theorien dazu dient, auf die Verblödung durch Herrschaft und Ideologie, das „Wundmal“ der Dummheit (vgl. Horkheimer & Adorno 1994, 274) hinzuweisen. Terzic (2020) erinnert daran, wie weit sich diese zweite Verwendungsweise des Begriffs der Dummheit/Idiotie historisch zurückverfolgen lässt: „‚Idiot‘ war in der Antike noch ein politischer Begriff und wurde erst im Laufe der Zeit zum Ausdruck eines mentalen Defizits“ (Terzic 2020, 7). *Idiotes* – von *idion*, das Besondere, das

Eigene – bezeichnete „jemanden, der sich vor allem um seine persönlichen Angelegenheiten kümmerte und daher für Staatsgeschäfte ungeeignet war“ (ebd., 26). Die Entpolitisierung dieses Begriffs habe erst zum 14. Jahrhundert hin eingesetzt (Terzic 2020, 31). Wie im Folgenden erläutert wird, geht es in dieser zweiten Linie auch um andere Emotionen: Hier steht die Angst, Objekt einer haltlosen Tyrannei zu werden (bis hin zur Todesangst), zusammen mit dem Schmerz, einer politischen Idiotie unterworfen zu sein, im Zentrum.

Diese unterschiedlichen Affektlagen machen bereits nachföhlbar, dass sich diese beiden Linien – die ableistische bzw. diskriminierende einerseits und die politische Verwendungsweise andererseits – grundstündig verschiedener Dummheitsbegriffe bedienen. Es ist eben *nicht* so, als wöürde man einfach ein Wendemanöwer einleiten und die herrschenden Ideologien auf dieselbe Weise als dumm bezeichnen, wie in diesen zuvor die anderen als dumm bezeichnet wurden. Die beiden Verwendungsweisen des Dummheitsbegriffs unterscheiden sich strukturell und sind mit jeweils verschiedenen Emotionen, Assoziationen und Konnotationen versehen.

Terzic (2020) argumentiert, dass eine solche Untersuchung auch deshalb dränge, da wir diskutablerweise im „Zeitalter des Idioten“ leben, wie es im Untertitel seines kulturtheoretischen und -politischen Werkes *Idiocracy* heißt. Ich war sehr gespannt auf die Lektüre dieses Buches, nachdem ich vor einigen Jahren in den Disability Studies in verschiedensten Kontexten gleichläufige Diskussionen anlässlich der Präsidentschaft Donald Trumps führte (Harnish 2017): Einige vertraten die Ansicht, dass das Wort ‚dumm‘ in jedem Kontext als ableistischer Begriff abzulehnen sei. Zugleich ließ sich beobachten, dass jene, die sich gegen die Verwendung des Wortes ‚dumm‘ entschieden, häufig davon sprachen, dass er ‚irre‘ sei – was wiederum als psychoableistisch, als illegitime Pathologisierung und als Psychologisierung des Politischen abgelehnt wurde. Sowohl ‚dumm‘ als auch ‚irre‘ sind jedoch in diesem eindeutig politischen Kontext stets auch Ausdruck ethico-politischer Urteilskraft. Mit dem alten Satz „Dumm ist nur, wer Dummes tut“ kommt man hier nicht weiter, denn es geht schließlich nicht um einzelne Taten, sondern um die *charakterliche* Eignung für dieses Amt. Die lange Tradition kritischer Theoriebildungen zu Dummheit als ethico-politischem Urteil würde durch eine Vereinseitigung, welche den Begriff tabuisiert, verlorengehen. Klarheit darüber zu gewinnen, worin sich emanzipatorische (für Demokratie kämpfende, antifaschistische) Dummheitsbegriffe von ableistischen und anderen diskriminierenden Herabsetzungen unterscheiden, lohnt sich daher auch aus politischen Gründen. Um dies zu tun, zieht der Beitrag sowohl alltagssprachliche Redewendungen und Ausdrucksweisen als auch historische, teilweise wissenschaftliche und teilweise philosophische Wendungen, in denen etwas oder jemand als ‚dumm‘ oder ‚idiotisch‘ erachtet wird, als Ausgangsmaterial zur Analyse heran.

Offensichtlich erscheint eine solche Kartographie der Dummheitsbegriffe innerhalb der Disability Studies sowie in Kreisen der Sonderpädagogiken als besonders lohnenswert, wenn man sich mit dem Themenfeld Lernbehinderung/geistige Be-

hinderung befasst. Denn die Unterstellung von Dummheit findet sich zwar in den verschiedensten diskriminierenden Praktiken, doch steht die Dummheitsunterstellung nirgends so deutlich im Zentrum wie hier. Eine Theorie des Ableismus, die das Spezifikum dieser Dynamik erfasst, liegt in dem noch sehr jungen Feld der Disability Studies noch nicht vor. Ebenso wie für andere Behinderungsformen lässt sich jedoch auch für Lernbehinderung/geistige Behinderung nach dem Spezifikum ableistischer Strukturen und Haltungen mit Blick auf diese Gruppe fragen. Der Beitrag skizziert eine solche Theorie des Ableismus gegenüber geistig behinderten Menschen, um zum Schließen dieser Forschungslücke beizutragen. Der Akzent liegt dabei auf der (Psycho-)Dynamik und somit auf der emotionalen Grundierung des Dummheitsbegriffs.

Um dieses Argument darzulegen, wird im Folgenden zunächst der Diskursstand zur Psychodynamik des Ableismus rekapituliert (2). Anhand eines historischen Beispiels aus dem kolonialen Kontext wird der Begriff der politischen Idiotie konturiert (3). Sodann wird die (Psycho-)Dynamik des Ableismus vis à vis geistiger Behinderung/Lernbehinderung durch Differenzierung der beiden grundständig verschiedenen Dummheitsbegriffe dargelegt (4). Im Fazit wird der argumentative Gang zusammengefasst (5).

2 Stand des Diskurses zur Psychodynamik des Ableismus und Desiderat

Eine Stärke des psychoanalytischen Zugangs ist, dass dieser auch auf die emotionalen Dynamiken eingeht, die zur Reproduktion oder aber zur Unterbrechung ableistischer Diskurse und Strukturen beitragen. Der spärliche Diskursstand zur Psychodynamik des Ableismus lässt sich umreißen wie folgt: Bereits bei Freud finden sich Thematisierungen von Beeinträchtigungen, so zum Beispiel in seiner Analyse zu King Richard III. (vgl. Freud 1916/1969). Diesen Schriften fehlt jedoch die gesellschafts- und kulturkritische Dimension in der Reflexion von Ableismus; sie können also nur als Vorarbeiten zu einer psychodynamischen Theorie des Ableismus gelten. Auch der zeitgenössische Diskursstand fällt sehr schmal aus. Haubl (2015) legt in einem kurzen Beitrag die Kernthese dar, dass die Psychodynamik der Behindertenfeindlichkeit mit der Leugnung der eigenen Vulnerabilität und der Angst vor der Konfrontation mit der Fragilität des menschlichen Körpers bzw. des menschlichen Lebens zusammenhängt. Vulnerabilität und Fragilität werden in dieser Abwehrformation auf behinderte Menschen projiziert, deren Exklusion sodann eine Stabilisierung dieser Leugnungsprozesse erlaubt. Diese These kann unter psychoanalytisch/psychodynamisch orientierten Denker:innen als konsensfähig gelten. Sie befasst sich jedoch streng genommen tatsächlich nur mit Behindertenfeindlichkeit und nicht mit Ableismus. Beide Diskursstränge

verweisen also auf zwei Leerstellen: Erstens sind sie noch nicht mit dem zeitgenössischen Verständnis von Ableismus aus den Disability Studies verbunden worden. Dadurch fehlt die Dimension des Strukturellen und kulturell sedimentierten ableistischer Diskurse, die zwar mit der Behindertenfeindlichkeit einzelner Menschen verbunden ist, aber dieses Phänomen weit übersteigt (vgl. Campbell 2009; Maskos 2015). Zweitens befassen sich diese ebenso wie die gängigen post-strukturalen Theorien des Ableismus, nicht mit dem Spezifikum des Ableismus vis à vis Lernbehinderungen und Geistigen Behinderungen, also mit der Anerkennung der Fragilität und Unzuverlässigkeit des menschlichen *Verstandes* (statt der des Körpers oder der Seele). Von dort her ergibt sich die Forschungslücke bzw. die Fragestellung: *Wie lässt sich die ableistische Struktur der kulturell sedimentierten Projektion von Dummheit/Idiotie auf als ‚geistig behindert‘ oder ‚lernbehindert‘ adressierte Menschen verstehen?*

Um sich dieser Frage anzunähern, wird nun zunächst der historisch ältere, also der politische Idiotie-Begriff dargelegt (3), da ein Nachvollziehen dieser Begriffsgeschichte es sodann erlaubt, aus einer informierten Perspektive auf die zeitgenössische, ableistische Verwendungsweise des Begriffs zu schauen (4).

3 Der Schiffbruch der Medusa: Ein Lehrstück politischer Idiotie zwischen Kolonialismus und Französischer Revolution

Was bedeutet ‚idiotisch‘ im Sinne der kritischen, politischen Verwendungsweise, also abseits der ableistischen Assoziation mit Behinderung? *Der Schiffbruch der Medusa* [‚Naufrage de la Méduse‘] im Jahre 1816 ist ein Lehrstück der politischen Idiotie. Keine Form von technischem, sondern nur das menschliche, zwischenmenschliche und politische Versagen besiegelten den Untergang dieses Flaggschiffs der französischen Marine – eine stolze Fregatte, ein Emblem der Grande Nation sollte sie sein, designiert, den Kolonial-Hafen von Saint-Louis zu schmücken. Doch geriet die schöne Medusa in die Hände eines Idioten. Dies geschah nicht zufällig, sondern eben durch eine bestimmte Politik: Im Zuge der Zweiten Restauration wurden gefällige Royalisten von der Bourbonenmonarchie mit hochrangigen Positionen für ihre Treue belohnt, während kompetente, aber eben nun politisch unerwünschte Männer aus der französischen Marine entlassen wurden. Das Ergebnis: Ein ideologiekonformer Hafenboot-‚Kapitän‘ – der treue Royalist de Chaumareys – hat das Kommando; erfahrene Seeleute finden sich nach dieser politischen ‚Bereinigung‘ nur noch auf den niedrigeren (Zuschauer-) Rängen. Ein solches Spektakel muss nicht in eine Katastrophe münden. Aber man würde nicht von einem Idioten sprechen, wenn es sich bei diesem Commodore um einen bescheidenen Menschen gehandelt hätte, der auf seine erfahrenen Offi-

ziere hört. Mangelnde Qualifikation allein genügt nicht, um sich für den Titel des Idioten im politischen Sinne des Wortes zu qualifizieren. Tatsächlich zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass diese Form der Idiotie gar nichts mit Qualifikation, Ausbildung, Bildung, Kompetenz oder Intelligenz zu tun hat. „Der Unterschied ist wichtig, weil er die IQ-Hegemonie herausfordert“ (Terzic 2020, 36). Deutlich relevanter als sein Mangel an nautischen Kenntnissen und Erfahrungen mit großen Überfahrten ist die Form der Herrschaft und Unterwerfung, welche durch die Dynamik der Idiotie begründet wird. De Chaumareys verkörpert alles, was einen Idioten in diesem politischen Sinne des Wortes ausmacht: blendenden und verblendenden Autoritarismus, grandiose Phantasien wie sie einem Kolonialherren der Grande Nation bestens zu Gesicht stehen – und eben: *uneingestandene* Inkompetenz in Verbindung mit hoher narzisstischer Kränkbarkeit. Keiner an Bord würde es wagen, den Commodore als dumm zu bezeichnen – und genau daran geht die Medusa im wörtlichsten Sinne zu Grunde.

Was geschah also auf dieser Überfahrt, die so viele Romane und Verfilmungen inspiriert hat (u. a. Savigny & Corréard 1818/2012; Münz 1964; Franzobel 2017)? Mit Fokus auf die Psycho- und Gruppendynamik an Bord möchte ich die Geschichte wie folgt erzählen: Auf der Medusa wurden diverse Herrschaften mit entsprechender Ausrüstung nach Saint-Louis/Senegal entsandt, um die Kolonie wieder von den Briten zu übernehmen. Den Kurs nach Senegal kennt man aus Erfahrung und zu dieser Zeit *nur* aus Erfahrung. Die Seekarte ist nämlich eher eine Negativ-Folie: Sie verzeichnet nicht wirklich die Sandbank von Arguin, sondern lediglich die Havarien und Schiffbrüche, anhand derer man Vermutungen darüber angestellt hat, wo diese Gefahrenzone liegen könnte. Ein kluger Seemann würde also den traditionellen Weg wählen, den Kurs so setzen, wie er schon Dutzende Male geglückt ist. Der Idiot aber rebelliert gegen die Autorität der Tradition, seinen Größenwahn furchtlos mit ‚innovativen Ideen‘ verwechselnd.

Der Commodore gibt sich also der Phantasie hin, ein großer Mann zu werden, indem er einen schnelleren Kurs findet, sich von nichts abhalten lässt, und steuert schnurstracks auf die gefährliche Stelle zu, vor der er gewarnt wurde. Gegen kompetente Ratschläge weiß er sich bestens zu verteidigen: den Wissenden und Warnenden droht er mit Verhaftungen und Strafen. Während die in Seefahrt erfahrenen Offiziere qua ihrer Urteilskraft allmählich in Todesangst versetzt sind, freut sich Monsieur hingegen auf seine baldige heldenhafte Ankunft in der französischen Kolonie und genießt die Aussicht – an der „Schwelle zwischen Bewusstlosigkeit und Bewusstsein [...] Besinnungslosigkeit als Bewusstseinsform, Bewusstlosigkeit als Daseinsform“, wie Terzic (2020, 16) diesen Modus der Idiotie beschreibt. Einige Untergebene versuchen ihr Leben und das der anderen Passagiere durch verdeckte oder offene Befehlsverweigerungen zu beschützen, heimlich einen anderen Kurs einzuschlagen, so zu tun, als hätten sie einen Felsen verwechselt und seien ‚aus Versehen falsch abgelenkt‘ – alles, was einem in solcher Not eben einfällt. Der Com-

modore aber insistiert unbeirrbar, man solle auf *seinem* Kurs bleiben. Jeder Versuch der Offiziere, sich und die anderen – einschließlich den Idioten¹ – vor dem immer lauter drohenden Schicksal zu bewahren, bleibt vergeblich: Die Medusa läuft am 02. Juli 1816 auf der Arguin-Bank auf Grund. Zwei volle Tage ist der Commodore zu stolz, sich seine Dummheit einzugestehen – womit er seine Idiotie endgültig besiegelt: er schickt kein Beiboot los, um Hilfe zu holen, plant keine Evakuierung. Eine Meuterei wird von einem Anderen erfolgreich verhindert. Doch ist dieser Andere ein Mann, auf dessen Ethos man setzen sollte?

Seefahrt, so hat auch Blumenberg (1979) erarbeitet, war stets eine versatile Metapher der Philosophie- sowie der Kulturgeschichte. „Die Antike fand entsprechend für den *idiotes* das Bild des ruderlosen Schiffs, das auf Klippen zu schlagen drohe. Platon sieht die Ursachen der Orientierungslosigkeit in der ‚Idiopragie‘“ (Terzic 2020, 27). Diese Form der Orientierungslosigkeit ist dadurch gekennzeichnet, dass der Idiot zwar seinen *eigenen* ‚Nordstern‘ kennt, diesen aber nicht zu dem objektiven Norden der Welt sowie dem Norden der Karte ins Verhältnis setzen kann. „Der Idiot hat *nur* eigene Gedanken [...], und er verbleibt in der Isolation, in der ihm grundlegendste Injunktionen der Gemeinschaft ein Rätsel bleiben.“ (ebd., 38). Daher betont auch Zizek (2020), dass die Idiotie keine Frage der Intelligenz ist. Das Rätsel des idiotischen Handelns liegt in einer Entkopplung zwischen Subjekt und (sozialer) Karte begründet, die potenziell jedem Menschen widerfahren kann. Zizek unterscheidet Dummheit und Idiotie anhand dieses Kriteriums der Isolation im Verhältnis zum großen Anderen (ebd., 330): Am Beispiel des Ausrufes „ups!“ erörtert er, dass jemand, der eine Dummheit begangen hat und diese mit dem Ausruf „ups!“ oder „hoppla“ kommentiert, sich immer noch zur symbolischen Ordnung verhält. Er steht in Kontakt zum großen Anderen, hat ihn nicht verworfen, sondern erkennt an, dass die Dummheit vor diesem virtuellen Horizont als solche erscheint (und als solche eingestanden und kommentiert werden muss). Im Gegensatz dazu lässt sich bei der Figur des Idioten eine Isolation und Entkopplung von ebenjener symbolischen Ordnung beobachten:

„Der große Andere ist fragil, substanzlos, wahrhaft virtuell in dem Sinne, dass er den Status einer subjektiven Unterstellung hat. Er existiert nur in dem Maße, in dem Subjekte so handeln, als ob er existierte. Sein Status gleicht dem einer ideologischen Sache, für die man sich einsetzt, wie der Kommunismus oder die Nation. Diese Sache ist die Substanz der Individuen, die sich in ihr wiedererkennen, der Grund ihrer gesamten Existenz, der Bezugspunkt, der ihrem Leben den ultimativen Bedeutungshorizont verleiht, etwas, für das diese Individuen ihr Leben geben würden.“ (Zizek 2020, 330)

1 Im Gegensatz zum Egoisten, der nur an sich selbst denkt und damit auf Kosten der Anderen reüssiert, gelte hier nämlich gemäß der Laws of Stupidity von Cipolla: „Wenn alle an einer gesellschaftlichen Transaktion beteiligte Parteien Verluste erfahren (*lose-lose*), dann muss mindestens ein Dummer daran beteiligt gewesen sein. Ein Dummer sorgt durch sein Handeln für den Verlust aller“ (Terzic 2020, 39). Alle erleiden Schiffbruch. Der Idiot wehrt sich gegen seine eigene Rettung.

Dass der Commodore ein Idiot ist, lässt sich aus der Perspektive der erfahreneren Offiziere also genau daran festmachen, dass sein Handeln weder im Dienste der Nation steht, noch eine Rebellion gegen selbige darstellt, es ist schlichtweg gar nicht auf eine solche ideologische Sache oder den großen Anderen bezogen: es ist weder der kolonialen Mission dienlich, noch antikolonialer Widerstand, es ist – wie man so sagt – ‚einfach *nur* dumm‘. Da sein Handeln auf keiner sozial geteilten Karte verortet werden kann, erscheint es schlichtweg als sinnentleert, als absurd (Terzic 2020, 183). Der Commodore folgt also einem solchen „selbstgeichteten Kompass“ (Terzic 2020, 27), der ihn außer Stande setzt, sich zu triangulieren/orientieren². Und so endet die Geschichte der Medusa auf einem ruderlosen Floß, dessen Passagiere ohne Proviant zugleich halb ertrunken und verdurstend in den Weiten des Meeres umhertreiben bis sie sich gezwungen sehen, sich gegenseitig zu verspeisen. Ein Akt kolonialer Gier endet in Selbstzerstörung: „Habsucht ist also dann idiotisch, wenn sie sich ins Gegenteil verkehrt und alle Habsüchtigen zu Mittellosen macht“ (ebd.). Verewigt wurde dieser Schiffbruch im Gemälde „Das Floß der Medusa“ von Géricault (1819), das uns bis heute vom Louvre aus warnen soll.

Das ist sie also, die sprichwörtliche *Dummheit*, *die wehtut*, wobei es kein Scherz ist, dass sie wehtut, sie schmerzt tatsächlich, sie löst zahlreiche unangenehme Emotionen aus – Ohnmacht, Wut, Verzweiflung, Hilflosigkeit –, und sie tötet zuletzt im wörtlichen Sinne: Sie kostet Menschenleben.

Der Schiffbruch der Medusa löste und löst aber nicht nur persönliche, sondern – vielleicht sogar vor allem – politische Gefühle aus: eine ‚Schande‘ für die große Nation, sagen die einen. Für die anderen, die politischen Gegner liest sich die Geschichte der Medusa hingegen wie eine Persiflage auf die Royalisten, eine wahre, ja fast schon zu wahre Geschichte, die schadenfroh und gehässig macht: ‚Hier sieht man das Resultat einer Politik, die Positionen nach Geburts- und Standesrecht verteilt!‘

Doch nicht nur die Freunde der Französischen Revolution erquicken sich politisch an dieser eindrücklichen Illustration der Konsequenzen der anti-meritokratischen royalistischen Ideologie. Befeuert durch den inspirierenden Namen Medusa wird die Geschichte auch für die Kolonisierten und Gegner der Kolonialherrschaft zu einer besonders schönen und stimmigen: ein Kolonialherr in Salzwasser erstarrt. Wäre es nicht französische Geschichte, würde man es für eine ausgedachte Fabel halten, so vollendet ist das Metaphern-Spiel: Die Corvette hinter der Medusa hieß *Echo*. Und auf die Nymphe, die Narziss ‚antwortet‘, warf Brigg *Argus* ein Auge – jedenfalls bis man Brigg (und Versorgungsschiff) in narzisstisch-selbstverliebter Tollkühnheit abhing und damit den Schiffsverband zerriss. Von einem zur Selbstregierung unfähigen Idioten angeführt und am Ende sogar zu Kannibalismus gezwungen, wird die Kolonialmacht jedes zivilisierten Verhaltens beraubt – was bedeutet: sie selbst wird auf einmal alles, was sie auf die kolonisierten Anderen

2 Zwei Begriffe, die man sowohl auf See als auch in der Psychoanalyse als nahezu synonym erachten kann.

projiziert hatte. Wenige reale Geschichten verführen so sehr dazu, in den mythologischen Abgrund zu schauen wie jene vom Schiffbruch der Medusa, in der die Hybris des Kolonialherren ihre Nemesis erfährt.

Doch was genau lehrt uns dies über die Dynamik der Idiotie? Terzic erläutert hierzu die Unterscheidung Federico Fellinis zwischen dem Weißen Clown und dem Dummen August, die er als Sinnbild einer solchen politischen Konstellation betrachtet: „Der Weiße Clown repräsentiert die rationale Struktur der Macht, der Dumme August [der gemäß dieser Definition also der ‚Idiotische August‘ heißen müsste] ihre anarchische Ader. [...] Wie ein Vorgesetzter stellt der Weiße Clown ernsthafte Aufgaben, deren Albernheit August durch eine Aktion entlarvt.“ (ebd., 42). Die Anweisungen des Weißen Clowns der französischen Nation wurden konterkariert, aber nicht absichtsvoll oder strategisch³, sondern eben durch die Idiotie des Commodore. Regelhaft „wird der Idiot entweder zum Tyrannen oder zum Idiot Hero“ (ebd.) – je nachdem, ob er eine Struktur zersetzt, die noch Halt gegen die Tyrannei verschafft hätte oder eben eine, deren Zersetzung als heldenhafte Tat erscheinen mag. Der Commodore ist beides zugleich: er lässt eine koloniale Mission Schiffbruch erleiden und tötet mit seinen tyrannischen Akten unzählige Menschen. Doch auch ein eventueller Idioten-Meuterer (den es in dieser Geschichte nicht gibt) wäre beides zugleich gewesen: Er hätte die Tyrannei des Commodore zersetzt – und damit der Tyrannei der Kolonisierung zu einer ‚erfolgreichen Mission‘ verholfen. In diesen gegenläufigen Winden flattert das ethische Rätsel des Untergangs der Medusa. Schande, Schadenfreude, das Lachen der Medusa (Cixous 1975/2017) – die Figur des Idioten kann zahlreiche Affekte auslösen. Zugleich ist die politische Idiotie nicht witzig: Menschen sind gestorben. Dass diese sich aus anti-kolonialer Perspektive betrachtet auf einer mindestens fragwürdigen Mission befanden, ändert weder etwas an der Unantastbarkeit ihrer Würde noch an der Würdelosigkeit ihres Todes. Was kennzeichnet also die politische Idiotie?

- Sie verletzt alle Regeln der Vernunft in Sachen Besetzung hochrangiger Positionen nach Eignung und Befähigung. Von einem Fähigkeiten-Regime im Sinne einer Privilegierung der Fähigsten kann also dezidiert *nicht* gesprochen werden: Meritokratie existiert in idiotischen Verhältnissen noch nicht einmal als Ideologie oder als Illusion; alle wissen, dass sie nicht in einer Meritokratie leben und dieser Zustand ist dermaßen normalisiert, dass er keinen Skandal (mehr) provoziert.
- Die politische Idiotie macht aus einer (wenngleich streitbaren) strategischen Mission im Namen einer Ideologie eine Katastrophe, in der *alle* – gleich welcher ideologischen/politischen Position – verlieren.

3 Wie auch Adorno über den Zusammenhang von Strategie und Tyrannei/Faschismus schreibt: „Man kann das an der Strategie wahrnehmen. Die faschistische Ära hat sie [die Strategie] nicht zur Blüte gebracht, sondern abgeschafft.“ (Adorno 1951/2014, 120)

- Gruppendynamisch gilt: Idiotie ist affektiv ansteckend. Der mit hinreichend Macht ausgestattete Idiot fühlt seine Hilflosigkeit, Überforderung und Schuldangst nicht selbst, sondern gibt sie weiter, er lässt sie fühlen: So entstehen die unter dem Kommando eines Idioten empfundene Ohnmacht, das Gefühl der Hilflosigkeit gegenüber dieser Absurdität, die Überforderung mit den Unsinnskommandos, die man weder guten Gewissens befolgen noch verweigern kann (was Kraft kostet, Schuldangst auslöst), die Erstarrung des eigenen Denkens (der stumpfe Gehorsam), die (Fremd)Scham und jene spezifische Verlangsamung, die ob des realen Schmerzes über *Dummheiten, die wehtun*, eintritt (Hirnaussetzer, Gefühl der Betäubung, verzögerte Reaktionen, durch Introjektion des Dummheitsgefühls aussetzende Urteilskraft).
- Zentrales Element der interpersonalen Dynamik ist ein narzisstisch kränkbarer und gekränkter Idiot in einer Herrschaftsposition, der unfähig ist, sich seine Unfähigkeit einzugestehen. Der Idiot wähnt sich mindestens ‚auf Augenhöhe‘, wenn er sich nicht sogar für überlegen hält. Wird er auf seinen faktischen Platz verwiesen, erlebt er dies daher als illegitime Degradierung oder als ‚Angriff auf seine Autorität‘.

Es bleibt daher zu hoffen, dass der zeitgenössische Idiot in unseren Reihen die Wahrnehmung der Grenzen seiner Fähigkeiten nicht mit ableistischer Entwertung gleichsetzt. Der einzige Ausweg aus dieser Dynamik besteht nämlich im *Erkennen des Idioten in sich selbst*. Ebendies ist, was dem Commodore nicht gelungen ist: Jeder Mensch trägt das Potenzial zur Idiotie in sich. Wir sind verführbar für ihren Reiz – dafür, es ‚gemein‘ und ‚fies‘ zu finden oder es sogar pauschal als ‚gewalttätig‘ zu diskreditieren, wenn uns jemand als ‚dumm‘ oder ‚unfähig‘ erachtet und so harsch über uns urteilt. Der Schiffbruch der Medusa hätte sich nicht ereignet, wenn es möglich gewesen wäre, diese narzisstische Havarie gediegen abzuwickeln und zu sagen: ‚Dazu bin ich unfähig. Ich übergebe das Kommando‘. Selbst eine Fassadäre Inszenierung, in welcher der Commodore nur noch ein Pappaufsteller, ein Pseudo-Kommandant ist, der das *faktische* Kommando den Fähigkeiten überlässt, hätte genügt, um die Katastrophe zu verhindern. Der Commodore aber wollte und konnte nicht an den Entscheidungsfindungen seiner erfahrenen Offiziere ‚partizipieren‘, denn dies wäre fürwahr eine ‚Pseudo-Partizipation‘ eines Menschen gewesen, der in einer besseren Welt schlicht nichts zu melden gehabt hätte. Er aber stand am oberen Ende der Hackordnung – in eine Position versetzt, auf der er genötigt war, seine nicht vorhandenen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Darin besteht die strukturelle Gewalt bzw. die strukturelle Dimension dieser Un/Fähigkeiten-Un/Ordnung: Der Commodore ist nicht nur ‚Täter‘, sondern immer auch ‚Opfer‘ dieser Verhältnisse, bereits im Hafen dazu verdammt, sich schuldig zu machen und beschämt von Bord zu gehen.

4 Skizze der Psychodynamik des Ableismus gegen lernbehinderte/geistig behinderte Menschen

Den Commodore, so zeigt das Ende der Geschichte, hätte man also entmachten sollen, statt ihn zu ermächtigen. Es erwies sich als ethisch unvertretbar, grob fahrlässig und letztlich tödlich, ihn über seinen Rang zu erheben, ihn zu ‚fördern‘, ihn gegen den Vorwurf der Unfähigkeit zu verteidigen. Aber gilt dasselbe, was für den politischen Idioten gesagt wurde, auch für jene Menschen, die im Sinne der ableistischen Beleidigung und Herabsetzung mit diesem Wort belegt wurden?

Die Kernthese dieses Absatzes lautet: Der gegen lernbehinderte/geistig behinderte Menschen gerichtete Ableismus nährt sich von einer falschen Gleichsetzung, welche die assoziative Verknüpfung zwischen politischer Idiotie und Behinderung stärkt, statt diese zu schwächen. Ableismuskritik bedeutet sodann, die zwei Verwendungsweisen des Idiotie-Begriffs unterscheiden zu können, um im Kampf gegen die politische Idiotie die ableistische Projektion selbiger auf behinderte Menschen zu unterbrechen.

Im Einzelnen: Einleitend wurde herausgearbeitet, dass die Konfrontation mit körperlichen Beeinträchtigungen psychodynamisch umso stärker ableistisch verarbeitet wird, je mehr eine Struktur auf Abwehr der Fragilität und Vulnerabilität menschlicher Körper angewiesen ist. Sinnesbeeinträchtigungen erinnern analog dazu an die Fragilität der menschlichen Sinne. Lernbehinderungen und geistige Behinderungen erinnern an die Fragilität des menschlichen Verstandes. Die Leugnung dieser Fragilität erscheint mir noch vehementer zu sein als die der zuvor genannten Kapazitäten (aber ich arbeite eben auch im akademischen Betrieb, der diese Kapazität wie sonst keiner narzisstisch besetzt). Die Angst vor dem Idioten in sich selbst wird zunächst auf dieselbe Weise durch *Projektion auf behinderte Menschen* gebändigt: Wer glaubt, Idiotie oder Schwachsinn seien ‚Leiden behinderter Menschen‘, hält und erklärt sich selbst in dieser assoziativen Verknüpfung für immun.

Die Dynamik des für diese Gruppen spezifischen Ableismus scheint mir darin zu bestehen, dass man einen von folgenden beiden Kursen einschlägt: Auf dem ersten möglichen Kurs gilt die alte Regel ‚Idioten sind immer die anderen‘. Das Risiko bzw. die Angst, dass man selbst in diesem politischen Sinne ein Idiot werden oder bereits einer sein könnte, wird abgewehrt. Diese Leugnung des (tyrannischen) Idioten in sich selbst bildet jedoch ironischerweise und tragischerweise die Möglichkeitsbedingung dafür, einer jener Idioten zu sein, die nicht merken, wie idiotisch sie sind und wie hilflos sie die anderen damit machen.

Auf dem zweiten Kurs wird (daher) beschlossen, dass es keine Idioten gibt. Um die Projektion auf andere zu unterlassen, wird davon abgesehen, überhaupt noch irgendwo in der Welt Idiotie am Werk zu sehen. Diese Behauptung ist jedoch, so zeigt nicht nur das Beispiel der Medusa, ebenso idiotisch. Sie macht einen wehrlos

gegenüber der politischen Idiotie. Die politische Idiotie, so wurde gezeigt, weiß nämlich ebendieses vereinfachte, zu einfache Verständnis von ‚Gleichheit‘ auszunutzen: Auf diesem zweiten Kurs verunmöglicht sich das Subjekt, Teil der „Barriere gegen die Dummheit“ (Badiou 2011, 85) im Sinne eines vor der Tyrannei der Idiotie schützenden Bollwerks zu werden.

Ableismuskritik würde sodann also bedeuten, die Idiotie weder auf behinderte Menschen zu projizieren, noch zu leugnen, dass es Idiotie durchaus gibt und dass sie eine reale, politische Gefahr darstellt. Auf diesem dritten Kurs werden die beiden Idiotiebegriffe – der politische und ableistische – also diskursiv wieder voneinander getrennt. Der geschichtlich gewordene Ableismus artikuliert sich schließlich gerade in der assoziativen Verknüpfung dieser beiden Konzepte von Idiotie, welche die Exklusion geistig behinderter Menschen aus dem politischen Leben legitimiert – als eine Exklusion, die *vermeintlich* dem Schutz der Demokratie gilt. Die aus der Menschheitsgeschichte bekannten politischen Idioten, vor denen man die Demokratie *tatsächlich* schützen muss, waren jedoch sämtlich nicht geistig behindert. Das eine hat mit dem anderen schlicht nichts zu tun. Dass diese assoziative Verknüpfung des politischen Idioten mit dem Themenfeld Behinderung selbst idiotisch ist, wird in der ableistischen diskursiven Anordnung jedoch vergessen bzw. verleugnet: Die Exklusion geistig behinderter Menschen aus dem Politischen wird durch diese falsche Verknüpfung legitimiert.

Aus der Trennung der beiden Idiotie-Begriffe folgt außerdem, dass die Auflösung der ableistischen Projektion über ein Primat der Selbstkritik erfolgt: Wenn der einzige gewaltlose Ausweg aus der Tyrannei der politischen Idiotie darin besteht, um das Potenzial der Entfesselung des Idioten in sich selbst zu wissen, bedeutet dies schließlich, dass *alle* Menschen um die Gefahr wissen sollten, andere auf Basis eines grundlos-abgründigen Gefühls intellektueller Ebenbürtigkeit oder gar Überlegenheit in die Tiefsee zu führen. Ein Mensch, der nicht mehr verantworten will als seine Fähigkeiten zulassen und er überblicken kann, zeigt kein Empowerment-Defizit, sondern ethico-politische Integrität.

Der politische Idiot ist hingegen *unfähig, sich dumm und überfordert zu fühlen*. Den Idioten in sich zu fürchten, hat daher nichts mit fehlendem Selbstvertrauen zu tun, sondern ist im Gegenteil Ausdruck hinreichend vorhandener Selbstsicherheit. Sich idiotisch zu fühlen, ist ein Gefahrensignal, das dem Selbstschutz dient. Es geht sodann nicht darum, sich mehr zuzutrauen, sondern darum, ohne Gefühle der übermäßigen Scham oder des Gedeemütigt-Seins seine Un-Fähigkeit bezeugen und bekunden zu können. Die eigene Idiotie überwindet man nicht mit Mut, sondern mit Demut. Wer diese zu Demut befähigende Selbstsicherheit hat, kann gelassen und ohne übermäßige Scham sagen: ‚Ich kann das nicht. Das muss jemand anders tun und verantworten‘. Ein dergestalt mehr auf Demut statt auf Mut ausgerichtetes Empowerment folgt der Erkenntnis, dass es sich nicht um eine Paradoxie handelt, sondern um eine logische Folge: *Weil* ich geistig behinderte

Menschen nicht für ‚Idioten‘ im ableistischen Sinne des Wortes halte, mute ich ihnen sowie mir selbst zu, das in jedem Menschen schlummernde Risiko, zum ‚Idioten‘ im politischen Sinne des Wortes zu werden, zu erkennen. Gerade der stolze Affekt des Commodore, es sich verbitten zu lassen, dass man ihn dumm nennt, begründet nämlich die Dynamik des Autoritären. Selbstachtung sieht hingegen von diesem falschen Stolz ab und befähigt daher dazu, sich die eigenen Dummheiten aufzeigen lassen zu können.

5 Fazit

Die Tyrannei der Idiotie bedeutet also *Schiffbruch für alle*. Eine nicht-idiotische gegenrische politische Ideologie mag man hingegen für dumm befinden. Aber wenn sie strategisch konzertiert ist, gewinnt zumindest irgendwer irgendwas dabei. Koloniale Gewalt ist also nicht idiotisch im Sinne dieser Definition. An ihr hat sich Europa schließlich kräftig bereichert. Ableismus ist hingegen insofern immer idiotisch, als dass er verkennet, dass man selbst jederzeit von heute auf morgen zu den Unfähigen gezählt werden oder schlicht zählen kann. Das Idiotische des Ableismus besteht in der Verkennung der anthropologisch universalen Vulnerabilität, nicht nur des menschlichen Körpers, sondern auch des menschlichen Verstandes.

Das Spezifikum der Psychodynamik des Ableismus gegen lernbehinderte/geistig behinderte Menschen besteht darin, dass die Leugnung und Projektion hier auf dem *Nicht-Wissen* darum basiert, dass diese Unfähigkeit in einem selbst bereits vorliegt. Ein körperlich nicht-behinderter Mensch weiß, dass er körperlich nicht behindert ist; es ist schlicht eine Tatsache. Wenn er ableistisch ist, leugnet und projiziert er lediglich die Möglichkeit, selbst körperlich behindert zu werden. Das ist idiotisch. Doch fehlt hier die Struktur der Dopplung, die zum Meeresgrund führt: Denn mit Blick auf geistige Behinderungen verkennet der ableistische Idiot nicht nur sein Potenzial zur Idiotie, sondern die Tatsache, dass diese Idiotie bereits in ihm am Werke ist – und er sucht den Idioten genau deshalb umso vehementer außerhalb seiner selbst. In anderen Worten: Was die Idiotie betrifft, ist niemand schlicht *temporarily-abled* (Goodley 2011), also nur ‚noch-nicht‘-behindert, sondern wir weilen immer schon im Unwissen über unsere eigene diesbezügliche Unfähigkeit, deren Diagnose durch Andere uns narzisstisch zu kränken droht. Die Abwertung geistig behinderter Menschen dient also vor allem der Aufrechterhaltung eines Gefühls, nämlich des illusionären Überlegenheitsgefühls, das einen in der falschen Sicherheit wiegt, man habe intellektuell fraglos Oberwasser und sei daher selbst vor Idiotie gefeit. Diese Konnexion erhellt auch den Zusammenhang zwischen dem kolonialen Überlegenheitsgefühl und dem Einsetzen der diskursiven Entpolitisierung und Projektion der Idiotie auf kolonisierte und/oder behinderte Menschen (Simpson 2014; Jarrett 2020).

Statt der Forderung, den Begriff der Idiotie gänzlich abzuschaffen, folgt aus dieser Argumentation also, dass man ihn nicht mehr ableistisch auf jene anwenden sollte, die Opfer dieser historisch und kulturell sedimentierten Projektionslinie (geworden) sind, *sondern auf sich selbst*. Die Idioten, das sind wir – ja, insbesondere wir mit akademischen Titeln und Weißen Geschmückten: *Je höher der Rang in der symbolischen Ordnung, desto höher das Risiko, zum Idioten zu werden*.

Daher zeigten die Darlegungen auch, dass man den politischen Idioten nicht empoweren sollte: Der politische Idiot entfaltet seine volle Wucht erst und sobald er Macht hat. Dieser Gedanke muss jedoch nicht jene beunruhigen, die auf ein Empowerment geistig behinderter Menschen zielen. Wie gezeigt wurde, haben diese beiden Strömungen nämlich gar nichts miteinander zu tun.

Eine Korrelation zwischen politischer Idiotie und geistiger Behinderung konnte in der Menschheitsgeschichte bis dato noch zu keinem Zeitpunkt festgestellt werden. Im Gegensatz zu Erstgenannten hat man Letztgenannte nämlich niemals (mit)regieren lassen, lief also niemals Gefahr, es herauszufinden. (Internalisierter) Ableismus zeigt sich in ebendieser Angst, die politische Idiotie könnte doch etwas mit geistiger Behinderung zu tun haben (Redley 2008).

Um diese ableistische Projektion zu dekonstruieren, muss man sich der historischen Reihenfolge der Diskursverschiebungen bewusst sein: Zuerst hat man in diversen Vorfällen der Menschheitsgeschichte Idioten regieren lassen. Seit der Antike hat man daher erörtert, warum die Exklusion des Idioten zur Wahrung einer vernünftigen Politik *notwendig* ist. In diesen Diskursen fand sich keinerlei Referenz auf (geistige) Behinderung: Der Idiot war im Gegenteil oft formal hoch gebildet, hohen Standes/Ranges und galt als schlau und wendig. Viel später erst hat man begonnen, Idiotie als ableistischen Begriff auf eine ganz andere Bevölkerungsgruppe zu beziehen als zuvor. Durch die Projektion der Idiotie auf diese zahlenmäßig sehr kleine und vergleichsweise machtlose Gruppe sollte die Angst der Menschen vor der Herrschaft eines Idioten sowie die Angst des politischen Idioten vor sich selbst gebannt und auf einen umrissenen Bereich reduziert werden. Eine Auflösung dieser ableistischen Projektion mündet daher nicht in das Ergebnis, dass es keine Idioten gibt, sondern in die Erkenntnis, dass man manchen Menschen niemals so viel Macht gegeben hat, dass sie den politischen Idioten in sich selbst hätten entfesseln können.

Literatur

- Adorno, T. W. (1951/2014): *Minima Moralia*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Badiou, A. (2011): *Kleines tragbares Pantheon*. Althusser, Borreil, Canguilhem, Cavallès, G. Châtelet, Deleuze, Derrida, Foucault, Hyppolite, Lacan, Lacoue-Labarthe, Lyotard, F. Proust, Sartre. Berlin: August-Verlag.
- Blumenberg, H. (1979): *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brooks, E. (2021): 'Don't Be a Knucklehead': Moralizing Disability in New Jersey's Pandemic Response and Rhetoric. *Disability Studies Quarterly* 41 (3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v41i3.8398>.
- Campbell, F. (2009): *Contours of Ableism: The Production of Disability and Able-bodiedness*. London: Palgrave Macmillan.
- Cixous, H. (1975/2017): *Das Lachen der Medusa*. Zusammen mit aktuellen Beiträgen. In: E. Hutfless & G. Postl & E. Schäfer (Hrsg.): Wien: Passagen Verlag.
- Franzobel (2017): *Das Floß der Medusa*. Roman nach einer wahren Begebenheit. Wien: Zsolnay.
- Freud, S. (1916/1969): Einige Charaktertypen aus der psychoanalytischen Arbeit. In: A. Mitscherlich & A. Richards & J. Strachey (Hrsg.): *Freud-Studienausgabe*. Bd. X *Bildende Kunst und Literatur*. Zürich: Ex Libris, 229-253.
- Goodley, D. (2011): *Disability Studies. An interdisciplinary introduction*. London: Sage Publications.
- Harnish, A. (2017): *Ableism and the Trump Phenomenon*. *Disability & Society* 32 (3), 423-28. doi: 10.1080/09687599.2017.1288684.
- Haubl, R. (2015): *Behindertenfeindlichkeit – narzisstische Abwehr der eigenen Verletzlichkeit*. In: I. Schnell (Hrsg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-115.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1994): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Jarrett, S. (2020): *Those they called idiots. The idea of the disabled mind from 1700 to the present day*. London: Reaktion Books.
- Maskos, R. (2015): *Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft*. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2).
- Münz, E. K. (1964): *Prozess Medusa*. Wien: Zsolnay.
- Redley, M. (2008): *Citizens with Learning Disabilities and the Right to Vote*. *Disability & Society* 23 (4), 375-84. doi: 10.1080/09687590802038894.
- Savigny, J. B. H. & Corréard, A. (1818/2012): *Der Schiffbruch der Fregatte Medusa – Ein dokumentarischer Roman aus dem Jahr 1818*. Berlin: Matthes + Seitz.
- Simpson, M. K. (2014): *Modernity and the appearance of idiocy: intellectual disability as a regime of truth*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Terzic, Z. (2020): *Idiocracy – Denken und Handeln im Zeitalter des Idioten*. Zürich: Diaphanes.
- Zizek, S. (2020): *Sex und das verfehlt Absolute*. München: Herder-Verlag.

Autorin

Boger, Mai-Anh, Dr. ⁱⁿ

Universität Regensburg

Fakultät für Humanwissenschaften – Institut für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion; Disability Studies;

Philosophien der Differenz und Alterität; Psychoanalyse in der Pädagogik

E-Mail: mai-anh.boger@ur.de

Mandy Hauser

Ambivalente Gefühle – Zur Bedeutung von Emotionen für die inklusive Hochschulentwicklung

1 Einführung

Ein Phänomen, das die Strukturen und Kulturen der Hochschulen seit jeher prägt und wissenssoziologisch von verschiedenen Richtungen bis heute diskutiert wird, ist der Drang der Hochschule als Feld der Wissenschaft, sich als objektiv und möglichst sachlich-rational zu präsentieren (vgl. Trabert 2021). Dabei werden Emotionen in der Theorie und Praxis akademischen Arbeitens nach wie vor tendenziell tabuisiert, denn ihnen haftet häufig das „Stigma der Unprofessionalität, Naivität, Subjektivität und Unwissenschaftlichkeit an“ (Trabert 2021, o. S.), während „Rationalität mit Werten wie Wissenschaftlichkeit, Souveränität und Objektivität gleichgesetzt wird“ (ebd.). Noch 2021 beschreibt Butler-Rees (2021) Emotionen als die „unausgesprochenen und geheim gehaltenen Aspekte des akademischen Lebens“¹ (ebd., 37, eigene Übersetzung) und diese Umstände erschweren es, über Emotionen im Kontext Hochschule zu sprechen, zu schreiben und sie (selbst)reflexiv als Teil inklusiver Entwicklungen zu betrachten.

Doch öffnet sich der Blick, dann lassen sich die Emotionen, ihre Bedingtheiten und ihre Bedeutungen für die inklusive Hochschulentwicklung als äußerst komplex beschreiben. Es wird schnell deutlich, dass die immanenten Widersprüche und Ambivalenzen des Verhältnisses von Inklusion und Exklusion sowohl das akademische Feld als auch darin eingebettete Emotionen kennzeichnen (vgl. Hauser u. a. 2022). Die Komplexität geht mit einer Vielfalt an möglichen Zugängen einher, die emotionalen Anteile akademischen Arbeitens und Wirkens im Kontext inklusiver Entwicklungen zu analysieren, zu beschreiben und zu reflektieren. Im vorliegenden Beitrag wird die Auseinandersetzung über Perspektiven des ‚Academic Ableism‘ (vgl. Dolmage 2017; Brown 2021) und die Annahme der Sozialität und Kollektivität von Emotionen argumentativ aufgespannt. Dafür werden zunächst ausgewählte Denkansätze der Emotionssoziologie skizziert und über die Praxistheorie Hochschulen als Orte sozialer und emotionaler Praxis beschrieben sowie der Ableismus im akademischen Feld als endemisch gekennzeichnet (vgl. York & Wechuli 2023).

1 „some of the silences and secrets of academic life“

Weiterhin wird dem weiten Verständnis inklusiver Hochschulentwicklung nachgegangen und die Bedeutung der relationalen Perspektive auf Prozesse von Inklusion und Exklusion verdeutlicht. Den theoretischen Argumentationen folgend werden Emotionen als immanenter Bestandteil der Hochschularbeit gefasst und im Kontext ableistischer Praxen an Hochschulen mit Blick auf differente soziale Kollektive verortet und exemplarisch verdeutlicht. Abschließend werden Emotionen bzw. die Tabuisierung von emotionalen Anteilen als Teil eines ‚Verdeckungsgeschehens‘ im komplexen und ambivalenten Verhältnis von Inklusion und Exklusion in der inklusionsorientierten Hochschulentwicklung markiert und die Notwendigkeit der Enttabuisierung und kritischen Analyse verdeutlicht.

2 Emotionen aus emotionssoziologischer Perspektive

Wie im Einführungsbeitrag dieses Bandes bereits herausgestellt, wird unter anderem in den Kultur- und Sozialwissenschaften ungefähr seit den 2010er Jahren von einem ‚emotional turn‘ gesprochen und damit grob eine Wende zum Emotionalen, eine Hinwendung zur „Relevanz der Gefühle für den Aufbau der soziokulturellen Lebenswelt“ (Fischer 2015, 11) angesprochen. Für die Argumentation der Bedeutung von Emotionen für die inklusionsorientierte Hochschulentwicklung werden im Folgenden ausgewählte Denkansätze skizziert, die für die Emotionssoziologie leitend sind:

Die emotionssoziologische Perspektive impliziert, dass Emotionen von kultureller Bedeutung sind und ihren Ausdruck in der sozialen Beziehungsgestaltung finden. Das heißt, „soziale Arrangements [sind immer auch] zugleich emotionale Arrangements“ (Illouz 2004, 11) und soziale Praxis ist immer auch emotionale Praxis. Nach Neckel (2006) zeigt sich in Emotionen die „soziale Wahrnehmung gesellschaftlicher Konflikte um Macht und Moral“ (ebd., 133) am unmittelbarsten. Die emotionalen Reaktionen auf Verletzungen moralischer Normen und der damit verbundenen normativen Erwartungen erfolgen spontan und geben Hinweise auf deren Vorhandensein sowie Struktur und Ordnung. Damit repräsentieren Emotionen „grundlegende normative Bedeutungsdimensionen in den kulturellen Lebensformen sozialer Gruppen“ und sind Ausdruck sozialer (Ungleich-)Verhältnisse. Von diesem Ansatz ausgehend müssen Emotionen als äußerst vielschichtige, kontextabhängige Phänomene gefasst werden (Ahmed 2004). Das heißt, Emotionen sind nicht auf die individuelle Ebene des empfindenden Subjekts und auch nicht als bloße affektgeladene Gefühlsregung oder rein innere Zustände zu beschränken und sind damit „weit davon entfernt, nur Reflexe sozialer Lagen, Ergebnisse physiologischer Reizungen und subjektive Korrelate von Rollenerwartungen zu sein“ (Neckel 2006, 134). Sondern Emotionen sind „intentional auf Dinge in der inneren und äußeren Umwelt des Subjekts bezogen“ (Schützeichel 2006, 14) und zu-

dem auch als kollektive Emotionen tief mit sozialen und ableistischen Strukturen und Kulturen verbunden. Nach Ahmed (2004) sind Emotionen in diesem Sinne als relational zu verstehen und die Empfindungen des Subjekts werden sowohl durch den inneren Kontext, zum Beispiel durch vergangene subjektive Erfahrungen und Interpretationen, als auch den äußeren Kontext, zum Beispiel durch kollektive Geschichte oder Strukturen, beeinflusst. Damit bricht Ahmed „mit grundlegenden Unterscheidungen in der westlichen Philosophie zwischen Vernunft und Gefühl wie auch zwischen Intellekt und Emotion“ (Ural 2023, 34). Hinzu kommt Ahmeds Betrachtung von *Emotionen als responsiv*. Emotionen sind nicht rein subjektiv und individuell, sondern die subjektiv empfundenen Emotionen sind sozial vermittelt und stehen in Verbindung zu Emotionen, die in bestimmter sozial und kulturell beeinflusster Art und Weise zirkulieren (vgl. Ahmed in Schmitz & Ahmed 2020). Damit einher geht die Annahme, dass Emotionen sich nicht nur auf affektive, unbewusste Zustände beschränken, sondern zugleich auch reflexiv-kognitive Anteile sowie Motivations- und Handlungsbezüge besitzen. Emotion und Kognition stehen in einem interdependenten Verhältnis und dieser Perspektive folgend ist es überhaupt erst möglich, sich Zugang zu den eigenen Emotionen zu verschaffen und sie reflexiv zu bearbeiten (vgl. Hauser & Schuppener 2023).

3 Hochschulen als Orte sozialer Praxis

Um die Bedeutung von Emotionen für den Kontext Hochschule herauszuarbeiten, kennzeichne ich zunächst Hochschulen als Orte sozialer Praxis, die über die enge Verbindung von sozialen und emotionalen Settings auch als emotionale Praxis gefasst werden können. Für die Betrachtung von Emotionen aus emotionssoziologischer Perspektive eignet sich die Praxistheorie daher, da sie den „Dualismus von aktiv/passiv und damit echt/unecht genauso auf[hebt], wie sie Natur/Kultur, Körper/Geist, Akteur/Struktur überwindet“ (Scheer 2019, 356) und damit der im Beitrag angestrebten relationalen Sichtweise Platz macht. Vertreter:innen der Praxistheorie nachgehend ist die soziale Praxis bestimmt durch die Subjekte, die in ihr agieren und den Kontext, der sich „aus Bedingungen der natürlichen Umwelt, aus der Beschaffenheit von Artefakten sowie der Ausführung der Praktik selbst“ (Köhler 2013, o. S.) zusammensetzt, wobei je nach Theoretiker:in je unterschiedliche Gewichtungen der jeweiligen Bezugspunkte vorgenommen werden. In der Theorie sozialer Praxis wird von einem dynamischen, prozesshaften und relationalen Verhältnis der beteiligten Elemente ausgegangen: Einerseits bestimmen Subjekte und Kontext die soziale Praxis, andererseits werden sie auch durch die soziale Praxis bestimmt und beeinflusst. Diese Betrachtungsweise kann dazu beitragen, die Dynamiken, Responsivitäten und Relationen der Prozesse sozialer Praxis zu verstehen, die sich letztlich auch auf die individuellen wie kollektiven emotionalen Lagen und Verhältnisse der Hochschulakteur:innen auswirken. Für die Hochschu-

le lassen sich verschiedene Merkmale und Spezifika aufzeigen, die über die Subjekt- und Kontextebene die soziale Praxis beeinflussen bzw. die soziale Praxis wiederum auf die Subjekt- und Kontextebene Einfluss nimmt. In Anbetracht des Fokus des vorliegenden Beitrags auf die inklusionsorientierte Hochschulentwicklung und der Bedeutung von Emotionen werden hier insbesondere diejenigen Merkmale in den Blick genommen, die sich als vermeintliche Diskrepanz zwischen der (traditionell geprägten) Exklusivität der Hochschulen und inklusiver Entwicklung bemerkbar machen. Auf der Kontextebene geht es dabei um die spezifischen Bedingungen des akademischen Feldes, auf der Subjektebene um die Hochschulakteur:innen und für diesen Beitrag zunächst insbesondere um wissenschaftliches Personal und intrapersonelle, interpersonelle und kollektive Merkmale.

York und Wechuli (2023) kennzeichnen als Spezifika des akademischen Feldes (1) die Beschäftigungssituationen sowie (2) den „endemischen Ableismus“ (ebd., 185):

- 1) Die Beschäftigungssituation wird York und Wechuli (2023) zufolge durch atypische Beschäftigungsverhältnisse bestimmt, die sich von Normalarbeitsverhältnissen durch ihre außergewöhnliche Prekarität abheben. Die Prekarität drückt sich vor allem „a) in den zeitlich befristeten Arbeitsverträgen für die Hochschulmitarbeiter:innen, b) in der Mehrarbeit zur Erreichung geforderter Zielsetzungen und c) in der Unsicherheit bezüglich der Erreichung bestimmter Karriereziele aus“ (Hauser & Schuppener 2023, 76). 92% des hauptberuflich wissenschaftlichen oder künstlerischen Personals sind nach dem Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2021) befristet beschäftigt. Zudem sind an die Stellenprofile häufig sehr heterogene Leistungsanforderungen geknüpft, deren zeitliche Bearbeitungsdauer zumeist nicht planbar ist.
- 2) Die Endemik des Ableismus im akademischen Feld als ‚Academic Ableism‘ (vgl. Dolmage 2017; Brown 2021) steht in engem Zusammenhang mit den Beschäftigungsverhältnissen. Mehrarbeit und Überlastung als Folge der unsicheren und prekären Lagen der Beschäftigten kennzeichnen den Status Quo des wissenschaftlichen Arbeitens und machen auch vor der professoralen Statusgruppe nicht Halt – auch wenn Professor:innen „gegenüber den atypischen Beschäftigten deutlich privilegiert [sind]“ (York & Wechuli 2023, 184). Ebenso sorgt der Anspruch an Exzellenz, der sich wahrnehmbar nicht am Prozess, sondern an den Ergebnissen jedweder Form wissenschaftlichen Arbeitens orientiert, für einen fortlaufenden Wettbewerb und ein Konkurrenzverhältnis zwischen den Mitarbeitenden und den Hochschulen selbst. Diese Ausrichtung auf Konkurrenzfähigkeit trägt dazu bei, dass Leistungsorientierung und Fähigkeitsnormierung nahezu unhinterfragt die Arbeit an Hochschulen prägen und bestimmen. Die feldspezifischen Fähigkeitsimperative werden auch über entsprechend konzipierte Zugangsvoraussetzungen, Prüfungsformate sowie Bewerbungsvoraussetzungen und -verfahren gestützt, die dem Leitmotiv der sogenannten „Bestenauslese“ folgen (vgl. Janotta & Laiz 2022). Wobei dieses Motiv „eben nicht die

Anerkennung von Leistung widerspiegelt“ (Janotta & Laiz 2022, o. S.), denn auf Professuren fehlen nach wie vor „Frauen, Menschen mit Behinderungen, mit Migrationsgeschichte und aus nicht-akademischen Haushalten“ (ebd.) – was Ableismus in seiner strukturellen Dimension verdeutlicht.

Auf der Subjektebene bewirken die feldspezifischen Kontextbedingungen einen „Kampf um die Positionierung im Wissenschaftsfeld“ (Hauser & Schuppener 2023, 76) und sind mit einem hohen Maß an Engagement sowie ökonomischen, sozialen und gesundheitlichen Entbehrungen und Risikobereitschaften verbunden. Neben der hohen gesellschaftlichen Anerkennung von Akademiker:innen fördern und stabilisieren diese individuellen Entbehrungen und Risiken die Identifikation mit der Rolle als Akademiker:in und können gleichzeitig mit einem Abgrenzungsbedürfnis beispielsweise zu Nicht-Akademiker:innen einhergehen, da „Identifikation leichter gelingt, wenn eine Abgrenzung zu einer Outgroup möglich ist“ (Zimmermann u. a. 2013, o. S.). Durch die beschriebenen Aspekte der Prekarität der Beschäftigungsverhältnisse und der Leistungsfähigkeit als Norm kommt es auf der Subjektebene unweigerlich zu Erfahrungen des Scheiterns und das „permanente Bedrohungsszenario“ (York & Wechuli 2023, 187) führt zu tiefgreifenden Selbstzweifeln, ob die eigenen Fähigkeiten tatsächlich ausreichen, dem Wettbewerb standzuhalten. Diese Wirkungen von endemischem Ableismus zeigen, dass Akademiker:innen unabhängig von ihrer (Nicht-)Behinderungserfahrung betroffen sind; auf die Arbeitsrealitäten von Akademiker:innen *mit* Behinderung hat es zudem spezifische Einflüsse. York und Wechuli (2023) nennen exemplarisch Offenbarungsdilemmata, die die Frage betreffen, „ob eigene Beeinträchtigungen einem differenzblinden Umfeld mitgeteilt werden sollen“ (ebd., 186). Das Abwägen zwischen den Kosten und Nutzen einer Offenbarung wird hier als fortlaufender Prozess beschrieben und fordert die betreffenden Personen ebenso kontinuierlich zu einer eigenen Positionierung auf. Doch auch entlang anderer Differenzlinien kann sich der Academic Ableism je unterschiedlich intensiv auf die Subjekte, ihr Arbeiten und Wirken und ihr „Bestehen“ im akademischen Feld auswirken. Akademiker:innen, die Kinder haben, die als pflegende Angehörige tätig sind, die Nebentätigkeiten nachgehen (müssen), die in erster Generation akademisch tätig sind und/ oder Fluchterfahrungen haben etc. stehen unter Umständen vor unterschiedlichen Herausforderungen nicht nur wenn es darum geht, trotz formaler Qualifikation im selben Maß schrittzuhalten, sondern auch ganz grundlegend an der Wissensproduktion und -weitergabe zu partizipieren.

4 Inklusionsorientierte Hochschulentwicklung

Inklusionsorientierte Hochschulentwicklung wird zumeist im Kontext einer diversitätssensiblen Öffnung von Hochschule im Sinne einer „Politik der Diversität sowie [...] Politik der Inklusion“ (Allemann-Ghionda 2021, 474) gedacht und wird

seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum konzeptioniert und erprobt (vgl. Dannenbeck u. a. 2016; Klein 2016; Harter-Reiter u. a. 2018). Dabei sind die Ebenen der Öffnung höchst different und reichen von der Fokussierung baulicher Barrieren über den Ansatz, „vielen unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht [zu] werden, beispielsweise von Studierenden, die Kinder versorgen, von Studierenden mit Beeinträchtigungen oder chronischen Krankheiten“ (Algermissen u. a. 2020, o. S.) bis hin zur grundlegenden Kritik an der hegemonialen Wissensproduktion und -weitergabe und der Forderung nach konsequenter Partizipation möglichst vieler Personengruppen unabhängig ihrer formalen Bildungsabschlüsse (vgl. Hauser & Leonhardt i. E.). Dieses weite Verständnis impliziert eine politische Ausrichtung im Sinne eines epistemischen Wandels und muss in seinen praktischen Ausprägungen und theoretischen Verortungen differenziert erfasst werden, da es eine große Vielfalt und Komplexität auf allen Ebenen der Betrachtung nach sich zieht. Allem voran stellt sich die Frage, ob nicht gerade die Exklusivität des Hochschulsektors mitsamt der dargestellten Kontextbedingungen in großem (vielleicht zu großem?) Kontrast zum Anspruch an inklusive Öffnung steht. Und ja, der tertiäre Bildungssektor ist nicht nur strukturell, sondern auch kulturell mehr noch als andere durch eine „Aura der Exklusivität“ (Alheit 2014, 66) geprägt und hebt sich in diesem Sinne von vielen anderen Bereichen gesellschaftlichen Lebens ab. Im gleichen Atemzug sind Hochschulen jedoch auch ein Spiegel gesellschaftlicher Verhältnisse und gesellschaftliche Praxis spiegelt sich in der Struktur und Kultur des tertiären Bildungssektors wider und präsentiert sich in dortiger sozialer Praxis, so wie beispielsweise die Dimensionen der Ungleichheit und Diskriminierung auch das Arbeiten und Wirken an Hochschulen prägen (vgl. Hauser u. a. 2022). In diesem Sinne zeigt sich in der inklusiven Hochschulentwicklung das äußerst komplexe Verhältnis von Exklusion und Inklusion in besonders intensiver Weise. Beispielsweise halten Schuppener u. a. (i. E.) für die Partizipative Forschung fest, dass hier „Lebensrealitäten oder Institutions-Logiken aufeinandertreffen, die durch ein hohes Maß an Fremdheit geprägt sind, so zum Beispiel ‚Hochschule vs. Behindertenhilfesystem‘“ (ebd.). Aber auch das Aufeinandertreffen äußerst differenter Lebensrealitäten innerhalb partizipativer Lehr- oder Forschungssettings oder die angestrebte möglichst gleichberechtigte Zusammenarbeit im Angesicht formaler Zugangsverweigerung und immanenter, scheinbar unverhandelbarer Fähigkeitsansprüche machen die Komplexität deutlich.

Die Analyse des sich hier brennglasartig zeigenden Verhältnisses von Inklusion und Exklusion kann als äußerst erkenntnisreich auch für gesamtgesellschaftliche Entwicklungen gekennzeichnet werden. Dafür ist es notwendig, von der kontrastierenden Betrachtungsweise abzusehen und Inklusion und Exklusion als gesellschaftliche Prozesse zu verstehen, die sich untrennbar zusammengehörig in einem relationalen Verhältnis zueinander befinden, „in dem der Prozess der Inklusion nie ohne Blick auf den Prozess der Exklusion gefasst werden kann und in dem

sich der Grad an Inklusion am Grad der Exklusion misst“ (Hauser & Leonhardt i. E.). Diese Perspektive impliziert Widersprüche und Ambivalenzen, die für die Beziehung zwischen Inklusion und Exklusion „die Quelle, ihre Entwicklung und Veränderung“ (Lanwer 2015, 160) darstellen. Widersprüche und Ambivalenzen bestimmen die soziale Praxis, zeigen sich mannigfaltig in ihr und ihre „Wahrnehmung und Einflechtung in diskursive Auseinandersetzungen [sind, d. A.] wichtiger und gewinnbringender Bestandteil inklusionsorientierter Hochschulentwicklung“ (Hauser & Leonhardt i. E.). Als Teil sozialer Praxis wirken Widersprüche auch auf der emotionalen Ebene und Emotionen sind als emotionale Praxis sowohl Resultat als auch Motor bestimmter Verhältnisse und Entwicklungen.

5 Emotionen im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung

„Emotion hat man nicht, Emotion tut man“ – so formuliert es Scheer (2019, 352) und verweist damit auf die bereits eingangs angesprochene Perspektive der Sozialität und Kollektivität von Emotionen. Dafür ist zum einen „der Körper, der Emotionen ‚tut‘, immer ein durch und durch sozialisierter Akteur“ (ebd.), zum anderen werden die Emotionen zwar situativ vom einzelnen Subjekt erlebt, werden aber auch als kollektive Emotionen durch die soziale Identität, soziale Kategorisierung und durch die Relevanz von Gruppenbelangen ausgelöst. Das heißt, die Emotionen von Individuum und Kollektiv werden aus dieser Perspektive nicht primär einzeln betrachtet, sondern, wie mit Verweis auf Ahmed (2004) bereits skizziert, in ihrer Relationalität. Aus dieser Perspektive tragen gemeinsame geteilte Werte, die sich auch in sozialen Normen wiederfinden, dazu bei, dass Individuen „Ereignisse und Situationen in ähnlicher Weise interpretieren und somit in ihren emotionalen Reaktionen übereinstimmen“² (von Scheve 2017, o. S., eigene Übersetzung).

Nun lassen sich soziale Kollektive über unterschiedliche Merkmale bestimmen. Von Scheve (ebd.) nennt „Gruppen (durch soziale Kategorie), Organisationen (durch formale Mitgliedschaft), Menschenmengen (durch physische Ko-Präsenz), Gemeinschaften (durch soziale Bindungen) oder Nationen (durch Staatsbürgerschaft)“. Der vorangegangenen Skizzierung hochschulischer Spezifika folgend kann im Kontext von Academic Ableism *ein* soziales Kollektiv über diejenigen Subjekte bestimmt werden, die durch ihre spezifischen bildungsbiografischen Hintergründe und auch aufgrund ihres Status als nicht-behinderte Akademiker:innen Teil der Dominanzgesellschaft (Afeworki Abay 2022) sind, sich dabei tendenziell mehr noch als andere Personen(gruppen) an Fähigkeitslogiken und meritokratischen Prinzipien orientieren und über deren soziales Handeln „Individuen und Gruppen de-/privilegiert und spezifische Praktiken des Ein- und Ausschlusses legitimiert werden“ (Buchner 2022, 203). Als ein weiteres soziales Kollektiv können

2 „to interpret events and situations in similar ways and thus to converge in their emotional reactions“

Subjekte gefasst werden, die beispielsweise aufgrund einer Behinderung minorisierte Erfahrungshintergründe (vgl. Afeworki Abay 2022) in die Hochschularbeit einbringen und durch die beschriebenen ableistischen Strukturen des Kontext Hochschule mehr noch als andere Personen(gruppen) von den feldspezifischen Fähigkeitsimperativen herausgefordert sind.

Es lässt sich darauf schließen, dass die beschriebenen ableistischen Kontextbedingungen des akademischen Feldes und der daraus resultierende Konkurrenz- und Leistungsdruck sowie die hohe Arbeitsbelastung auf der Subjektebene emotionale Resonanzen hervorrufen und diese Emotionen bewusst wie unbewusst das Handeln der Individuen und der Gruppen prägen. Butler-Rees (2021, 37, eigene Übersetzung) beschreibt für Akademiker:innen beispielsweise „Angst, Stress und Scham darüber, dass sie nicht mithalten können und/ oder abgelehnt werden“³. Mit diesen und anderen Emotionen umzugehen bedeutet für alle Beteiligten ein hohes Maß an emotionaler Arbeit, „um ihr Wohlbefinden und ihre Funktionsfähigkeit zu schützen“⁴ (Antoniadou & Crowder 2021, 4, eigene Übersetzung) – und das häufig *nicht* mit dem gewünschten Erfolg (vgl. ebd.). Der Begriff ‚Emotionsarbeit‘ geht auf die Arbeiten von Hochschild (1983, 1990) zurück, und meint „das Management der Gefühle, das darauf bedacht ist, einen öffentlich sichtbaren Körper- und Gesichtsausdruck herzustellen“ (Hochschild 1990, 30). Das heißt, Emotionsarbeit bezieht sich auf Prozesse der Emotionsregulation, die sich im Hervorbringen und Darstellen erwünschter und im Unterdrücken unerwünschter Emotionen und emotionaler Zustände äußern (Werner 2023) und die von York und Wechuli (2023) insbesondere für behinderte Akademiker:innen als zusätzliche unbezahlte Arbeit und als Zeichen struktureller Benachteiligung gekennzeichnet wird. In der inklusiven Hochschulentwicklung werden die ableistischen Kontextbedingungen des Arbeitens und Wirkens erst seit wenigen Jahren überhaupt kritisch hinterfragt. Die emotionalen Auswirkungen noch weit weniger – wobei Publikationen insbesondere im anglophonen Raum erschienen sind (vgl. u. a. Antoniadou & Crowder 2021; Brown 2021; Butler-Rees 2021). Das bisherige Ausblenden der Bedingungen ist mit dem Beibehalten hegemonialer Strukturen und Kulturen verbunden und impliziert Forderungen der Anpassung an all diejenigen, die in Hochschule wissenschaftlich tätig sein wollen. Die Anpassungsanforderungen bzw. der damit verbundene Anpassungsdruck im Kontext der Reproduktion von Fähigkeitslogiken der Hochschulen können für Menschen mit Behinderungserfahrung auch und gerade auf emotionaler Ebene weitreichende Folgen haben. Beispielsweise können sich die oben erwähnten Emotionen Angst und Scham sowie Stressgefühle als Teil eines internalisierten Ableismus äußern – also des Drucks, sich über Leistung und Funktionalität eine Daseins-

3 „anxiety, stress and shame about their failure to keep up and/or about receiving rejection“

4 „to protect and maximise their well-being and functioning in their workplaces“

berechtigung zu schaffen (vgl. Krauthausen 2022). Und die Emotionen können sich umso intensiver ausdrücken, je fremder sich die Logiken des Hochschulfelds und die sonstigen Lebensrealitäten der Akteure sind (vgl. Schuppener u. a., i. E.). Das Aufeinandertreffen differenter Lebensrealitäten äußert sich in der inklusionsorientierten Hochschulentwicklung jedoch auch auf der interpersonellen Ebene. Dederich (2015) beschreibt es als emotionale Resonanz auf Behinderung, dass „Gefühle gegenüber Menschen, die als anders wahrgenommen werden“ (Dederich 2015, 121) das gemeinsame Arbeiten prägen. „Unsicherheiten, Scham, Verlegenheit, Beklemmung, Wut, Frustration“ (ebd, 123) sind Beispiele für Emotionen, die bei allen Personen(gruppen) ausgelöst werden können. Dederich (ebd.) führt die emotionalen Reaktionen auf Momente der Irritation zurück, die sich in der Interaktion zeigen und als Bedrohung der Subjektivität und Bedrohung der sozialen Ordnungen un- oder vorbewusst wahrgenommen werden können. Gerade im Kontext des Arbeitens im akademischen Feld, welches sich durch „besondere soziale Anerkennung und hohe symbolische Wertschätzung“ (Goetze & Kubanski 2012, o. S.) kennzeichnet und sich auch aufgrund der Prekarität als Kampffeld beschreiben lässt, kommt der Bedrohung der sozialen Ordnung durch die Anwesenheit von Menschen mit Behinderung eine besondere Bedeutung zu – insbesondere dann, wenn es um Menschen geht, die keine akademische Vorbildung besitzen und denen schon rein formal kein Platz im akademischen Feld zugestanden wird. Folgt man dem weiten Verständnis inklusionsorientierter Hochschulentwicklung, werden in der Konsequenz die „ordnungsbildenden und systemsichernden Grenzziehungen“ (Dederich 2015, 128) und hegemonialen Ordnungen grundlegend in Frage gestellt. Dies kann gerade von den Personen(gruppen) als Bedrohung empfunden werden, die sich mühevoll einen Platz auf der Karriereleiter erkämpft haben – was wiederum mit Emotionen wie Angst, Frustration, Unsicherheit oder Wut einhergehen kann.

6 Resümee

Emotionen sind in der inklusionsorientierten Hochschulentwicklung als Teil eines ‚Verdeckungsgeschehens‘ zu betrachten, da sie ununterbrochen wirken, jedoch nicht oder kaum expliziert, geschweige denn (intensiv) reflektiert werden. Exklusion und Inklusion, so die in diesem Beitrag vertretene Annahme, stehen in einem komplexen Verhältnis zueinander und „Inklusion führt häufig zu verdeckten Exklusionen“ (Bender u. a. 2023, 10). Unter dem Begriff der Verdeckungen subsumieren Bender u. a. (2023) Aspekte und Mechanismen, die trotz „inklusive Semantik der Gleichheit“ Ausschlussverhältnisse verdecken und sie führen ‚Verdeckungen‘ als Kategorie ein, „die es ermöglicht, einen anderen Blick auf unvermittelte, ja oftmals gar nicht präzise erfasste Ambivalenzen in den Ein- und Ausschlussverhältnissen [...] zu untersuchen“ (ebd, 9). In Bezug auf die emotio-

nen Anteile des Arbeitens und Wirkens auch in der inklusiven Hochschule ist das Verdeckungsgeschehen zunächst in der Tabuisierung von Emotionen und der Negierung derer Einflüsse zu verstehen. Um sie als wesentlichen Bestandteil des widersprüchlichen und ambivalenten Verhältnisses von Inklusion und Exklusion überhaupt analysieren zu können, müssten sie zunächst in ihrer Relevanz anerkannt werden. Doch das ist ein schwieriges Unterfangen, da auch die vermeintliche Abwesenheit von Emotionen und damit verknüpft Kriterien wie Rationalität, Objektivität und Wertfreiheit wichtige Bezugspunkte der sozialen und kulturellen Ordnungen des akademischen Feldes sind. Das heißt, dass allein das *Anerkennen* von Emotionen und deren Wirkkraft bereits zur Irritation der hegemonialen Ordnungen führen würde. Hinzu kommt die Tendenz, Emotionen auf der individuellen Ebene zu verorten und nicht in ihrer Sozialität sowie strukturellen und kulturellen Bedeutung zu fassen (vgl. Butler-Rees 2021). Damit verbunden ist auch hier die Verschiebungen struktureller Problemlagen auf die individuelle Handlungsebene, was im Kontext inklusionsorientierter Hochschulentwicklung einem grundlegenden epistemischen Wandel entgegensteht.

Gerade im Kontext Hochschule spannt sich das ambivalente und widersprüchliche Verhältnis von Inklusion und Exklusion in einer umfassenden Art und Weise auf. Die tiefgreifende ableistische Struktur und Kultur trifft auf die „sozialmoralischen Kernforderungen von Inklusion“ (Dederich 2015, 212) des wertschätzenden Umgangs mit Vielfalt und Differenz und auf den politischen Anspruch, die hegemonialen Formen von Wissensproduktion und -weitergabe ganz grundlegend zu hinterfragen. Der Individualisierung und Tabuisierung entgegen kann das (An)Erkennen und empirische Erfassen von Emotionen in ihrer Sozialität und Kollektivität und in all ihren ambivalenten Facetten als politischer Aufruf zur Veränderung gefasst werden (vgl. Butler-Rees 2021) und zu einem tieferen Verständnis für Prozesse der Inklusion und Exklusion beitragen. Darin eingebettet ist einerseits eine ableismuskritische Perspektive auf die soziale Praxis an Hochschulen und die sie bedingenden Kontextfaktoren und andererseits die Schaffung eines Raumes, der die Möglichkeit der Vertiefung „der Reflexionsprozesse im Sinne einer inklusionssensiblen Hochschulkultur“ (Algermissen u. a. 2020, o. S.) beinhaltet.

Literatur

- Afeworki Abay, R. (2022): Rassismus und Ableismus: Same, Same but Different? Intersektionale Perspektive und konviale Visionen auf Erwerbsarbeit in der Dominanzgesellschaft. In: B. Konz & A. Schroeter (Hrsg.): *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93-110.
- Ahmed, S. (2004): *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Algermissen, P. & Hauser, M. & van Ledden, H. (2020): Inklusion ist (k)eine Frage der Persönlichkeit – Inklusive Kompetenzen institutionell verankern! In: QFI - Qualifizierung für Inklusion 2/ 2020. Online unter: www.pedocs.de/volltexte/2020/20914/pdf/Algermissen_Hauser_et_al_2020_Qfi_Inklusion_ist.pdf (Abrufdatum: 11.07.2024)

- Alheit, P. (2014): Die Exklusionsmacht des universitären Habitus. Exemplarische Studien zur 'neuen deutschen Universität'. In: N. Ricken & H.-C. Koller & E. Keiner (Hrsg.): Die Idee der Universität – Revisited, Wiesbaden: Springer, 195-208.
- Allemann-Ghionda, C. (2021): Diversität, Inklusion und Internationalisierung in der Hochschule: Eine komparative Perspektive. In: A. Köpfer & J.J.W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 473-498.
- Antoniadou, M. & Crowder, M. (2021): Emotional Self-Management in Academia. Leeds: Emerald Publishing Limited. Online unter <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-511-620211002> (Abrufdatum: 08.08.2024).
- Bender, S. & Flügel-Martinsen, O. & Neuhaus, T. & Peters, M. & Tiefenthal, G. & Vogt, M. (2023): Vorwort. In: S. Bender & O. Flügel-Martinsen & M. Vogt (Hrsg.): Verdeckungen: Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse. Bielefeld: transkript, 9-14.
- Brown, N. (2021): Lived Experiences of Ableism in Academia. Strategies for Inclusion in Higher Education. Bristol: Bristol University Press.
- Buchner, T. (2022): Ableism verlernen? Reflexionen zu Bildung und Fähigkeit als Professionalisierungsangebot für Lehrer:innen im Kontext inklusiver Bildung. In: Y. Akbaba & T. Buchner & A. M. B. Heinemann & D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen, Wiesbaden: Springer VS, 203-227.
- Butler-Rees, A. (2021): There's no place for emotions in academia: Experiences of the neoliberal academy as a disabled scholar. In: N. Brown (Hrsg.): Lived Experiences of bleism in Academia. Strategies for Inclusion in Higher Education. Bristol: Bristol University Press, 37-52.
- Dannenbeck, C. & Dorrance, C. & Moldenhauer, A. & Oehme, A. & Platte, A. (Hrsg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dederich, M. (2015): Nature Loves Variety – Unfortunately Society Hates it. Emotionale Resonanz auf Behinderung und ihre Bedeutung für die Inklusion. In: Jahrbuch für Pädagogik 1/ 2015, 121-132.
- Dolmage, J.T. (2017): Academic Ableism: Disability and Higher Education. University of Michigan Press.
- Fischer, J. (2015): Der Emotional Turn in den Kultur- und Sozialwissenschaften aus der Perspektive Max Schelers. In: Thaumazien 3/ 2015, 11-28.
- Goeke, S. & Kubanski, D. (2012): Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum. In: Forum Qualitative Sozialforschung 13 (1).
- Harter-Reiter, S. & Plaute, W. & Schneider-Reisinger, R. (2018): Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung. Innsbruck: Studienverlag.
- Hauser, M. & Leonhardt, N. (i. E.): Hochschule als Lernwelt zwischen inklusionsorientierten Entwicklungen und exklusiven Traditionen. In: S. Schreiber-Barsch & W. Curdt & R. Stang (Hrsg.): Inklusive Lernwelten. Berlin: Verlag De Gruyter/Saur.
- Hauser, M. & Schuppener, S. (2023): Emotionen und Partizipation im Kontext inklusiver Hochschule. In: M. Grummt & W. Kulig & Ch. Lindmeier & V. Oelze & S. Sallat (Hrsg.): Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-80.
- Hauser, M. & Schuppener, S. & van Ledden, H. (2022): Zur Relevanz von Widersprüchen im Kontext akademischer Wissensproduktion für Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 3/ 2022. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/676/490> (Abrufdatum: 22.05.2024).
- Hochschild, A. R. (1983): The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1990): Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt/M und New York: Campus.
- Illouz, E. (2004): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Janotta, L. & Laiz, A. M. (2022): Befristungen sind keine „Bestenauslese“. In: Jacobin. Online unter: <https://www.jacobin.de/artikel/befristungen-sind-keine-bestenauslese-wisszeitvg-ich-bin-hanna-arbeitsbedingungen-forschung-peter-andre-alt-ludwig-kronthaler> (Abrufdatum: 22.05.2024)
- Klein, U. (2016): *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven in Forschung und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Köhler, B. (2013). Die Rolle des Subjekts in den sozialen Praktiken. In: soziologieblog. Online unter: <https://doi.org/10.58079/ui9g> (Abrufdatum: 22.05.2024)
- Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs (2021): *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: wbv. Online unter <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf> (Abrufdatum: 08.08.2024)
- Krauthausen, R. (2022): Disability Bourn-Out. Internalisierter Ableism und seine Folgen. Online unter: <https://raul.de/allgemein/disability-burn-out-internalisierter-ableismus-und-seine-folgen/> (Abrufdatum: 22.05.2024)
- Janwer, W. (2015): Exklusion und Inklusion. Anmerkungen zu einer gegensätzlichen Einheit. In: *Jahrbuch für Pädagogik*, 1/ 2015, 159-173.
- Neckel, S. (2006): Kulturosoziologie der Gefühle. In: R. Schützeichel (Hrsg.): *Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 124-139.
- Scheer, M. (2019): Emotionen und kulturelle Praxis. In: H. Kappelhoff & J.H. Bakels & H. Lehmann & C. Schmitt (Hrsg.): *Emotionen*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Schmitz, S. & Ahmed, S. (2020): Affect/ Emotion: Orientation Matters. *A Conversation between Sigrid Schmitz and Sara Ahmed*. *Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien* 20/ 2, 97-108.
- Schützeichel, R. (2006): Emotionen und Sozialtheorie – Eine Einleitung. In: R. Schützeichel (Hrsg.): *Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 7-26.
- Schuppener, S. & Goldbach, A. & Hauser, M. (i.E.): Kritische Auseinandersetzung mit (Pseudo) Partizipation im Kontext Partizipativer Forschung. In: *Gemeinsam leben*, Heft 3/ 2024.
- Trabert, G. (2021): Ist Emotionalität un-wissenschaftlich? *Forschung & Lehre* 1/ 2021. Online unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/ist-emotionalitaet-un-wissenschaftlich-3380> (Abrufdatum: 22.05.2024)
- Ural, N.Y. (2023). Sara Ahmed: The Cultural Politics of Emotions. In: K. Senge & R. Schützeichel & V. Zink (Hrsg.): *Schlüsselwerke der Emotionssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-39.
- von Scheve, C. (2017): Collective Emotions. In: B. Turner & P. Kivisto & W. Outhwait & C. Kyung-Sup & J.M. Ryan (Hrsg.): *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Theory*. London: Wiley Blackwell.
- Werner, S. (2023): Emotionsarbeit. Online unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Emotionsarbeit> (Abrufdatum: 22.05.2024)
- York, J., Wechuli, Y. (2023): Ungleichheiten in akademischen Räumen. Behinderte Akademiker:innen zwischen atypischer Beschäftigung und Offenbarungs-Dilemmata. In: M. Hoffmann & T. Hoffmann & L. Pfahl & M. Rasell, & H. Richter & R. Seebo & M. Sonntag & J. Wagner (Hrsg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 183-189.
- Zimmermann, A. & Falkner, G. & Müllner, J. (2013). Identifikation und Nicht-Identifikation der Mitarbeiter mit ihrer Organisation nach Veränderungsprozessen. In: *Journal für Psychologie* (21) 3.

Autorin**Hauser, Mandy, Dr.** ⁱⁿ

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät – Institut für Förderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung und Partizipation im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung;

Partizipative Forschung und Lehre; Methoden und ethische Implikationen der empirischen Sozialforschung im Kontext zugeschriebener

geistiger Behinderung; Emotionen in der inklusionsorientierten

Hochschulentwicklung; Selbstreflexivität im Lehramtsstudium

E-Mail: mandy.hauser@uni-leipzig.de

2 Perspektiven auf Emotionen im Kontext geistiger und mehrfacher Behinderung

Ursula Stinkes

Aus Sicht der Phänomenologie: Fremderfahrung und Gefühl in der Betreuung¹

Dieser Beitrag betrachtet aus einer phänomenologischen Sicht die Erfahrung der/ des Fremden und untersucht die Bedeutung der Fremderfahrung im Zusammenhang mit unseren Gefühlen.

Dies lässt uns zunächst danach fragen, wie sich Fremderfahrungen und Gefühle zueinander verhalten? Diese Grundfrage beinhaltet viele Themenstränge, die strukturell betrachtet nicht-identisch, aber miteinander verflochten sind. Eine Verflechtung ist etwas, das der Philosoph Merleau-Ponty unter Bezug auf Paul Valéry als Chiasma (Merleau-Ponty 1986, 172–203) bezeichnete. ‚Chiasma‘ steht als symbolischer Begriff für Überkreuzung, Verstrickung, Verwobensein oder ein Ineinander von nicht-identischen, verschiedenen (hier: inhaltlichen) Geflechtssträngen, *ohne* dass sie zusammenfallen, sich decken würden. Die Grundstruktur der Verflechtung (vgl. Stinkes 2018; Stinkes 2021)² ist auf verschiedenen Ebenen der Erfahrung und des Wissens darstellbar: zwischen Ich und Anderen/m, der Eigen- und Fremdheit usw. Das heißt auch, dass das Eine ohne das Andere nicht zu verstehen ist. Allerdings taucht bei der Befragung dieser Thematik das Problem auf, dass das Themengeflecht nur um den Preis der Zerstörung entflochten werden kann. Um die Zerstörung des Geflechtes zu vermeiden, werden thematische Risse belassen, wird wieder vor- und zurückgesprungen in der Darstellung und der Argumentation der einzelnen Ebenen und Themengeflechte. Es ist eine Art von mäanderndem Vorgehen, das sich einer systematischen Analyse gegenüber merkwürdig sperrig verhält. Das Unterfangen ist sehr weiträumig, daher sind die einzelnen Themenstränge deutlich skizzenhaft angelegt.³ Der Begriff der Gefühle⁴ wird im Folgenden auch gleichgesetzt mit dem Begriff des Empfindens und Affiziertwerdens, um auszudrücken, dass mit dem Subjekt etwas

1 Der vorliegende Text wurde (leicht verändert) in der Zeitschrift ‚Sonderpädagogische Förderung heute‘ (1/2024) abgedruckt.

2 Zu der Thematik der Verflechtung oder der chiasmatischen Struktur allen Lebens entsteht zurzeit ein Buchprojekt. Es ist in Arbeit (Stinkes, Seitzer): Die chiasmatische Struktur.

3 Dies betrifft die schriftlich festgehaltene und am situativen Beispiel dargestellte Erfahrung über Erfahrung im Pflegeheim (Verflechtung von Vollzug und der ersten Reflexion) sowie die Verflechtung von Eigen- und Fremdwahrnehmung und dem Zur-Welt-sein des Menschen.

4 Vergleiche Meyer-Drawe (2011) zum Begriff des Staunens als einem philosophischen Gefühl.

geschieht, das woanders beginnt (Waldenfels 2015, 81–85). Es sei jedoch mit Josef Früchtl⁵ darauf hingewiesen, dass es wichtig ist, einen *Unterschied zwischen Affekt und Gefühl zu machen*: „Ein Affekt ist eine nicht-kognitive und evaluative (wertende) Empfindung, während eine Emotion Bedeutung aufweist und daher, eingebettet zudem in eine soziale Lebensform, an Bewusstsein und Sprache geknüpft ist. Ein Affekt wertet ohne Worte, ein Gefühl ohne die passenden Worte; ein Gefühl ist ein verkörperter Gedanke, dem die Worte fehlen“ (Früchtl 2021, 127).

1 Lesart des Beispiels: Das Pathos der Gefühle

„Schon bevor das Altenheim betreten wird, ist eine Stimme relativ laut hörbar. In der Nähe des verglasten Eingangsbereichs sitzt eine ältere Frau in einem Rollstuhl und ruft ständig wiederholend, laut die Worte: „Allein (Pause) Bitte (Pause). Hilfe. (Pause).“. Die Worte werden mit deutlicher Dehnung, jedoch ohne die Sprachmelodie zu wechseln, eher monoton, moduliert: (a---llein), dann Pause und dann das nächste Wort, ebenfalls mit Dehnung (biiiiiite). Beim Wort ‚Bitte‘ schiebt sie ihren Kopf leicht nach vorne und senkt ihn nach unten. Beim nachfolgenden Wort („Hilfe“) legt sie beide Unterarme auf die Armlehnen des Rollstuhls und umfasst diese mit den Händen. Ihr ganzer Körper scheint in Bewegung: die Arme, das deutliche Ausatmen, den Kopf wechselnd nach unten gesenkt oder nicht. Auch ihre Beine und Füße zeigen kleine Bewegungen. Manchmal schließt sie für einen kurzen Moment ihre Augen. Die Frau nimmt zwischen den Worten Pausen in Anspruch und wiederholt die Worte beständig neu. Die Pflege vor dem Mittagessen ist abgeschlossen. Ein Betreuer im weißen Kittel, weißer Hose, weißem T-Shirt und mit Schutzhandschuhen versehen, durchläuft mit schnellen Schritten den Eingangsbereich hin zum Essbereich, der ‚Mensa‘ der Bewohner:innen. In diesem Moment erhöht sich die Lautstärke der Worte „Allein. Bitte. Hilfe.“ deutlich. Als er sich das zweite Mal im Eingangsbereich aufhält, geht er zu der Frau, berührt kurz und staccatoartig ihre linke Schulter und sagt in einer eher bestimmenden Tonlage: „Frau B., beruhigen sie sich mal, das wissen wir doch schon [...] gleich gibt es Essen.“ Aber Frau B. beruhigt sich nicht, sondern erhöht noch beim Wiederholen der Worte „Allein. Bitte. Hilfe.“ die Lautstärke. Der Betreuer, sagt – diesmal in der Modulation leiser, den Kopf zur Bewohnerin hin leicht gesenkt: „Also ist ja schon gut, wir essen gleich, alles klar [...]“. Frau B. hält inne und fällt nun in ein eher weinerlich wirkendes „Allein. Bitte. Hilfe.“. Ihr Kopf fällt nach vorn, Tränen laufen über das Gesicht, der Körper wirkt wenig angespannt, schlaff. Die Hände umgreifen die Armlehnen nicht mehr, sondern liegen auf ihnen. Der Betreuer sagt, sehr kurz mich anblickend, und dann zu der Frau gewandt: „Sie sind verwirrt, darum geht’s ihnen so, nicht wahr, Frau B.?“. Danach geht er erneut in die Mensa und durchquert

5 An dieser Stelle gilt mein Dank Käte Meyer-Drawe, welche mich auf die Ausführungen von Josef Früchtl (2004) aufmerksam gemacht hat.

nochmals den Eingangsbereich. Allerdings stoppt er kurz und sagt zu mir gewandt: „[...] Ihr Mann ist vor einiger Zeit verstorben (Pause) [...] ich versteh' auch nicht, das irritiert [...]“. (Szenisches Beispiel Mai 2023, U. St.)

Es lassen sich an diesem szenischen Beispiel einer verschriftlichten und reflektierten Erfahrung über eine konkrete Erfahrung zahlreiche, aber nicht unendliche Lesefoki und Deutungen herausarbeiten. Hier wird eingegrenzt auf die *Sozialität*, das *Pathos der Gefühle* sowie *auf die Fremderfahrung* im Kontext von Gefühlen.

Beginnen wir mit der Annahme, dass Gefühle nicht privat, sondern *sozial* sind, d. h. *eingebettet* in unsere Lebensgeschichte, -situationen und -perspektiven (Zur-Welt-sein⁶), und dass Gefühle einen *pathischen Charakter* haben.

Im obigen Beispiel nehmen wir eine ältere Frau wahr, die seit kurzer Zeit (vier Wochen) in einem Pflegeheim lebt, da sie sich nach dem Tod ihres Mannes nicht mehr selber „versorgen könne und schwer dement“ sei (Aussage der Heimleitung und des Betreuers). Vermutlich sind diese Aussagen eine Mischung aus Faktischem und vorwiegend negativen Attribuierungen. Die Attribuierungen wie ‚dement, verwirrt, sich nicht versorgen können‘ haben Einfluss auf das Verstehen und Anerkennen von Frau B. Aber vermutlich könnte auch eine konkret erfahrene Ohnmacht des Betreuers angesichts der Ursache für den Gefühlsausdruck („Allein. Bitte. Hilfe.“) von Frau B. dazu beitragen, dass seine Antworten die körpersprachlichen Wirkungen der Gefühle von Frau B. abmildern, verdrängen, umdeuten, abwehren. Für diese Lesart könnte die Aussage des Betreuers sprechen: „*Also ist ja schon gut, wir essen gleich, alles klar [...]*“ und „*Frau B., beruhigen sie sich mal, das wissen wir doch schon [...] gleich gibt es Essen.*“ Aus Sicht von Frau B. könnte der Tod des Ehemannes, das buchstäbliche Hinausgeworfen-Werden aus einer vertrauten Ordnung in ein Außer-ordentliches (Pflegeheim), das Gefühl des Alleinseins auslösen, für das sie deutliche Worte findet und auch einen körperlichen Ausdruck. Wenn wir mit Früchtl (2021, 127) die Aussage übernehmen, dass ein Gefühl etwas ist, für das wir keine passenden Worte finden, dann könnte man das sprachlich ausgedrückte „Allein. Bitte. Hilfe.“, die erzwungene Unterbringung in ein Pflegeheim, den Verlust ihres Ehemannes auch als Ausdruck von Einsamkeit deuten. Wir hätten zu akzeptieren, dass Gefühle *ambivalent schillern* und sich daher ein (nachträglicher) Sprachausdruck erst bilden muss.

Die Deutungen zu Frau B. und dem Betreuer spielen sich ab zwischen etwas Annehmen und Urteilen. Es ist ein Oszillieren gemeint zwischen Annahmen und Urteilen: Wir nehmen an (und urteilen ggf.), dass bei Frau B. durch den Tod des Ehemannes und die veränderte Beheimatung ein Gefühl des Alleinseins und ein Bittruf nach Hilfe ausgelöst wird.

Hier kündigt sich schon an, dass das Alleinsein und damit Gefühle, die sich mit dem Alleinsein einstellen, beinhalten, dass wir Fragen nach dem *Getroffen-Werden*

6 Das ‚sein‘ im Begriff ‚Zur-Welt-sein‘ ist absichtlich kleingeschrieben, weil der performative Charakter hervorgehoben werden soll – ähnlich bei Heideggers Begriff des ‚In-der-Welt-seins‘. Ich verdanke diesen Hinweis Käte Meyer-Drawe.

von etwas oder jemandem stellen. Bezogen auf das Beispiel: Zunächst wird an den Antworten des Betreuers deutlich, dass er von einer Gerichtetheit der Gefühle ausgeht: „*Sie sind verwirrt, darum geht's ihnen so, nicht wahr, Frau B.?*“ Die Gefühle von Frau B. drücken *keinen* rein privaten Zustand aus, auch wenn es naheliegt, da es Frau B. selbst ist, die sich allein fühlt, nach Hilfe ruft. Gefühle mögen sich ausdrücken, als wären wir nur bei uns selbst. Eine Art von atomaren (monadischen) Sensationen und Affekten und daher irrational. Auf eine gewisse Weise scheinen sie nicht verbunden mit der Welt, denn schließlich bin ich es ja, die Zahnschmerzen hat, ich bin es, die sich alleine fühlt usw.; die/der Andere fühlt diese nicht. Was aus epistemologischer Sicht dabei in Kauf genommen wird, ist, dass Gefühle in ein bloßes Innenleben verbannt werden und damit ihre Weltläufigkeit, ihr Zur-Welt-sein, verlieren. Es ist eine „affektive Weltverarmung“ (Waldenfels 2010, 320), die hier zum Ausdruck kommt. Gefühle sind jedoch keine Wesenseinheiten, keine ontologischen Fakten, sie sind nicht nur gerahmt von kultureller Sozialität, sondern sie *realisieren* diese in ihrem körpersprachlichen Ausdruck. Sie sind mit Interessen verbunden, werden gesellschaftlich bewertet und auch unterschiedlich erlebt. Beständig drücken sie eine Bezogenheit auf etwas aus, das betroffen macht, das antut. Liebe und Hass, Wut und Lust – wer käme auf die Idee, diese Gefühle ausschließlich dem eigenen Gefühlshaushalt zuzuschreiben? Privatisierte oder individualisierte Gefühle, die *nicht* mit ihrem Widerfahrnischarakter (pathischer Grundzug der Gefühle), mit einer Ambivalenz, mit der Verflechtung von Eigen- und Fremderfahrung rechnen, *beinhalten nichts Drittes*, (hier:) Fremdes, d. h., sie beinhalten nichts Soziales, keine Öffentlichkeit als Bezug.⁷

Welche Gefühle wann und wie, in welchen Kontexten wahrgenommen werden, ob sie ausgedrückt werden oder verdrängt, abgewehrt bleiben – hängt mit den Zeiten, in denen sie einer bestimmten Bewertung unterliegen, mit kulturellen Rahmungen usw. zusammen. Husserl habe Gefühle aus ihrem Gefängnis der Verarmung befreit, formuliert Waldenfels (2010, 321), indem er von einem intentionalen Fühlen sprach: „Ich fühle mich zwar allein, aber ich erleide das Alleinfühlen, weil

7 Damit wir solche Emotionen als politische Gefühle überhaupt (an)erkennen, bedarf es nach Bedorf (2015) und Liebsch (2018) mindestens dreier Komponenten: Artikulation von negativen Gefühlen, die zu einem politischen Eingreifen veranlassen (a), Vergemeinschaftung (b) und des Willens zur Handlung und Veränderung von Ordnungen (c). Politisch werden diese Gefühle, wenn, nach Liebsch (2018) und Bedorf (2015), ihre notwendige Artikulation als Form der Bezeugung geschieht und aufgewiesen wird, dass diese nicht nur private Gefühle einer einzelnen Person sind, die sich unter bestimmten Bedingungen einstellen, sondern von einer bestimmten Form der Sozialität, Zeugnis ablegen. Ein Gefühl muss nach Bedorf kollektiv geteilt werden, andere anstecken, affizieren, sich als kollektive Erfahrung verbreiten, um politischen Sinn zu erhalten (vgl. Bedorf 2015, 260). Zugleich brauche es einen Aufweis des unreflektierten Fungierens von ausschließenden Normen, sodass die zugrundeliegende Machtmatrix deutlich würde (ebd., 263). Daran schliesse sich der Wille zur Handlung an. Eine reine Beobachtung, ein Aufweis eines Zustandes als einer Sachgegebenheit, reicht nicht hin. Es braucht Beachtung, Artikulation und Vergemeinschaftung sowie den Willen, etwas zu verändern.

es auf etwas *bezogen* ist.“ Grundsätzlich ließe sich sagen, dass Gefühle sich auf etwas beziehen, auf den oder das Andere, auf Ereignisse und spezifische Situationen in der Welt. Gefühle und das Empfinden geben unserem Verhalten, unseren Ausdrucksweisen und unseren Handlungen eine spezifische Färbung, Atmosphäre und Stimmung. Daher sind Gefühle *nicht präsozial*⁸. Sie begleiten unser Verhalten, Handeln, unsere Urteile und Bewertungen über andere und anderes wie eine Begleitmusik, die den Ton angibt. Und als soziale Gefühle sind sie weder allein dem Subjekt noch dem Objekt zuzurechnen, weil wir uns eingebettet in einer Welt befinden, die wir gemeinsam teilen, aber welche für jeden eine andere Bedeutung, einen anderen Sinn haben kann. Unter diesen Voraussetzungen akzentuiert eine phänomenologische Sichtweise die Erfahrung des sozialen und vor allem des pathischen Charakters der Gefühle, das Affiziertwerden von etwas *als* ein *Getroffensein*. Die Grundstruktur, von der sich alles intentionale und geregelte Verhalten abhebe, bezeichnet Waldenfels als „Pathos oder Af-fektion“ (ebd., 322), als ein An-tun. Der griechische Begriff des Pathos akzentuiert ein Widerfahrnis, das einer Person geschieht, sie betrifft, auf sie einwirkt. Etwas geschieht *mir*, es betrifft *mich*. Frau B. wird vom Tod des Ehemannes, vom Eingewiesen-Werden ins Pflegeheim betroffen. Pathos ist eine Grundstruktur der Erfahrung, die einen überkommt (eine Stimmung, eine Befindlichkeit, ein Gefühl) und welche nicht unbedingt mit einem Leiden verbunden sein muss. Mir kann auch Liebe widerfahren, Freude, Lust usw. Es drückt einerseits etwas *Passives* aus und andererseits kann es auch ein Erleiden, etwas *Widriges* ausdrücken, z. B. den Schmerz (vgl. Grüny 2004).

Was gewinnen wir, wenn wir die leiblichen Gefühle als pathische Gefühle verstehen? Gefühle sind nicht nur bloß zu konstatierende Zustände einer einzelnen Person, die sich nur in einem vermeintlich inneren Verließ des Subjekts abspielen, sondern sie haben Sinn und Bedeutung in einer *gemeinsam geteilten Welt*. Ohne eine solche Akzentuierung wäre unser Eingebettetsein in der Welt, das In-Beziehung-sein mit Anderem/n, ohne *Sinn und Bedeutung*. Nur durch unsere Leiblichkeit, unser Fühlen, Sehen, Hören und durch die Bewegung unserer Gefühle⁹,

8 Bernhard Waldenfels (2010, 319) akzentuiert, dass die Subjektivierung der Gefühle ihr Gegenstück in der Entzauberung des Kosmos fände: „Als bloßer Inbegriff kausal erklärbarer und beherrschbarer Mechanismen ist die Natur fortan nicht nur sinnfrei, sondern auch gefühllos. [...] Wie Husserl in seiner Krisis-Schrift zeigt, wird die Reduktion der kosmischen Lebenswelt auf eine physische Außenwelt wettgemacht durch die ‚ergänzende Abstraktion‘ einer psychischen Innenwelt (Hua VI, 231).“

9 Grüny (2004) stellt unter Bezug auf Buytendijk die Bewegung der Gefühle am Beispiel der Schmerzerfahrung dar: Durch die Schmerzerfahrung fände ein „Erlebnis eines Bewegtwerdens“ (Waldenfels zit. nach Grüny 2004, 117) statt. Gegenüber einer Zuwendung zur Welt fände beim Schmerz eine zentripetale Bewegung statt: „Freuds Charakterisierung des Körpers als ‚innere Peripherie‘ ist hier aufschlußreich: Ohne daß man notwendigerweise ein Zentrum unterstellen müßte, sei es nun das Gehirn oder ein ominöses Selbst, das im Körper lokalisierbar ist und für das alles andere Peripherie wäre, wird die betoffene Körperstelle als Ort des Schmerzes allein aufgrund der zentripetalen Bewegung zu einer solchen Peripherie; sie wird welthaft.“ (Grüny 2004, 122)

sind wir in Welt eingebettet oder versetzt in diese. Dieses Eingebettetsein oder diese Weltzugehörigkeit unserer Existenz (Zur-Welt-sein) (Meyer-Drawe 2018), aufgrund unserer Leiblichkeit, beinhaltet kulturelle Werte, Bedeutungen, Rahmungen, Sinn, soziale Beziehungen, Normen, Werte, kulturelle Verfasstheiten, die beim Affiziertwerden, beim Ausdruck und der Bewertung von Gefühlen eine Rolle spielen. Aber auch bei der Artikulation des Gefühls des Alleinseins spielt die Art und Weise des Ausdrucks eine Rolle.

Nach diesen Ausführungen dürfte deutlich werden, dass aus phänomenologischer Sicht der Ort der Gefühle der Leib ist, verstanden als eine Zwischenleiblichkeit (Meyer-Drawe 1987). Er ist eingebettet in eine vielfach appellierende und uns Zumutungen aussetzende Welt. Er ist zugleich das, was ich bin, und das, was ich habe. Leib sein und Körper haben sind zwei Seiten unserer Existenz (Plessner), eine Ambiguität, die durch keinen Bezug auf etwas übergeordnetes Ganzes zu befrieden ist. Er ist ein (leibhaftes) Zwischen, ein Sujet-Subjekt (Meyer-Drawe 2001), das in eine Welt eingebettet ist zwischen Fremderfahrung und Eigenerfahrung, zwischen Subjekt und Objekt, zwischen sozialen Praktiken, kulturellen Normen, wertbezogenen Rahmungen usw.

Gefühle machen uns betroffen, wie am Beispiel sichtbar wird: Für Frau B. hat die Vergangenheit eine die Gegenwart vereinnahmende Macht, welche ihr eine Kette von Begebenheiten zumutet, die den Charakter einer persönlichen Katastrophe annehmen, bei der unablässig Trümmer auf Trümmer gehäuft werden. Alles, was in ihrem bisherigen Leben daheim mit ihrem Ehemann eine Rolle spielte, war ihr vertraut: Stimmen, Raum, Bewegungen, Menschen, der Umgang mit Dingen usw. All dies hat sich in den Vordergrund gerückt. Sie war eingebettet in eine vertraute Welt. Phänomenologie nutzt dafür den Begriff des ‚Zur-Welt-seins‘ (Merleau-Ponty); ein Begriff, der unseren grundlegenden Bezug auf eine gemeinsam geteilte Welt ausdrückt, auch wenn sie für jeden von uns etwas anderes bedeuten kann. Waldenfels spricht daher auch von der „Weltläufigkeit“ (Waldenfels 2006a, 1) der Gefühle. Anders formuliert: Gefühle sind affektive Antworten auf Andere und Anderes, *bevor* wir diese konstruktiv-kognitiv verstehen, weil sie auf etwas *antworten*, das wir *nicht* konstituieren, über das wir *nicht* verfügen. Diese *pathische Dimension unserer Existenz* vermag die Sicht über ein Subjekt, das wähnt, über alles verfügen zu können, ändern. Statt des Stolzes der Verfügungsmacht durch das ‚ego cogito‘, gilt es, auch mit einem *vernehmenden, empfänglichen bzw. pathischen Subjekt* zu rechnen.

2 Beteiligung der Fremderfahrung am Gefühl

Was ist der Grund dafür, dass Gefühle auf etwas antworten, über das wir nicht verfügen? Zunächst gilt es festzuhalten, dass der Ort, an dem wir empfänglich sind, wir etwas vernehmen und sich Gefühle ausdrücken, nicht die Seele, der Geist oder die Dinge sind, sondern unser Leib, der „[...] sich spürt, indem er et-

was spürt, und in seiner Weltzugehörigkeit verletzlich ist“ (Waldenfels 2006a, 3). Frau B.'s Leib drückt ihre Antwort auf das Widerfahrnis des Alleinseins leiblich aus: das Vor- und Zurücknehmen des Kopfes, das Mit-den-Händen-Umfassen der Rollstuhllehnen, das leichte Zittern der Beine, das Weinen, die Aktivierungen des autonomen Nervensystems als bestimmte Form des Atmens, vielleicht auch eine veränderte Herzfrequenz usw. Ihr Tonfall und der Rhythmus der drei Worte sind hier ebenfalls zu erwähnen. Indem sie die Welt auch über die Antworten des Betreuers und vieles mehr erfährt, erfährt sie sich selbst.¹⁰

Das Geflecht der Formen der Fremdheit und Fremderfahrung können wir ‚unterscheiden‘ in eine *relative* und eine *radikale* Fremdheit. *Relative Fremdheit* ist etwas, das einen *vorübergehenden* Charakter hat, d. h. einen Mangel wie das Nichtverstehen von Verhaltens- und Ausdrucksweisen eines Menschen. Dieser ‚Mangel‘ könnte durch Änderung von Bedingungen, durch Verständigung, durch Aneignungs- und Ent eignungsprozesse, neutralisiert werden. Dabei wird das Fremde¹¹ dem jeweils Eigenen oder einer Gesamtordnung (etwa Regelungen, Gesetze) untergeordnet. Relative Fremdheit kann daher auch auf eine bestimmte Weise zum ‚Verschwinden‘ gebracht werden: Die Fremdsprache, die ich mir zu eigen mache, das fremde Ausdrucksverhalten, das ich verstehen lerne (Kleinbach 1990). Dieses Verschwinden kann sich deutlich artikulieren, so beispielsweise in der Formulierung: ‚Es ist normal, verschieden zu sein‘, weil damit jede Ohnmacht angesichts des (radikal) Anderen eingedämmt wird (vgl. Stinkes 2024). Vielleicht bleiben wir aufmerksam darauf, dass dieser Satz etwas empirisch nicht Haltbares ausdrückt: Denn die Normalität, die als Norm daherkommt, wird nicht von allen Menschen als solche wahrgenommen, weder von den Menschen, die in bitteren Armutsverhältnissen leben und in deren Ohren dieser Satz zuweilen zynisch klingen mag, noch von Menschen, die für Differenzsensibilität wenig bis gar nichts übrig haben und empfinden.¹² Im letzteren Fall haben wir es häufig mit Affekten zu tun, die nicht-kognitiv sind und bewerten (Früchtl 2021). Sie sind einer nüchternen und reflexiven Urteilskraft gegenüber immun.¹³

10 Waldenfels spricht vom Pathos nicht im Sinne einer bloßen Erfahrung, sondern das Pathos sitze „[...] im Herzen der Erfahrung wie die Unruh in der Uhr.“ (Waldenfels 2010, 325)

11 Das Fremde lässt sich keinen normativen Kategorien zuordnen, denn es ist weder positiv noch negativ. Allerdings kann es durch negative Affizierungen von etwas (etwa die Wahrnehmung einer bestimmten Hautfarbe oder die Wahrnehmung eines bestimmten Verhaltens wie das schnelle Hin- und Herbewegen der Hände vor den Augen) zu einer negativen Fokussierung und zu negativen Attribuierungen kommen, die sich festsetzen und ‚den‘ Fremden als negativ definieren.

12 „Das Liebäugeln mit einer ganz und gar inklusiven Gemeinschaft, der im Grunde nichts und niemand äußerlich wäre, gehört zu den Ideen, die verblassen, sobald man sie zu realisieren versucht.“ (Waldenfels 2006c, 10)

13 Trotz der Vielzahl der synonym genutzten Begriffe für das Gefühl (Emotion, Empfinden, sensationen etc.) sollte nach Früchtl (2021) ein wesentlicher Unterschied zum Affekt hervorgehoben werden: „Das fundamentale Problem dieser affektivistischen Emotionstheorie liegt freilich in der Verwirrung kausaler und normativer Beziehungen, wenn sie kausalen Mechanismen psychologische Eigenschaften (wie ‚denken‘, ‚entscheiden‘, ‚wählen‘) zuspricht. Kausalität ist nicht hinreichend, um so etwas wie ‚Bedeutung‘, ‚Intentionalität‘ (Gedanken sind auf etwas, ein Objekt oder

Edmund Husserl beantwortete die Frage nach der Fremderfahrung als einer Form der „Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ (Husserl 1950, 144 zit. nach Waldenfels 1989, 41). Ein paradoxer Ausdruck, der auf den ersten Blick irritieren könnte. Gemeint ist, dass mir etwas zugänglich ist (die/der Andere), *ohne* dass es erfassbar oder erreichbar wäre. Und dass dies *die* Art und Weise ist, wie wir uns und den anderen erfahren. Genau an diesem Punkt spielt die *radikale Fremdheit*¹⁴ eine Rolle: Sie ist eine Fremdheit, die an die Wurzeln unserer Existenz rührt (vgl. Waldenfels 2006b). Sie hat *keinen* vorübergehenden Charakter, d. h., sie kann *nicht* durch Änderungen von Bedingungen, durch Aneignungsprozesse, durch Zuschreibung von Sinn und Bedeutung etc. neutralisiert werden. Wird das Fremde auf das Zu-Erkennende, Zu-Beschreibende, Zu-Verstehende reduziert, so wird ihm jede Eigengeltung *als Fremdes* abgesprochen. (Radikal) Fremdes kann es nur geben, wenn es sich in der Erfahrung gerade durch seine Fremdheit auszeichnet. Daher ‚unterscheiden‘ sich relative und radikale Fremdheit nicht nur graduell, obzwar sie miteinander *chiasmatisch* verbunden bzw. verflochten sind: Für die radikale Fremdheit sind jedes Zuschreiben von Sinn und das Auffassen von etwas *als* etwas eine Negierung der radikalen Fremdheit. Es gibt keine Erfahrung von dieser radikalen Fremdheit. Daher ist radikale Fremdheit ein paradoxes Phänomen, das die Grenzen der phänomenologischen Intentionalität notwendigerweise sprengt. Hier können wir auch nicht von einem ‚Gefühl der Verantwortung‘ sprechen. Emmanuel Levinas hat in seinem Werk „Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht“ (Levinas 1992) darauf hingewiesen, dass dem Versuch, den Menschen als Anderen als ein Erkennen und Wissen von ihr/ihm zu begreifen, eine Form der Totalität nahekomme, denn der Mensch als Anderer ist mehr und anderes, als wir von ihm wissen und erkennen könnten (vgl. Schütz 1996; Levinas 1987). Ein nur sehr unzulänglicher Vergleich verweist auf Sigmund Freud (1982). Er sprach vom Fremden als etwas, das im eigenen Haus beginnt im Sinne einer Geschichte über uns, derer wir niemals habhaft werden, weil wir mit einem Unbewussten zu rechnen hätten. Es könne sich wie etwas Unheimliches, wie ein Schatten, über unsere Möglichkeiten der Deutungen, des Verstehens und Erkennens legen. „Wie alles Vergessene ist das Fremde etwas, das da ist, indem es sich entzieht – unserem Zugriff und unseren herkömmlichen Kategorisierungen“ (Waldenfels 2021, o. S.). Die Fremdheit beginnt im Eigenen und macht, dass Gefühl der Vertrautheit mit sich und der Welt porös. Denn es gibt etwas Anonymes, Unheimliches, dessen wir nicht habhaft werden können. Daher betrifft die

einen Sachverhalt, gerichtet) und Werte zu erklären. Die neurowissenschaftliche Redeweise, dass Nervenzellen etwas ‚bewerten‘ oder dass ‚das Gehirn urteilt‘, zum Beispiel im limbischen System als jenem Bereich des Gehirns, der hauptsächlich für Emotionen und Triebverhalten zuständig ist, erweckt den Eindruck, es gäbe auf der materiell-neurophysiologischen Ebene etwas, das einer Bedeutung oder einer Begründung auf der mentalen und normativen Ebene entspricht.“ (Früchtl 2021, 101)

14 Vergleiche dazu die Arbeiten von Emmanuel Levinas (1983/1987/1992).

Fremdheit die Eigen- und Fremderfahrung zugleich, sie betrifft uns selbst, sozusagen im eigenen Haus, im eigenen Land, der Kultur usw.¹⁵ Eigen- und Fremderfahrung verstanden als eine Form relativer Fremdheit, verflechten sich ebenso im Gefühlsausdruck.¹⁶

Wir könnten sagen, dass das, was sich ‚zwischen‘ Frau B. und dem Betreuer abspielt, sich weder den Verhaltens- und Ausdrucksmöglichkeiten von Frau B. *noch* denen des Betreuers verdankt. *Beide* Personen werden vom körpersprachlichen Ausdruck des jeweils anderen ‚überfallen‘, sie sind ‚irritiert‘ und verzweifelt. Außerdem gibt es praktische Interessen, institutionelle sowie biografische Bedingungen usw. für beide Personen zu bedenken, in denen ihr Verhalten und Handeln eingebettet sind.¹⁷ Dennoch ‚antworten‘ sie auf die Affizierung durch den/die jeweils andere/n. Das Antworten aufeinander zu betonen, ist ein wesentlicher Aspekt, den Waldenfels in seinen späteren Schriften betonte: Die Antwortlichkeit oder die Responsivität fungiert in der Gerichtetheit auf etwas als etwas: Wir sind nicht nur gerichtet auf etwas, sondern das Gerichtetsein enthält in der Erfahrung die Struktur der *Antwortlichkeit oder Responsivität*. Man könnte sagen, dass die Ordnung der Intentionalität garantiert, dass das, *was* erscheint, aus einer Perspektive, in einem *bestimmten Sinn*, erscheint. Die radikale Fremdheit ist dann das, was eine Form des Entzugs einer Erfahrung annimmt, über eine Ordnung hinausgeht und sich als Abwesenheit entzieht.¹⁸

Aber wie könnten wir das Fremde erfahren? Können wir nach dem Fremden suchen, es erfragen, es beurteilen, es gar ‚wissen‘? Fremdes erfahren wir nicht, wie wir eine Erfahrung vom Zähneputzen machen. Denken wir *so* über das Fremde, haben wir es schon verpasst. In der Erfahrung des körpersprachlichen Verhaltens der beiden Personen aus dem Beispiel (s. o.) *entzieht* sich etwas den Verfügungsmöglichkeiten, den gesellschaftlichen Rastern und Ordnungen.¹⁹ Eine Fremderfahrung ist etwas, das auf *mich* zukommt, *mir* zustößt, auf *mich* einwirkt und

15 Eigenes und Fremdes bilden ein Art Geflecht mit Überkreuzungen, ohne dass sie ‚zusammenfallen‘.

16 Angemerkt sei, dass der verführerische Begriff des ‚Gefühlsausdrucks‘ nicht bedeutet, ein ‚innen‘ liegendes Gefühl würde sich irgendwie nach ‚außen‘ drücken. Aus phänomenologischer Sicht ‚sind‘ wir unser Gefühl, d. h., es realisiert sich z. B. in der Körpersprache des Weinens, der Modulation des Rufens „Allein. Bitte. Hilfe.“, in der Art, wie die Hände die Rollstuhllehnen umklammern, der Körper zittert, der Kopf nach vorn und unten gesenkt wird, wie sich gegebenenfalls das autonome Nervensystem als vermehrte Atmung und Herzstätigkeit äußert.

17 Bedenken wir dies, dann bietet sich in der Tat erneut die Figur der Verflechtung an: Vielleicht wird gerade mit der radikalen Fremdheit deutlich, dass ‚das Fremde‘ verwoben ist mit der Fremderfahrung.

18 Das radikale Fremde können wir somit als Außer-Ordentliches, als eine Bezugnahme zu einer Ordnung im paradoxen Modus des Entzugs verstehen.

19 „Das Liebäugeln mit einer ganz und gar inklusiven Gemeinschaft, der im Grunde nichts und niemand äußerlich wäre, gehört zu den Ideen, die verblassen, sobald man sie zu realisieren versucht“ (Waldenfels 2006c, 8).

etwas *zwischen* uns geschehen lässt, das sich nicht einer individuellen Leistung, sondern einem antwortenden (*responsiven*) Geschehen verdankt.

Das Fremde und die Fremderfahrung ist etwas, das wie eine ‚Heimsuchung‘ ist, die uns unruhig, vielleicht irritiert werden lässt. Abwehr, Verdammung, Verkenning, Vermeidung, Eingemeindungen stellen Formen des Umgangs mit der Fremdheit unserer selbst und der Fremderfahrung dar (Waldenfels 1997/1998/ 2000). Gerade wenn wir durch als fremd erlebte Ausdrucksformen affiziert werden (z. B. beständiges Wiederholen von Worten: „Allein. Bitte. Hilfe“) und uns darauf fokussieren, kann es z. B. zur Konfrontation mit eigenen Ohnmachtsgefühlen, zu negativen Attribuierungen und zu Stigmatisierungen kommen (alt, verwirrt, schwerdement), die in der Folge z. B. ein mitfühlendes Antworten, eine *An-erkennung* oder inklusive und teilhabeorientierte Verhältnisse erschweren oder gar ausschließen (Balzer 2014). Antworten bedeutet, auf ein Ereignis bezogen zu sein, das dem eigenen Verhalten und Selbst vorausgeht, weil es *anderswo* beginnt. Frau B. antwortet ‚vermutlich‘ auf den Tod des Mannes, den Verlust vertrauter Ordnungen. Dem fremden Anspruch gegenüber ist die Antwort notwendigerweise *verspätet*, und *gleichzeitig* erhält der Anspruch seinen *Sinn nur durch die Antwort*.

Fremderfahrung hat nicht nur mit positiven, sondern auch mit negativen Gefühlen der Angst, der Irritation, der Abwehr, der Verleugnung und Verkenning usw. zu tun. Besonders deutlich werden diese negativen Fremderfahrungen, wenn sie eine Art von Ohnmacht auslösen gegenüber dem fremden Anderen und dieser sehr konkret durch sein Verhalten, Handeln mir gespiegelt zu Angesicht bringt (Lacan 1986), wie ich mich gerade *nicht* sehen und verstehen will; was ich von mir abgegrenzt wissen möchte, weil es vielleicht ambivalente Gefühle ausdrückt. Das Fremde erscheint damit allein schon dadurch bedrohlich, dass es durch sein bloßes Erscheinen die Deutungslücken und -risse im Gefüge des Eigenen sichtbar macht und uns damit in unserer Selbstwahrnehmung verunsichert. Die eigene Fremdheit wird verdrängt oder abgewehrt, damit das vermeintlich Eigene, Vertraute imaginiert werden kann als Identität ohne Identitätsverluste. Man fühlt sich gesichert vor negativ konnotierten, kulturell gerahmten Erfahrungen, welche Transgenderformen, Behinderungen, etc. in ein System von Kodierungen und Symbolisierungen einbetten. Diese scheinbare Trennung von Eigen- und Fremderfahrung hindert uns daran, uns beständig mit dem Anderen verflochten zu erfahren; die/der Andere konfrontiert, provoziert, irritiert uns; dem möchten wir entgehen. Wir (er) finden, *was* wir antworten, nicht aber, *worauf* wir antworten.

Ohne die Ahnung, dass das Andere bereits in uns selbst ‚haust‘, wir ein Wesen in Beziehung zu Anderen/m sind und ein Antwortverhältnis zu Anderen/m eingehen, werden die irritierenden, trennenden Unterschiede überhöht und es erscheint völlig surreal oder absurd, was doch so naheliegt: Dass ein Mensch nach dem Verlust des Partners oder der Partnerin und dem Verlust der vertrauten Heimat, der Einweisung in das Pflegeheim sich verlassen und allein fühlt. Der Verlust

der Weltzugehörigkeit macht, dass wir es uns nicht vorstellen können, an Stelle des/der Anderen zu sein; dass uns Ähnliches widerfahren kann²⁰.

Frau B. habe ich gefragt, was ich tun könnte für sie. Sie hat mir geantwortet: „*Ich weiß nicht, was los ist mit mir, was alles passiert ist, ich weiß nicht, warum ich hier bin, wo mein Mann ist, ich weiß nichts mehr [...]*“ (Tagebuchnotiz U. St., 2023). Die Betreuer:innen lesen ihr aus der Tageszeitung vor, sie gehen mit ihr spazieren, sie helfen ihr beim Essen, bei der Pflege usw. Bis heute ruft sie die drei Worte: „Allein. Bitte. Hilfe.“ Sie überträgt diesen Hilfe- oder/und Bittruf auf *alle* Situationen, weil die Vertrautheit mit der Welt zerrüttet ist. Ihr Ruf setzt heftig wieder ein und wird begleitet von leiblichen *Gefühlsbewegungen*, von Tränen und Traurigkeit. Die Antworten der Betreuer:innen sind nicht die Antworten, welche Frau B. benötigt. Aber wie können wir ‚passend‘ auf einen Anruf, auf Gefühle des Alleinseins, antworten – und dies in einer Situation, in der die Welt von Frau B. zerrüttet scheint?

Es ist zudem die Frage zu stellen, ob es eine ‚Eindeutigkeit‘ der Gefühle gibt oder ob diese nicht ambivalent schillern? Gefühle suchen nach einer ‚Sprache‘, benötigen Artikulation, um verstanden und geteilt zu werden. Am Beispiel erkennen wir dies: Geht es bei der körpersprachlichen Artikulation der Gefühle von Frau B. um ‚Alleinsein‘ oder um (erzwungene) Einsamkeit? Sind die körpersprachlichen Gesten des Betreuers Ausdruck institutioneller Rolleneinnahme oder/und eine Form der ‚Abwehr‘ von eigenen Ängsten, die mit Verlusten unterschiedlicher Art verbunden sind? Oder/und drücken seine Antworten eine Hilflosigkeit oder gar Ohnmacht gegenüber der Situation von Frau B. aus? Ist die Situation auch lesbar vor dem Hintergrund einer unreflektierten Machtmatrix von Normen?

Wenn wir die Erfahrungen von Frau B. und dem Betreuer verstehend reflektieren, dann könnten unterschiedliche Lesarten der Erfahrungen vor vorschnellen Identifizierungen schützen. Der Gewinn liegt darin, dass man der ‚Dichte der Lebenswelt‘ und ihren ‚*Vermeinungshinsichten*‘ (etwas *als* etwas wahrnehmen und lesen/deuten) näherkommt. Man kommt den Vermeinungshinsichten näher und wird damit einer vieldeutigen Wirklichkeit gerecht, die sich einer leiblichen Verflechtung mit der Lebenswelt verdankt. Diesem Verflechtungsverhältnis zwischen der ‚Dichte der Lebenswelt‘ und den ‚*Vermeinungshinsichten*‘ (etwas *als* etwas erfahren) liegt eine ‚signifikatorische Differenz‘ zugrunde. Dies bedeutet, dass es zwischen dem ersten ‚*Etwas*‘ (am Beispiel: Erfahrung im Vollzug, in der Situation) und dem zweiten ‚*Etwas*‘ (am Beispiel: Beschreiben der Situation und Lesen oder

20 Der Ausdruck „an Stelle des/der Anderen“ meint keine relationale Ortsbestimmung (x steht an der Stelle von x). Diese Haltung würde implizieren, dass wir die Perspektive eines neutralen Beobachters einnehmen. „Stellvertretung bedeutet mehr, nämlich dass jemand an jemandes Stelle tritt.“ Damit ist ein Ort in der Welt und kein beliebiger Raumpunkt gemeint. „Das Rätselhafte der Stellvertretung liegt nun darin, [...] dass man sie als etwas Sekundäres betrachtet, so dass man nicht eigentlich dort ist, wo der Andere sich aufhält. [...] Stellvertretung beschränkt sich dann darauf, dass ich primär dort bin, wo der Andere nicht ist, und nur sekundär dort, wo der Andere ist, und umgekehrt würde das gleiche gelten.“

Deuten der Situation) eine Differenz gibt. Diese ist bedeutsam zu erkennen, denn die Grundeigenschaft des Bewusstseins, immer Bewusstsein von etwas, d. h. auf etwas *als* etwas gerichtet zu sein, gilt es zu beachten. Allerdings ist unser Gerichtetsein auf etwas als etwas vom ersten Etwas bereits angerufen worden. Darauf antworten wir. Waldenfels hat daher in die Struktur der Intentionalität (Husserl XIX/1, §§ 9–21; nach u. a. Merz 2010) eine *responsive* (antwortende) Grundstruktur all unserer Erfahrungen als fungierend ‚hineingeflochten‘.

3 Suchbewegungen

Abschließend sollen vor dem Hintergrund des Ausgeführten drei unterschiedliche Fragen gestellt werden, die miteinander verflochten sind, aber sich nicht decken.

A) Menschen leben in fragilen privaten und öffentlichen Beziehungen, Strukturen, die jederzeit zerbrechen können. Es liegt ein Beispiel vor, das auch mit einer spezifischen Form des Sprachlos- und Unsichtbar-gemacht-Werdens zu tun hat, durch die Art und Weise, wie der Betreuer auf die körpersprachlichen Antworten von Frau B. in der Situation seinerseits antwortet. Diese Form der Antwort lässt Frau B. einerseits zu einer abgeschotteten Gemeinschaft dazugehören (Pfleheim), andererseits gehört sie auf eine merkwürdige Weise nicht zu einer Gesellschaft; es werden ihr – allein in der Art des Antwortgebens – wenig Möglichkeiten eröffnet, als jemand verstanden zu werden, die etwas zu sagen hat, der man zuhört, mit der man in ein Verhältnis des Fragens und Hörens eintritt – und sei es über ihr Gefühl des Alleinseins, des Verlassenseins. Nach Bedorf (vgl. 2015) gilt es, das Leid eines Menschen überhaupt wahrzunehmen und auch die ‚Abschaffung‘ von Leiden. Dafür benötige es keiner Begründung. – Ist die Linderung, die Veränderung und die Abschaffung von Leid überhaupt begründungsbedürftig? Und wenn wir verneinen, dies zu benötigen, wäre es nicht „ein moralischer Bankrott“? (Grüny 2012, 249; zit. nach Bedorf 2015). Weltweit, so Liebsch (2018), würden unzählige Menschen sprachlos und unsichtbar gemacht und an den Rand der Gesellschaft gedrängt. Wir kennen die Bilder von verarmten Menschen (vgl. Bourdieu 1997; Weiß 2000), von fliehenden Menschen, die in der Gefahr stehen, jeden Moment in rechtliche Grauzonen zu geraten, abgeschoben in ein Schattendasein, und hoffen auf so etwas wie ein Dach über dem Kopf oder ein Zuhause. Ihnen werde die Flucht vor Hunger und tiefer Not nicht als Asylgrund angerechnet. Und wir kennen die Verzweiflung von ‚Systemsprenger:innen‘, die oftmals nur noch in Grauzonen leben können. Wir kennen das Leiden von Menschen, die einsam sind, weil sie z. B. in institutionalisierten Wohnformen leben, und zum Teil auch keine Verwandtschaftsbeziehungen mehr unterhalten können, weil gerade die Menschen, die ihnen mehr oder weniger vertraut waren, nicht mehr

in ihrem Leben sind. Oft haben sie keine Ansprüche und zugleich machen sie die Erfahrung, wie Frau B., dass sie von niemandem in Anspruch genommen werden und dass übersehen, überhört wird, was sie körpersprachlich ausdrücken. Wie können diese Erfahrungen vergemeinschaftet werden, wie kann ihnen eine kollektive Bedeutung zukommen, sodass mit gutem Willen und einer Reflexion der Machtmatrix der (unreflektierten) Normen eine Veränderung der Lebenssituationen ermöglicht wird?

Allerdings wurde schon (siehe oben) angedeutet, dass dies nur eine *mögliche* Lesart des Beispiels sein könnte. Ebenso möglich ist, dass Frau B. sehr wohl gesehen und gehört wird vom Betreuer. Es kann sein, dass er mit einer Hilflosigkeit seiner selbst konfrontiert wird, weil er auf die körpersprachlichen Antworten von Frau B. auf ihre Situation keine Antworten weiß, die ‚stimmig‘ wären. Worauf antwortet Frau B. mit ihrem körpersprachlichen Ausdruck? Auf Verluste, für die es kaum Antworten gibt?

- B) Vielleicht gelingt eine andere Möglichkeit, mit dem dichten szenischen Beispiel umzugehen? Betrachten wir, wie der Betreuer und Frau B. einander begegnen: Wenn beide Personen sich als ein ‚Du‘ ansprechen, so dürfen wir doch erwarten, dass ein ‚Ich‘ sich darin wiedererkennt. Das ‚Ich‘ muss sich jedoch gegen die verschiedenen Bedeutungen, die mit diesem ‚Du‘, verknüpft werden, wehren, sie ablehnen, sie weit von sich weisen können. Judith Butler schreibt (in ihren phänomenologisch orientierten Veröffentlichungen): „Ja, ich bin es, aber ich bin nicht die [der; U. St.], für die [den; U. St.] du mich hältst“ (Butler 2015, 22). Eine solche Sicht verschließt nicht nur (Betreuungs-)Räume, sondern *eröffnet* auf eine Suche hin, in der sich die/der Andere in keiner geübten Geste je ‚festschreiben‘, ‚identifizieren‘ ließe. Am Beispiel: Frau B. ist weder nur verwirrt, noch ist sie nur dement. Das Ich ist „[...] nichts anderes als die Differenz der Masken, die die Artikulationen seiner Lebensformen darstellen, seiner Selbstbilder, in denen sich der Blick der anderen fängt und deren imaginärer Charakter in keinem letzten Bild zum Stillstand kommt. Es ist die Vakanz der Masken, die sowohl ein Interagieren von Menschen und Menschen als auch eine Verwicklung des Menschen in die Sinnenwelt [...] ermöglicht“ (Meyer-Drawe 1991, 398). Die Frage, ob wir als Identität gegeben sind, ließe sich auch mit dem Diskurs um Anerkennung, den Thomas Bedorf (2010) als eine Verkennung enthüllt hat, darlegen: Wenn in Anerkennungsverhältnissen die Identitätsstiftung unabwendbar auf dem Spiel stehe (x anerkennt y als z), riskieren wir beständig eine *Verkennung* des/der Anderen. Es gibt keine ‚stimmige‘ Kategorisierung, keine ‚stimmige‘ Identitätsstiftung. Wir sind beständig mehr und anderes, als sich die jeweils anderen vorstellen. Wir sind eine „Differenz der Maskierungen“, wie Käte Meyer-Drawe unter Bezug auf Foucault ausdrückt (Meyer-Drawe 1991; vgl. 2007), die eine Balancierung zwischen Rolle und Ich, aber auch unserer Wirklichkeit und Möglichkeiten erforder-

lich macht. Als Personen sind wir ein mehrdimensionales Selbst, das erst im Spiel zwischen verschiedenen Dimensionen der Existenz seine Form gewinnt – und immer wieder verliert, weil wir leiblich verwickelt sind mit einer Welt, zu der wir in der Lage sind, in Distanz zu treten und in ein Spiel von Masken, Rollen, einzutreten oder aber: dazu gezwungen werden. Das Offenhalten von Spielräumen und die Vielfalt von Deutungen, die Ambivalenzen der Deutungen etc. werden daher den Risiken der Vereinnahmung, der Aneignungs- und Enteignungsformen die Stirn bieten können. Was würde geschehen, wenn wir diese kursorischen Überlegungen mit einbeziehen in behindertenpädagogische Versuche, Begriffe für Behinderung zu finden, von denen wir immerzu ausgehen, dass sie eine begriffliche ‚Passung‘ für das leibliche, verletzbare und offene wie ‚werdendes‘ Subjekt darstellen?

- C) Gefühle, die wir haben, rühren von etwas her, wovon wir affiziert werden. Sie beziehen sich auf etwas, an dem wir nicht konstitutiv beteiligt waren, was uns jedoch (positiv/negativ) befremden kann. Wir antworten darauf, indem wir unsere Antworten körpersprachlich realisieren unter den Verstrickungen und Verwicklungen unseres Lebens mit Normen, kulturellen und biografischen Rahmungen. Da Gefühle sich merkwürdig sperrig gegenüber Argumentationen verhalten, können wir davon ausgehen, dass trotz normativer, menschenrechtlicher, kultureller Vorgaben, Gesetze, Gepflogenheiten, trotz erkennbaren Leids und *wider besseres Wissen* Menschen aufgrund von Erkrankungen, Not (beispielsweise fliehende Menschen) und Schädigungen *abgelehnt* werden? Rechnen wir mit dem Zuweisen dieser Menschen an Asyle und Niemandsorte, die sich in einem merkwürdigen Nebefeld zwischen Gesetz und Gesetzlosigkeit befinden – displaced persons ohne Rechte (vgl. Liebsch 2018)?

Literatur

- Balzer, N. (2014): Die Spur des Anderen. Zum Zusammenhang von Verkennen und Anerkennen (Emmanuel Levinas). In: N. Balzer (Hrsg.): Spuren der Anerkennung. Wiesbaden: Springer, 293-336.
- Bedorf, T. (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Berlin: Suhrkamp.
- Bedorf, T. (2015): Politische Gefühle. In: T. Bedorf & T.N. Klass (Hrsg.): Leib – Körper – Politik. Untersuchungen zur Leiblichkeit des Politischen. Weilerswist: Velbach, 249-265.
- Bourdieu, P. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: Universitätsverlag.
- Budler, J. (2015): Sinn und Sinnlichkeit des Subjekts. Wien und Berlin: Turia + Kant.
- Freud, S. (1982). Das Unheimliche. In: A. Mitscherlich & A. Richards (Hrsg.): Studienausgabe. Band IV. Frankfurt/Main: Fischer.
- Früchtl, J. (2021): Demokratie der Gefühle. Ein ästhetisches Plädoyer. Hamburg: Felix Meiner.
- Grüny, C. (2004): Zerstörte Erfahrung. Eine Phänomenologie des Schmerzes. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Grüny, C. (2012): Musik und Sprache. Dimensionen eines schwierigen Verhältnisses. Weilerswist-Metternich: Velbrück Wissenschaft.
- Husserl, E. (1950): Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen. Den Haag: Nijhoff.

- Kleinbach, K. (1990): Gegen die „Wut des Verstehens“: der Andere. Überlegungen zu einem veränderten Verständnis des Kommunikationsbegriffs in der Schule für Geistigbehinderte. In: *Sonderpädagogik* 20 (3), 97–107.
- Lacan, J. (1986): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint. In: *Schriften Band 1*. Weinheim und Berlin: Quadriga Verlag, 61–70.
- Levinas, E. (1983): Die Spur des Anderen: Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Freiburg und München: Karl Alber.
- Levinas, E. (1987): Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität. Freiburg und München: Karl Alber.
- Levinas, E. (1992): Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Aus dem Französischen übersetzt von T. Wiemer. Freiburg und München: Karl Alber.
- Liebsch, B. (2018): Zwischen dem páthos des Negativen und politischer Selbstgerechtigkeit. Zur zweifelhaften Politisierbarkeit negativer Erfahrungsansprüche. In: *Zeitschrift für Politische Theorie* 9 (1), 89–107.
- Merleau-Ponty, M. (1986): Das Sichtbare und das Unsichtbare. Mit einem Vor- und Nachwort versehen von C. Lefort (Hrsg.): Aus dem Französischen von R. Giuliani & B. Waldenfels. München: Wilhelm Fink.
- Merz, P. & Staiti, A. & Steffen, F. (2010): Intentionalität. In: H.-H. Gander (Hrsg.): *Husserl-Lexikon*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 153–157.
- Meyer-Drawe, K. (1987): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität (2. Aufl.). München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (1991): Das „Ich als Differenz der Masken“. In: *Wissenschaftliche Pädagogik* 67 (1), 390–400.
- Meyer-Drawe, K. (2001): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: P. Kirchheim.
- Meyer-Drawe, K. (2007): Persona bedeutet auch Maske. In: *Der blaue Reiter. Journal für Philosophie: Echt sein* 24, 24–28.
- Meyer-Drawe, K. (2011): Staunen – ein „sehr philosophisches Gefühl“. In: *Ethics & Politics*, XIII (1), 196–205.
- Meyer-Drawe, K. (2018): Die Welt als Kulisse. Übertreibungen in Richtung Wahrheit. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schütz, E. (1996): Die Theorie des Anderen bei Emmanuel Levinas. Nachschrift des Manuskriptes zur Vorlesung von E. Schütz durch M. Brinkmann. Online unter: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/egon-schuetz-archiv/verzeichnis-der-unveroeffentlichen-schriften/> 51. (Abrufdatum: 14.09.2023).
- Stinkes, U. (2018): Antwortverhältnisse im Kontext von Komplexer Behinderung. In: J. Müller & R. Lelgemann (Hrsg.): *Menschliche Fähigkeiten und komplexe Behinderungen. Philosophie und Sonderpädagogik im Gespräch mit M. Nussbaum*. Darmstadt: wbg Akademie, 145–168.
- Stinkes, U. (2021): Am Leitfaden der Vulnerabilität – Chiasma von Ethik und Politik. In: S. Gingelmaier & M. Hoanzl & H. Weiß (Hrsg.): *Lernen mit Kopf – ohne Herz und Hand? Impulse für leibhaftige Begegnungen, emotionsbasiertes Lernen und eine ästhetische Praxis mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 74–89.
- Stinkes, U. (2024): *Anni N. oder das Nichtzuhause sein in der Welt*. Heidelberg: Winter (im Druck).
- Waldenfels, B. (1989): Erfahrung des Fremden in Husserls Phänomenologie. In: *Phänomenologische Forschungen* 22, 39–62.
- Waldenfels, B. (1997): *Topographie des Fremden – Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (1998): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2000): *Das leibliche Selbst*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2006a): *Das Fremde im Eigenen*. In: *e-Journal Philosophie der Psychologie*.
- Waldenfels, B. (2006b): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Waldenfels, B. (2006c): Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft. In: *Information Philosophie* (5), 7-18.
- Waldenfels, B. (2010): *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2015): *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2021). „Fremdheit ist wie das Salz der Erfahrung“. In: *Philosophie Magazin*. Online unter: <https://www.philomag.de/artikel/berhanrd-waldenfels-fremdheit-ist-wie-das-salz-der-erfahrung> (Abrufdatum: 15.12.2024).
- Weiß, H. (Hrsg.) (2000): *Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen*. München und Basel: Reinhardt.

Autorin

Stinkes, Ursula, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leibphänomenologische Theorie geistiger Entwicklung; Konzepte zur Arbeit mit dem Körper, der Körpersprache und der Körpererinnerung; Anthropologische und ethische Fragen zur Konditionalität menschlicher Existenz; Bildung von Kindern und Jugendlichen mit (schwerer) geistiger Behinderung; Didaktische Aspekte des Versorgens und Versorgtwerdens; Möglichkeiten integrativer Beschulung; Chancen/Grenzen der Vision von Inklusion
E-Mail: stinkes@ph-ludwigsburg.de

Benjamin Weber

It's no shame – Das Gefühl der Scham im Kontakt mit Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung

In dem autofiktionalen Roman *Eine persönliche Erfahrung* beschreibt Kenzaburo Oe (1992) aus Sicht eines Vaters, der von allen Bird genannt wird, die emotionalen Herausforderungen, die mit der Geburt eines Kindes mit zugeschriebener Behinderung einhergehen. Ein Gefühl spielt dabei eine zentrale Rolle: die Scham. Schon kurz nach der Geburt wird das Kind z. B. aufgrund einer körperlich so seltenen wie auffälligen Anomalie in ein anderes Krankenhaus transportiert, wo Bird bald darauf zu einem ersten Gespräch mit einem der behandelnden Ärzte gebeten wird. Nachdem das weitere Vorgehen besprochen wurde, fragt Bird den Arzt, ob sein Kind nach einer möglichen Operation wie ein „normales Kind“ (Oe 1992, 114) aufwachsen werden könne, woraufhin der Arzt, ohne auf die Frage zu antworten, in ein Schweigen verfällt. Und in diesem Schweigen meldet sich Birds Scham so plötzlich wie eindrucklich:

„Und während er vor wachsendem Schamgefühl immer mehr errötete und Tränen in ihm aufstiegen, wünschte er sich: ah, meinen Traum von der Afrikareise möchte ich verteidigen, möchte mich der Last dieses Monster-Babys entledigen können. Freilich, um das auszusprechen und dem Arzt zu klagen, drückte das Schamgefühl, das Bird erfasst hatte, allzu schwer. Verzweifelt senkte er sein Gesicht, das jetzt rot war wie eine Tomate.“ (Oe 1992, 115)

Mit Birds Scham wird eine emotionale Reaktion beschrieben, die Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung immer wieder bei Menschen ohne zugeschriebener Behinderung hervorrufen. In meiner Dissertation *Das Gefühl der Scham im Kontakt mit Menschen mit einer geistigen Behinderung* (Weber 2018) habe ich versucht, diesem Gefühl genauer nachzufragen und dessen ethische Bedeutsamkeit nachzuzeichnen. Im folgenden Beitrag sollen zentrale Aspekte dieser Scham genauer beleuchtet werden.

Nach (1) einleitenden Bemerkungen zu dieser Fragestellung, soll (2) kurz dargelegt werden, wie das Gefühl der Scham im zeitgenössischen Diskurs der Philosophie

und Psychologie verstanden wird. Sodann werden (3) einige kurze Rückfragen an dieses Verständnis der Scham gestellt, bevor (4) mit Bezug auf Emmanuel Lévinas ein alternatives und ethisch bedeutsames Verständnis der Scham aufgerufen wird, das auch für die Scham im Kontakt mit Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung relevant ist.

1 Das Gefühl der Scham im Kontakt mit Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung

Das Gefühl der Scham „erfreut“ sich seit einigen Jahrzehnten wachsender wissenschaftlicher „Beliebtheit“ so unterschiedlicher Disziplinen wie der Soziologie (vgl. u. a. Neckel 1991), der Geschichtswissenschaft (vgl. u. a. Frevert 2017), der Psychologie (vgl. u. a. Lewis 1995) der Philosophie (vgl. u. a. Landweer 1999), der Ethnologie (vgl. u. a. Duerr 1994) oder der Erziehungswissenschaft (vgl. u. a. Schäfer & Thompson 2009).

Bei allen Differenzen ist man sich dabei weitgehend einig, dass es sich bei der Scham um ein unangenehm empfundenes Selbstgefühl handelt, das mit einem Normenübertritt und einer umfassenden Kritik an sich selbst einhergeht, die, je nach Sichtweise, von sich selbst und/oder von Anderen ausgeht. Darüber hinaus herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass von dem Gefühl der Scham spätestens dann eine Gefahr für die psychische Gesundheit ausgeht, wenn es übermäßig oft erlitten wird, insofern es – so eine weiterverbreitende Annahme – zu Depressionen aber auch Wut und Aggressionen führen kann (vgl. Tangney & Dearing 2003).

Angesichts der Verbindung von Scham und Normen überrascht es nicht, dass auch das wissenschaftliche Interesse an der Scham von Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung seit einigen Jahren gestiegen ist. Insbesondere die Disability Studies sowie psychoanalytisch inspirierte Untersuchungen, die sich kritisch mit dem Verhältnis von Normen und Behinderung auseinandersetzen, konnten – zumeist mit implizitem oder explizitem Rückgriff auf Stigmatisierungsprozesse – zeigen, dass sich Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung einem besonderen Risiko ausgesetzt sehen, sich ihrer zugeschriebenen Behinderung wegen schämen zu müssen (vgl. u. a. Tabin 2019; Evans 2019). Das Gefühl der Scham wird dabei auch hier überwiegend als problematisch erachtet. So kann entlang der Scham zwar die fragwürdige Macht leitender Normalitätsvorstellungen herausgearbeitet werden. Insofern sich die Wirkmacht dieser Normalitätsvorstellungen bei Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung in dem konkreten Gefühl der Scham zeige, habe die Scham aber die Macht das konkrete Selbsterleben als behindert gelebter Menschen nachhaltig negativ zu beeinflussen (vgl. Schumann 2007; Patterson u. a. 2019).

Warum man sich aber auch für oder wegen Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung schämen kann und welche Bedeutung diese Scham haben könnte, wird auf der Bühne der Wissenschaft bis heute bestenfalls angedeutet. Hier nur zwei kurze Beispiele:

Die Psychoanalytikerin Simone Sausse fragt uns:

„...lorsque nous nous trouvons face à un jeune enfant porteur d'un handicap, notre première réaction n'est elle pas de détourner le regard? [...] le temps n'est pas loin où l'on cachait un enfant trisomique ou handicapé moteur à ses voisins“ (Sausse 1996, 7)¹

und antwortet kurz darauf, dass als behindert gelesene Kinder „l'objet [...] d'un rejet, persistant et honteux“ (ebd. 8)² sind.

Der Psychologe Michael Lewis verweist auf die Scham von Eltern bezüglich der als behindert gelesenen Kinder und deutet mit dem Verweis auf Stigmatisierungsprozesse eine mögliche Erklärung dieser Scham an:

„Like an infectious disease, the stigma not only affects the victim of the stigma but all those who are associated with him or her. [...] The parents of children with a stigma are themselves stigmatized and suffer the same fate as their stigmatized child. There is no question that the parents of a child who has mental retardation themselves become objects of stigma. [...] The shame at having such a child can last a lifetime and can lead to many family difficulties, including an high rate of marital discord and divorce as each parent seeks to blame the other for the stigmatized child.“ (Lewis 1995, 205)

Folgt man Michael Lewis und Simone Sausse, stellen als behindert gelesene Menschen insbesondere für die Angehörigen einen steten Anlass dar, sich schämen zu müssen. Als wäre eine zugeschriebene Behinderung ansteckend, scheint der Schatten der Behinderung in seiner beschämenden Macht auf diejenigen überzugreifen, die sich im Nahbereich als behindert gelesener Menschen befinden.

2 Das Gefühl der Scham

Die wachsende Aufmerksamkeit für das Gefühl der Scham ist zweifelsohne mit der zunehmenden wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Welt der Gefühle verbunden. Gefühle sind Phänomene, die sich, philosophisch gesprochen, durch Aspekte wie Phänomenalität, Intentionalität, Ausdrucksqualität und Motivation auszeichnen. Gefühle fühlen sich daher irgendwie an, sind auf bestimmte Objekte oder Sachverhalte gerichtet, von denen sie gewissermaßen handeln, drücken

1 „...liegt unsere erste Reaktion angesichts eines behinderten Kindes nicht darin, dass wir den Blick abwenden? [...] es ist noch nicht lange her, dass wir ein Kind mit Down-Syndrom oder ein körperlich behindertes Kind vor unseren Nachbarn versteckten.“ [Übersetzung: B. W.]

2 „das Objekt [...] einer Zurückweisung, hartnäckig und beschämend“ [Übersetzung: B. W.]

sich körperlich irgendwie aus und motivieren zu bestimmten Verhaltensweisen. Fürchte ich mich z. B. vor einem Hund, der laut bellend auf mich zueilt, ist meine Furcht, die ich akut erlebe und fühle und die sich körperlich z. B. mit Herzklopfen, Schwitzen und hektischer Atmung ausdrückt, auf den Hund gerichtet, den ich als potenziell gefährlich für mich einschätze und vor dem ich furchterregt die Flucht ergreife.³

Das Gefühl der Scham genießt auf der wissenschaftlichen Bühne nun wohl gerade deshalb eine besondere Aufmerksamkeit, weil das Objekt der Scham nicht irgendeines ist, sondern man selbst. So ist sich der zeitgenössische Diskurs der Scham weitgehend darin einig, dass ein zentraler Aspekt der Scham darin liege, dass es sich auf die Person selbst richtet, die sich schämt. Kurzum: wenn ich mich schäme, dann schäme ich mich meiner selbst.

Wie zentral dieser Selbstbezug der Scham ist, zeigt sich gerade dann, wenn man sich den zwei grundlegenden und zugleich konkurrierenden Lesarten der Scham zuwendet. So wird die Scham auf der einen Seite insofern als soziales Gefühl bestimmt, als davon ausgegangen wird, dass jede Form der Scham eine Scham vor Anderen ist. Andere sind demnach ein zentraler Bestandteil der Scham. So hält z. B. Hilge Landweer fest: „Wenn wir uns schämen, schämen wir uns für etwas *vor jemandem*“ (Landweer 1999, 2). Außerdem bedürfe es eines kritischen Blickes der anderen Person sowie die Anerkennung der sich schämenden Person, „sich im weitesten Sinn falsch verhalten zu haben“ (ebd. 37). Genauer noch muss man die Norm, an der sich die Falschheit eines Verhaltens bemisst, nicht nur anerkennen, sondern darüber hinaus davon ausgehen, „daß *auch andere* die Erfüllung dieser Norm für *wünschenswert* halten *und sich daran orientieren*“ (ebd., 77). Insofern also der Norm, deren Verstoß vor den Augen Anderer dazu führt, dass man sich schämt, „*Bindungskraft* und *Allgemeinheit*“ (Demmerling 2009, 78) zugeschrieben wird, sei das Gefühl der Scham immer auch ein Geständnis, „gegen mein Selbstbild verstoßen“ (Landweer 1999, 48) zu haben. Wenn ich mich schäme, fühle ich

3 Das wiedergewonnene Interesse der Philosophie an den Gefühlen ist zweifellos der „Wiederentdeckung“ der Intentionalität der Gefühle geschuldet. Stark vereinfacht wird das zentrale Moment der Intentionalität der Gefühle nicht allein darin verortet, dass Gefühle auf Objekte oder Sachverhalte gerichtet sind und damit von etwas handeln, sondern dass sich die Intentionalität der Gefühle, stark vereinfacht, in Überzeugungen ausdrückt. Damit wird es insofern möglich, von einer „Rationalität des Gefühls“ (de Sousa 2009) oder einer „Logik der Gefühle“ (Ben Ze’ev 2009) zu sprechen, als Gefühle durch ihre Verbindung mit Überzeugungen „wahrheitsfähig“ werden. Gefühle lassen sich daher einerseits tendenziell rationalen Einschätzungen zuordnen – meine Furcht wäre rational wenn das Objekt der Furcht mir tatsächlich gefährlich werden könnte. Andererseits können diese „Rationalisierungen“ mittels der Gefühle (1) schneller erschlossen werden, als es mittels eines bloßen Nachdenkens möglich wäre und (2) durch ihre persönliche Bedeutsamkeit auch handlungsleitend wirken (vgl. hierzu den hervorragenden Überblicksband „Die Philosophie der Gefühle“ der von Sabine Döring (2014) herausgegeben wurde und wegweisende Texte aus dem philosophischen Diskurs der Gefühle teilweise erstmals ins Deutsche übersetzt).

mich demnach nicht nur von Anderen kritisch beäugt, sondern ich beäuge mich in meiner Scham immer auch selbst kritisch.

Konzentriert man sich nun in erster Linie auf die mit der Scham zusammenhängende Kritik – und weniger auf die Frage, wie es sich anfühlt, sich zu schämen und wie sich das Gefühl der Scham körperlich ausdrückt⁴ – stellt sich spätestens dann die Frage, ob der Andere tatsächlich ein zentraler Bestandteil der Scham darstellt, wenn man die Norm selbst teilt, deren Verstoß zur Scham führt. Wenn Gabrielle Taylor in ihrer wegweisenden philosophischen Untersuchung zur Scham z. B. festhält, dass „(t)he actual or imagined observer may merely be the means of making the agent look at himself, he is in no way essential“ (Taylor 1985, 66) und den Anderen hinsichtlich der Scham zu einem „contingent matter“ (ebd.) erklärt, rückt sie den kritischen Selbstbezug ins alleinige Zentrum der Scham. Sie folgt damit einer Lesart der Scham, die seit den 1970er Jahren die wissenschaftliche Bühne betreten hat und bis heute überaus dominant ist: die Scham ist ein Gefühl, das von der Person selbst handelt, die sich schämt. Um diesen Selbstbezug richtig einordnen zu können, ist es wichtig, den zentralen Unterschied zu anderen selbstbezüglichen Emotionen wie z. B. der Schuld zu bestimmen. Die Schuld sei demnach auf bestimmte Handlungen meiner Selbst gerichtet, die ich als falsch erachte und einer anderen Person schaden könnten, während die Scham auf die eigene Person als Ganze gerichtet sei (vgl. z. B. Tangney & Dearing 2003). Ich fühle mich also schuldig, weil ich etwas Falsch *getan* habe, wohingegen ich mich schäme, weil ich mich für einen *schlechten Menschen* halte.⁵

⁴ Hier sei zumindest kurz angemerkt, dass das wiedererwachte wissenschaftliche Interesse an den Emotionen insbesondere in der analytischen Philosophie und der Kognitionspsychologie vor allem dem sogenannten propositionalen Gehalt der Gefühle geschuldet war. Dies zeigt sich z. B. in der Annahme, dass verschiedene Gefühle entlang eines formalen Objekts trennscharf zu differenzieren seien und dass es daher vor allem darum gehe, die notwendigen Überzeugungen, die mit bestimmten Gefühlen verbunden sind, formal zu bestimmen. Demnach wäre z. B. das formale Objekt der Furcht eine persönlich bedeutsame Gefahr. Wegweisend ist hier die Untersuchung „Action, Emotion and Will“ von Anthony Kenny (Kenny 1963). Kenny versuchte darin zu zeigen, dass für eine philosophische Bestimmung der Gefühle weniger entscheidend ist, wie sich Gefühle anfühlen, sondern worauf Gefühle gerichtet sind und welche Überzeugungen darin jeweils involviert sein müssen. Wird nun die Gefühlsqualität der Gefühle weniger bedeutsam erachtet, als der propositionale Gehalt; ja wird die Gefühlsqualität bestenfalls als eine kontingente Qualität der Gefühle erachtet, geht es in der Bestimmung der Scham weniger darum, ob und wie sich Scham anfühlt und ob und wie sich Scham körperlich ausdrückt, sondern entscheidend wäre in erster Linie, ob und wie ich mich in der Scham selbst sehe. Der Andere würde dann tatsächlich nicht länger benötigt, damit ich mich schämen kann. Hält man jedoch das Erröten, einen erhöhten Puls oder einen erhöhten Schweißausstoß oder auch das Gefühl im Boden versinken zu wollen für zentrale Elemente der Scham, scheint es kaum möglich zu sein, die zentrale Rolle des Anderen außer Acht zu lassen. Für eine eingehendere Untersuchung dieser Aspekte sei auf die Dissertation des Autors dieses Beitrags verwiesen (vgl. Weber 2018).

⁵ Wegweisend ist und war hier ohne Zweifel die Studie „Shame and Guilt in Neurosis“ von Helen Block-Lewis (vgl. Lewis 1971)

Blickt man vor diesem Hintergrund auf die weiter oben angeführten Zitate von Simone Sausse oder Michael Lewis, könnte nun die Frage gestellt werden, warum Menschen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung nun ein besonderes „l'objet [...] honteux“ (Sausse 1996, 8), ein besonderer „Gegenstand der Scham“ (Oe 1994, 37) für Menschen ohne zugeschriebene Behinderung darstellen können. Die Antwort auf diese Frage wird einerseits spätestens dann einleuchtend, wenn man in Betracht zieht, dass wir uns, in den Worten Aaron Ben-Ze'evs, in aller Regel nicht „als isolierte Wesen“ wahrnehmen, sondern „auch unserer Herkunft und unsere sozialen Bindungen in unsere Selbstbewertung“ einbeziehen (Ben-Ze'ev 2009, 306). Menschen, die uns nahestehen, sind demnach Bestandteil unseres Verständnisses unserer Selbst, sodass sich unser Selbstverständnis – das gemäß den bislang skizzierten Lesarten der Scham die eigentliche Grundlage der Scham darstellt – um uns nahestehende Menschen erweitert. Aaron Ben-Ze'ev spricht daher auch von einem „extended self“ (Ben-Ze'ev 2000, 517) und versucht damit Phänomene wie Gruppen- oder Kollektivscham zu erklären. Vor diesem Hintergrund überrascht es nun keineswegs, dass die Beispiele der Scham für Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung aus der wissenschaftlichen Literatur zumeist deren Eltern oder Geschwister betreffen. In den Worten Naomi Stuchiners: „It was as if having a child with a developmental disability meant that there was something wrong with the parents.“ (Stuchiner 2011, 35)

Es sind demnach also die starken Normalitätserwartungen, denen als geistig behindert gelesene Menschen nicht entsprechen – daraus resultiert das Stigma Geistige Behinderung –, sowie der Umstand, dass diese Menschen in das Selbstverständnis ihnen nahestehender Menschen einziehen, die Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung zu einer besonderen „source of shame“ (Lewis 1995, 203) werden lassen. Das Stigma Geistige Behinderung „not only affects the victim of the stigma but all those who are associated with him or her“ (ebd., 201). Die Ursache für die Scham im Kontakt mit als geistig behindert gelesenen Menschen sind demnach die Normalitätserwartungen der Mehrheitsgesellschaft, während der Grund dieser Scham das mit diesen Normalitätserwartungen durchgezogene und um andere Personen erweiterte Selbstverständnis derjenigen zu sein scheint, die sich schämen. Blickt man nun auf die Hinweise dieser Scham im wissenschaftlichen Diskurs, sind aber nicht allein die Voraussetzungen kritikwürdig, auch die Konsequenzen sind demnach problematisch. So schreibt z. B. Lewis: „The shame at having such a child can last a lifetime and can lead to many family difficulties, including an high rate of marital discord and divorce as each parent seeks to blame the other for the stigmatized child“ (Lewis 1995, 201). Eine weitere Konsequenz dieser Scham scheint zudem darin zu liegen, dass sie die soziale Teilhabe von als geistig behindert gelesenen Menschen insofern behindert, als die Angst vor Scham dazu führen kann, dass „(p)eople with intellectual disabilities were hidden from view in institutions, intentionally cut off from their families and communities“ (Stuchiner 2011, 35).

3 Wovon wird hier jeweils gesprochen, wenn von Scham gesprochen wird?

Ich möchte die Kritik an der Scham für oder wegen als geistig behindert gelesenen Menschen im Folgenden keineswegs in Gänze kritisieren. Ich möchte aber zumindest vier Fragen stellen, bevor ich versuchen möchte, ein anderes Modell der Scham aufzuzeigen, das ich ethisch für überaus bedeutsam halte.

3.1 Ist die Scham tatsächlich ein so problematisches Gefühl?

Wie bereits kurz erläutert, wird das Gefühl der Scham im zeitgenössischen wissenschaftlichen Diskurs überwiegend kritisch gesehen, insofern nicht allein der Umstand zur Kenntnis genommen wird, dass es sich nicht schön anfühlt, sich zu schämen, sondern auch auf potenziell negative Konsequenzen der Scham wie Depressionen oder auch aggressive Verhaltensweisen gegenüber Andern verwiesen wird. Der negative Leumund der Scham überrascht nun aber, wenn man sich der Philosophiegeschichte und der Alltagssprache zuwendet. Neben Worten wie schamlos oder unverschämt, die ex negativo auf ein positives Verständnis der Scham verweisen, zeugt auch ein Blick auf die Philosophiegeschichte von einer großen Wertschätzung der Scham. In der griechischen Antike genoss die Scham (aidos) olympische Weihen und galt als Gefühl, das den sozialen Zusammenhalt sichert und so ein dauerhaftes menschliches Überleben überhaupt erst ermöglicht (vgl. Hesiod 1970, Platon 2011). Für David Hume ist die Scham (pudor) der „eigentliche Hüter jeder Art von Tugend“, da sie „einen sicheren Schutz vor Laster und Verdorbenheit“ (Hume 2002, 190) bietet. Virgil Aldrich hört in der Scham „the voice of conscience“ (Aldrich 1939, 59) und selbst Immanuel Kant hält die Scham in einer vorkritischen Schrift für ein „Geheimnis der Natur“, das als „Supplement der Grundsätze höchst nötig“ ist (Kant 1960, 857).⁶

3.2 Von welchem Gefühl wird gesprochen?

Gilt Scham als Gefühl, das aufs Engste mit dem eigenen Selbstverständnis verbunden ist und entsteht, wenn man seinen eigenen Selbst-Ansprüchen nicht entspricht, zeichnet sich das Gefühl der Scham dadurch aus, sich aufgrund bestimmter Verhaltensweisen oder Eigenschaften für einen schlechten oder minderwertigen Menschen zu halten. Ob es dann tatsächlich physisch anwesender Anderer bedarf um sich zu schämen, ist vor diesem Horizont eine berechnete Frage. Ich kann mich dafür schämen, meinen Ansprüchen an mich selbst nicht gerecht worden zu sein und dabei denken, was für ein schlechter und nichtsnutziger Mensch ich bin.

6 Hier ist einschränkend anzumerken, dass auch im zeitgenössischen Diskurs der Scham hie und da Stimmen zu vernehmen sind, die sich dem kritischen Leumund der Scham entgegenstellen und auf mögliche positiven Auswirkungen der Scham verweisen. Hervorzuheben ist hier die von Julien Deonna et al. herausgegebene Studie „In Defense of shame“ (Deonna u. a. 2012).

Und das wird sich äußerst unangenehm anfühlen. Gleichzeitig kann ich mich auch schämen, wenn Andere mich bloßstellen oder in unangenehmen Situationen erblicken. Im ersten Fall werde ich kaum erröten und den Wunsch verspüren im Boden versinken zu wollen, während sich im zweiten Fall die Frage stellt, ob ich dann tatsächlich denke, was für ein schlechter oder minderwertiger Mensch ich doch bin. Vor allem aber wird es sich anders anfühlen, sich vor konkret anwesenden Anderen zu schämen, als sich vor sich selbst oder imaginierten Anderen zu schämen.⁷ Folgt man dem alltäglichen Sprachgebrauch, ist nun aber entscheidend, dass es in beiden Fällen angemessen ist, von Scham zu sprechen; was aber jeweils gefühlt wird, wie sich die Scham ausdrückt, zu welchen Handlungen sie motiviert und wovon sie jeweils genau handelt, dürfte sich entscheidend unterscheiden, je nachdem ob man sich vor anwesenden Anderen oder vor sich selbst schämt.

3.3 Von welchen Gefühlslagen ist in den erwähnten Beispielen die Rede?

Wenn Lewis von einer Scham spricht, die ein Leben lang andauern kann, dann spricht er offensichtlich weniger von einem akuten Gefühl der Scham, sondern von einer Art Haltung der Scham, die zweifelsohne äußerst wirkmächtig sein kann, aber nicht mit einem akuten Gefühl der Scham verwechselt werden sollte.⁸ Wenn nun aber die Scham daran hindert, sich mit Menschen öffentlich zu zeigen, die als geistig behindert gelesen werden, so geht es auch hier weniger um ein akutes Gefühl der Scham, sondern vielmehr darum, dieses Gefühl nach Möglichkeit zu vermeiden.

3.4 Muss man sich tatsächlich immer mit der zugeschriebenen geistigen Behinderung identifizieren, um sich für oder wegen als geistig behindert gelesener Menschen zu schämen?

Blicken wir hierfür nochmals auf das anfangs zitierte Beispiel Birds:

„Und während er vor wachsendem Schamgefühl immer mehr errötete und Tränen in ihm aufstiegen, wünschte er sich: ah, meinen Traum von der Afrikareise möchte ich ver-

7 Wenn ich darauf beharre, dass es einen Unterschied darstellt, ob ich mich vor Anderen, mir selbst oder imaginierten Anderen schäme, dann ist damit nicht gemeint, dass in der Scham vor sich selbst die Anderen keine Rolle spielen. Insofern die Aneignung von Normen ohne Andere undenkbar ist, ist erst einmal jede Form der Scham sozial und an Andere gebunden. Sich seiner selbst vor sich selbst zu schämen, bedarf daher ebenfalls Anderer. Sich vor Jemandem zu schämen, der/die konkret anwesend ist, wird sich aber anders anfühlen und ausdrücken, als sich im „stillen Kämmerlein“ dafür zu schämen, sich beschämend – ggf. auch vor Anderen – verhalten zu haben. In meiner Dissertation habe ich hinsichtlich der Scham vor sich selbst daher von einer „sozialen Tieferlegung der Scham“ (vgl. Weber 2018, 63ff.) gesprochen.

8 Wie wirkmächtig eine derartige Scham sein kann, zeigt sich z. B. in den Büchern Annie Ernauxs, in denen sie sich aus einer autoethnographischen Perspektive mit ihrer familiären Herkunft aus einem Arbeiter:innenmilieu auseinandersetzt. Der Konflikt zwischen ihrer Herkunft und ihrem bildungsbürgerlichen Aufstieg drückt sich dabei immer wieder in der Scham aus (vgl. Ernaux 2020/2021).

teidigen, möchte mich der Last dieses Monster-Babys entledigen können. Freilich, um das auszusprechen und dem Arzt zu klagen, drückte das Schamgefühl, das Bird erfasst hatte, allzu schwer. Verzweifelt senkte er sein Gesicht, das jetzt rot war wie eine Tomate.“ (Oe 1992, 115)

Durch das Erröten wird angedeutet, dass Bird sich akut schämt. Ob er sich nun schämt, weil er sich mit seinem Kind identifiziert und daher denkt, etwas stimme nicht mit ihm, geht aus der Stelle nicht hervor. Vielmehr scheint es darum zu gehen, dass er sich durch sein als behindert gelesenes Kind in seinem Lebensträumen be-hindert sieht *und* dass ihn seine Scham daran hindert, dem Arzt gegenüber davon zu sprechen, sich seines „Monster-Babys“ entledigen zu wollen.

4 Scham und Andere und ein Anderes Modell der Scham

Vor dem Hintergrund dieser Fragen, möchte ich mich im Folgenden auf ein akutes Gefühl der Scham konzentrieren, das sich körperlich in Form des Errötens ausdrückt, mit dem Wunsch verschwinden zu wollen einhergeht und für das Andere eine entscheidende Rolle spielen. Damit behaupte ich (a) keineswegs, die Scham als solche in den Blick zu nehmen. Folgt man den alltäglichen Sprachgebrauch, lassen sich sehr unterschiedliche Gefühlslagen mit dem Wort Scham bezeichnen, die sich kaum auf eine grundlegende Struktur zurückführen lassen.⁹ Wenn ich (b) auf mögliche positive Bedeutungen der Scham verweise, sollte daher nicht vergessen werden, dass es zweifelsohne Formen von Scham im Kontakt mit als geistig behindert gelesenen Menschen gibt, die äußerst problematisch sein können. Wichtig ist mir nur zu zeigen, dass es (c) Formen der Scham im Kontakt mit als behindert gelesenen Menschen gibt, die ich für ethisch bedeutsam halte und die gerne „vergessen“ werden, wenn „nur“ die „ugliness of shame“ (Tangney 1991, 606) betont wird.

In seinem ersten philosophischen Hauptwerk „Totalität und Unendlichkeit“ verweist Emmanuel Lévinas, dessen philosophisches Nachdenken die Andersheit des Anderen und die damit einhergehende ethische Anrufung umkreist, an einer zentralen Stelle auf das Gefühl der Scham. Levinas schreibt, dass sich der „[d]er Empfang des Anderen [...] in der Scham [vollzieht]“ (Lévinas 2008, 115) und fährt fort:

„[I]n der Scham entdeckt die Freiheit ihren mörderischen Charakter, der in ihrer Ausübung selbst liegt. Das Sich-Messen vollzieht sich in der Scham; indem sich die Freiheit im Bewußtsein der Scham *entdeckt*, *verbirgt* sie sich in der Scham selbst [...] Die Rede und das Begehren, in denen der Andere als Gesprächspartner gegenwärtig ist, als derjenige, dem gegenüber *ich nicht* können *kann*, den ich nicht töten kann, bedingen diese

⁹ In seiner Dissertation hat der Autor dies mit Rückgriff auf Überlegungen Ludwig Wittgensteins und Robert Musils begründet (vgl. Weber 2018, 23-56).

Scham; in der Scham bin ich als Ich keine unschuldige Spontaneität, sondern Usurpator und Mörder. Umgekehrt ist das Unendliche, der Andere als Anderer, schon aus einem einfachen Grund nicht der theoretischen Idee eines anderen Ich adäquat: Er ruft meine Scham hervor und ist gegenwärtig als der, der mich beherrscht.“ (Lévinas 2008, 115f.)

Wie ist diese Scham nun genauer zu verstehen? Hierfür gilt es in einem ersten Schritt genauer zu beachten, was Lévinas mit dem Anderen genau meint. Die Frage, wer der/die Andere *ist*, ist eine Frage, die den/die Andere:n spätestens dann verfehlt, wenn das *Ist* bedeuten würde, dass *ich* den/die Andere:n *erkennen* könnte. Andere ließen sich dann nämlich auf mein Bewusstsein zurückführen und würde dadurch zu einem „Gegenstand der Erkenntnis“ (Lévinas 2008, 81). Wenn Lévinas vom Anderen spricht, spricht er daher von der absoluten Andersheit Anderer, die sich dadurch auszeichnet, dass ich sie niemals vollständig begreifen kann. Andere lassen sich in ihrer Andersheit folglich niemals auf meine Erkenntnis, auf mein Bewusstsein zurückführen.

Es ist demnach die Begegnung mit der Andersheit Anderer, die, folgt man Lévinas, meine Scham bedingt, indem sie der Macht meines Bewusstseins, Andere zu begreifen, eine Absage erteilt. Es lässt sich nun aber kaum bestreiten, dass nicht jede Begegnung mit Anderen dazu führt, sich schämen zu müssen. Lévinas weist in einem späteren Werk daher darauf hin, dass der potenzielle „Schock der Begegnung“ (Lévinas 1992, 50) mit Anderen gewöhnlich dadurch aufgefangen wird, dass Andere mir vermittelt über „einen dritten, einen neutralen Terminus“ (ebd.) und damit *als* diese oder jene begegnen. Die Andersheit Anderer wird also zumeist durch die Art und Weise, wie ich sie wahrnehme, verhüllt. Ich nehme Andere z. B. als meine Mutter, meinen Vater, meinen Bruder, meine Schwester, meine Freundin, meinen Freund, meine Arbeitskollegin, meinen Chef, oder auch als anonymen Jemand wahr und schätze sie als klug, lustig, charmant, schön, hässlich, dreist, dumm, unverschämt oder eben auch als geistig behindert ein.

Die Andersheit Anderer stellt also auf der einen Seite insofern etwas Unberührbares dar, als sie sich meinem Bewusstsein je schon entzieht. Sie stellt damit so etwas wie einen irreduziblen Überschuss dar, als sie die Macht meines Bewusstseins je schon übersteigt. Wenn mir Andere daher vermittelt über „einen dritten, einen neutralen Terminus begegnen“, ist meine Wahrnehmung Anderer je schon der Gefahr anheim gestellt, ihre Andersheit zu übersehen, indem ich z. B. der Vorstellung erliege, sie umfänglich verstehen zu können. Auf der anderen Seite kann die vermittelte Wahrnehmung Anderer als diese oder jene gleichzeitig dafür sorgen, die Andersheit Anderer zu beschützen. Begegnen mir Andere im Alltag nämlich als diese oder jene, zweifle ich zumeist weder daran, dass ich die Anderen nicht vollständig kenne, noch bin ich dauernd versucht, sie vollständig kennen lernen zu wollen, indem ich z. B. verzweifelt versuche, noch ihre letzten Geheimnisse zu entdecken und damit an ihrer Anderseits zu rühren.

Folgt man Lévinas' Überlegungen, spielt sich nun jeder Kontakt mit der Andersheit des Anderen weniger auf einer kognitiven als auf einer emotionalen Ebene ab. Begegnen mir Andere, die ich nicht sofort vermittelt als diese oder jene zu identifizieren in der Lage bin, antworte ich auf diese Begegnung immer auch emotional. Es stellt sich nun die Frage, ob und inwieweit diese Begegnung immer mit Scham einhergeht? Blicken wir daher nochmals auf die schon zitierte Stelle von Lévinas. Wenn Lévinas von dem mörderischen Charakter schreibt, der sich in der Scham entdeckt und sodann davon spricht, dass ich als Ich in der Scham keine „unschuldige Spontaneität“, sondern „Usurpator und Mörder“ bin, scheinen es einerseits diese so gewaltvollen wie übergriffigen Phantasien zu sein, die sich im *Bewusstsein* der Scham entdecken, während das *Gefühl* der Scham gleichzeitig daran hindert, diese Phantasien tatsächlich auszuleben.

Im Gefühl der Scham wird der eigenen Freiheit, über den Anderen zu verfügen, also eine wirkmächtige Grenze gesetzt. Lévinas fährt nun fort, dass die in Frage gestellt Freiheit, „entweder als Entdeckung der eigenen Schwäche oder als Entdeckung der eigenen Unwürdigkeit verstanden werden“ kann und damit „entweder als Bewusstsein des Scheiterns oder als Bewusstsein der Schuld“ (Lévinas 2008, 113) erfahren wird. Gleichzeitig schränkt er ein, dass das „Bewusstsein des Scheiterns [...] schon theoretisch [ist]“, wohingegen ich in dieser Scham immer auch das „Bewusstsein meiner Ungerechtigkeit“ (ebd. 119) erfahre, da ich dem Anderen in der Art und Weise wie ich mich ihm nähere, wie ich ihn betrachte und was ich über ihn denke, zu nahe trete.¹⁰ Diese Form der Scham ist daher weniger der emotionale Ausdruck eines kritischen Werturteils hinsichtlich seiner Selbst, sondern sie setzt dem eigenen kritischen Werturteil *über* Andere insofern Grenzen, als die emotionale Wucht dieses Gefühls daran hindert, dieses Urteil auszusprechen, geschweige denn auszuleben.

Blicken wir vor diesem Hintergrund nochmals auf das eingangs angeführt Beispiel von Birds Scham angesichts der zugeschriebenen Behinderung seines Sohnes.

„Und während er vor wachsendem Schamgefühl immer mehr errötete und Tränen in ihm aufstiegen, wünschte er sich: ah, meinen Traum von der Afrikareise möchte ich verteidigen, möchte mich der Last dieses Monster-Babys entledigen können. Freilich, um das auszusprechen und dem Arzt zu klagen, drückte das Schamgefühl, das Bird erfasst hatte, allzu schwer. Verzweifelt senkte er sein Gesicht, das jetzt rot war wie eine Tomate.“ (Oe 1992, 115)

Wie bereits angedeutet, scheint sich Bird hier insofern nicht seiner selbst zu schämen, als er sich weder kritisch äußert noch sich für einen minderwertigen Menschen hält. Vielmehr steht das paradoxe Verhältnis seiner Vernichtungsphantasien seinem Kind gegenüber und der Unmöglichkeit dem „mörderischen Charakter“

¹⁰ Vergleiche dazu auch Römer (2017)

dieser Phantasien Folge zu leisten, im Zentrum seiner Scham. Dass er sich darüber hinaus auch nicht wirklich darum sorgt, was Andere von ihm halten mögen, wird deutlich, wenn man mit in Betracht zieht, dass Bird mit diesen Gedanken keineswegs allein dasteht. So hören wir die Schwiegermutter fragen, ob es nicht besser wäre, das Kind sterben zu lassen (Oe 1992). Den Arzt hören wir Bird zuflüstern, dass er die überlebenswichtige Operation seines Sohnes verweigern könne und es für die Medizin einen „unerwartete[n] Glücksfall“ (Oe 1992, 35) darstellen würde, wenn Bird einer Autopsie zustimmen würde.

Wir haben es hier also mit einer Form der Scham zu tun, die zwar als äußerst unangenehm erlebt wird, die aber gleichermaßen dafür sorgt, dass der Andere – das als geistig behindert gelesene Kind der Hauptfigur – nicht vernichtet wird. Es ist eine Scham, die, in den Worten Max Schelers, „auf einen *Sachverhalt* bezogen [ist], der es von sich aus und ganz unabhängig von unserem individuellen Ichzustand ‚fordert‘“ und nicht damit verwechselt werden darf, „daß ich mich ‚über‘ mich schäme“ (Scheler 1986, 81). Der Sachverhalt, der diese Scham fordert, ist daher eine als besonders verletzlich erfahrene Andersheit Anderer, oder in den Worten Oes: „Unvollkommene Menschenleib, so voller Gefahren, so leicht zerbrechlich, was für ein Gegenstand der Scham“ (Oe 1994, 37).

Im Zentrum dieser Scham steht daher die dargebotene Verletzlichkeit des Anderen. Insofern das Gefühl der Scham daran hindern kann, den Anderen tatsächlich zu verletzen und damit auf die Verletzlichkeit Anderer antwortet, ohne ihr zu nahe zu treten, ist sie gerade im Kontakt mit als geistig behindert gelesenen Menschen überaus bedeutsam. So kann sie in Ausnahmesituationen, wie der von Bird, dafür sorgen, eigenen Vernichtungsphantasien gegenüber als geistig behindert gelesenen Menschen Einhalt zu bieten, indem sie gar nicht erst ausgesprochen werden. Wie wichtig diese Form der Scham sein dürfte, zeigt sich gerade angesichts der immer wieder geschilderten Tötungsphantasien gegenüber Babys und Kleinkindern mit einer zugeschriebenen und prognostizierten Behinderung.¹¹

Wie der Autor dieses Beitrages in seiner Dissertation zu zeigen versuchte, gibt es aber auch „leisere“ und alltäglichere Formen dieser Scham im Kontakt mit als geistig behindert gelesenen Menschen. Hier kann die Scham dafür sorgen, die eigene Wahrnehmung dieser Menschen – als geistig behindert – zu problematisieren und diesen Menschen insofern mögliche Freiheits- und Gestaltungsspielräume ihres eigenen Lebens zu eröffnen, als sie sich davon abhalten kann, vorschnell Entscheidungen für diese Menschen zu treffen. Diese leichteren Formen der Scham im Kontakt mit Menschen mit einer zugeschriebenen geistigen Behinderung können bestenfalls dafür sorgen, das eigene Handeln gegenüber und das eigene Bewusstsein von diesen Menschen kritisch zu hinterfragen und eigene

11 Immer wieder lesenswert sind vor diesem Hintergrund die Studien von Maud Mannoni und Dietmut Niedecken (Mannoni 1970; Niedecken 2003)

Wunschvorstellungen zu problematisieren, die schlimmstenfalls eine möglichst selbstbestimmte Lebensführung von als geistig behindert gelesenen Menschen behindern und ihre soziale Teilhabe unnötig einschränken.

Literatur

- Aldrich, V. (1939): *An Ethics of Shame*. In: *Ethics* (50) 1.
- Ben-Ze'ev, A. (2000): *The Subtlety of Emotions*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Ben-Ze'ev, A. (2009): *Die Logik der Gefühle. Kritik der emotionalen Intelligenz*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- de Sousa, R. (2009): *Die Rationalität des Gefühls*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Demmerling, C. (2009): *Philosophie der Scham*. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.). *Scham*. Ferdinand Schöningh: Paderborn.
- Deonna, J. & Rodogno, R. & Teroni, F. (2012): *Defense of Shame: The Faces of an Emotion*. New York: Oxford University Press.
- Döring, S. (2014): *Die Philosophie der Gefühle*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Duerr, H.-P. (1994): *Nacktheit und Scham. Der Mythos vom Zivilisationsprozess*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ernaux, A. (2020): *Der Platz*. Berlin: Suhrkamp.
- Ernaux, A. (2021): *Die Scham*. Berlin: Suhrkamp.
- Evans, C. (2019): *Mental Health Disabilities, Shame and the Family: The Good, the Bad, the Chosen, and the Imagined*. In: *Review of Disability Studies: An International Journal* 15(3), 36–55.
- Frevert, U. (2017): *Die Politik der Demütigung. Schauplätze von Macht und Ohnmacht*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Hesiod (1970): *Erga*. In: *Hesiod: Sämtliche Gedichte*. Zürich/Stuttgart: Artemis.
- Hume, D. (2002): *Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral*. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1960): *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*. In: I. Kant: *Werke in zwölf Bänden II. Vorkritische Schriften bis 1768*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kenny, A. (1963): *Action, Emotion and Will*. Abingdon: Routledge.
- Landwehr, H. (1999): *Scham und Macht: Phänomenologische Untersuchungen zur Sozialität eines Gefühls*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Lévinas, E. (1992): *De Dieu qui vient à l'idée*. Paris: Vrin.
- Lévinas, E. (2008): *Totalität und Unendlichkeit*. Freiburg und München: Verlag Karl Alber.
- Lewis, H.-B. (1971): *Shame and Guilt in Neurosis*. New York: International University Press
- Lewis, M. (1995): *Shame. The Exposed Self*. New York: Free Press.
- Mannoni, M. (1970): *Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter*. Olten: Walter Verlag.
- Neckel, S. (1991): *Status und Scham: Zur symbolischen Reproduktion von Ungleichheit*. Frankfurt/New York: Campus.
- Niedecken, D. (2003): *Namenlos. Geistig Behinderte verstehen*. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz.
- Oe, K. (1992): *Eine persönliche Erfahrung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Oe, K. (1994): *Stille Tage*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Patterson, S. & Baker, D.L. & Jones, J. (2019): *Disability and Shame. Special Issue Forum: Introduction*. In: *Review of Disability Studies: An International Journal* 15(3), 1-4.
- Platon (2011): *Werke in acht Bänden. Dritter Band*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Römer, I. (2017): *Scham. Phänomenologische Überlegungen zu einem sozialtheoretischen Begriff*. In: *Gestalt Theory* 39(2/3), 313-330.
- Sausse, S. (1996): *Le miroir brisé: L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris: Calman-Levy.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.). *Scham*. Ferdinand Schöningh: Paderborn.

- Scheler, M. (1986): Über Scham und Schamgefühl. In: M. Scheler: Schriften aus dem Nachlass, Band 1: Zur Ethik und Erkenntnislehre. Bonn: Bouvier Verlag.
- Schumann, B. (2007): „Ich schäme mich ja so“. Die Sonderschule als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stuchiner, N. (2011): The Development of Beit Issie Shapiro as a Social Entrepreneurial Process. In: N. Stuchiner & I. Sykes & S. Bacher (Hrsg.): From Darkness the Dawn. How Beit Issie Shapiro Changed the World of Disabilities in Israel. Givatayim: Rotem Publishing.
- Tabin, J.-P. & Piecek, M. & Perrin, C. & Probst, I. (2019): Three Dimensions in the Register of Shame. In: Review of Disability Studies: An International Journal 15(3), 88–105.
- Tangney, J.P. (1991): Moral affect: the good, the bad, and the ugly. In: Journal of Personality and Social Psychology 61(3), 598-607.
- Tangney, J.P. & Dearing, R. (2003): Shame and Guilt. New York and London: Guilford Press.
- Taylor, G. (1985): Pride, Shame and Guilt: Emotions of self-assessment. New York: Oxford University Press.
- Weber, B. (2018): Das Gefühl der Scham im Kontakt mit Menschen mit einer geistigen Behinderung. Online unter: <https://hss-opus.ub.ruhr-uni-bochum.de/opus4/frontdoor/index/index/year/2018/docId/6198> (Abrufdatum: 29.03.2024)

Autor

Weber, Benjamin, Dr.

Lehrbeauftragter an der Ruhr-Universität Bochum
und Autismustherapeut bei Autismus Bremen e. V.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Die Bildung der Gefühle,
Autismus, Stimming, Soziale Kognition

E-Mail: benjamin.weber-f56@rub.de

Helga Schlichting und Saskia Schuppener

Ekel und Scham in Pflegesituationen – Einblicke in den schulischen Alltag mit Kindern und Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung

1 Einführung

Es „[...] herrscht berufskulturell die Maxime, Gefühle nicht zu fühlen, ihnen im Pflegealltag keinen Raum zu geben, aber auch keine Räume dafür in Supervisionen oder Ähnlichem zu schaffen“ (Immenschuh 2020, 167). Nach wie vor kursieren Mythen, dass man in der Pflege und Medizin in einen Zustand kommen soll, in dem man sich vor nichts mehr ekelt. Erbrochenes, Kot, Nasen- und Genitalschleim dürfen Kolleg:innen in diesen Bereichen nichts anhaben. Mit der Zeit müsse eine „Abhärtung“ erfolgen und irgendwann sollten auch die ganz „argen Sachen“ nicht mehr als schlimm erlebt werden. Viele glauben auch, dass sich Mitarbeitende nicht ekeln dürfen und ihnen nichts peinlich sein darf, denn sonst seien sie dort fehl am Platz (Biesecke 2019). Diese Ansichten sind problematisch, weil sie Ekel und Scham tabuisieren und verhindern, dass diese Gefühle offen thematisiert werden. Derartige Gefühle lassen sich nicht „abgewöhnen“; sie gelten als unmittelbar, intensiv und schmerzhaft. Man kann sich ihnen nicht entziehen (Bucher 2022) und Abwehrreaktionen, wie Verdrängung stellen keine angemessene Bewältigungsstrategie dar. Vielmehr können sie sich negativ auf die Emotionalität der Pflegenden, ihren Umgang mit den zu Pflegenden sowie auf das gesamte Arbeitsklima auswirken (Pernlochner-Kügler 2004). Vom Zentrum für Qualität in der Pflege (ZQP) wird Ekel sogar als eine Ursache für Macht und Gewaltausübung in Pflegebeziehungen benannt (ZQP-Report 2017). Daher scheint eine Thematisierung und Enttabuisierung von Ekel und Scham im Pflegealltag unverzichtbar, um eine aktive Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen zu ermöglichen und dazu beizutragen, Lösungs- und Handlungsstrategien im Umgang mit Ekel und Scham zu schaffen und zu etablieren (Pernlochner-Kügler 2004).

2 Ekel und Scham in Pflegesituationen

Pflegesituationen gehen naturgemäß mit einer großen körperlichen Nähe einher, die „normale“ Distanzgrenzen weit überschreiten: „Kaum eine Berufsgruppe kommt anderen Menschen so nahe wie Pflegepersonen“ (Staudhammer 2023, 153). In der Pflege spielen die „Typen des physisch Ekelhaften“ (Kolnai 2021, 29)¹ – z. B. Fäulnis, Exkrememente, Ausscheidungen – eine zentrale Rolle. Der Umgang mit Körperausscheidungen – wie Kot, Urin, Ejakulat oder Menstruationsblut – wird als belastend erlebt und kann Ekelgefühle auslösen. Da dieser Körperbereich nicht nur Ausscheidungsfunktionen hat, sondern auch mit Sexualität und Erotik in Verbindung gebracht wird, ist er oft sowohl seitens der Pflegenden, als auch der zu pflegenden Personen schambesetzt. Das verdeutlicht, dass *Ekel und Scham gerade in Pflegesituationen oft kombiniert auftreten*. So kann beispielsweise eine Reaktion des Ekels auf eine Körperausscheidung zu Scham auf beiden Seiten führen: Die pflegende Person schämt sich für ihr Gefühl des Ekels und die Person, die gepflegt wird, schämt sich dafür, dass sie sich beschmutzt hat und vielleicht auch, weil sie zusätzliche Arbeit verursacht.

2.1 Ekel

Ekel ist ein stark ausgeprägtes Gefühl der Abneigung und des Widerwillens und ist als Form der Körperscham (Pernlochner-Kügler 2004) mit einer Aversion gegenüber bestimmten Dingen, wie beispielsweise Harn, Stuhlgang oder Erbrochenem, verbunden. Oft geht Ekel mit somatischen Empfindungen und Reflexen einher, beispielsweise mit Übelkeit, Würgen bis hin zum Erbrechen. Alle Menschen zeigen typische Gesichtsmerkmale für den Ausdruck von Ekel: Die Nase wird gerümpft und die Oberlippe hochgezogen, während die Mundwinkel nach unten gehen. Im Gegensatz zu anderen Gefühlen, wie Wut, Angst, Trauer oder Freude, sind die körperlichen Reaktionen auf Ekel oft sehr heftig und können plötzlich reflexartig auftreten. Dabei ist es interindividuell sehr unterschiedlich, wie stark oder vor was ein Mensch sich ekelt (vgl. Jettenberger 2017). Gefühle von Ekel auf bestimmte Gerüche, Geschmäcker sowie Anblicke und die instinktiven Reaktionen hierauf sind angeboren und haben Schutzfunktion gegenüber Krankmachendem. Es ist zwar möglich, Ekel zu verdrängen oder zu beherrschen, trotzdem lassen sich das Gefühl und die Reaktionen darauf nicht gänzlich verhindern.

Ekel tritt kulturübergreifend auf und gilt somit als universell. Allerdings werden die Objekte des Ekels von der jeweiligen Kultur geprägt und im Laufe der Sozialisation nach dem Vorbild von anderen – vor allem von Sorgeberechtigten – erlernt (Ahnis 2005). Ekel kann über Eindrücke aus den verschiedenen Sinnessystemen entstehen. „Hauptträger der Ekelempfindung sind der Geruchs-, der Gesichtssinn und der Tastsinn“ (Kolnai 2021, 24). Diese Sinne spielen auch im Zusammen-

1 Kolnai (2021) unterscheidet hiervon die „Typen des moralisch Ekelhaften“ – wie bspw. Ekel gegenüber Überdross, Lüge, Falschheit oder Korruption.

hang mit dem Auftreten von Ekel im *pflegerischen Alltag* eine zentrale Rolle (Jettenberger 2017). Als besonders ekelbesetzt wird der Geruch wahrgenommen, da man diesem nur schwer entkommen kann. Ein entscheidender Aspekt bei der olfaktorischen Wahrnehmung ist die Nähe zum ekelerregenden Objekt: „Die Nähe spielt beim Geruchssinn eine entscheidende Rolle, denn durch den Geruch werden Partikelchen des Ekelhaften direkt in das Subjekt hineingetragen und es wird sozusagen mit dem üblen Geruch kontaminiert“ (Wrage 2005, 9). Die Wahrnehmung, dass „der Geruch an einem haftet“, wird von Personen im Bereich der Pflege als ein belastender Faktor beschrieben. Dies korreliert mit der Annahme Kolnais (2021), der den „Ekelyp des Klebens“ als etwas beschreibt, was „am unrechten Orte“ (31) anhaftet. Selbst wenn sich Pflegendende nach der Arbeit duschen und frische Kleidung anziehen, haben sie das Gefühl, dass sich der Geruch von beispielsweise Kot immer noch an ihrem Körper oder in ihrer Nase befindet. Ekelerregende Gerüche während Pflegesituationen sind zum Beispiel Urin, Blut, Erbrochenes, Kot, Durchfall, Schweiß sowie Eiter (Jettenberger 2017). Neben dem Geruchssinn als primärer Auslöser der Ekelempfindung spielt auch der Tastsinn eine entscheidende Rolle. Ekelhaft taktile Reize sind vor allem das Berühren von Schleimigen, Breiigen sowie Schwabbeligem (Wrage 2005). Im Bereich der Pflege weisen vor allem Erbrochenes, Kot oder Sputum diese Konsistenzen auf. Das Berühren derartiger Konsistenzen ruft meist negative Assoziationen hervor und wird als ekelerregend wahrgenommen (Jettenberger 2017). Der Sehsinn wird erst zum eigentlichen Ekelsinn, wenn er mit Wissen und/oder Erfahrung assoziiert ist. Solange Kinder keine Erfahrungen mit dem Ekelerregenden gemacht oder Wissen über Sauberkeitserziehung erworben haben, werden sie beispielsweise das „Kot essen“ oder „mit Kot spielen“ nicht als ekelerregend empfinden. Entscheidend ist somit die Verknüpfung von Assoziationen mit ekligem Erfahrungen. Ekelobjekte sowie Situationen, die über den visuellen Reiz wahrgenommen werden, sind beispielsweise der Anblick von Kot essen, einem Kot verschmierten Körper, von Sputum, Erbrochenem oder Materialien voller Stuhl. Der Hörsinn spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle bei der Wahrnehmung von Ekelgefühlen. Durch das Hören ekligger Geräusche wird die Nähe zum Ekelhaften bewirkt und somit ein Ekelgefühl evoziert. Ekelerregende Geräusche, die Pflegekräfte während ihrer pflegerischen Tätigkeiten wahrnehmen, sind beispielsweise das Würgen, Erbrechen, das Nase hochziehen, Schleim über die Trachealkanüle absaugen oder Toilettengeräusche (ebd.).

Neben den Ekelsinnen, über die Ekel wahrgenommen wird, weist Pernlochner-Kügler (2004) darauf hin, dass verschiedene Eigenschaften der Ekelobjekte ausschlaggebend für die Stärke der Wahrnehmung und das Auftreten von Ekelgefühlen sind. Zu diesen Eigenschaften zählen der Grad der Fremdheit, die Riechweite, die Art, die Konsistenz, die Farbe, das Alter, der Grad der Verwesung, der Ort, der Anschein von Krankheit, Geräusche sowie die Wahrnehmbarkeit der Substanz

(ebd.). „Je mehr dieser typisch Ekel erregenden Eigenschaften eine Substanz also besitzt, desto ekel-erregender ist sie auch“ (ebd., 193). Abele (2017) verweist darüber hinaus darauf, dass Ekel auch eine „beziehungsregulative Komponente“ (20) hat und nicht nur die auslösenden Objekte oder die Situationen entscheidend sind, sondern auch das Verhältnis zur Person, auf welche ein Ekelgefühl sich richtet.

2.2 Scham

Scham gilt als Emotion, die Menschen in Situationen des Bloßgestelltseins, des Schuldigseins, des Versagthabens oder des Prestigeverlusts wahrnehmen (vgl. Ahnis 2005). Sie stellt zugleich „ein individuelles wie auch ein soziales Gefühl dar“ (Bucher 2022, 348). Nach Gröning (2001) wird Scham immer dann empfunden, wenn ein machtvolleres „Ich-Ideal“ in Diskrepanz gerät mit der Selbstwahrnehmung der Person. Sie tritt auf als Angst vor Bloßstellung und vor dem Erniedrigt werden, die in ein depressives Gefühl übergehen und als „tragische Erfahrung“ (Neckel 1991, 25) empfunden werden kann. Das Unerträgliche der Scham besteht in der Wahrnehmung der Verachtung durch andere, die sich gleichzeitig als Selbstverachtung zeigen kann (ebd.). Scham wird weiterhin als schmerzhaft empfunden, weil sie Isolation bedeutet und weil sich die Wut, die aus der Scham entsteht, zwangsläufig gegen das eigene Ich richtet (ebd.).

Immenschuh und Marks (2014) sehen Scham als eine Empfindung, die universell aber zugleich auch individuell ausgebildet ist entlang der biografischen Prägungen. Scham ist nach den Autoren eines der schmerzhaftesten Gefühle, das so heftig sein kann, dass die betroffene Person nicht mehr klar denken, geschweige sprechen kann (ebd.). Daher geht mit Scham eine „individuelle Vulnerabilität“ einher (Bucher 2022, 348). Scham hat aber auch positive Funktionen, indem sie anzeigt, wenn Grenzüberschreitungen stattfinden und kann damit auch als „[...] die ‚Wächterin‘ der menschlichen Würde“ (Wurmser 1997, zit. n. Immenschuh & Marks 2014, 12) angesehen werden. Die Scham behütet sozusagen die Intimität sowie Privatheit und wahrt die Integrität und Identität jedes Einzelnen. Letztlich offenbaren sich in der Scham „drei Verhältnisse: das Verhältnis zu dem Anderen, zu sich selbst und zu geltenden Normen“ (Schäfer & Thompson 2009, 12 in Buche 2022, 347). Weil Scham also nicht nur relevant ist für ein Verhältnis zu sich selbst, sondern auch zu Anderen und gegenüber gesellschaftlichen Norm(erwartung)en, ist so wichtig, dass Kinder und Jugendliche² – insbesondere Heranwachsende mit sogenannter geistiger und Komplexer Behinderung – in ihrer Entwicklung unterstützt werden, ein eigenes Schamgefühl zu entwickeln und zu kommunizieren (Schlichting 2024).

2 Hierbei ist zu berücksichtigen, dass sich die Scham bei Kindern und Erwachsenen aufgrund differenter moralischer Voraussetzungen (z. B. Wissen über Normen) unterscheidet. Neckel (2009) spricht davon, dass bei Kindern die „innere Landkarte peinlicher Zonen [...] andere gefährliche Stellen aus[weist]“ als bei Erwachsenen (107).

Scham führt zu verschiedenen physiologischen Reaktionen, die bekannteste Form ist das Erröten, die sogenannte Schamröte. Weitere Reaktionen sind Veränderungen der Körperhaltung, der Mimik sowie der Gestik. Personen reagieren in Schamsituationen vor allem mit verschiedenen Abwehrreaktionen, wie Flucht, Projektion oder Angriff, da sie sich von der Scham schnellstmöglich distanzieren wollen (Haas 2013). Die meisten Autor:innen (vgl. Kalbe 2002, 26f.; Immenschuh & Marks 2014, 37ff.) weisen auf drei Auslöser von Schamgefühlen hin, welche immer mit einem Nichtentsprechen von Normalitätserwartungen einhergehen (Kalbe 2002):

- soziale und körperliche Abweichungen oder Persönlichkeitsmerkmale (Entstellungen, „Defekte“, körperliche Schwäche, Alter, Krankheit, Schuld, Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe u. a.)
- Versagen oder Misserfolge (Unfähigkeit, Kontrollverlust, Körperfunktionen oder sexuelle Erregung nicht beherrschen zu können, Erfolglosigkeit, sexuelles Versagen u. a.)
- Überschreitungen oder Grenzverletzungen (Normbrüche, Verletzung von Regeln, Aggression, voyeuristisches Verhalten, unangemessene Neugierde, Machtmissbrauch oder sexuelles Verhalten, das verborgen bleiben sollte)

Menschen können auch stellvertretend für andere Scham empfinden, z. B. für Mitarbeitende, die gegenüber einer zu pflegenden Person übergriffig und gewaltsam waren oder offensichtlich gelogen haben (vgl. „Fremdschämen“). Sogenannte Beschämung findet statt, wenn gegenüber einer Person, die bereits Scham empfindet, von anderen die schamauslösende Situation bewusst und für andere sichtbar, herausgestellt wird. Dies kann durch herablassende Worte oder auch angeekelte Blicke erfolgen. Beschämung kann damit auch als Machtmittel benutzt werden, um Menschen „gefüggig“ zu machen, z. B. bei Schüler:innen, deren Versagen an der Tafel durch Lehrer:innen in Form von abwertenden Bemerkungen noch verstärkt werden. Dadurch werden „Schwächen zur Besichtigung [freigegeben]“ (Neckel 2009; 110) und soziale Beschämung wird mit sozialer Abwertung verknüpft (ebd.). Gesamtgesellschaftlich gehört auch die Abwertung oder Diskriminierung ganzer Berufsstände und Nationalitäten, Menschen bestimmter Hautfarbe, mit verschiedenen politischen Ansichten oder wegen ihrer Religionszugehörigkeit dazu.

In Pflegesituationen treten beidseitig verschiedenste *akute Scham- und Beschämungssituationen* auf. So erleben zu Pflegenden möglicherweise Scham, wenn sie sich entkleiden müssen bzw. entkleidet werden, wenn Pflegehandlungen in intimen Körperregionen stattfinden oder wenn sie Körperrausscheidungen nicht beherrschen können, sie dadurch beschmutzt sind und gereinigt werden müssen. Weitere Schamsituationen sind nicht kontrollierbare sexuelle Erregungen bei Pflegehandlungen. Die gleichen Situationen sind genauso für Pflegenden schambesetzt. Schamgefühle bei Pfleger:innen können auch auftreten, wenn sie sich in Pflegesituationen eckeln und merken, dass die zu Pflegenden ihre Reaktion wahrnehmen

oder wenn sie Zeug:innen sexueller Erregung werden (Wrage 2005). Pflegende können auch durch (unangemessenes) sexuelles bzw. sexualisiertes Verhalten, das durch pflegebedürftige Menschen gezeigt wird – wie beispielsweise Masturbationen in deren Anwesenheit, sexuelle Anspielungen, Bemerkungen oder Witze bis hin zu massiven Grenzüberschreitungen, wie das Berühren von Brüsten, Genitalien oder des Gesäßes – Scham empfinden (Immenschuh & Marks 2014, Immenschuh 2020). Mitarbeiter:innen können auch Scham wahrnehmen, wenn ihnen Fehler bei Pflegetätigkeiten unterlaufen sind oder wenn sie ihre eigenen Werte und Ansprüche in der Pflege missachten (müssen), beispielsweise aus Zeitgründen, eine zu pflegende Person nicht oder nur mangelhaft reinigen (können).

3 Reaktionen auf Ekel und Scham(situationen)

Pflegende reagieren in ekelbesetzten Situationen zumeist mit Formen von Abwehr, wie bspw. der Verdrängung (Kalbe 2002). Dabei erlauben sich Pflegende das Gefühl des Sich-Ekelns oftmals bewusst *nicht*. Die Verdrängung derartiger aversiver Emotionen liegt häufig darin begründet, dass Pflegende aus ihrem Berufsethos heraus, den Anspruch an sich selbst haben, keine Ekelgefühle zuzulassen. Auf lange Sicht besteht hier jedoch die Gefahr, dass dauerhaft unterdrückte Ekel- sowie Schamgefühle zu emotionaler Erschöpfung bis hin zu Burnout führen können (Jettenberger 2017).

Eine weitere Abwehrreaktion stellt die der Distanzierung dar, die sich als „Verstecken“, „Fliehen“ oder „Angreifen“ zeigen kann (Marks 2021, 54). Bei der Fluchtreaktion brechen Personen den Kontakt ab, drehen sich weg oder verlassen „fluchtartig“ die scham- oder ekelbesetzte Pflegesituation. Um Scham abzuwehren und dieser zu entkommen, können Personen auch mit Angriffsreaktionen reagieren. In diesem Fall äußert sich dies durch aggressive Verhaltensweisen, wie beispielsweise Verachtung, Zynismus, Negativismus, Schamlosigkeit, Arroganz, Groll, Neid, Zorn, Wut oder Gewalt (Haas 2013)³. Bei einer ekelerregenden Situation entsteht oft der starke Wunsch nach Distanzierung. Pflegenden ist dies aufgrund ihrer beruflichen Rolle bzw. ihrer Professionalität nicht möglich. Dies kann Feindseligkeit gegenüber dem Ekelobjekt auslösen (Pernlochner-Kügler 2004), welche sich auf die zu Pflegenden übertragen kann: „Der Zorn und der Ekel können daher vom eigentlichen Ekelobjekt auf seine Produzenten, den Patienten verschoben werden und aggressives Verhalten gegen ihn auslösen“ (ebd., 250). Gewalt im Pflegealltag findet vor allem in Form von *verdeckter Aggression* statt. Wenn beispielsweise das Gesicht mit demselben Lappen gesäubert wird,

3 An dieser Stelle sei auf die Feindseligkeitstriade nach Izard (1999) hingewiesen, der in einer Untersuchung von Emotionsprofilen herausfand, dass Ekel eine entscheidende Emotion in der Feindseligkeitstriade bestehend aus Ekel, Zorn sowie Geringschätzung ist.

welcher zuvor für die Reinigung der Ausscheidungsorgane verwendet wurde oder Infusionen, Katheter oder Verbände unsanft gewechselt werden, kann dies auf aggressives Verhalten der Pflegekraft, welches durch die Feindseligkeitstriade aus Ekel, Zorn und Geringschätzung ausgelöst wird, zurückgeführt werden. Auch wenn Pflegebedürftige demütigend länger auf der Toilette sitzen müssen oder bei Ganzkörperwaschungen ihre Schamzonen nicht durch einen Sichtschutz bedeckt werden, sind dies Formen von Gewalt (ebd.)⁴.

Die Abwehrreaktion der Distanzierung wirkt sich nicht nur auf die *Pflegequalität*, sondern zwangsläufig auch auf die *Pflegebeziehung* aus. Dies umfasst zum einen die Interaktion mit den zu Pflegenden und zum anderen das pflegerische Handeln. Das pflegerische Handeln wird bei erlebten Ekelgefühlen und Scham negativ beeinflusst, indem beispielsweise Pflegehandlungen vor allem bei der Körper- sowie Intimpflege in einem *erhöhten Arbeitstempo* durchgeführt werden. Die Pflegenden wollen sich schnellstmöglich der ekel- sowie schambesetzten Situation entziehen (Kleinevers 2004). Eine weitere Auswirkung von erlebten Ekel- sowie Schamgefühlen bezieht sich auf die *Reduzierung der Kommunikation* zu den zu Pflegenden. Bei erlebten Schamgefühlen während der Körper- sowie Intimpflege reden Pflegende oft über belanglose Dinge oder führen Gespräche mit anderen Kollegen:innen, um dieser schambesetzten Situation schnellstmöglich zu entkommen (ebd.). Die in Ekelsituationen auftretenden Atmungsveränderungen des flachen Atmens oder Luftanhaltens können auch dazu führen, dass Pflegehandlungen grundsätzlich weniger verbalisiert begleitet werden. Dies wiederum kann von den zu Pflegenden negativ bewertet werden und bei ihnen Schamgefühle auslösen (Ringel 2000).

4 Ekel und Scham in der schulischen Pflege von Kindern und Jugendlichen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung – empirische Annäherungen

Die Perspektive von Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeiter:innen bezüglich ihres Ekel- sowie Schamempfindens im Kontext schulischer Pflege von Schüler:innen mit sogenannter geistiger Behinderung war bislang noch kaum Gegenstand von Forschung. Die zu Pflegenden, das Arbeitsumfeld sowie die Arbeitsbedingungen und -voraussetzungen in Pflegeeinrichtungen und Krankenhäusern sind denen in der Schule ähnlich. Schulische Pflege bezieht sich vor allem auf

⁴ Hier muss nochmal betont werden, dass Menschen mit sogenannter geistiger und Komplexer Behinderung in ihren Biografien vielfach abwertendes und demütigendes Verhalten – gerade in Einrichtungen der Psychiatrie oder anderen Großinstitutionen – sowie Formen struktureller, seelischer und/oder körperlicher sowie sexueller Gewalt erlebt haben können (vgl. Heusner, Bretschneider, Weithardt & Schuppener 2020; Schlichting 2024). Dies muss als Ursache für ein ängstliches, abwehrendes oder aggressives Verhalten in Pflegesituationen zentral mitgedacht werden (Bohn 2015).

die Pflege von Schüler:innen mit Förderbedarfen, insbesondere in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Geistige Entwicklung und Körperlich-motorische Entwicklung. Für die Pflege sind hier meist mehrere Personen aus verschiedenen Professionen verantwortlich, die in einem interdisziplinären Team zusammenarbeiten. Pflege wird hier jedoch nicht immer von ausgebildeten Pflegefachkräften, sondern oft primär oder ausschließlich von Lehrer:innen sowie erzieherischen Fachkräften übernommen. Daher widmen sich die nachfolgenden Forschungsergebnisse auch im Speziellen dem Erleben von Ekel und Scham seitens pflegeerfahrender Pädagog:innen, die in die Pflege von Kindern und Jugendlichen an einer Schule zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eingebunden sind.

Zur Erfassung von Ekelempfindlichkeit und Ekelsensitivität im sonderpädagogischen Schulalltag wurden innerhalb einer Abschlussarbeit zum Staatsexamen an der Universität Leipzig acht Lehrpersonen und pädagogische Mitarbeiter:innen mit einem geschlossenen Fragebogen schriftlich befragt⁵. Zudem wurden die acht Personen mit offenen Interviewfragen zu ihrem Umgangsstrategien (Emotionsregulation) mit Ekel befragt. Innerhalb einer weiteren Abschlussarbeit von Franziska Petrenz, auf deren Ergebnisse sich dieser Artikel im Wesentlichen bezieht, wurden weitere sechs Lehrer:innen und pädagogische Mitarbeiter:innen in eine Interviewstudie eingeschlossen, welche sich den folgenden Forschungsfragen widmete:

- Welche ekel- und schamauslösenden Situationen nehmen Lehrpersonen sowie pädagogische Mitarbeiter:innen bei der Pflege von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wahr?
- Welche Reaktionen zeigen Lehrpersonen sowie pädagogische Mitarbeiter:innen in Ekel- sowie Schamsituationen bei der Pflege von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung?
- Wie gehen Lehrpersonen sowie pädagogische Mitarbeiter:innen persönlich und im Kollegium mit ihren Scham- sowie Ekelgefühlen um?

Die Ergebnisse der beiden Studien sollen nachfolgend ausschnitthaft skizziert und diskutiert werden. Die Fragebogen wurden nach Häufigkeitsverteilungen ausgewertet und die Interviews mit den pflegenden Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeiter:innen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert.

4.1 Ekel- und schamauslösende Situationen im schulischen Pflegealltag

Alle insgesamt 14 befragten und interviewten Pädagog:innen geben an, dass sie *Ekelsituationen* bei der alltäglichen Pflege von Schüler:innen mit dem sonderpä-

5 Der Fragebogen ist konzeptionell angelehnt an Schienle et al. (2010) und Jettenberger (2017) sowie die „Disgust Scale“ von Haidt, McCauley and Rozin (1994) und die „Disgust Propensity and Sensitivity Scale - revised“ von Fergus and Valantiner (2008). Auf einer fünfstufigen Ratingskala haben die pädagogischen Fachkräfte Objekte, Sinneseindrücke und Situationen von „sehr ekelig“ bis „nicht ekelig“ bewertet.

dagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung wahrnehmen. Die beschriebenen Ekelauslöser (Kot, Erbrochenes, Speichel, Popel, Blut) lassen sich den von Pernlochner-Kügler (2004) skizzierten Ekelobjekten zuordnen. Darüber hinaus wurde auch Körper- und Mundgeruch als äußerst belastend wahrgenommen. In den Fragebogenergebnissen dokumentieren die Pädagog:innen eine hohe Ekelempfindlichkeit bei *unvorhergesehenen Situationen* (z. B. spontanes Erbrechen von Schüler:innen im Unterricht). In (wiederkehrenden) Pflegesituationen wird hier auch die körperliche Nähe und die Dauer des pflegerischen Kontakts als relevant für Ekelsensitivität angegeben.

Die Interview-Ergebnisse bestätigen, dass an der Auslösung des Ekels vor allem *Gerüche* und *visuelle* sowie *taktile Eindrücke* eine entscheidende Rolle spielen. Insbesondere der Geruch von Kot, Speichel sowie Erbrochenem löst bei den pädagogischen Mitarbeiter:innen sowie Lehrpersonen Ekel aus. Oft tritt das Phänomen auf, dass der Geruch (vermeintlich) an einem selbst haften bleibt (Jettenberger 2017), was als besonders schlimm erlebt wird. Den „Ekeltyp des Klebens“ (Kolnai 2021) beschreibt auch eine Lehrkraft als besonders markant:

„Ich ekel mich weniger vor der Optik oder der Konsistenz, sondern VIEL mehr vor dem Geruch von zum Beispiel Erbrochenem oder angetrocknetem Speichel auf der Haut.“ (14, 12-14)

Neben der olfaktorischen Wahrnehmung kommt der taktilen Wahrnehmung jedoch auch eine besondere Bedeutung zu. Eine Lehrkraft empfindet es als ekelerregend, wenn Schüler:innen ihr mit ihren (vermeintlich) unsauberen Händen in das Gesicht fassen:

„Und das zweite, was ich auch eklig finde, ist, wenn die Kinder vorher auf Toilette an sich rumgespielt haben und man zieht sie dann hinterher an und die fassen mich dann vorzugsweise im Gesicht an.“ (16, 6-9)

Das Berühren von Substanzen, die nass, glitschig oder breiig sind (wie bspw. Kot), gilt als besonders ekelig (vgl. Wrage 2005). Dementsprechend wird von fast allen Interviewpersonen das Säubern kotbeschmierter Körperteile als ekelerregend empfunden. Weiterhin wird deutlich, dass die visuelle Wahrnehmung beim Anblick von schleim- oder kotbeschmierten Körperteilen sowie beim Kot essen eine entscheidende Rolle bei der Entstehung von Ekelgefühlen bei den Interviewpersonen spielt:

„Und eklig ist auch, wenn die Schüler den Kot in den Mund nehmen. Das ist äußerst unhygienisch und unangenehm für mich, wenn ich das sehe.“ (13, 18-19)

Diese Ergebnisse zu den Ekelsituationen bestätigen den von Jettenberger (2017) beschriebenen Zusammenhang zwischen den Ekelsinnen und der Wahrnehmung von Ekel. Es wird deutlich, dass die Wahrnehmung von Ekelgefühlen durch ver-

schiedene Determinanten beeinflusst wird. Zu den Einflussfaktoren zählen die pädagogischen Mitarbeiter:innen sowie Lehrpersonen die persönliche Tagesform, den Zeitdruck und (vermeintlich) provokatives Verhalten von Schüler:innen. In stressigen Situationen oder an Tagen, an denen es ihnen gesundheitlich oder emotional nicht besonders gut geht, sinkt ihre Toleranzgrenze gegenüber ekelerregenden Situationen oder Substanzen. Dadurch wird die Ekelempfindung verstärkt wahrgenommen. Ein Großteil der Interviewpersonen gibt an, dass Kotschmierer unabhängig von weiteren Einflüssen *immer* ein Auslöser für Ekelempfindung ist:

„Spielen mit Kot ist ein großes Thema und ekelt mich vor allem, wenn es vom Schüler provokant geschieht.“ (I3, 16-18)

Aus den Interviews lassen sich verschiedene Auslöser von Scham in Pflegesituationen identifizieren. Ein Auslöser wird in *eigenem Fehlverhalten* innerhalb von Pflegesituationen gesehen. So beschreiben die interviewten Personen explizite Schamgefühle in Situationen, wo sie beispielsweise Schüler:innen auf der Toilette vergessen haben oder die Orthesen zu spät gewechselt haben, sodass Druckstellen entstanden sind oder sie gegenüber Kindern verbal oder körperlich übergriffig geworden sind. Diese Schamauslöser lassen sich der Gruppe des „Versagens/Misserfolges“, die selbstinitiiert sind, zuordnen (Kalbe 2002). Derartige Schamgefühle treten immer dann auf, wenn Mitarbeiter:innen den eigenen Erwartungen an eine professionelle Pflege nicht gerecht werden (ebd.).

Schamauslöser sind oftmals auch Situationen, in denen *Intimität und Sexualität* wahrgenommen wird (Bohn 2015). So wird von zwei Mitarbeiterinnen Scham empfunden in Pflegesituationen, bei denen sie in Berührung mit den männlichen Geschlechtsteilen kommen. Dabei wird der Zusammenhang zwischen Schamgefühlen und der Konfrontation mit der Intimität der Schüler:innen deutlich. Über die körpernahen Pflegetätigkeiten kommen Pflegenden mit den intimsten Körperregionen der zu Pflegenden in Kontakt, was auf beiden Seiten zu Schamgefühlen führen kann (Kleinevers 2004; Schlichting 2024). Berührungen an den Geschlechtsteilen finden vor allem während der Intimpflege oder bei Toilettengängen statt.

„Und schwierig finde ich es tatsächlich bei so einem jungen Mann an den Geschlechtsteilen heranzuwischen. Also wenn ich mit ihm auf Toilette bin und ich ihn dann an seinem Geschlechtsteil sauber machen muss. Ich mache das. Aber naja (...) Das sind so Situationen, die für mich SEHR unangenehm sind.“ (I1, 30-34)

Ebenso kann sexuelles Verhalten der Schüler:innen bei Pflegenden Scham auslösen (Bohn 2015). Sexuelles Verhalten in Form von Masturbation (bei männlichen Schülern) wird von zwei Lehrerinnen sowie einer pädagogischen Mitarbeiterin als grenzüberschreitend wahrgenommen. Entscheidend bei der Entstehung von Schamgefühlen ist für eine Lehrerin, wenn sexuelles Verhalten vor anderen Personen in einem öffentlichen Rahmen gezeigt wird. Öffentliches Onanieren außer-

halb des Pflegebades vor den Augen weiterer Zuschauer:innen empfindet sie als schambehaftet:

„Wenn das aber in die Gesamtsituation getragen wird und das zum Beispiel vor den Augen der ganzen Klasse oder vielleicht auch noch vor fremden Leuten passiert, dass einer die Hosen runterlässt und sich dann am Penis herumspielt, dann sind das solche Situationen, wo ich Scham empfinde.“ (I6, 18-21)

An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass die Umsetzung *gendersensibler und -gerechter Pflege* in der Alltagswirklichkeit noch keine durchgehende Berücksichtigung findet und hier noch ein hoher Entwicklungsbedarf besteht (vgl. Pflege-Netzwerk Deutschland 2022).

4.2 Reaktionen von Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeiter:innen in Ekel- sowie Schamsituationen

Pädagogische Mitarbeiter:innen sowie Lehrpersonen nehmen in Ekelsituationen die *physiologischen Reaktionen* des Würgereizes sowie das Gefühl von Übelkeit wahr. Einige Personen erleben, dass es sie in Ekelsituationen am ganzen Körper schüttelt oder sie das Gefühl haben, dass sich ihr Körper zusammenzieht. Wie Jettenberger (2017) anmerkt, kann Ekel auch Herpes hervorrufen. Genau diese Reaktion erlebt eine Lehrerin beim Anblick eines mit Speichel bedeckten Kindes:

„Das ist für mich eklig und wenn ich das sehe, dann bekomme ich auch Herpes.“ (I2, 159-160)

Die Interviewpersonen schildern zudem *Abwehrreaktionen*, welche sich auf die Verdrängung sowie Distanzierung beziehen (vgl. Jettenberger 2017). Sie versuchen in den „Arbeitsmodus“ zu verfallen, um sich dadurch von Ekelgefühlen abzulenken oder zu distanzieren:

„Ich persönlich merke, dass ich in solchen ekligen Situationen einfach NUR funktioniere. Ich versuche diese Emotion nicht an mich ranzulassen, sondern schnell alles abzuarbeiten und an etwas anderes zu denken.“ (I2, 184-186)

Ganz ähnliche Reaktionen der Distanzierung und Abwehr benennen die Interviewpersonen in Schamsituationen. Das Schamgefühl wird bewusst unterdrückt und die pädagogischen Mitarbeiter:innen sowie Lehrpersonen gehen in der schambesetzten Situation dazu über, begonnene funktionale Handlungen fortzusetzen. Sie begründen dies mit ihrem beruflichen Auftrag, entsprechende Situationen professionell bewältigen zu wollen. Dies verweist darauf, dass Pflegenden sich aufgrund ihres Berufsethos verpflichtet fühlen, mit belastenden Situationen „professionell“ umzugehen (Pernlochner-Kügler 2004, 263):

„Wenn es erträglich ist und nicht so sehr meine Schamgrenze überschreitet, dann versuche ich mein Gefühl einfach auszuschalten und arbeite es ab. Das wird ja auch von mir verlangt.“ (I4, 104-106)

Zwei weibliche Personen geben an, dass sie bei der Pflege an den männlichen Geschlechtsteilen oder beim Anblick von sexualisierten Verhalten der Schüler sich diesen Situationen entziehen und Kollegen:innen bitten, für sie einspringen:

„Einen erigierten Penis zu säubern (...) Das ist dermaßen sexualisiert und so schambesetzt für mich. Ich habe dann auch gesagt, dass ich das bitte nicht machen möchte. Das haben dann andere Kollegen übernommen, die damit kein so großes Problem hatten.“ (I1, 77-80)

Aus den Ergebnissen geht weiterhin hervor, dass auftretende Ekel- und Schamgefühle sich sowohl auf die direkte Pflegetätigkeit, als auch auf den Umgang mit den Schüler:innen in bzw. nach der Ekel- sowie Schamsituationen auswirken. Die Pflegehandlungen werden schneller durchgeführt und weniger verbal begleitet:

„Aber gerade in so Situationen, die für mich unangenehm sind, dann leidet auch die Kommunikation darunter. Also das muss ich ehrlich zugeben, dann kommt es schon vor, dass man sich nicht nur mit der Pflege beeilt, sondern eben auch weniger mit den Schülern spricht, weil man schnell aus der Situation wieder raus möchte.“ (I1, 47-51)

Die Ursache dafür liegt scheinbar darin, dass sich die pädagogischen Mitarbeiter:innen sowie Lehrpersonen schnellstmöglich der ekelregenden sowie schambesetzten Situation entziehen wollen (Kleinevers 2004). Damit wird deutlich, dass das pflegerische Handeln und der Umgang sowie die (pflegerische) Beziehung mit den Schüler:innen durch auftretende Scham- sowie Ekelgefühle negativ beeinflusst wird (ebd.).

4.3 Handlungs-, Reflexions- und Bewältigungsstrategien von Lehrpersonen und pädagogischen Mitarbeiter:innen im Umgang mit Scham- und Ekelgefühlen

Die Ergebnisse zeigen, dass die pädagogischen Mitarbeiter:innen und Lehrpersonen bereits einige Strategien zur Bewältigung ihrer Ekel- sowie Schamgefühle anwenden. Hierbei zeigt sich ein breites Spektrum an Handlungen – von *reaktiven* bis hin zu *proaktiven Strategien*, wie beispielsweise: Verdrängen und Unterdrücken von Ekel- und Schamgefühlen, Ablenken (z. B. durch gezielt an etwas Anderes denken), Flucht und Distanz (z. B. Ablehnung/Verweigerung bestimmter pflegerischer Tätigkeiten), Reaktionskontrolle (Steuerung der Mimik und Nutzung von Atemtechniken), Reflexion und Neubewertung (z. B. durch Austausch im Privaten über Ekel- und Schamgefühle oder Reflexionen im Team), selbstauferlegte Verbote von Aggressionen sowie betont sachliche, nicht abwertende Sprache gegenüber den Schüler:innen (vgl. Ringel 2000; Lohr & Hauke 2023; Schlichting 2024).

Der Umgang mit den Emotionen Ekel und Scham reicht von konstruktiven über eher destruktive Formen und bezieht sich sowohl auf Bewältigungsmaßnahmen im Kollegium, als auch auf individuelle Bewältigungsmaßnahmen, die sowohl präventiv als auch intervenierend angewendet werden. Diese lassen sich den Maßnahmen des *Scham- sowie Ekelmanagements* auf individueller Ebene sowie auf der Ebene im Team zuordnen (Pernlochner-Kügler 2004).

1 Strategien auf individueller Ebene

Eine hohe Bedeutung wird der *Anwendung von Schutzmaßnahmen* beigemessen. So nutzen die meisten Pädagog:innen beispielsweise Handschuhe bei den körpernahen Pflegehandlungen. Durch das Tragen von Schutzhandschuhen schützen sie sich vor dem direkten Körperkontakt mit den Ekelobjekten (Pernlochner-Kügler, 2004, S. 231):

„Ich betone da vor allem die Hygienemittel, die es da so gibt. Der körperliche Schutz, indem ich Handschuhe oder manchmal auch eine Schürze trage, ist mir SEHR wichtig.“ (I3, 143-144)

Um die Geruchswahrnehmung zu bewältigen, nutzt ein pädagogischer Mitarbeiter in stark ekelauslösenden Situationen eine Maske oder trägt sich ein gut riechendes Öl unter die Nase auf. Gegen die Wahrnehmung von ekelauslösenden Gerüchen hilft es einigen Mitarbeiter:innen zudem, wenn sie während der Pflege weniger durch die Nase, sondern durch den Mund atmen und sie zwischendurch sowie nach der Pflegetätigkeit durchlüften (vgl. Pernlochner-Kügler 2004; Schlichting 2024). Einige Interviewpersonen betonen die Wichtigkeit, sich nach der ekelerregenden Pflegetätigkeit (mehrfach) die Hände zu waschen. Durch das Säubern der Hände kann demzufolge bei den pflegenden Personen wieder ein Reinheitsgefühl erzeugt werden (vgl. Ringel 2000).

Die meisten Interviewpersonen wenden *selbstfürsorgliche Tätigkeiten* an, um in herausfordernden Ekel- sowie Schamsituationen darauf zurückgreifen zu können. Selbstfürsorge bedeutet nach Juchmann (2022), selbst auf sich und seinen eigenen Körper zu achten. Sie setzt hier bei der aktiven Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen an bzw. bei der offenen Kommunikation dieser mit Kollegen:innen, aber auch in der direkten Ekel- sowie Schamsituation mit den Schüler:innen:

„Ich versuche schon mich und meine Handlungen zu hinterfragen. Vor allem, wenn diese Situationen für mich eklig waren, dann ist es sinnvoll, dass ich mich hinterher damit nochmal konfrontiere. Es bringt nichts, wenn ich immer nur alles schönrede und mich meinen Emotionen nicht stelle.“ (I5, 125-129)

„Ich gehe dann mit solchen Situationen so um, dass ich dann dem Schüler sage, dass ich das ganz UNMÖGLICH finde. Ich bespreche dann ganz offen mit dem Schüler, wie es mir damit geht, wenn er seine blutigen Popel überall hinschmiert.“ (I1, 132-134)

Zwei Personen nutzen dabei auch humorvolle Äußerungen, um die ekelerregende Pflegesituation zu beschreiben. Eine weitere selbstfürsorgliche Tätigkeit, die Lehrpersonen und pädagogische Mitarbeiter:innen nach der Ekel- sowie Schamsituationen anwenden, ist, sich Ruhepausen einzuräumen, um wieder neue Kraft zu schöpfen. Ebenso werden Formen der *Neubewertung* als Bewältigungsmaßnahme genutzt, indem sich die Pädagog:innen positive und schöne Erfahrungen mit den Schüler:innen vergegenwärtigen (vgl. Schlichting 2024). Bei der täglichen Auseinandersetzung mit Ekel- und Schamsituationen hilft es ihnen, durch die Wertschätzung dieser gemeinsamen und positiven Momente besser, mit den Belastungen umzugehen und ihre Resilienz zu stärken:

„Wie gesagt, für mich ist es auch eine Strategie, wenn ich nicht nur aus diesen Erfahrungen schöpfe, sondern es eben auch so viele schöne Momente unabhängig von den ekligen Situationen mit den Schülern gibt.“ (I3, 156-158)

Als risikoträchtig lassen sich *Strategien der Verdrängung und Distanzierung* einordnen. Wie anhand der beispielhaft oben skizzierten Reaktionen (vgl. 4.2) deutlich wird, besteht hier das Risiko, dass Verdrängung und Distanzierung von Ekel und Scham als (selbstauerlegtes) „professionelles Verhalten“ bzw. Erwartung/Druck von Außen an „professionelle Pflege“ gewertet werden und damit als erfolgreiche Strategien gelten. Zu „funktionieren“, etwas „abzuarbeiten“, nicht „an sich ranzulassen“ oder „Gefühle auszuschalten“ ist jedoch kein Merkmal von Professionalität, sondern führt – im Gegenteil – zu potenziellen Gefährdungen professionellen, reflektierten Verhaltens und Handelns.

2 Strategien auf kollektiver Ebene

An die Stelle individueller Strategien von Verdrängung und Distanz sollte vielmehr ein *offener Austausch* über Emotionen treten, den auch einige der Pädagog:innen berichten und als besonders wertvoll empfinden. Hier werden vor allem „zwischen Tür und Angelgespräche“ nach belastenden Ekel- oder Schamsituationen oder Gespräche in Kleinteams als äußerst hilfreich markiert:

„Oft bespreche ich auch in kleinerer Runde mit einer Teamkollegin, über die Situation. Ich frage sie dann auch, ob ihr solche schambesetzten Situationen auch schon passiert sind, wenn wie sie dann mit solchen Situationen umgegangen ist.“ (I4, 152-154)

Aber nicht nur die offenen Gespräche, sondern auch die *direkte Team-Unterstützung* in der Ekel- oder Schamsituation wird als besonders wichtig dargelegt. Falls die Pfl egetätigkeit für einen Kollegen oder eine Kollegin zu ekelbesetzt oder schamhaft ist, dann springen andere Personen aus dem Team ein:

„Dann weiß ich, dass ich in bestimmten Situationen auf sie zurückgreifen kann. Zum Beispiel, dass sie dann einspringen, wenn wieder überall am Kind der Schleim hängt und das

weggemacht werden muss. Andererseits bin ich auch für meine Kollegen da, wenn ihnen Sachen unangenehm sind und sie mal eine Pause brauchen.“ (I2, 204-208)

Eine *Demaskierung von Scham und Ekel*⁶ innerhalb kollektiver Teamstrukturen erscheint zentral relevant in der Bearbeitung von Ekel- und Schamgefühlen sowie für die Entwicklung von Bewältigungsstrategien, damit keine *Integritätsverletzungen, Schuldgefühle* und/oder *Selbstvorwürfe* bei Pflegenden auf individueller Ebene entstehen, die letztlich für die/den Einzelne:n zu *Überlastung* führen können (ZQP 2017) und auch die kollektive Überforderung eines Teams zur Folge haben können. Dies zu vermeiden kann nur durch eine offene Thematisierung dieser aversiven Emotionen und eine damit verbundene Enttabuisierung erreicht werden, auf die im Folgenden nochmal zusammenfassend eingegangen wird.

„Emotions matter“⁷ – Ein Fazit zum enttabuisierten Umgang mit Ekel und Scham in Pflegesituationen

Für Ekel und Scham gilt: Sie sind „nicht verhandelbar, eine ‚Gefühlskontrolle‘ meist nutzlos“ (Neckel 2009, 106), woraus quasi die Zwangsläufigkeit einer Enttabuisierung und Bearbeitung dieser Gefühle erwächst, um etwaige negative Konsequenzen (z. B. Verletzung, Angst, Unsicherheit, Aggression, Zwänge, Ohnmachts-erleben) zu vermeiden. Der Wunsch nach einer Thematisierung und einem offenen Umgang mit Scham und Ekel wird auch von allen befragten und interviewten Pädagog:innen formuliert. Sie befürworten übereinstimmend, dass die Auseinandersetzung mit dieser Thematik innerhalb der Institution Schule *kein Tabuthema* mehr sein darf, indem alle Personen *angst- sowie schamfrei* ihre Emotionen laut aussprechen können. Sie wünschen sich schulseitig eine Struktur für diesen *offenen Austausch* und verweisen auf die Möglichkeit der Realisierung von regelmäßigen kollegialen Fallberatungen während eines pädagogischen Tages oder Teamtages.

„An dieser Stelle wünsche ich mir auch, dass in der Schule ein offener Rahmen geschaffen wird, ehrlich und ohne Wertung über seine Gefühle reden zu können. Ich möchte nicht das Gefühl haben, dass es falsch ist oder sogar unprofessionell wirkt, wenn ich meine Gefühle mit anderen teile. Es ist ganz wichtig, die Angst zu nehmen, indem man offen kommuniziert, dass man nichts falsch machen kann, wenn man über seine Emotionen redet.“ (I5, 149-155)

Diese geäußerten Wünsche nach einem enttabuisierten Umgang innerhalb von Schule erscheinen besonders wichtig, da hierdurch eine *Anerkennung von Ekel und Scham als soziale Gefühle* und wichtige zuzulassende Emotionen erfolgt, die sagbar und be-

6 Dies bezieht sich hier auf einen Zugang zu den „Masken der Scham“ nach Wurmser (2017), die sich beispielsweise als „Verachtung, Stolz, Spott, Neid, Trotz oder Zorn“, aber auch als „emotionale Erstarrung oder Langeweile“ tarnen können (Bucher 2022, 350).

7 Frenzel et al. (2009, 129)

arbeitbar sein müssen. Dies verkörpert die Basis für einen konstruktiven Umgang mit Scham und Ekel (vgl. Baatz-Kolbe 2019) und ermöglicht unseres Erachtens:

- eine *offene Thematisierung eigener (Ekel-)Grenzen und (Scham-)Gefühle* verbunden mit einem konstruktiven Austausch über den Umgang damit;
- eine *kritische Reflexion von subjektiven Wahrnehmungen Pflegenden*, wie beispielsweise der (u. U. problematischen) Zuschreibung von provokantem Verhalten seitens der Schüler:innen;
- einen *selbstkritischen Blick auf eigene Ekel-Reaktionen*, um die Entstehung von Aggressionen zu vermeiden;
- eine *offene Auseinandersetzung mit Risiken der Beschämung und des Beschämt-Werdens* sowie mit Gefühlen von Ohnmacht, Isolation, Verletzungen oder anderen destruktiven Empfindungen und Reaktionen;
- eine *Vermeidung von destruktiven Umgangsformen/Bewältigungsstrategien* eines „Aushalten-müssens“, „Wegschieben-müssens“ oder „Kontrollieren-können“ in der Fehlannahme vermeintlich professioneller (Verhaltens)Erwartungen
- insgesamt: die Entwicklung einer *Kultur der Emotionsarbeit* an Schulen.

Seitens der Lehrpersonen und der pädagogischen Mitarbeiter:innen besteht der Wunsch, den Umgang mit Ekel- sowie Schamgefühlen nicht nur in der Institution, sondern bereits während der Ausbildung zu thematisieren. Nur ein pädagogischer Mitarbeiter schildert im Interview, dass der Umgang mit Ekel und Scham Gegenstand seiner Ausbildung war:

„Also ABSOLUT sinnvoll finde ich es, wenn man in der Ausbildung über solche Emotionen redet. Ich finde, dass gehört auf jeden Fall in die Ausbildungsschwerpunkte. Und es sollte auch einfach als ein normales Thema in der Pflege vermittelt werden.“ (I4, 225-228)

Hieraus lässt sich die klare Forderung nach einer *Sensibilisierung und Reflexion der Themen Ekel und Scham in allen Phasen der (sonderpädagogischen) Lehrer:innenbildung* sowie in *erzieherischen* und *(heilerziehungs)pflegerischen Ausbildungsberufen* ableiten. Damit verbunden verweisen auch die geschilderten Scham- und Ekelempfindungen im Zusammenhang mit sexualisierten Situationen (vgl. Schlichting 2024) auf die Notwendigkeit der Ermöglichung einer *kultur- sowie gendersensiblen und -gerechten Pflege* (vgl. Pflege-Netzwerk Deutschland 2022)⁸.

Auf der *Professionsebene* stellt eine Enttabuisierung von Ekel und Scham als Emotionen in der Pflege auch einen zentralen Schritt zur Vermeidung von Aggressionen und Gewalt in Pflegesituationen dar, denn: „Gewaltfreie Pflege setzt ein bewusstes Fühlen, ein differenziertes Denken und verantwortungsvolles Entscheiden Ihres Handelns voraus“ (Staudhammer 2023, 158). Dies gilt genauso für

8 Hierzusind u. a. folgende Praxishandbücher und Materialen empfehlenswert: <https://queer-im-alter.de/materialien/praxishandbuch> – <https://pflegekraft-mehralseinberuf.de/pflege-queer-kultursensibel/> – <https://www.gip-intensivpflege.de/news/detail/lgbtiq-sensible-pflege-und-intensivpflege/>

Pflegesituationen und viele andere Situationen in pädagogischen Kontexten, die mit Ekel oder Scham einher gehen können. Nur so kann sich „Schule als emotional-sicherer Raum“ für die konstruktive Bearbeitung aversiver Emotionen weiterentwickeln und einen Beitrag dazu leisten, emotionalen Be- und Überlastungen von Pädagog:innen unterstützend entgegenzuwirken. Auf einer *Disziplenebene* kann eine enttabuisierte Auseinandersetzung mit Scham und Ekel auch dazu beitragen, „Reflexionen über pädagogisch vermittelte Normen“ (Bucher 2022, 355) anzuregen und dem Anspruch einer emotionssensiblen – und damit auch diskriminierungssensiblen – Lehrer:innenbildung gerecht werden.

Literatur

- Abele, M. C. (2017). Fragebogen zur Erfassung interpersoneller Ekelempfindlichkeit. Unveröffentlichte Dissertation. Dresden.
- Ahnis, A. (2005). Inkontinenz, Scham und Ekel– Sprechen wir darüber?! In: Kuhlmei, A., Rosemeier, H.-P. & Rauchfuß, M. (Hrsg.): *Tabus in Medizin und Pflege*. Frankfurt am Main: Lang, 115–137.
- Baatz-Kolbe, C. (2019). Scham – die vernachlässigte Emotion in der stationären Altenpflege. URL: https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/11596/Dissertation-ChristelBaatz_Kolbe.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Biesecke, K. (2019). Momente voller Ekel und Scham– Besondere Verhaltensweisen von Menschen mit Behinderungen, die unter die Haut gehen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6/2019 70.Jg., 297-302
- Bohn, C. (2015). Macht und Scham in der Pflege – Beschämende Situationen erkennen und sensibel damit umgehen. München: Reinhardt.
- Bucher, J. (2022). Scham. In: Dederich, M. & Zirfas, J. (2022): *Glossar der Vulnerabilität*. Wiesbaden: Springer VS, 345–356.
- Fergus, Th.A. & Valentiner, D.P. (2008). The Disgust Propensity and Sensitivity Scale-Revised. A examination of a reduced-item version. *Journal of Anxiety Disorders* 23, 703–710.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In: P. Schutz & M. Zembylas (Hrsg.): *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives*. New York: Springer, p. 129–151.
- Gröning, K. (2001). *Entweihung und Scham. Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen*. Frankfurt am Main: Mabuse, 3. Auflage.
- Haas, D. (2013). *Das Phänomen Scham: Impulse für einen lebensförderlichen Umgang mit Scham im Kontext von Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haidt, J., McCauley, C., & Rozin, P. (1994). Individual differences in sensitivity to disgust: A scale sampling seven domains of disgust elicitors. *Personality and Individual Differences*, 16(5), 701-713. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90212-7](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90212-7)
- Hangl, A. (2015). Ekel in der Krankenpflege: Orte, Praktiken und Funktionen. <https://diglib.uibk.ac.at/download/pdf/1696967.pdf>
- Heusner, J., Bretschneider, R., Weithardt, M. & Schuppener, S. (2020). Über die (Un)Vereinbarkeit von Autonomieverlust und Freiheitsentzug mit (professionellen) Sorgebeziehungen und Wohlergehensbestrebungen – Zur Relevanz freiheitseinschränkender Maßnahmen in Einrichtungen der sogenannten Behindertenhilfe. *Behindertenpädagogik* 59 (3), 241-259.
- Immenschuh, U. (2020). *Unerhörte Scham in der Pflege über die Notwendigkeit einer unbeliebten Emotion*. Frankfurt am Main: Mabuse.
- Immenschuh, U. & Marks, St. (2014). *Scham und Würde in der Pflege. Ein Ratgeber*. Frankfurt am Main: Mabuse.

- Izard, C. (1999). Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Jettenberger, M. (2017). Ekel. Professioneller Umgang mit Ekelgefühlen in Gesundheitsfachberufen. Wiesbaden: Springer.
- Juchmann, U. (2022). Selbstfürsorge in helfenden Berufen: Wie Achtsamkeit im Arbeitsalltag gelingt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalbe, W. (2002). Scham – Komponenten, Determinanten, Dimensionen. Dissertation an der Universität Hamburg. <http://www.sub.uni-hamburg.de/disse/693/dissertation.pdf>
- Kleinevers, S. (2004). Sexualität und Pflege. Bewusstmachung einer verdeckten Realität. Hannover: Schlütersche.
- Kolnai, A. (2021). Ekel Hochmut Hass. Zur Phänomenologie feindlicher Gefühle. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 3. Auflage.
- Krey, H. (2004). Gefühlsregulierung in der Pflegeausbildung – Eine Untersuchung zum Ekelempfinden von Auszubildenden in der Pflege im 3. Ausbildungsjahr. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/654/1417>
- Lohr, Ch. & Hauke, G. (2023). Ekel. Emotionsarbeit in der Psychotherapie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Marks, S. (2021). Scham – die tabuisierte Emotion. Ostfildern: Patmos, 8. Auflage.
- Neckel, S. (1991). Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt am Main: Campus.
- Neckel, S. (2009). Soziologie der Scham. In: Schäfer, A. & Thompson, Ch. (Hrsg.): Scham. Paderborn: Schöningh, 103-118.
- Pernlochner-Kügler, C. (2004). Körperscham und Ekel– wesentlich menschliche Gefühle. Münster: LIT-Verlag.
- Pflege-Netzwerk Deutschland (2022). Gute Pflege für jedes Geschlecht. <https://pflegenetzwerk-deutschland.de/gute-pflege-fuer-jedes-geschlecht>
- Ringel, D. (2000). Ekel in der Pflege. Eine „gewaltige“ Emotion. Frankfurt am Main: Mabuse.
- Schäfer, A. & Thompson, Ch. (2009). Scham – eine Einführung. In: Schäfer, A. & Thompson, Ch. (Hrsg.): Scham. Paderborn: Schöningh, 7-36.
- Schienze, A., Dietmaier, G., Ille, R. & Leutgeb, V. (2010). Eine Skala zur Erfassung der Ekelsensitivität. Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie 39 (2), 80-86.
- Schlichting, H. (2024): Körperlichkeit, Scham und Ekel in der Pflege. In: Zuleger, A.; Maier-Michalitsch, N. (Hrsg.). Sexualität bei Menschen mit Komplexer Behinderung. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben (im Druck).
- Staudhammer, M. (2023). Prävention von Machtmissbrauch und Gewalt in der Pflege. Wiesbaden: Springer, 2. Auflage.
- Wrage, A. (2005): Thema: Ekel – Ein Tabuthema und seine Auswirkungen auf die Pflegebeziehungen. Abschlussarbeit zur Weiterbildung zur staatlich anerkannten Fachpflegerin in der Gerontopsychiatrie. Online verfügbar: <https://www.yumpu.com/de/document/view/25674953/thema-ekel-a-ein-tabuthema-und-seine-das-raue-haus>
- Wurmser, L. (1997). Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schameffekten und Schamkonflikten. Berlin: Springer, 3. Auflage.
- ZQP-Report (2017). Gewaltprävention in der Pflege. https://www.zqp.de/wp-content/uploads/Report_Gewalt_Praevention_Pflege_Alte_Menschen.pdf

Autorinnen

Schlichting, Helga, Dr.ⁱⁿ

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät – Institut für Förderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik, Pflege und Therapie bei Menschen mit Komplexer Behinderung; Schmerzen und Schmerzerkennung; Palliative Care und hospizliche Begleitung bei Menschen mit geistiger und Komplexer Behinderung

E-Mail: helga.schlichting@uni-leipzig.de

Schuppener, Saskia, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät – Institut für Förderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionssensible Hochschulentwicklung; Partizipative Forschung und Lehre; Inklusiver Sozialraumorientierung und Schulentwicklung; Diagnostik im Kontext schulischer Inklusion; Leichte Sprache und kommunikative Barrierefreiheit;

Herausforderndes Verhalten, strukturelle Gewalt, Autonomieeinschränkungen und freiheitsentziehende Maßnahmen im Kontext sogenannter

Geistiger Behinderung

E-Mail: schupp@uni-leipzig.de

Jeanne Nicklas-Faust

Ambivalente Emotionen – Perspektiven von Eltern

In diesem Beitrag wird zunächst das gesellschaftliche Umfeld für das Leben von Familien mit behinderten Kindern dargestellt, im Anschluss werden die unterschiedlichen Perspektiven auf Behinderung, das Leben mit einem behinderten Kind und die Anerkennung der eigenen Elternperspektive mit daraus resultierenden ambivalenten Emotionen beleuchtet. In einem zweiten Schritt werden die Anforderungen der Elternrolle im Allgemeinen und insbesondere bei Behinderung eines Kindes angesprochen, dazu gehört auch, wie mit Pränataldiagnostik das Thema Behinderung in der Schwangerschaft in den Blick genommen wird und welche Gefühle damit verknüpft sind. Schließlich endet der Beitrag mit der Darstellung des Lebens mit einem Kind mit Behinderung und damit verknüpften ambivalenten Emotionen.

1 Gesellschaftliche Entwicklungen

In den letzten Jahrzehnten haben sich für Menschen mit Behinderung in Deutschland deutliche rechtliche Veränderungen ergeben: Das Sozialgesetzbuch IX hat 2001 die Rehabilitation behinderter Menschen mit Teilhabe und Selbstbestimmung in den Vordergrund gestellt und auf die Internationale Classification of Functioning aus dem gleichen Jahr verwiesen (vgl. Dusel o.J.). Mit diesem Paradigmenwechsel wurde das defizitorientierte Modell von Behinderung zumindest im rechtlichen Rahmen teilweise überwunden und das Phänomen Behinderung um die Bedeutung von Kontextfaktoren ergänzt. Damit war erstmals spürbar, dass es keine Aufgabe der Fürsorge ist, einem Menschen mit Behinderung bestimmte Leistungen zukommen zu lassen, sondern eine Frage der Gleichstellung in der Gesellschaft. Zwar ist das Behindertengleichstellungsgesetz, das die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung im Bereich des öffentlichen Rechts auf Bundesebene regelt, ebenfalls in dieser Zeit entstanden, dennoch waren die rechtlichen Rahmenbedingungen noch weit davon entfernt, eine wirkliche Gleichstellung und den Abschied von der Fürsorge zu vollziehen. So sind bestimmte Aspekte der Einkommens- und Vermögensanrechnung selbst nach Verbesserungen durch das Bundesteilhabegesetz im Jahr 2018 noch immer dem Fürsorgedenken verhaftet. Neben den rechtlichen Veränderungen trugen auch neue medizinische Möglichkeiten dazu bei, dass das

Leben mit Behinderung in der Gesellschaft leichter möglich war. Bestimmte Behandlungsausschlüsse, wie zum Beispiel Herzoperationen bei Kindern mit Trisomie 21 waren überwunden und diese Behandlungen gehören nun zum gebotenen medizinischen Standard. Mit diesen rechtlichen Veränderungen und neuen medizinischen Möglichkeiten hat sich die Teilhabesituation von Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft trotz fehlender Gleichstellung doch spürbar verbessert.

Eine Möglichkeit, Vielfalt im Alltag zu erleben, hat sich ebenfalls verstärkt: Nach dem Beginn integrativer Kitas in den 1970er Jahren, betreuen inzwischen über 40% der Kindertagesstätten Kinder mit und ohne Behinderung. Damit können kleine Kinder und ihre Familien im Alltag erleben, dass es normal ist, verschieden zu sein. Im gemeinsamen Aufwachsen von Kindern mit und ohne Behinderung etabliert sich für die Beteiligten eine neue Normalität, auch die Eltern, aufgewachsen in einer anderen Zeit, haben die Möglichkeit, neue Erfahrungen in der Begegnung mit Kindern mit Behinderung zu machen.

Die sogenannte Krüppelbewegung in den 1970er Jahren hinterfragte die systematische Aussonderung von Menschen mit Behinderung (vgl. Köbsell 2019) und wurde unter dem Leitspruch „Nichts über uns ohne uns!“ in unterschiedlichen Formen politisch aktiv. Um diesen Leitspruch in der Wissenschaft umzusetzen, entstanden die Disability Studies als neuer Wissenschaftszweig, in dem auch Menschen mit Behinderung selbst über die soziologischen, politischen und philosophischen Grundlagen des Phänomen Behinderung arbeiten (vgl. AG Disability Studies o.J.), kurz indem mit und nicht über Menschen mit Behinderung geforscht wird (vgl. Köbsell 2019). Mit den Disability Studies kam die Perspektive Behinderung in den biomedizinischen Wissenschaften stärker zum Tragen, die sich zuvor fast ausschließlich dem medizinischen Fortschritt und der Vermeidung von Behinderung verschrieben hatten. Da die Gleichsetzung von Behinderung mit Leid (vgl. Achtelik 2019) als starker Motor für Forschung, Diagnostik und Therapie in der Medizin wirkt, war die Ergänzung durch eine andere Perspektive auf Behinderung längst überfällig. Denn bereits seit den 1970er Jahren ging es um die Verhinderung von Behinderung über Maßnahmen der vorgeburtlichen Diagnostik, aber auch mit Gentherapie und Embryonenforschung.

„Man will gar nicht erst wissen, ob es das vermutete Leid auch wirklich gibt; es wird einfach vorausgesetzt und über seine – endgültige – Beseitigung nachgedacht. Das wir gar nicht das Leid des anderen meinen, sondern unser eigenes beim Anblick des Vermuteten, das lassen wir gar nicht erst in unser Bewusstsein.“ (Saal 2002 137)

Hier waren und sind Menschen mit Behinderung, ihre Familien und Vertreter:innen der Disability Studies starke Kritiker:innen. Dies machte sich bereits 1998 in der Ablehnung der Unterzeichnung des Menschenrechtsübereinkommens des Europarats zur Biomedizin von deutlich. Die dort vorgesehene Erlaubnis fremdnütziger Forschung stieß auf großen Widerstand und führte dazu, dass die Konvention

so nicht von Deutschland unterzeichnet wurde. Allerdings gibt es weiterhin die Vorstellung, Behinderung sei vermeidbar, als Machbarkeitswahn, der die realen Möglichkeiten verkennt. Bei Untersuchungen auf Behinderung im Rahmen der Pränataldiagnostik ist nur ein Bruchteil der Behinderungen erkennbar, dennoch wird sie als fester Bestandteil der Betreuung Schwangerer fast immer angewandt (vgl. Berufsverband der Frauenärzte o.J.). Angesichts der Tatsache, dass nur etwa 3% der Behinderungen angeboren sind, scheint die Konzentration auf die vorgeburtliche Diagnostik ohnehin unverhältnismäßig.

Diese beiden Strömungen in der Gesellschaft wirken auf (werdende) Eltern ein: Einerseits eine stärkere Einbeziehung von Menschen mit Behinderung in das gesellschaftliche Leben, auch mit rechtlichen Nachteilsausgleichen und verbesserten medizinischen Möglichkeiten, andererseits die Ausgrenzung eines Lebens mit Behinderung als schlimmes Schicksal, das es auf jeden Fall zu vermeiden gilt. Dazu kommen eigene Prägungen, durch die Herkunftsfamilie der Eltern und deren Überzeugungen, durch weltanschauliche oder religiöse Vorstellungen und vor allem durch eigene Erfahrungen. So ist bei werdenden Eltern, die selbst mit Menschen mit Behinderung aufgewachsen sind, sehr häufig eine andere Grundhaltung zum Thema Behinderung wahrnehmbar.

2 Eltern werden

Wenn Menschen Eltern werden, sind damit bestimmte Aufgaben und Herausforderungen verknüpft. So gehört es zunächst dazu, sich auf das Kind einzustellen und sein Dasein individuell zu verarbeiten. Die besondere Abhängigkeit eines Neugeborenen und kleinen Kindes von der Betreuung und Versorgung der Eltern oder anderer Erwachsener, stellt eine Herausforderung dar: Kontinuierlich und gerade bei Neugeborenen auch Tag und Nacht verfügbar zu sein, um die Bedürfnisse des Kindes zu befriedigen. Wird ein Paar zum Elternpaar, bedeutet es, das Kind in die Paarbeziehung zu integrieren und Familie zu werden. Die Aushandlung zwischen den beiden Partner:innen wird ergänzt um die Bedürfnisse des Kindes (vgl. Jungbauer 2022). Hierbei kann eine unterschiedliche Prägung der Elternteile aus der eigenen Herkunftsfamilie und dem eigenen Aufwachsen zutage treten und zu Auseinandersetzungen führen. Familie werden ist kein einmalig zu leistender Prozess: Die unterschiedlichen Bedürfnisse des Kindes nach umfassender Betreuung und Versorgung, nach Ablösung und Begleitung der ersten Schritte in andere gesellschaftliche Systeme, wie Kindertagesstätte, Schule und weiterführende Schule sowie die Begleitung der Ablösung in der Jugend stellen ganz unterschiedliche Anforderungen an Eltern, die wiederum auf ganz unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale und Prägungen treffen können (vgl. ebd.). So fällt einem Elternteil vielleicht die Begleitung rund um die Uhr und die intensive Betreuung eines Neugeborenen und Kleinkindes leicht, die ersten Autonomiebestrebungen allerdings schwer, während es bei dem anderen Elternteil umgekehrt sein kann.

Mit der Geburt eines Kindes beginnt ein neuer Lebensabschnitt, bei dem Eltern eine Beziehung zu ihrem Kind aufbauen und es lieben lernen. Auch wenn mit Ultraschallbildern die Beziehung zum Ungeborenen in der Schwangerschaft eine immer größere Rolle einnimmt, zeigen sich doch in der Regel erst nach der Geburt das Kind und seine Persönlichkeit als Beziehungspartner:in. Von Eltern wird erwartet, dass sie die Entwicklung des Kindes in allen Bereichen fördern und ihm den Zugang zur Welt ermöglichen. Sie sollen mit Erziehung dazu beitragen, dass das Kind sein Leben selbst gestalten lernt. Auch die Ablösung des Kindes aus der Familie sollen sie ermöglichen und begleiten, sowie schließlich eine lebenslange Bindung aufrechterhalten (vgl. ebd.).

„Die hohe Anforderung an eine optimale Förderung der Kinder möglichst von Anfang an bei gleichzeitigen Normen von Partnerschaftlichkeit verunsichert aber viele Eltern und setzt sie bei der Gestaltung der Eltern-Kind-Beziehung immer mehr unter Druck.“ (Jurczyk & Klinkhardt 2014, 154)

3 Ambivalente Emotionen zu der Elternrolle

Anforderungen, Erwartungen und Herausforderungen der Elternrolle im Allgemeinen werden inzwischen stärker und auch kontrovers diskutiert. Dennoch ist es in der Gesellschaft nach wie vor ein zentraler Lebensplan, Kinder zu bekommen. So wollten in einer repräsentativen Umfrage an 1000 25-34-Jährigen in Deutschland 37,6% auf jeden Fall und 26,3% eher ein Kind bekommen, allerdings auch 11,6% der jungen Erwachsenen eher nicht, und 11,5% auf keinen Fall. Begründet wird dies mit dem Verlust der eigenen Autonomie, aber auch mit wirtschaftlicher Unsicherheit und Angst vor Überforderung (vgl. Fischer & Boerger 2022). Somit ist mit der Elternrolle in Zeiten großer Individualisierung und der Bedeutung einer eigenständigen Lebensgestaltung ein Spannungsfeld zwischen individueller Autonomie und Freiheit einerseits und Verantwortung für Kinder andererseits verbunden. Auch werden die Herausforderungen für Kinder – auch finanziell – verantwortlich zu sein, zum Teil als Argument gegen eigene Kinder erlebt.

„Heute gilt eine Familiengründung als eine von mehreren Optionen zur Gestaltung der eigenen Biografie (siehe Trend eins). Dabei wurde das Leitbild der verantworteten Elternschaft, bei der die Zeugung von Nachkommen nur unter der Bedingung von hinreichender Erziehungskompetenz und ökonomischer Sicherheit befürwortet wird, von einem Großteil der (potenziellen) Eltern verinnerlicht. Gleichzeitig sind mit der Aufwertung von Kindheit die gesellschaftlichen Ansprüche an Eltern gewachsen, unter welchen Umständen das Heranwachsen von Kindern als gut und glücklich bezeichnet werden kann und was unter einer gelingenden Erziehung zu verstehen ist (Henry-Huthmacher 2008).“ (Jurczyk 2014, 153)

Besonders eindrücklich zeigt sich in der Studie von Orna Donaths zu „Regretting Motherhood“, dass die Rolle Mutter zu werden, nicht selbstverständlich und ganz natürlich für alle Menschen passt. Auf der Basis qualitativer Sozialforschung wurden von ihr 23 Mütter in Israel befragt, die für sich bereuen, Mutter geworden zu sein. Die Veröffentlichung des Buches auf Deutsch hat zu einer intensiven Diskussion geführt (vgl. taz 2016), die auch als Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Rolle von Müttern gesehen werden kann.

Gerade um berufliche Ziele zu erreichen, wird die Verwirklichung des Kinderwunsches häufig auf einen immer späteren Zeitpunkt im Leben verschoben (vgl. Hamburger Abendblatt 2018). Gleichzeitig wird ein nicht erfüllter Kinderwunsch als schwere Belastung erlebt (vgl. Rohde o. J.). Kinder zu bekommen, Kinder zu haben oder auch keine Kinder zu haben, sind demnach zentrale Elemente im Leben von Erwachsenen.

4 Verdacht und Diagnose einer Behinderung mit Pränataldiagnostik

Seit den 1970er Jahren ist die vorgeburtliche Diagnostik mit dem Ziel, eine Behinderung des Ungeborenen frühzeitig zu entdecken, zu einer Standardprozedur in der Schwangerenvorsorge geworden. So berichteten in einer repräsentativen Untersuchung der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung zum Schwangerschaftserleben aus dem Jahr 2006 bereits 85% der Schwangeren, dass bei ihnen pränataldiagnostische Untersuchungen zur Entdeckung einer möglichen Behinderung des Kindes durchgeführt worden seien (BZgA 2006). Auch der rasante Anstieg der Inanspruchnahme des nicht invasiven Pränataltests (NIPT) auf Trisomie 21, der seit der Krankenkassenfinanzierung für indizierte Fälle im Sommer 2022 inzwischen bereits bei jeder dritten Schwangerschaft angewandt wird (Deutscher Bundestag 2024), verweisen darauf, dass es selbstverständlich geworden ist, Untersuchungen auf eine Behinderung des Kindes durchführen zu lassen. Dies berichten auch Frauen und Paare, die sich gegen solche vorgeburtlichen Untersuchungen entscheiden. Häufig wird ihrer Entscheidung Unverständnis entgegengebracht. Dabei führt die Durchführung von vorgeburtlichen Untersuchungen entgegen der weitverbreiteten Annahme nicht zu einem erhöhten Sicherheitsgefühl in der Schwangerschaft.

„Bei sonographischen Untersuchungen kommt es häufig zu Verdachtsdiagnosen, welche die Betroffenen beunruhigen, letztendlich aber unbegründet waren, weil die visuell darstellbaren Phänomene sich im weiteren Verlauf der Schwangerschaft von selbst auflösen oder angleichen. Eine Studie des Zentrums für Technologiefolgen-Abschätzung in der Schweiz hat die Relationen zwischen Verdachtsdiagnosen und Ausgang der Schwangerschaften untersucht: 75% der Kinder, bei denen im Rahmen von Ultraschalluntersuchungen unterschiedliche Entwicklungsstörungen prognostiziert wurden, kamen gesund zur Welt (ZfTA

2001:124). Die prospektiven Eltern werden durch Verdachtsdiagnosen jedoch Gefühlen der Angst, Depression und Besorgnis ausgesetzt. Solche Diagnoseverläufe sind verbreitet und müssen auch für die Situation in Deutschland vorausgesetzt werden.“ (Baldus 2006, 26)

Dies hängt vor allem damit zusammen, dass viele Befunde weit weniger eindeutig sind als erwartet. Häufig gibt es zunächst einen Verdacht, der weiter abgeklärt werden muss. Dies trifft auch auf den NIPT zu. Dann müssen weiterführende Untersuchungen zur Bestätigung des Verdachtes durchgeführt werden. Dies kann bereits zu einer Diagnose führen, kann allerdings auch zusätzliche oder andere Auffälligkeiten ergeben, die weitere Abklärungsuntersuchungen nach sich ziehen. So kann es sein, dass der/dem betreuenden Gynäkolog:in beim Ultraschall Auffälligkeiten auffallen. Daraufhin erfolgt eine Überweisung in eine auf pränataldiagnostische Verfahren spezialisierte Praxis, die beim Ultraschall andere Auffälligkeiten entdeckt. Dies kann zu weiteren genetischen Untersuchungen führen, die wiederum nicht immer eindeutige Ergebnisse haben.

„Die Untersuchungen wurden als Standardprogramm gehandhabt, von dem es allenfalls in Teilbereichen Ausnahmen geben darf. Die durch die Ausnahme verursachte ‚Leerstelle‘ wurde unmittelbar durch die nächste Stufe der Untersuchungspyramide eingefangen und korrigiert. Die möglichen Folgen der Pränataldiagnostik – die Identifikation und potenzielle Selektion sich auffälliger entwickelnder Feten – wurde dabei entweder gar nicht oder verharmlosend dargestellt.

Ein systemimmanentes Phänomen stellt der Vollendungsautomatismus dar, der mit der Erhebung erster auffälliger Parameter eintritt: Die inneren Zugzwänge der Pränataldiagnostik wirken auch dann, wenn a priori eine ablehnende Haltung maßgeblich war. Die Verdachtsdiagnose durch die Anwendung einer weiteren, jetzt invasiven Maßnahme, überprüfen zu lassen, stellt sich als unausweichlicher Folgeschritt dar, der innerhalb eines engen Zeitkorridors angeboten und vollzogen wird.“ (Baldus 2006, 154)

Bei einer eindeutigen Diagnose einer genetisch verursachten Behinderung des Kindes wie Trisomie 21 kann es zu einem erheblichen Ambivalenzkonflikt zwischen Weiterführung der Schwangerschaft und Abbruch kommen. Gerade bei gewünschten und geplanten Schwangerschaften ist der Abschied vom Kind kein einfacher Schritt. Allerdings entscheiden sich in verschiedenen Untersuchungen die allermeisten Schwangeren gegen die Weiterführung einer Schwangerschaft mit einem Kind mit Trisomie 21.

Entscheidungen nach vorgeburtlicher Diagnostik werden häufig als unmögliche Entscheidungen charakterisiert, da auch gesellschaftlich eine Entscheidung verlangt wird, ohne die Konsequenzen des einen oder anderen Weges gut beurteilen zu können.

„Wissen über Handlungsalternativen vergrößert einerseits den Entscheidungsspielraum, kann aber auch zu Entscheidungsunsicherheit führen. Menge und Bedeutung der entscheidungsrelevanten Informationen machen eine Aufbereitung nötig. Risiken und Kon-

sequenzen müssen dargestellt und transparent gemacht werden. Frauen und ihre Partner befinden sich in einer Dynamik, die man als Wechselspiel von gesellschaftlichen Erwartungen, Werten und Normen einerseits und individuellen Einstellungen andererseits bezeichnen kann. Dies kann in einer Konfliktsituation dazu führen, dass eine freie Entscheidung unmöglich wird. (Vergleiche Harke, Kettner, 1998). Eine bewusste Entscheidung können werdende Eltern nur treffen und vertreten, wenn sie mit den eigenen Wertvorstellungen und ihrem Selbstbild in Einklang gebracht werden kann. Bei einem Paar können dabei durchaus unterschiedliche Vorstellungen existieren. Eine gemeinsame Entscheidung setzt voraus, dass die Beteiligten sich darüber verständigt haben.“ (Lammert u. a. 2002, 49)

Innere Faktoren und äußere Rahmenbedingungen wirken dabei oft zusätzlichen Druck auf die Schwangere, auf das Paar aus und erschweren die Entscheidung weiter.

„Die vorliegenden Befunde bestätigen die praktische Beratungserfahrung, dass sich Frauen nach Mitteilung einer fetalen Pathologie nicht selten in einem Ausnahmezustand befinden, den man auch als ‚Schockzustand‘ bezeichnen kann. (...) Gerade deshalb sollte die **medizinische Indikation zum Schwangerschaftsabbruch immer erst nach Abklingen** dieses Zustands beziehungsweise Stabilisierung der psychischen Situation gestellt werden.“ (Rohde & Woopen 2007, 134; Hervorhebung im Original)

Dabei zeigt sich in Untersuchungen, dass die Entscheidungssicherheit und die Bewältigung eingeschränkt sind und eine Beurteilung zu einem späteren Zeitpunkt im Leben ein anderes Ergebnis haben kann.

„Sicher ist die Tatsache von Bedeutung, dass sich jede vierte, der bisher nach 2 Jahren befragten 61 Frauen im Nachhinein **mehr Informationen und Kontakte in der Entscheidung gewünscht hätte** (z. B. zu anderen Betroffenen, Selbsthilfegruppen, Hilfsangeboten), und sich zwei Jahre nach der psychosozialen Beratung, nur knapp 50% der Frauen mit Schwangerschaftsabbruch bzw. zwei Drittel der Frauen, die die Schwangerschaft ausgetragen haben, wirklich sicher sind, **ihre Entscheidung noch einmal so zu treffen.**“ (Rohde & Woopen 2007, 135; Hervorhebung im Original)

Viele Schwangere sind sich angesichts der routinemäßigen Anwendung von Pränataldiagnostik der möglichen lebensverändernden Aussage nicht bewusst: „Man denkt, die Untersuchung ist Routine und dann bleibt die Welt stehen (als Zitat einer Betroffenen)“ (Rohde & Woopen 2007, 137).

5 Ambivalente Emotionen zu Behinderung in der Schwangerschaft

Obwohl vorgeburtliche Untersuchungen ein selbstverständlicher Bestandteil von Schwangerschaften geworden sind, ist häufig keine rationale Auseinandersetzung mit den Untersuchungen, ihren möglichen Folgen und sich daraus ergebenden Entscheidungsnotwendigkeit gewünscht. Die Frauen selbst möchten keine In-

formationen zu diesen Fragen, sondern streben im Grunde, ähnlich wie die sie behandelnden Ärztinnen und Ärzte eine Bestätigung an, dass alles in Ordnung sei (BZgA 2006). Dies zeigen in der Studie der BZgA die Ergebnisse von Frauen, bei denen ein auffälliges Ergebnis der Pränataldiagnostik zu weiteren Untersuchungen geführt hatte: Diese wünschten im Nachhinein mehr Informationen und eine umfassendere Aufklärung, zu den sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Schwangere (ebd.).

Die nun notwendigen Entscheidungen sind nicht nur wegen der Schocksituation häufig sehr schwierig zu treffen. Dies gilt besonders, wenn Paare sich nicht einig sind, wie es weitergehen soll, wie dies Baldus für eine ihrer Fallstudien beschreibt:

„Diese unterschiedlichen Ausgangslagen stehen in ihrer deutlichen Ausprägung prototypisch für die Resultate der Einigung oder Entzweigung, die mit der Suche nach einer gemeinsamen Entscheidung für die Partnerschaft verbunden sein können. Insbesondere dann, wenn zu Beginn des Entscheidungsprozesses eine starke Asymmetrie zwischen den Positionen der Beteiligten vorliegt, stellt sich automatisch die Frage, ob und wie eine Angleichung der Positionen möglich ist.“ (Baldus 2006, 156)

Dabei erleben Schwangere und Paare in dieser Situation häufig sehr heftige und teilweise widersprüchliche Emotionen, nach dem ersten Schock, der zumeist durch die Mitteilung der Diagnose ausgelöst wird, kann es abwechselnd zu Wut, Trauer, Angst oder Zweifel kommen, aber auch zu Zuneigung und Fürsorge für das Ungeborene. Dabei ist im Ablauf der vorgeburtlichen Diagnostik wenig Zeit, um mit den Informationen und neuen Perspektiven umzugehen und sich mit der (möglichen) Behinderung des Ungeborenen auseinanderzusetzen. Gerade die mangelnde Eindeutigkeit der heftigen Emotionen wird häufig zusätzlich als belastend erlebt: Eben noch war das Kind erwünscht und wurde mit Zuneigung und Hoffnung erwartet, nun scheint alles anders. Teilweise kommt es hierdurch zu einem Impuls, aus der Situation zu entfliehen, was einerseits zu einer raschen Entscheidung für den Abbruch der Schwangerschaft, andererseits aber auch zu einer Entscheidung für eine Fortführung mit einem Rückzug aus dem System der Pränataldiagnostik führen kann. Kommt es zur Diagnose einer Behinderung, gibt es zudem häufig einen starken Erwartungsdruck seitens der Ärztin/des Arztes sowie des familiären und sozialen Umfeldes, das Kind nicht zur Welt zu bringen. Dies kann von den Schwangeren auch als Angriff auf ihr ungeborenes Kind empfunden werden, insbesondere, wenn sie selbst sich sehr stark mit dem Kind verbunden fühlen.

„Ich war geschockt, dass es für alle Leute so klar war, dieses Kind abzutreiben; ja, das ist schon fast nicht erlaubt war, sich dafür zu entscheiden. Dass das der einfachere Weg sein sollte, hat in mir viel Widerstand ausgelöst und ich hatte das starke Gefühl, dass ich mein Kind beschützen muss.“ (Wohlfahrt 2002, 62)

Eine seltene Ausnahme schildert eine Schwangere:

„sehr positiv war ein Gespräch mit einer Genetikprofessorin, bei dem kein einziges Mal die Worte krank und behindert fielen; sie sprach stattdessen von einem anderen genetischen Programm, das zu entschlüsseln wir aufgerufen sind, damit das Kind seine unzweifelhaft angelegten Fähigkeiten entfalten kann. Außerdem war sie die erste, die meinen Lebensgefährten und mich normal behandelt und uns beglückwünscht.“ (Wohlfahrt 2002, 83)

Neben der häufigen Entscheidung für einen Abbruch gibt es parallel auch Schwangere und Paare, die bewusst auf Maßnahmen der pränatalen Diagnostik verzichten. Das professionelle System der Gesundheitsversorgung erlebt dies häufig als Angriff gegen seine Fachlichkeit und gegen den vermeintlichen gesellschaftlichen Auftrag, eine mögliche Behinderung eines Kindes so früh wie möglich zu diagnostizieren. Daher kommt es in einem Verhältnis, das eigentlich auf eine nondirektive Beratung aufbauen sollte, immer wieder zu einer ungunstigen Dynamik, bei der Pränataldiagnostiker:innen Druck auf Schwangere ausüben, wenn diese wenige oder nur ausgewählte Untersuchungen durchführen lassen wollen.

6 Entwicklungsaufgaben nach der Geburt eines Kindes

In der direkten Begegnung nach der Geburt setzt für die Eltern mit dem Bonding der Beziehungsaufbau zu ihrem Kind ein. Darüber hinaus ist es gerade beim ersten Kind eine eigene Aufgabe, eine neue Familienidentität zu entwickeln, dieser Schritt ist häufig eine anhaltende Anforderung über die verschiedenen Entwicklungsphasen des Kindes. Über diese Zeit hinweg ändern sich die Anforderungen an die Eltern, die somit fortlaufend Anpassungsvorgänge durchlaufen.

Kommt ein Kind mit Behinderung zur Welt, werden manche Vorstellungen, die sich Eltern im Vorfeld gemacht haben, nicht in Erfüllung gehen. Dies hat Lambeck als Abschied vom Wunschkind (Lambeck 1992) bezeichnet. Auch wenn dies heutzutage kritisch gesehen wird, beschreibt es, dass das Großwerden eines Kindes mit Behinderung von anderen Vorstellungen und Wünschen begleitet sein kann, als das Großwerden eines Kindes ohne Behinderung. Die Annahme des behinderten Kindes wird vielfach als Bewältigungsprozess beschrieben, bei dem unterschiedliche Phasen einander abwechseln. Diese Phasenmodelle taugen dabei vor allem zur Einordnung der emotionalen Verfasstheit von Eltern, dürfen aber nicht als normative Standards verstanden werden.

„Ein weiterer Kritikpunkt ist mit den bei Schuchardt formulierten, bei Jonas eher assoziierten Zielbestimmung der Modelle verbunden, die mit der Struktur eines Phasenmodells einhergehen. Die fremdbestimmte Vorgabe einer Richtung oder eines Ziels des Bewältigungsprozesses birgt die Gefahr in sich, Eltern auf ihrer Suche nach einem per-

sönlichen Weg des Umgangs mit der Behinderung des eigenen Kindes unangemessen unter Druck zu setzen.“ (Eckert 2012, 20)

Nach der Diagnose der Behinderung eines Kindes sind Eltern durch die unterschiedlichen Emotionen herausgefordert und erleben über Monate und Jahre eine Auseinandersetzung damit: Sie selbst erleben vielleicht Trauer, Angst vor den Herausforderungen und Enttäuschung und gleichzeitig die Liebe und Zuneigung zu ihrem Kind. Diese Emotionen zu regulieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, wird dabei noch zusätzlich erschwert, da das Umfeld häufig unsicher reagiert und ebenfalls unterschiedliche Emotionen und Erwartungen transportiert. Gibt es schon Kinder in der Familie können auch ihre Emotionen, die einerseits auf ein Geschwister im Allgemeinen und andererseits auf die Behinderung des Geschwisters gerichtet, ambivalent sein. Hierauf in der eigenen Ambivalenz und Auseinandersetzung zu reagieren, kann eine weitere Herausforderung sein. Über die Zeit entwickeln Familien mit behinderten Kindern im gemeinsamen Leben und in dieser Auseinandersetzung eine neue Familienidentität, die sich dadurch auszeichnet, dass es dafür wenig Rollenvorbilder im eigenen Umfeld gibt. Der Zusammenschluss von Eltern behinderter Kinder in Selbsthilfegruppen, Elterngruppen oder auch Vereinen gibt ihnen nicht nur die Möglichkeit eines Austausches ähnlicher Erfahrungen, sondern zeigt allen Beteiligten unterschiedliche Herangehensweisen an die Behinderung eines Kindes. Dies wiederum kann zur Entlastung beitragen und es Eltern erleichtern, ihren eigenen Weg zu finden.

7 Familie sein, Familie werden

Mit der Geburt von Kindern beginnt Familie neu und zeigt ihre Merkmale. Familie ist von jeher ein Biotop, in dem Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und auch unterschiedlichem Unterstützungsbedarf zusammenleben. Damit kann es auch ein inklusives System sein, in dem jeder in seiner Art wertgeschätzt wird und Unterstützung je nach Bedarf selbstverständlich geleistet wird. Allerdings können in Familien aus unterschiedlichen Gründen wie Armut, sozialer Ausgrenzung und eigenen Gewalterfahrungen schwierige Verhältnisse bestehen und – auch aufgrund der zusätzlichen Anstrengung und Herausforderungen – Gleichgültigkeit, Vernachlässigungen und Gewalt auftreten. Dabei gilt die Behinderung eines Kindes als zusätzlicher Risikofaktor für das Auftreten von Gewalt (Deutsches Ärzteblatt 2023).

Doch auch wenn Familie an sich inklusiv ausgerichtet ist, verändert die Geburt eines Kindes mit Behinderung das Leben einer Familie. Die Familie sieht sich häufig Ausgrenzungsmechanismen gegenüber, da die Teilnahme und Teilhabe an selbstverständlichen Aktivitäten nicht immer in gleicher Weise möglich ist. Der Bedarf eines Kindes, besondere therapeutische oder medizinische Maßnahmen in Anspruch zu nehmen, kann den Kontakt zu anderen Kindern und Familien er-

schweren. Eltern selbst fällt es oft nicht leicht, ihre spezifische Elternexpertise zu entwickeln und darauf zu vertrauen, da sie von Fachleuten umgeben sind, die vielfältige Expertisen zu dem Kind äußern. Deren Einschätzungen und Empfehlungen sind häufig unterschiedlich, wenn auch mit normativem Anspruch. Zudem geben Fachleute der Expertise von Eltern nicht immer ausreichend Raum. Gleichzeitig fehlen den Eltern Rollenvorbilder, die ihnen die Variabilität der Elternrolle auch bei behinderten Kindern vor Augen führen könnten. Darüber hinaus fehlen manche der innewohnenden Verhaltensmuster, die die Bindung zwischen Eltern und Kindern stärken, wie der Blickkontakt und die Reaktion auf elterliche Aktivitäten. Zum Beispiel kann die Verstärkung elterlicher Aktivität durch den Blickkontakt des Kindes, bei Kindern mit Cerebralparese oder Autismusspektrumsstörungen fehlen: Kinder mit Cerebralparese reagieren bei Aufregung häufig mit zunehmender Spastik, auch bei der Freude über die Ansprache der Eltern, so dass der Blickkontakt verloren geht. Bei Kindern mit Autismusspektrumsstörungen kann dagegen der Aufbau von Nähe und Bindung insgesamt erschwert sein. Daher ist es wichtig, dass Fachleute in der Begleitung von Eltern um solche Mechanismen wissen und die Eltern dabei unterstützen, alternative Wege einer förderlichen Beziehungsaufnahme zu finden. Dies sind zusätzliche Herausforderungen in der Entwicklung von Elternexpertise. Dennoch finden viele Familien mit behinderten Kindern, über eine neue Sichtweise und eine neue Identität, ihren eigenen Weg.

8 Ambivalente Emotionen bei der Diagnose

Für die Reaktion auf die Diagnose einer Behinderung eines Kindes ist der Zeitpunkt sehr bedeutsam: Wird die Diagnose einer Behinderung des Kindes in der Schwangerschaft gestellt, ist die Bindung noch nicht so ausgeprägt. Die (unterschwellig) Erwartungen nach einer positiven Diagnose bei Pränataldiagnostik, die entsprechenden Konsequenzen zu ziehen, sind häufig sehr einprägsam. Eine Diagnose direkt nach der Geburt, wie zum Beispiel bei deutlich sichtbaren Merkmalen einer Behinderung, kann den Beziehungsaufbau zum Kind erschweren. Vereinzelt kommt es auch vor, dass Mütter direkt nach der Geburt ihre Kinder nicht mit nach Hause nehmen wollen und sie unmittelbar abgeben.

Hierbei treten häufig starke und ambivalente Emotionen auf, wie Trauer und Wut – „Warum ist das mir passiert?“, zum Teil gepaart mit Schuldgefühlen gerade der Schwangeren oder Mütter, „Was habe ich falsch gemacht?“ und auch Angst vor den Herausforderungen und dem weiteren Leben „Wie soll ich das schaffen, was heißt das für mich, für unsere Partnerschaft für unsere anderen Kinder?“ und gleichzeitig Zuneigung „Du bist mein kleines Kind.“ und Freude „Da bist Du ja, wir haben so auf Dich gewartet.“

Wird die Behinderung eines Kindes, wie häufig bei einer geistigen Behinderung, im Laufe der ersten Lebensjahre gestellt, besteht bereits eine Bindung zu dem Kind

und die Annahme seiner Person, kann die Annahme der Diagnose erleichtern. Auf der Ebene von Emotionen bestehen große Ähnlichkeiten, Angst, Wut und Trauer wie auch Freude stehen nebeneinander, allerdings wird das Kind hier häufig stärker einbezogen: „Wie sollen wir das miteinander denn schaffen?“ oder „Was Dir hier passiert, ist ja fürchterlich!“ und „Wie gut, dass wir diese Unterstützung haben“.

„Vielfach bereits mit den ersten Beobachtungen von Auffälligkeiten des eigenen Kindes, spätestens in der Regel bei der Konfrontation mit einer ärztlichen Diagnose müssen sich Eltern zunächst auf einer persönlichen Ebene mit ihrer Reaktion auf die zumeist unerwartete Situation und deren Bewertung auseinandersetzen. Je nach biografischem Hintergrund der Eltern, zum Beispiel den persönlichen Erfahrungen im bisherigen Leben mit behinderten Menschen, kann diese Auseinandersetzung durch ein klares, orientierunggebendes Wertegerüst geprägt sein oder sich eher durch eine große Verunsicherung hinsichtlich der Bewertung der neuen familiären Situation auszeichnen. Im Kontext eines gesellschaftlichen Wertpluralismus (Speck, 2003) treffen in diesem Moment häufig individuelle, moralische Vorstellungen, persönliche Erwartungen an das zukünftige Leben sowie gesellschaftliche Erwartungen und Bewertungen aufeinander. In vielen Bereichen des gegenwärtigen Gesellschaftssystems zu beobachtende ambivalente Tendenzen, einerseits geformt durch ein breites Angebot an Teilhabe und Unterstützungsangebote für Menschen mit Behinderung, andererseits beeinflusst durch ein hedonistisches und leistungsorientiertes Gesellschaftsbild, das wenig Akzeptanz für Behinderungen vermittelt, verstärken die Unsicherheiten der Eltern in dieser Situation vielfach.“ (Eckert 2012, 7)

9 Ambivalente Emotionen im Leben mit einem Kind mit Behinderung

Ambivalente Emotionen im Leben mit einem Kind mit Behinderung können an vielen Stellen auftreten, zunächst einmal in der Beziehung zu dem eigenen Kind mit Behinderung, das man als Mensch liebt, respektiert und wertschätzt. Dagegen können eigene Gefühle zum Leben mit Behinderung stehen, wenn Behinderung aus der eigenen Sozialisation und Lebensgeschichte, negativ konnotiert ist, gesellschaftlich als erschwertes Leben und über eine defizitäre Sicht abgewertet wird. In der Forschung zu Familien mit Kindern mit Behinderung zeigen sich unterschiedliche Effekte und Merkmale:

„Eine gemeinsame Tendenz dieser sehr differenzierten Auseinandersetzungen mit den Beziehungsstrukturen in Familien mit einem behinderten Kind findet sich zunächst in der Thematisierung und Bewusstmachung besonderer Herausforderungen und Anforderungen wieder, die zweifelsohne sowohl für die Paar- als auch die Eltern- Geschwister-Kind Beziehung mit der besonderen Lebenssituation einhergehen. Diese Anforderungen werden in der aktuellen Diskussion als Veränderungen bewirkend, nicht zwangsläufig als Stress auslösend gesehen. Eine Offenheit besteht in diesem Sinne somit auch für positive Auswirkungen der neuen Lebenssituation.“ (Eckert 2012, 9)

Im Leben mit einem behinderten Kind entwickeln sich häufig neue Sichtweisen und neue Perspektiven aufs Leben, diese wiederum stoßen häufig auf Verwundung und auch Ablehnung im Umfeld. Manchmal trifft sie auch auf Distanzierung, mit Aussagen wie „Ich könnte das nicht, wie toll du das machst, du bist echt eine Heldin!“ Damit distanzieren sich Andere in gleicher Weise vom eigenen Erleben, wie mit Ansichten, dass das Kind doch sicher in einer Einrichtung besser aufgehoben sei als in der eigenen Familie. Dabei sprechen Dritte Eltern von Kindern mit Behinderung häufig ihre eigene Sichtweise ab: *Sie können ja gar nicht anders als so positiv über ihr Kind zu denken, bei der vielen Arbeit, die das Kind macht, sie sind durch die enge Beziehung doch ganz verblendet. Die Ablehnung von Pränataldiagnostik ist doch vor allem der Umgang mit eigenen Schuldgefühlen von Eltern.*

Eltern von Kindern mit Behinderung fragen sich gerade rund um die Diagnose tatsächlich häufiger, ob und inwieweit sie eine Schuld an der Behinderung des Kindes trifft. Auch die Frage, wie loyal man zum eigenen Kind ist und sein muss, wenn es um die Beurteilung von Fragen rund um Behinderung geht, stellen sich immer wieder. Damit ist die Ambivalenz bei Eltern von Kindern mit Behinderung immer wieder präsent, zum großen Teil von außen angeregt oder unterstellt, zum Teil aus inneren Prozessen heraus. Sie erleben Freude an und mit ihrem Kind und die Liebe zu ihm, oft auch Dankbarkeit für die Veränderungen in den eigenen Sichtweisen und im eigenen Leben, wie auch Wut auf Schwierigkeiten und Hindernisse im Alltag, Trauer um fehlende Möglichkeiten angesichts der Behinderung, die Angst vor der Zukunft, wenn sie sich nicht mehr selbst um ihr Kind kümmern können und gleichzeitig Zuversicht, dass sich Lösungen finden werden. Für sich selbst formulieren sie dabei vor allem den Wunsch nach Anerkennung ihrer Perspektive:

„Formen der Anerkennung, die Eltern sich wünschen, spiegeln sich in ihren Wünschen nach bislang unzureichend umgesetzten Unterstützungsmöglichkeiten wider. Der Wunsch nach mehr Toleranz gegenüber Andersartigkeit statt Marginalisierung ist klar zu erkennen. Das Bedürfnis danach, Behinderung als Teil und nicht als Gegensatz zu Normalität zu sehen und dabei eine offene Kommunikation zu suchen, geben Eltern als wichtige, wünschenswerte Ressource aus.“ (König & Weiß 2015, 129)

10 Und wie geht es aus?

Die Einstellung von Eltern und Menschen mit Behinderung zum Leben ist ebenso wie von Menschen mit Behinderung selbst vergleichbar zu der von Menschen ohne Behinderung, damit ist Behinderung weniger eine Frage von Lebensglück als möglicherweise von Anstrengung und Herausforderung. Hierfür werden in der Forschung verschiedene Ressourcen identifiziert, beispielsweise beschreibt Eckert:

- „2. Die individuelle ‚Selbstbeachtung‘ stellt eine wichtige personale Ressource dar. [...] 3. Die Bedeutung sozialer Unterstützung als bedeutsamer Ressource im familiären Leben mit einem behinderten Kind wird bestätigt.“ (Eckert 2012, 104)

Diese vielfach in Studien gezeigten positiven Perspektiven auf das eigene Leben und das Leben des Menschen mit Behinderung widersprechen der in der Mehrheitsgesellschaft verbreiteten defizitorientierten Perspektive auf ein Leben mit Behinderung, damit sind sie für viele Menschen kontraintuitiv und werden deshalb häufig bestritten. Dabei sind die meisten dieser Studien von Ärzt:innen, Psycholog:innen, Therapeut:innen darauf angelegt, zusätzliche Unterstützungsbedarfe zu identifizieren. Damit würde ein mögliches Bias eher in die entgegengesetzte Richtung wirken, was diese Studien eigentlich davon freisprechen sollte, eine zu positive Sicht der Dinge festzustellen.

Für Eltern von Kindern mit Behinderung bleibt das Spannungsfeld von eigenen und zugeschriebenen Emotionen in vielen Kontexten bestehen, immer wieder fühlen sie sich plötzlich exponiert und in Erklärungsnot. Dies erklärt auch, warum viele Eltern mit behinderten Kindern Peer Groups so schätzen. Dort löst sich meist das Spannungsfeld zwischen Zuschreibung und eigener Sichtweise auf, da auch andere Eltern von Kindern mit Behinderung ihre Perspektive teilen und den Perspektivwechsel selbst erlebt haben.

Literatur

- Achtelik, K. (2019): Leidvermutung Pränataldiagnostik und das Bild von Behinderung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/284896/leidvermutung/>. (Abrufdatum: 26.05.2024).
- AG Disability Studies (o.J.): Hintergrund zur Gründung der Disability Studies. Online unter: <https://disabilitystudies.de/hintergrund/>. (Abrufdatum: 26.05.2024).
- Baldus, M. (2006): Von der Diagnose zu Entscheidung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Berufsverband der Frauenärzte (o.J.): Online unter: <https://schwanger-mit-dir.de/praenataldiagnostik/>. (Abrufdatum: 26.05.2024).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2006): Schwangerschaftserleben und Pränataldiagnostik. Repräsentative Befragung Schwangerer zum Thema Pränataldiagnostik. Köln.
- Deutscher Bundestag (2024): Kassenzulassung des nichtinvasiven Pränataltests – Auswirkungen und mögliche Konsequenzen. Kleine Anfrage der CDU/CSU, Antwort der Bundesregierung. Drucksache 20/10039. Online unter: <https://dserver.bundestag.de/btd/20/100/2010039.pdf> (Abrufdatum: 29.05.2024).
- Deutsches Ärzteblatt (2023): Kinder mit Behinderungen werden zu wenig vor Misshandlungen geschützt. Online unter: <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/145658/Kinder-mit-Behinderungen-werden-zu-wenig-vor-Misshandlungen-geschuetzt>. (Abrufdatum: 22.07.2024)
- Dusel, J. (o.J.): Aufbau SGB IX. Online unter: <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/sozialgesetzbuch-und-bundesteilhabegesetz/sozialgesetzbuch-und-bundesteilhabegesetz-node.html#:~:text=Aufbau%20SGB%20IX,seit%20dem%201.%20Juli%202001>. (Abrufdatum: 26.05.2024).
- Eckert, A. (2012): Familie und Behinderung. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Fischer, J. F. & Boerger, F. (2022): So stehen junge Erwachsene zum Kinderkriegen, Repräsentative Umfrage an 1000 25-34-Jährigen für ZDF heute. Online unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/kinderkriegen-kinderwunsch-gruende-zweifel-100.html>. (Abrufdatum: 26.05.2024).
- Hamburger Abendblatt (2018) Wann ist der richtige Zeitpunkt ein Kind zu bekommen? Ein Interview mit Soziologin Prof. in B. Pfau-Effinger und Direktorin der Klinik für Gynäkologie Prof. in B. Schmalfeldt. Online unter: https://www.abendblatt.de/podcast/100_Fragen/article214395481/Wann-ist-der-richtige-Zeitpunkt-ein-Kind-zu-bekommen.html. (Abrufdatum: 26.05.2024).
- Jungbauer, J. (2022): Familienpsychologie kompakt. Weinheim: Beltz Verlag.
- Jurczyk, K. & Klinkhardt, J. (2014): Vater, Mutter, Kind? Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Köbsell, S. (2019): 50 behindertenbewegte Jahre in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/284894/50-behindertenbewegte-jahre-in-deutschland/> (Abrufdatum: 26.05.2024).
- König, L. & Weiß, H. (Hrsg.) (2015). Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitideen in der Interdisziplinären Frühförderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lambeck, S. (1992): Diagnoseeröffnung bei Eltern behinderter Kinder. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Lammert, C., Cramer, E. & Pingen-Rainer, G. u. a. (2002): Psychosoziale Beratung in der Pränataldiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Rohde, A. (o.J.): Zur psychischen Situation ungewollt kinderloser Paare. Online unter: <https://www.familienhandbuch.de/eltern-werden/familienplanung/kinderlosepaare.php>. (Abrufdatum: 26.05.2024).
- Rohde, A. & Woopen, C. (2007): Psychosoziale Beratung im Kontext von Pränataldiagnostik. Köln: Deutscher Ärzteverlag.
- Saal, F. (2002): Briefe an Klaus Dörner. In: K. Dörner (Hrsg): Tödliches Mitleid. Zur sozialen Frage der Unerträglichkeit des Lebens. Neumünster, 130-150.
- taz (2016): Soziologin über Regretting Motherhood: „Es geht immer nur um die Kinder“. Die Soziologin Orna Donath forscht zu Frauen, die es bereuen, Mutter geworden zu sein. Ein Gespräch über gesellschaftliche Ächtung und Rebellion gegen Tabus. Online unter: <https://taz.de/Soziologin-ueber-Regretting-Motherhood!/5295083/>. (Abrufdatum: 26.05.2024).
- Wohlfahrt, B. (2002): Gründe und beeinflussende Faktoren für die Fortsetzung der Schwangerschaft nach der Diagnose eines Down-Syndroms. Osnabrück: der andere Verlag.

Autorin

Nicklas-Faust, Jeanne, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.

Arbeitsschwerpunkte: Menschen mit komplexer Behinderung, Medizin und Ethik

E-Mail: jeanne.nicklas-faust@lebenshilfe.de

Barbara Jeltsch-Schudel

Geschwister: Leben mit und in Ambivalenzen

1 Einleitung

Eine der grundlegenden menschlichen Beziehungen ist die Geschwisterbeziehung: es gibt sie seit jeher, sie ist ubiquitär und bedeutungsvoll in vielerlei Hinsicht. So spielt sie eine Rolle im mythisch-religiösen Bereich; zu denken ist etwa an Kain und Abel, das erste Geschwisterpaar in der Bibel, oder an das Zwillingspaar, Romulus und Remus, dem die Gründung Roms zugeschrieben wird – Überlieferungen, in denen Grundthemen der Geschwisterbeziehung beschrieben werden. Nicht nur in der westlichen Kultur, auch in anderen Kulturen auf der ganzen Welt leben Geschwister, verbunden mit gleichen, ähnlichen oder auch sehr unterschiedlichen Herausforderungen an die Gestaltung ihrer Beziehung. Geschwisterbeziehungen sind somit eingebettet in Raum und Zeit, sind sowohl historisch-gesellschaftlich-kulturell wie auch in ihrer jeweils individuellen konkreten Lebenssituation Veränderungen unterworfen.

Mehr als die Hälfte der Menschheit verfügt über Erfahrungen im Zusammenleben mit mindestens einem Geschwister, was auf die Bedeutsamkeit dieser Beziehung für die menschliche Entwicklung hinweist. Nicht nur die Dauer der Beziehung – die entsprechend der Lebenserwartung oft länger ist als jene zwischen Eltern und Kindern – ist ein in der Fachliteratur oft genanntes Merkmal, sondern auch Ambivalenzen, die Geschwisterbeziehungen charakterisieren. Damit sind nicht nur Ambivalenzen von Gefühlen wie Liebe, Verbundenheit, Gemeinsamkeit versus Rivalität, Eifersucht, Hass gemeint, sondern darüber hinaus auch Ambivalenzen im Denken übereinander und im Handeln miteinander, füreinander und gegeneinander.

Geschwister wachsen – zumindest in ihrer Kindheit – meist in einer Familie auf, wobei in unserer Gesellschaft verschiedenste Formen familiären Zusammenlebens vorkommen. Geschwister teilen darin ihren engsten Lebenskontext miteinander und machen gemeinsame Erfahrungen, welche ihre Entwicklung beeinflussen und ihre Persönlichkeit prägen.

Dieser Beitrag, der sich mit der Situation von Geschwistern mit und in Ambivalenzen beschäftigt, ist eingebettet in die Gesamthematik des Buches, das ambivalente Emotionen im Kontext von Inklusion und (geistiger) Behinderung in vielfältiger Weise thematisiert.

Entsprechend werden auch in diesem Beitrag die Aspekte (geistige) Behinderung und deren Bedeutung für die Inklusion in unsere Gesellschaft in den Blick ge-

nommen. Die Thematisierung der Geschwisterthematik erfordert eine mehrperspektivische Betrachtung, also die Berücksichtigung aller Beteiligten.

Eine Fülle von Möglichkeiten steht zur Verfügung, um der Frage nachzugehen, welche Ambivalenzen Geschwisterbeziehungen kennzeichnen können und wie sie von unmittelbar Beteiligten und Außenstehenden erlebt werden. Die Vielfältigkeit der möglichen Quellen zeigt – dies sei vorweggenommen – ein vielgestaltiges Bild, ohne eindeutige Antworten zu liefern.

Im Folgenden werden zunächst in einem ersten Schritt einige wesentliche Begriffe geklärt (Gefühle, Ambivalenzen, Familie). Darauf aufbauend wird versucht, auf verschiedene Quellen exemplarisch zurückgreifend, das Geschwisterthema in seiner Vielfalt zu skizzieren und zu überlegen, ob und wie es durch das Phänomen Behinderung beeinflusst wird.

2 Grundbegriffe

2.1 Emotionen

Das Thema Emotionen/Gefühle beschäftigt die Menschheit seit jeher. Vielfältige Ausdrucksformen lassen sich in Wissenschaft und Kunst zu verschiedenen Zeiten und Orten finden; eine davon ist die (verbale) Sprache.

Sprache und sprachliche Differenzierungen beschreiben aber auch verschiedene Funktionen und Inhalte von Gefühlen; sie ermöglichen Benennungen und Systematisierungen von Emotionen. Begriffe wie Gefühl, Emotion, Affekt, Stimmung, Gemütslage und weitere mehr werden verwendet (Landweer & Renz 2008), beispielsweise als Oberbegriffe, von denen Begriffssysteme abgeleitet werden. Wie diese ausgestaltet sind, hängt mit der jeweiligen (wissenschaftlichen) Perspektive zusammen. Differenzierungen werden aber auch in der Qualität, also den Inhalten der Gefühle vorgenommen, sie sind als Aufzählungen (Liebe, Angst, Hass, Neid und viele andere mehr) oder in einer Systematisierung (Basisemotionen, Grundgefühle, ‚Nebengefühle‘) in der Fachliteratur verschiedener Disziplinen zu finden. Nicht nur bezüglich der Anzahl und Konzeptualisierung der jeweils genannten Gefühle ist kein Konsens vorhanden, sondern auch in der Bewertung eines Gefühls als negativ oder positiv.

Relevant scheinen für die vorliegende Thematik folgende Aspekte:

Bezugnehmend auf die kindliche Entwicklung ist festzustellen, dass das Neugeborene zuerst zwischen zwei grundlegenden Gefühlslagen, nämlich Behagen und Unbehagen unterscheidet. Erst allmählich entwickelt es weitere Gefühle und differenziert sie aus. Um dies zu lernen, ist das Kleinkind auf Interaktion mit engen Bezugspersonen (dies sind die Eltern, aber auch Geschwister) angewiesen. Die Frage, ob und wie Emotionen und Kognition miteinander verbunden sind, stellt sich in diesem Zusammenhang ebenfalls. In verschiedenen Subdisziplinen der

Psychologie und der Medizin gibt es Studien, die zu den zahlreichen Facetten der kindlichen Entwicklung informieren (Petermann u. a. 2004).

Die vielen verschiedenen Gefühle, mit welchen sich Menschen in ihrer Entwicklung zunehmend auseinandersetzen haben, sind in sich hinsichtlich verschiedener Aspekte unterschiedlich. So etwa gibt es Gefühle, die eng mit Handlungsintentionen verbunden sind, wie das Ausdrücken von Wut durch Schreien, um etwas Bestimmtes zu erreichen, das eigentlich verwehrt wird. Gewissen Gefühlen werden intuitiv negative oder positive Konnotationen zugewiesen, verstanden als Gegensätze wie etwa Liebe oder Hass. Auch kann ein Gefühl mehrere verschiedenartige Bedeutungen beinhalten, die sich auch entgegenstehen können. Dies ist beispielsweise bei Scham der Fall. Neckel (2021) weist aus soziologischer Sicht darauf hin, dass Scham im Geflecht sozialer Beziehungen eine soziale Funktion hat. Sie ist zudem normativ, indem sie ein Idealbild des eigenen Ich voraussetzt, das nicht erreicht wird. Scham ist des Weiteren eine moralische Emotion: „Den persönliche Wertverlust, den man im Schämen spürt, ist immer auch von dem Gefühl begleitet, dass man sich etwas zu Schulden kommen ließ, für seinen selbst empfundenen Mangel auch selbst verantwortlich ist“ (Neckel 2021, 95). Scham ist jedoch nicht nur in Bezug auf sich selbst möglich, sondern auch stellvertretend für andere, z. B. als Fremdschämen in Situationen, die man nicht selbst verursacht hat bzw. verantworten kann. Der Psychoanalytiker Hell (2018, 92) schreibt: „[...] je enger die Verwandtschaft ist, desto stärker ist in der Regel die stellvertretende Scham“. Dass auch Kinder mit Geschwistern mit Behinderung in Situationen des Fremdschämens kommen können, liegt auf der Hand.

2.2 Ambivalenzen

Charakteristisch für Geschwisterbeziehungen ist, dass Gefühlspolaritäten – Liebe und Hass, Gemeinsamkeit und Fremdheit usw. – in einer Gleichzeitigkeit, einem „Sowohl-als-auch“, vorkommen. Wenn dies der Fall ist, sind Geschwisterbeziehungen ambivalent. Knecht u. a. (2015, 234) stellen dies in folgenden Zusammenhang:

„Mit niemand anderem suchen Kinder stärker den Vergleich als mit den eigenen Geschwistern [...]. Sie orientieren sich aneinander, grenzen sich ab oder wollen besser als der oder die andere sein. Aus diesen unterschiedlichen Gefühlen der Geschwister können Mehrdeutigkeiten (Ambiguität) und Widersprüche (Ambivalenz) entstehen“.

Um eine eigene Identität zu entwickeln, gilt es, Erwartungen und Herausforderungen in ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit zu erkennen und auszubalancieren. In der Interaktion mit anderen – etwa mit den Geschwistern – wird das Hin- und Hergerissensein deutlich, gleichzeitig einzigartig und wie alle andere sein zu wollen. Als eine strukturelle Bedingung zur Teilnahme an Interaktionsprozessen, die der Identitätsentwicklung dienen, beschreibt Krappmann (1988) die

Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit von Individuen, mit widersprüchlichen Sachverhalten und Inkongruenzen umzugehen.

Lüscher (2012, 212) hebt öffentliche und private Spannungsfelder hervor, „in denen Menschen heute Familie ‚leben‘ wollen und können“, welche sie Erfahrungen der Ambivalenz machen lassen. Unter Ambivalenz versteht er eine komplexe, mehrdimensionale Struktur, die der „Mannigfaltigkeit“ (Lüscher 2012) heutiger Familien entspricht. Er definiert Ambivalenz wie folgt:

„Von Ambivalenzen kann man sprechen, wenn Menschen auf der Suche nach der Bedeutung von Personen, sozialen Beziehungen und Tatsachen, die für Facetten ihrer Identität und dementsprechend für ihre Handlungsbefähigung wichtig sind, zwischen polaren Widersprüchen des Fühlens, Denkens, Wollens oder sozialer Strukturen oszillieren, die zeitweilig oder dauernd unlösbar scheinen. Dabei können persönliche Beeinflussung, Macht und Herrschaft von Belang sein, und das Oszillieren kann folglich asymmetrisch und ungleichgewichtig sein“ (ebd., 219).

Diesem Oszillieren, das als Hin- und Her zwischen Gegensätzlichkeiten verstanden werden kann, fügt er mit eigener Begrifflichkeit das „Vaszillieren“ bei.

„Ambivalenzen beziehen sich nicht nur – *strukturell* – auf Gegensätze, sondern – *prozessual* – auf die Dynamik, wie sie wahrgenommen, erfahren und gestaltet werden. Es geht um Phänomene, die mit Begriffen wie ‚schwanken, schwingen, schaukeln, balancieren, innehalten‘ bezeichnet werden. Dieses subjektiv und sozial geprägte Erleben von Zeitlichkeit relativiert lineare Zeitvorstellungen und die damit einhergehenden Kausalitäten“ (Lüscher 2016, 126, Hervorhebung im Original).

Daraus zieht er die Folgerung, dass menschliches Leben grundsätzlich in Ambivalenz stattfindet: „Identitäten werden im Umgang mit Ambivalenzen konstituiert und rekonstituiert“ (ebd. 129). Dies ist vor allem auf den familiären Kontext bezogen und prozesshaft zu verstehen, als Identitätsarbeit, die sich als lebenslange Aufgabe stellt (Jeltsch-Schudel 2008).

Ein etwas anderes Verständnis von Ambivalenzen, explizit auf Gefühle und Kognitionen bezogen findet sich bei Ziegler (2010, 126f.):

„Ein erstes wesentliches Bestimmungsstück ist dabei die Inkompatibilität verschiedener Gefühle und/oder Kognitionen, ein zweites die Simultaneität dieser Gefühle/Kognitionen, und ein drittes die evaluative Komponente. Letzteres meint eine Bewertung auf bipolaren Dimensionen wie gut-schlecht oder positiv-negativ [...], nicht aber auf Dimensionen wie richtig – falsch, wahr – unwahr. Demnach kann von Ambivalenz gesprochen werden, wenn eine Person gleichzeitig positive und negative Gefühle und/oder Kognitionen mit entgegengesetzten evaluativen Implikationen in Bezug auf etwas aufweist bezüglich dessen eine Person ein evaluatives Urteil zu fällen hat.“

In diesem Verständnis steht nicht der dynamische Prozess des Oszillierens, sondern eine Bewertung im Zentrum.

2.3 Familie

Der Kontext, in dem Geschwister aufwachsen, ist zumeist ein familiärer. Nur wenige Kinder mit oder ohne Behinderung erleben ihre Kindheit in einer Einrichtung. Ob das familiäre Aufwachsen auch tatsächlich ein Zusammenleben von Geschwistern bedeutet, ist davon abhängig, wie die Familie organisiert ist und ob überhaupt mehrere Kinder vorhanden sind.

„Die Mehrheit der Kinder unter 25 Jahren hat eines oder mehrere Geschwister – Halb- und Stiefgeschwister eingeschlossen – im Haushalt, rund ein Fünftel (21%) lebt in einem Haushalt ohne Geschwister“ (Bundesamt für Statistik 2021).

Da seit jeher verschiedene Familienformen und -typen existieren, ist es schwierig, eine allgemeingültige Definition für „Familie“ zu finden; dazu kommt, dass je nach Perspektive – ob die Entwicklungsbedingungen von Kindern, die (rechtliche) Organisation der Lebensform oder die sozialpolitischen Bedingungen in den Blick genommen werden – unterschiedliche Schwerpunkte für eine Definition gesetzt werden, wenn denn überhaupt eine Definition formuliert wird angesichts der Mannigfaltigkeit und Komplexität familiären Lebens.

„Der Begriff der Familie bietet sich an, hier und jetzt jene Lebensformen eigener Art zu bezeichnen, die sich durch die Aufgaben konstituieren, die grundsätzlich lebenslangen Beziehungen von Eltern und Kindern im Generationenverbund sowie – daran orientiert – die Beziehungen zwischen den Eltern zu gestalten. Als solche werden sie gesellschaftlich anerkannt, legitimiert und somit 'institutionalisiert'.“ (Lüscher 2012, 217)

Innerfamiliäre Beziehungen sind auch sozialpolitisch geregelt. Entsprechend sind die vom Staat verordneten und kontrollierten Aufgaben der Eltern in Art. 6 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland festgehalten: „(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“ Im 6. Österreichischen Familienbericht (2021) sind hinsichtlich einer Pflicht zur Pflege nicht nur die Eltern angesprochen:

„Die Pflege einer bzw. eines nahen Angehörigen wirkt sich unmittelbar auf das Beziehungsgefüge innerhalb der Familie aus und bringt Veränderungen mit sich. Dies gilt insbesondere, wenn ein Kind mit Behinderung auf die Welt kommt, aber auch, wenn ein naher Angehöriger altersbedingt plötzlich pflegebedürftig wird oder ein Elternteil von einer schweren Erkrankung betroffen ist. Wenn erwachsene Kinder ihre pflegebedürftigen Eltern pflegen, kommt es zu einer Umkehr lebenslanger Rollenmuster, auch pflegende Kinder und Jugendliche, sogenannte ‚Young Carers‘, sind davon unmittelbar betroffen.“

Hier wird deutlich, dass auch Töchter und Söhne bzw. Schwestern und Brüder – als Young Carers bereits im Kindes- und Jugendalter – in familiäre (Pflege-)Aufgaben eingebunden sein können. Gesellschaftliche Anerkennung der Lebensform Familie ist also an die Erfüllung der Aufgaben gebunden, die eine Familie, somit

alle Familienmitglieder, zu leisten hat (siehe auch Jeltsch-Schudel 2023). Eine Familie muss sich gewissermassen erschaffen, indem sie eine Herstellungsleistung erbringt, das „doing family“ (Jurczyk 2018). An doing family sind alle zugehörigen Mitglieder beteiligt, nicht nur die Eltern, sondern auch alle Kinder.

Es liegt auf der Hand, dass die einzelnen Mitglieder, entsprechend ihren jeweiligen Möglichkeiten und Vorlieben, dazu beitragen (müssen), einer Familie ihre Gestalt zu geben. Denn an Familien werden Anforderungen gestellt, sie haben Erwartungen zu erfüllen, ihnen werden Aufgaben aufgebürdet, die zu erfüllen auch sehr belastend sein und zu Überforderungen führen kann. Dies wirkt sich auch auf die Kinder und deren Geschwisterbeziehungen aus.

Ambivalente Geschwisterbeziehungen lassen sich aus sehr unterschiedlichen Sichtweisen und unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten. In den folgenden Abschnitten wird es darum gehen, eine Reihe unterschiedlicher Perspektiven aufzufächern.

3 Geschwisterbeziehungen: der Blick von aussen

3.1 Ambivalente Geschwisterbeziehungen als Thema der Fachliteratur

Die psychologische Fachliteratur ist heterogen, weist Schwerpunkte auf, die in verschiedenen Formaten unterschiedlichen Fragestellungen und Zielsetzungen nachgehen. Zum einen finden sich Studien, die einen empirischen Zugang benutzen, um Geschwisterbeziehungen zu konzeptualisieren und allenfalls erklären zu können. Zum andern wird das Thema Geschwister theoretisch schon lange diskutiert, insbesondere in der Psychoanalyse (Freud; Adler) und der Psychotherapie. Für das Beispiel der Rivalität hält Kasten (o. J., 9) fest:

„Rivalität – Die negative Komponente in der Geschwisterbeziehung: Über die Wurzeln geschwisterlicher Rivalität wird bis heute kontrovers diskutiert: Psychoanalytiker sprechen vom ‚Entthronungstrauma‘ des erstgeborenen Geschwisters, welches mit der Geburt seines Bruders/seiner Schwester die elterliche Liebe und Zuwendung nicht mehr ungeteilt erfährt. Empirisch orientierte Psychologen führen Rivalitätsmotive zurück auf von den Geschwistern selbst angestellte Vergleiche, die von den Eltern häufig initiiert oder aufgegriffen und weitergeführt werden.“

Zunächst nun zu den Bemühungen wissenschaftlicher Forschung, die Geschwisterbeziehung zu konzeptualisieren, zu messen und die Messdaten, die auf emotionale Aspekte verweisen, einzuordnen. Zur Erhebung der Daten werden verschiedene Methoden verwendet (vgl. Furman & Buhrmester 1985). Aber nicht nur die Methoden sind vielfältig, sondern entsprechend auch die Personen, bei denen die Daten erhoben werden; es sind dies Kinder (Geschwister), Eltern und Fachpersonen, vor allem aus dem pädagogischen Bereich. Eine wesentliche Ziel-

setzung dieser Studien ist es, einen systematischen Weg zur Charakterisierung der Qualität von Geschwisterbeziehungen zu finden bzw. ein Modell zu entwickeln, das es erlaubt, Geschwisterbeziehungen zu erfassen, zu vergleichen und auf ihre Wirkungen auf die Entwicklung der Geschwister hin zu untersuchen. Furman und Buhrmester bildeten aus einzelnen Qualitäten (wie etwa Affection, Admiration, Dominance, Quarreling), vier Faktoren: „Warmth/Closeness – Relative Status/Power – Conflict – Rivalry“ (ebd., 453). Diese Faktoren wurden in späteren Studien (von vielen weiteren Forschenden) übernommen, verändert, erweitert, validiert. Es ging und geht dabei vor allem darum, die Charakterisierung von Geschwisterbeziehungen nicht nur auf familienstrukturelle Aspekte verengt zu beziehen. Kritisch konstatiert Bossek (2022, 480):

„Festzuhalten ist, das [sic] es verschiedene, zum Teil widersprüchliche Ergebnisse der psychologischen Geschwisterforschung gibt, ihre Validität aufgrund der Grösse und Zusammensetzung mancher Samples hinterfragt werden kann und Längsschnittstudien unterrepräsentiert sind. Des Weiteren sind viele Studien mehrere Jahrzehnte alt und auch der sozialhistorische Kontext wird selten reflektiert.“

Die psychologische und psychotherapeutische Betrachtung von Geschwisterbeziehungen ist häufig durch eine problematisierende Sichtweise gekennzeichnet: Zum einen werden als problematisch eingeschätzte Aspekte stärker betont, so etwa Rivalitäten, Gefühle des Ausgeschlossenseins, Zurücksetzungen, schwierige Erfahrungen mit negativen Auswirkungen auf die Entwicklung und das Selbstvertrauen von Kindern. Zum andern – damit wohl zusammenhängend – kommen diese Beobachtungen aus einem therapeutischen Kontext, in dem schwierige bis hin zu traumatische Erfahrungen verarbeitet werden. Veranschaulicht werden die Überlegungen zur Bedeutung, die Geschwister füreinander haben, oft durch Fallbeispiele (so etwa bei Frick 2023; Kasten o. J.). Die vielleicht ebenso gelingenden Geschwisterbeziehungen werden dabei weitgehend ausgeblendet.

3.2 Geschwisterbeziehungen unter der Bedingung einer Behinderung

In der Fachliteratur wird das Thema Geschwister von Kindern mit Behinderung oft als „Geschwisterproblem“ beschrieben, besonders in älteren Publikationen häufig individualisiert und defizitorientiert, was dem damaligen Behinderungsverständnis entspricht, und mit pathologisierendem Blick auf die Strukturen und das Funktionieren „behinderter“ Familien. Ambivalenz wird meist nicht wie von Lüscher (2016) vorgeschlagen verstanden, sondern bezogen auf die „Schattenkinder“ – die nichtbehinderten Geschwister sind damit gemeint, – als Ambivalenz wird eine in gewissem Sinne ‚gestörte Beziehung‘ zum Kind mit Behinderung bezeichnet, die das Leiden und die Belastungen der Geschwister ohne Behinderung thematisiert. In dieser veralteten Sichtweise ist Behinderung das vorherrschende (pathologisierende) Kriterium zur Bewertung der Geschwistersituation. In neue-

ren Studien lässt sich der Einfluss der zunehmenden Orientierung an Diversität, Inklusion und Selbstbestimmung erkennen. Dies entspricht auch einem aktuellen, nicht nur individualisierten Verständnis von Behinderung und führt zu einer anderen Einordnung und Interpretation der Geschwisterbeziehungen und ihrer emotionalen Ambivalenzen unter den Bedingungen einer Behinderung.

In der Geschwisterforschung wurde bislang die Ambivalenz der Geschwisterbeziehung vorwiegend binär gefasst, also zwischen Risiken und Chancen unterschieden, wobei die Geschwister ohne Behinderung im Fokus standen. Dabei wurden etwa Fragestellungen zur „sog. Geschwisterproblematik“ (Tröster 2013, 102) nachgegangen, ob Geschwister von Kindern mit Behinderungen in ihrer Entwicklung gefährdet seien (Risikoforschung) und in welcher Weise die Behinderung die Geschwisterbeziehung präge (Beziehungsforschung oder interaktionsorientierte Forschung) (ebd.). In ihrem vielzitierten Buch, in dem Hackenberg (2008) ihre Erkenntnisse aus mehreren von ihr durchgeführten Studien zur Situation von Geschwistern behinderter Kinder zusammenfasst, weist die Autorin darauf hin, dass für das Erleben der Kinder ohne Behinderung das elterliche Verhalten und die Familiendynamik von hoher Bedeutung sind. Dabei erwähnt sie als wesentliche Aspekte (ebd., 102ff.) das „Problem der elterlichen Aufmerksamkeitsverteilung zwischen den Geschwistern, das auch in Familien mit nichtbehinderten Kindern ein Thema ist“ und die elterlichen Erwartungen: „Eine Überforderung des nicht behinderten Geschwisters kann auf besonders hohen elterlichen Erwartungen basieren.“ Damit sind nicht vor allem die Vorstellungen der Eltern eines künftigen Kümmerns um das behinderte Kind gemeint (von denen noch die Rede sein wird), sondern vielmehr kompensatorische Leistungen, die die Kinder erbringen müssen, um die Enttäuschung der Eltern über die durch die Behinderung begrenzten Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes mit Behinderung auszugleichen. Hackenberg fügt bei: „In der Qualität der familiären Interaktionen liegen spezifische Schutz- und Risikofaktoren für die Entwicklung der Geschwister behinderter Kinder“ und „in ihrem Umgang mit der Behinderung stellen die Eltern ein wichtiges Modell für die Geschwister dar.“ Vor dem Hintergrund der allgemeinen Geschwisterforschung stellt sie fest: „Geschwister behinderter Kinder machen ähnliche, aber auch in vielerlei Hinsicht andere Erfahrungen als Geschwister nicht behinderter Kinder“ (Hackenberg 2008, 111).

Die Aufgaben, die sich Familien stellen, sind dieselben für alle Familientypen. Bei Familien mit Angehörigen mit Behinderungen sind indes einige Akzentuierungen auszumachen:

Pflege oder Care-Arbeit ist eine Verpflichtung nicht nur der Eltern, sondern auch der Kinder (vgl. 6. Österreichischer Familienbericht 2021). Es sind darunter Arbeiten der Zuwendung, wie der Fürsorge, der Pflege, des Kümmerns zu verstehen. Care-Arbeit richtet sich vor allem nach dem Care-Bedarf. Wer die Rolle des Care-givers und wer die Rolle des Care-receivers übernimmt, kann sich ändern.

Im Familienzyklus sind zunächst die Eltern für die Care-Arbeit ihren Kindern gegenüber verantwortlich, im Alter der Eltern, mit steigendem Care-Bedarf, kann es zu einer Rollenumkehr kommen. Dies verweist auf die Angewiesenheit der Generationen aufeinander und die gegenseitige Verantwortlichkeit.

„Das Fortbestehen des Kulturellen über die Endlichkeit ihrer einzelnen Mitglieder hinaus wird ermöglicht und reguliert durch Formen von Weitergabe und Sorge zwischen Älteren und Jüngeren sowie – insbesondere deutlich in der Moderne – über das Zulassen von Veränderung und der Entstehung des Neuen in der Folgegeneration. Kern des Generativen ist in diesem Sinne die Weitergabe und intergenerationale Gabe.“ (King 2015, 30)

Damit ist die Elternliebe gemeint: Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass der

„Kern dessen, was elterliche Liebe ausmacht, eine ‚Unbedingtheit‘ annimmt, also eine Liebe, die ihre Zuwendung nicht an Konditionen knüpft, sondern dadurch gekennzeichnet sei, dass sie etwa bereit ist, den Anderen um seiner selbst willen (nicht zweckgebunden) in seinem ‚So-und nicht-anders-Sein‘ anzuerkennen und anzunehmen.“ (ebd., 44)

Diese Umschreibung der Elternliebe umfasst Aspekte, die im Zusammenhang mit der Diagnose Behinderung besondere Relevanz erhalten (Jeltsch-Schudel 2022). Sie betreffen unter anderem die Zukunftsvorstellungen für das Kind mit Behinderung, sind doch Anforderungen der Care-Arbeit für das eigene Kind mit Behinderung dauerhaft und ein Rollenumkehr infrage gestellt.

Für die Eltern stellen sich Fragen, die sich nicht nur auf die rechtliche Vertretung und Verantwortung beziehen, sondern auch auf die elterliche Liebe, die emotionale Bindung und deren Stärke und Dauerhaftigkeit. Wer könnte dies alles besser übernehmen und weiterführen als die Geschwister ohne Behinderung? Dieses Anliegen der Eltern, dass ihr Kind mit Behinderung weiterhin eingebettet ist in emotionale familiäre Bindungen, ist verständlich.

Denn die Lebenserwartung aller Menschen ist gestiegen, auch jene von Menschen mit Behinderungen (Haveman & Stöppler 2010). Dies bedeutet, dass in der Generationenfolge die Kinder ihre Eltern meist überleben und für Menschen mit Behinderungen, die lebenslang auf Unterstützung angewiesen sind, die rechtliche Zuständigkeit geregelt werden muss. Oft wird sie zuerst durch die Eltern übernommen. Diese werden abgelöst durch andere Verwandte, vor allem Geschwister, oder von eigens dafür eingesetzte Fachpersonen (Achilles 2016).

Für die Geschwister ohne Behinderung ist es indes eine Thematik, die in ihre Lebensplanung stark eingreifen und zu einer hohen Belastung werden kann. Geschwister müssen einen Weg finden, die Widersprüche, besonders auch die gefühlsmässigen Ambivalenzen, die sich aus Wünschen und Bedürfnissen der eigenen Lebensgestaltung gegenüber den Anforderungen und den familiären Ver-

pflichtungen und dem Verantwortungsgefühl für Eltern und Geschwister mit Behinderung ergeben, in eine Balance zu bringen und sie so lebbar zu machen. Über die Geschwister, die heute selbst betagt sind, und sich weiterhin um ihre Geschwister mit Behinderungen kümmern (müssen), ist weniger bekannt; noch viel spärlicher ist die Quellenlage bezüglich Erfahrungen alter Menschen mit Behinderungen.

4 Geschwisterbeziehungen: Sichtweisen von Geschwistern auf Ambivalenzen

Um mehr über die Innensicht von Geschwistern zu erfahren, wird im Folgenden aus von Geschwistern verfassten Texten zitiert. Die getroffene Auswahl an Textstellen soll eine möglichst breite Palette an singulären subjektiven Eindrücken einfangen. Es handelt sich dabei um schriftliche Texte aus sehr unterschiedlichen Quellen. In einem kurzen Kommentar werden sie kontextualisiert, jedoch – entsprechend einem dem inklusiven Denken geschuldeten Respekt vor subjektiven Äußerungen – nicht bewertet.

4.1 Einführender Einblick

Einführend greife ich einen Text auf, der in einer der frühesten Untersuchungen über die Situation von Erwachsenen, die mit einem Geschwister mit Behinderung aufgewachsen sind, zitiert wird. Monika Seifert führte 1989 eine praxisbezogene Studie durch, in der sie drei erwachsene Schwestern und drei erwachsene Brüder in ausführlichen offenen Interviews über ihre Erfahrungen mit dem Geschwister mit Behinderung befragte. In ihrem Forschungsbericht zitiert sie aus den Antworten, kommentiert sie und ordnet sie ein. Zu ihren Erfahrungen als Schwester stellt eine befragte Frau bilanzierend fest:

„Vieles ist ja ‘nem jugendlichen Kind gar nicht klar, diese Mischung zwischen Wut und Hilflosigkeit. Einerseits wird dies Geschwister, was behindert ist, oft bevorzugt, weil viel mehr die Eltern sich kümmern müssen, und das macht dann Wut, und man kriegt Neidgefühle und Eifersucht, und andererseits weiss man auch mit dem Kopf, dass man in der Situation dieses Kindes nun auch nicht sein möchte. Also man möchte ja gar nicht so sein. Aber man möchte trotzdem die Zuwendung der Eltern so haben, wie es eben das behinderte Kind bekommt. Und um diese Widersprüche, glaub ich, klar zu kriegen und auch die eigene Verantwortlichkeit, die ja auch nicht in Massen ist, die ist ja dann auch so überstark, dafür wären, glaub ich, Selbsthilfegruppen gut.“ (Seifert 1989, 98)

4.2 Stimmen von Geschwistern: Kindheit und Jugend

Als selbst betroffene Schwester beschäftigte sich Marlies Winkelheide mit der Situation von Geschwistern (ohne Behinderung) von Kindern mit Behinderung.

Im Zuge dieser Auseinandersetzung entstand eine Reihe von Texten von Geschwistern (Winkelheide 2007).

Aus einer Familie liegen Texte von drei Geschwistern ohne Behinderung vor, deren Schwester Merlin zu dieser Zeit 12 Jahre alt und das vierte Kind der Familie ist. In diesen Texten, von denen nachfolgend zwei zitiert werden, wird an verschiedenen Stellen immer wieder deutlich, als wie bereichernd sie das Leben mit einem behinderten Geschwisterkind empfunden haben. Zugleich werden aber auch Konflikte und Belastungen deutlich.

Die 13-jährige Svenja schreibt in ihrem Text:

„Im Augenblick hat Merlin viele Phasen, in der sie die ganze Aufmerksamkeit meiner Eltern und aller Beteiligten braucht. Das heisst, ich muss mich zurückhalten [...] Manchmal gehe ich dann in mein Zimmer, um darüber nachzudenken, versuche, mich in die Situation meiner Eltern hineinzusetzen. Natürlich verstehe ich diese Situation, aber warum muss Merlin nicht auch mal Rücksicht nehmen, wenn ich meine Ruhe haben will? [...] Meistens fällt mir erst auf, wie sehr mir Merlin fehlt, wenn sie nicht da ist“.

Sie schließt ihren Text mit: „Mittlerweile habe ich festgestellt, dass ich alles so gut finde, wie es ist. Ich bin sehr stolz auf meine kleine Schwester“ (ebd. 28ff.).

Malte, der 18-jährige Bruder, setzt für seinen Text folgenden Titel: „Meine Line-Story“ und schreibt unter anderem:

„Das Erste, was ich mitbekam, dass sie regelmässig ins Krankenhaus musste, weil sie dort eine Therapie bekam. Ich fand heraus, dass sie dort allein auf einem riesigen Trampolin springen durfte, was ich als ziemlich ungerecht empfand. Ich musste nämlich auch zu einer Therapie, aber ich musste dort immer schreiben und andere Übungen dieser Art machen. Mir wurde erklärt, dass ich eine Schwäche namens Legasthenie hätte.“

Seinen Text schließt er so:

„Für die Zukunft sind wir drei Geschwister uns einig, dass unser Linchen glücklich sein soll, und sie ein Leben führen kann, in dem sie sich sicher und geborgen fühlt! Ich könnte mir vorstellen, dass – hoffentlich erst in sehr vielen Jahren – wir alle drei gemeinsam die Verantwortung für Merlin übernehmen und zusammen alle nötigen Entscheidungen für sie treffen werden.“ (ebd., 69-71)

Diese Texte schrieben Geschwister ohne Behinderung für ein Buch. In den Gefühlen und Gedanken über ihre Schwester Merlin und sich selbst, werden ihre Auseinandersetzungen mit den Ambivalenzen sichtbar, die sich aus dem gemeinsamen Aufwachsen ergeben. Auch wenn diese Beschreibungen die Beziehung zur Schwester mit Behinderung umkreisen, wird deutlich, dass sie eingebettet sind in die familiäre Situation (mit den weiteren Geschwistern) und in die jeweils individuelle Lebenssituation.

4.3 Geschwister lebenslang

Der folgende Text wurde rückblickend geschrieben und nimmt Bezug auf ein langes Leben mit einem behinderten Bruder.

Erica Brühlmann-Jecklin (2000), eine Schweizer Schriftstellerin, verfasste auf ihrer Website einen Brief an ihren Bruder Walter, der 1947 mit einem „iatrogen bedingten Geburtstrauma“ geboren wurde, das eine mehrfache Behinderung zur Folge hatte. Sie schrieb: „Du konntest vorgegebene Striche nicht nachzeichnen, etwas, was ich, mittlerweile vierjährig, bereits konnte, und genau in diesem Moment verstand ich ein für allemal: Walterli ist anders. Er ist mein grosser kleiner Bruder“, und weiter:

„Lieber Walter, ich frage mich eben, was wir von Dir gelernt haben, was Du unserer Familie gegeben hast. Sicher hast Du uns gelehrt, kein einengendes Norm-Denken zu entwickeln. Sicher hast Du uns Toleranz gegenüber ‚Anderem‘ beigebracht. Sicher hast Du mit Deinem Schalk und Deinem kindlichen Denken etwas sehr liebevolles. Sicher hast Du alle zum Lachen gebracht, wenn Du an der Beerdigung von unserem Nani sagtest, in den Himmel wollest Du lieber nicht kommen. Wegen dem Herunterfallen. [...] Aber ich will auch nichts beschönigen, Walter, Dein Schicksal als Schwester mitzutragen war oft sehr schwer, und das ist bis heute so. [...] Ich weiss nicht, weshalb ich mich bis heute hauptverantwortlich fühle, dass es Dir gut geht. Ich habe das nicht gesucht, ich nehme bloss meine Verantwortung als Schwester wahr und ich muss es Dir nochmals sagen: Ich trage zuweilen schwer daran, spüre es selbst jetzt, während ich schreibe. Eine Aufgabe ist mir da zugefallen, die mich begleitet, seit ich vierjährig bin und die ich mit grosser Wahrscheinlichkeit ein Leben lang behalten werde“.

Das starke Verantwortungsgefühl, von dem die Autorin schreibt, lässt Rückschlüsse auf die Situation in den 1950er Jahren zu: Familien mit Kindern mit Behinderungen waren weitgehend auf sich selbst gestellt, oft kinderreich und die Lebenserwartung war kürzer, sodass die Aufgabe der Geschwister ohne Behinderung vorgegeben war: die Verantwortung für ihr Geschwister mit Behinderung lebenslang zu übernehmen.

4.4 Geschwister mit Behinderungen

In der Literatur sind Geschwisterbeziehungen aus der Sicht der Geschwister ohne Behinderung häufig thematisiert, selten jedoch werden autobiografische und/oder literarische Texte dazu von Menschen mit Behinderungen verfasst, noch seltener von Menschen mit geistiger Behinderung. Gemeinsames Aufwachsen mit Geschwistern, die anders (eben behindert) sind, ist das eine, das andere ist, mit Geschwistern das Leben zu teilen, die gleich anders (also auch behindert) sind.

Christoph Keller schreibt aus seiner Sicht als jüngster von drei Brüdern, alle mit Spinaler Muskelatrophie:

„Ich sah, dass mein mittlerer Bruder Mix mittlerweile zehn Minuten für die zwanzig Stufen, die in den oberen Stock führten, benötigte, und während der Pausen, die er auf den beiden Treppenabsätzen machen musste, in einem Buch las, das er deshalb bei sich trug. Mir war nicht entgangen, dass mein ältester Bruder Puck, der um diese Zeit mit seiner Freundin zusammenwohnte – es war nicht leicht gewesen, ein Gebäude zu finden, dessen Fahrstuhl ebenerdig von der Tiefgarage aus zu erreichen war –, die Eingangsstufen nur noch mit Mühe schaffte und den oberen Stock vermied. Ich griff selbst immer häufiger nach dem Geländer, um mit noch unverminderter Geschwindigkeit die Treppe hochsteigen zu können. [...] Eben weil sie meine Zukunft deutlicher verkörperten, als mir lieb sein konnte und es auch unter Brüdern üblich ist, habe ich sie während dieser Zeit (er war 14 Jahre alt, die Brüder 19 und 21 – Anm. BJS), der Zeit des grösseren körperlichen Unterschiedes, unbewusst von mir fernhalten müssen, so wie sie sich vielleicht ebenso unbewusst von mir fernhielten, der ich in ihren Augen das verlorene Muskelparadies verkörpert haben mochte.“ (Keller 2013, 90f.)

5 Geschwistersituationen miterleben

Die folgenden Ausführungen basieren auf dem Langzeitprojekt *Entwicklung von Kindern mit Down-Syndrom im Kontext* (Jeltsch-Schudel 2020), das seit 2006 im Studienprogramm Klinische Heilpädagogik und Sozialpädagogik an der Universität Freiburg/Schweiz unter Mitarbeit von Studierenden durchgeführt wurde. Die langjährigen Kontakte boten die Möglichkeit, Entwicklungsprozesse und Veränderungen in sieben Familien zu beobachten und zu begleiten. Basierend auf dem ökologischen Entwicklungsverständnis (vgl. Bronfenbrenner 1981) und einem methodenpluralen Zugang (unter anderem lebensweltlich ethnografisch vgl. Honer 1993) stehen keine sonderpädagogischen Fragestellungen – etwa nach Effizienz von Fördermassnahmen – im Zentrum, sondern das Kennenlernen von Familien, zu denen ein Kind mit Trisomie 21 gehört. Die Datenvielfalt und deren Menge erlauben es, verschiedene Schwerpunkte genauer zu analysieren.

In den mit einem Geschwisterpaar getrennt durchgeführten Interviews versuchte ich im Januar 2024, verschiedenen Facetten der Geschwisterbeziehungen in der Familie aus deren Sicht kennen zu lernen. Diese narrativen Interviews, die ich mit Daniel und Denise Danuser (Namen geändert) führte, unterscheiden sich von Interviews einer einmaligen Befragung insofern, als ich mit der ganzen Familie seit 18 Jahren in verschiedenen Forschungssituationen Kontakt hatte. Daher ist zum einen ein Vorwissen meinerseits vorhanden und andererseits ein Vertrauens- und Vertrautheitsverhältnis untereinander, das sich in den vielen Jahren entwickeln konnte. So konnte ich das Gespräch offen und frei führen. Die Familie Danuser hat drei Kinder, Daniel ist das jüngste Kind in seiner Familie, er hat zwei ältere Schwestern. Mich interessierte in den Interviews, gerade im Hinblick auf mögliche Ambivalenzen, jeweils die Beziehung zu ihren beiden Geschwistern.

Daniel Danuser ist seit zwei Jahren nur noch am Wochenende und in den Ferien zuhause, absolviert eine Ausbildung in einer Einrichtung für Menschen mit Behinderungen mit Internat. Ihn konnte ich dort besuchen und mit ihm ein Interview führen, in dem er von seinem aktuellen Leben und von seinen Schwestern erzählte. Er wollte mir vor dem Interview in seinem Zimmer die grossen Bilder zeigen (was unsere Vertrautheit widerspiegelt), Fotos von ihm, seinen Schwestern und weiteren Familienmitgliedern. Er zeigte sie mir alle; ich nahm einen gewissen Stolz darin wahr, wie er sie kommentierte. Das Interview führten wir in einem von der Institution zur Verfügung gestellten Raum. Daniel Danuser berichtete von seinen Schwestern, was sie (beruflich) machen, wo sie wohnen, was er mit ihnen unternimmt in der Freizeit. Und dass es ihm wichtig ist, dass es den beiden gut geht. Besonderen Stellenwert nahm im Interview der Freund Denis seiner ältesten Schwester ein; es scheint mir, dass er von Daniel als wichtige Bezugsperson erlebt wird, als zweiter Mann in der gleichen Generation in der engeren Familie.

Zeitnah konnte ich auch das Interview mit der ältesten Schwester, Denise Danuser bei ihr zuhause durchführen. Auch sie erzählte von ihren Erfahrungen als Schwester ihrer beiden Geschwister. Ihren Bruder Daniel beschrieb sie als fröhlichen Menschen, als fürsorglich. So reagiere er mit einer Umarmung, wenn er merke, dass es ihr nicht gut gehe. Er sei ein Herzensmensch. Sie habe viel von ihm gelernt, so etwa verstehe sie Kinder (mit denen sie beruflich zu tun hat) auch dann, wenn diese sich nicht klar, eindeutig, verbal ausdrücken können. Mit ihrer nur wenig jüngeren Schwester hatte sie in der Kindheit gelegentlich kleine Konflikte auszutragen; heute stehen sie sich nahe, haben ein Vertrauensverhältnis zueinander. Auch Denise Danuser erwähnte ihren Freund Denis. Die Voraussetzung für eine Beziehung sei für sie, stelle sie klar, dass sich ihr Freund mit ihrem Bruder verstehen müsse. Sie beobachtete, dass sich zwischen Denis und Daniel eine eigene Beziehung entwickelt hat, die Daniel sehr wichtig ist und dass die beiden gelegentlich auch zusammen etwas unternehmen ohne sie. Denise Danuser hat immer wieder neue Ideen für gemeinsame Unternehmungen; es macht ihr Spass und ist ihr wichtig, dass Daniel manchmal mit dabei ist, auch wenn dies gelegentlich Anpassungen erforderlich macht.

Meine Überlegungen dazu: beide Geschwister sprechen in Respekt voneinander, beide sprechen an, dass mit Denis eine weitere Person zu ihrer Familie gestossen ist, die beiden auf ihre Weise wichtig ist. Die Bemerkung, dass Denise Danuser eine Voraussetzung für ihre Partnerwahl formuliert, verweist wohl darauf, wie wichtig ihr der jüngere Bruder ist. Daniel Danuser erzählt vom gemeinsamen Fussballspiel mit dem Freund seiner Schwester; ich nehme seine leuchtenden Augen wahr und den Klang seiner Stimme und denke, dass er ihn sehr schätzt und mag.

Diese meine Überlegungen sind interpretativ; ich könnte vermuten, dass Denise Danuser die Behinderung ihres Bruders als Teil ihrer eigenen Entwicklung und

ihrer Familie integriert hat, sie sich dennoch dessen bewusst ist, dass ihre Familie sich von anderen Familien unterscheidet. Ich könnte weiter vermuten, dass Daniel Danuser sich seines Andersseins bewusst ist, ohne dass er sich deswegen von seiner Schwester Denise und anderen Familienmitgliedern herabgesetzt fühlt.

Wahrgenommen habe ich – bei allen Mitgliedern der Familie Danuser – ein Zusammengehörigkeitsgefühl, als ein wichtiges Thema von Anfang an. Dieses war nicht einfach da, sondern es wurde sehr bewusst daran gearbeitet – initiiert von den Eltern und von allen drei Geschwistern als Aufgabe aufgenommen – gerade auch in aus verschiedenen Gründen schwierigeren Zeiten.

Durch die in den vielen Jahren im Forschungsprojekt gesammelten Daten, lassen sich solche Vermutungen in Bezug auf diese Familie ein Stück weit erhärten, mehr jedenfalls als dies in einer einmaligen Erhebung möglich wäre, die lediglich eine Momentsituation erfassen und nicht Entwicklungsprozesse beobachten kann. Dies bedeutet aber auch, dass hinsichtlich des Umgangs mit Geschwistern mit und ohne Behinderung keine voreiligen (womöglich pathologisierenden, etikettierenden, stigmatisierenden) Schlüsse gezogen werden sollten.

6 Zum Schluss

Die Geschwisterbeziehung ist eine besondere Beziehung, die prägend, langdauernd und unter Umständen ambivalent ist. Sie entwickelt sich in familiären Kontexten und diese wiederum sind eingebettet in gesellschaftliche Normen und Rahmenbedingungen. Den Beziehungen zwischen Geschwistern mit und ohne Behinderung wird eine besondere, Qualität zugeschrieben, die aufgrund des oft bedrohlich erlebten Phänomens Behinderung intuitiv eher als problematisch bewertet wird. Dies oft verbunden mit einer Pathologisierung der ganzen Familie. Ein Behinderungsverständnis, das das individuelle Modell nur als eine Dimension betrachten würde und dem eigentlich im Diskurs üblichen mehrdimensionalen Verständnis mehr Beachtung schenkte, könnte die Situation von Familien mit Angehörigen mit Behinderung ebenso vielfältiger wahrnehmen und damit auch erleichtern und entlasten.

Ambivalente Gefühle unter Geschwistern kommen in allen Familien vor, wie die Geschwisterforschung zeigt. Ambivalenten Gefühlen in Geschwisterbeziehungen scheint vor allem von Seiten psychotherapeutisch Tätiger:innen und Forschenden Beachtung geschenkt zu werden – was durchaus wünschenswert ist – jedoch ist es problematisch, behandlungsbedürftige Situationen zu verallgemeinern.

Die Stimmen von Geschwistern ohne und mit Behinderung zeigen die Situation viel differenzierter auf, vielleicht nicht zuletzt deshalb, weil sie in ihrer Vielfalt von allgemeingültigen Modellen von Emotionen und deren Messungen nicht erfasst werden kann. Auch zeigen gerade die verschiedenen Formate, in denen die Per-

spektive der Geschwister aufgenommen werden kann, dass es sich um Prozesse handelt, die durch persönliche Entwicklungen und Erfahrungen geprägt und von Veränderungen der sozialen, gesellschaftlichen, rechtlichen und politischen Bedingungen beeinflusst werden.

Literatur

6. Österreichischer Familienbericht (2021): Bundeskanzleramt/Frauen, Familie, Jugend und Integration (BKA/FFJI) (2021): 6. Österreichischer Familienbericht 2009–2019. Neue Perspektiven – Familien als Fundament für ein lebenswertes Österreich. Wien.
- Achilles, I. (2016): *Betagte Eltern – behinderte Kinder. Die Zukunft rechtzeitig gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bossek, J. F. (2022): *Geschwister in Familien*. Handbuch Familie, Bd 1. Wiesbaden: Springer, 473–491.
- Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Brühlmann-Jecklin, E. (2000): *Brief an meinen Bruder Walter*. In: Website Behinderte. Online unter: <https://www.ebj.ch/behinderte>. (Abrufdatum: 23.07.2024).
- Bundesamt für Statistik (2021): *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht*. Bern.
- Frick, J. (2023): *Ich mag dich – du nervst mich. Geschwister und ihre Bedeutung für das Leben*, 5. überarb. Aufl. Bern: Hogrefe.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1985): *Children's Perceptions of the Qualities of Sibling Relationships*. *Child Development* 56, 448–461.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2022): *Deutscher Bundestag (1949, Stand 2022)*. Online unter: <https://www.bundestag.de/gg>. (Abrufdatum: 23.07.2024).
- Hackenberg, W. (2008): *Geschwister von Menschen mit Behinderung. Entwicklung, Risiken, Chancen*. München: Reinhardt.
- Haveman, M. & Stöppler, R. (2010): *Altern mit geistiger Behinderung. Grundlagen und Perspektiven für Begleitung, Bildung und Rehabilitation*, 2. überarb.u.erw.Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hell, D. (2018): *Lob der Scham. Nur wer sich achtet, kann sich schämen*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Honer, A. (1993): *Das Perspektivenproblem in der Sozialforschung: Bemerkungen zur lebensweltlichen Ethnographie*. In: T. Jung & S. Müller-Doohm (Hrsg.): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 241–257. Online unter: <https://archive.org/details/wirklichkeitimde0000unse>. (Abrufdatum: 23.07.2024).
- Jeltsch-Schudel, B. (2008): *Identität und Behinderung – Biografische Reflexionen von Menschen mit Seh-, Hör- und Körperbehinderung*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Jeltsch-Schudel, B. (2020): *Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Down- Syndrom*. In: Universität Freiburg, Departement für Sonderpädagogik: *Jahresbericht 2019*. https://www.unifreiburg.de/assets/public/rappports_annuels/Rapport_Pedagogie_Specialise_2019_WEB.pdf
- Jeltsch-Schudel, B. (2022): *Belastungen und Entlastungsmöglichkeiten von Familien mit Kindern mit Behinderung*. In: C. Hollweg & D. Kieslinger (Hrsg.): *Partizipation und Selbstbestimmung in einer inklusiven Erziehungshilfe – zwischen bewährten Konzepten und neuen Anforderungen*. Freiburg: Lambertus, 181–207.
- Jeltsch-Schudel, B. (2023): *Rechtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Familien von Kindern mit Behinderungen in den Ländern Österreich, der Schweiz und Deutschland*. In: U. Wilken & B. Jeltsch-Schudel (Hrsg.): *Elterntarbeit und Behinderung. Inklusion – Partizipation – Kooperation*, 2. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart Kohlhammer, 134–146.
- Jurczyk, K. (2018): *Familie als Herstellungsleistung – Elternschaft als Überforderung?* In: K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion – Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. DOI 10.1007/978-3-658-15005-1, 143–166.

- Kasten, H. (o.J.): Der aktuelle Stand der Geschwisterforschung. Online unter: <https://www.familienhandbuch.de/imperia/md/content/stmas/familienhandbuch/familienforschung-geschwister.pdf>. (Abrufdatum: 23.07.2024).
- Keller, C. (2013): Samsa hat SMA. In: J. Gruntz-Stoll & C. Mürner (Hrsg.): Alles wie immer? Geschichten mit Behinderung. Zürich: Chronos, 89-96.
- King, V. (2015): Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven. In: S. Andresen, C. Koch & J. König (Hrsg.): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer. (eBook) DOI 10.1007/978-3-658-07057-1, 23-43.
- Knecht, C. & Hellmers, C. & Metzling, S. (2015): Ambivalenz- und Ambiguitätserleben gesunder Geschwister von Kindern und Jugendlichen mit chronischer Erkrankung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research (3), 323-337.
- Krappmann, L. (1988): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, 7. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Landweer, H. & Renz, U. (2008): Zur Geschichte philosophischer Emotionstheorien. doi: <https://doi.org/10.1515/9783110212198.1>. Online unter: University of Zurich. <https://doi.org/10.5167/uzh-6991>. (Abrufdatum: 23.07.2024).
- Lüscher, K. (2012): Familie heute: Mannigfaltige Praxis und Ambivalenz. Familiendynamik 37 (3), 212-222.
- Lüscher, K. (2016): Sozialisation und Ambivalenzen. Bausteine eines Vademekums. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) 36 (2), 118-136.
- Neckel, S. (2021): Scham und Schamsituationen aus soziologischer Sicht. In: Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen 19 (1), 94-108.
- Petermann, F. & Niehaus, K. & Scheithauer, H. (2004): Entwicklungswissenschaft. Berlin: Springer.
- Seifert, M. (1989): Geschwister in Familien mit geistig behinderten Kindern – eine praxisbezogene Studie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tröster, H. (2013): Geschwister chronisch kranker Kinder und Jugendlicher. In: M. Pinquart (Hrsg.): Wenn Kinder und Jugendliche körperlich chronisch krank sind. Berlin und Heidelberg: Springer, 101-117.
- Winkelheide, M. (2007): Ich neben dir – du neben mir. Geschwister behinderter Menschen aus mehreren Generationen erzählen. Vechta-Langeförden: Geest-Verlag.
- Ziegler, R. (2010): Dimensionen der Ambiguität. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 58. Stuttgart und Weimar: Metzler, 125-171

Autorin

Jeltsch-Schudel, Barbara, Prof.ⁱⁿ tit. em Dr. in phil.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Familien mit Angehörigen mit Behinderung; Identität und Behinderung; Lebenslange Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom

E-Mail: barbara.jeltsch@gmx.ch

Hannah Nitschmann und Markus Dederich

Emotionen in der Peer-Interaktion im inklusiven Unterricht. Ein Werkstattbericht

1 Einleitung

In diesem Beitrag wollen wir einen Aspekt unseres im Dezember 2019 abgeschlossenen BMBF-Projekts ‚Kulturelle Teilhabe und Inklusion‘ präsentieren und zur Diskussion stellen. Wie der Titel unseres Beitrags andeutet, geht es dabei um die emotionale bzw. affektive Färbung von Peer-Interaktionen im inklusiven Unterricht. In der ursprünglichen Konzeption des Projekts spielten Gefühle, Emotionen bzw. Affekte bestenfalls eine hintergründige und weitgehend implizit bleibende Rolle. Jedoch hat sich uns sowohl im Laufe der theoretischen Auseinandersetzung mit Interaktionsdynamiken zwischen Schüler:innen im Unterricht als auch während der Forschung im Feld zunehmend der Eindruck aufgedrängt, dass einseitige oder wechselseitige Affektionen bzw. emotional grundierte (Re-) Adressierungen zwischen Mitschüler:innen den gesamten Schulalltag nicht unwesentlich prägen. Diesen Aspekt nicht in den Blick zu nehmen, würde übersehen, dass Schulen immer auch „emotional communities“ sind (vgl. Torres 2018), dass das Schulklima, die Erfahrung von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit sowie von Anerkennung und Nichtanerkennung ohne die Berücksichtigung von Affekten, Emotionen und Gefühlen überhaupt nicht angemessen konzeptualisiert und empirisch erforscht werden können. Vor diesem Hintergrund werden wir nachfolgend zunächst in groben Zügen ein theoretisches Verständnis solcher Prozesse skizzieren. Dabei fokussieren wir die als sinnliche Wahrnehmung verstandene Aisthesis und deren Einbettung in eine Phänomenologie des Leibes. Von besonderem Interesse hierbei ist die Bedeutung von Affektionen für interaktive (Re-)Adressierungsprozesse. Im zweiten Schritt werden wir die Dynamik und Wirkungsweise des Zusammenspiels von Adressierung und Affektion an zwei kurzen Beispielen aus unserem Forschungsprojekt verdeutlichen.

Voranschicken wollen wir einen Hinweis zur Terminologie. Wie in der Einleitung zu diesem Band herausgestellt wird, besteht in der zunehmend ausdifferenzierten Forschung keineswegs Einhelligkeit bezüglich der Definition und Konzeptualisierung von Affekt, Gefühl und Emotion. In unseren nachfolgenden Überlegungen werden wir uns auf Affekte bzw. Affektionen fokussieren, weil diese gerade mit

Blick auf Adressierungen, Interaktionen, Beziehungsdynamiken von besonderer Bedeutung sind. Dabei verstehen wir Affekte nicht als isolierbare psychologische und im Individuum lokalisierbare Größe, sondern als kontextuell eingebettete, leibliche, relationale und dynamische Prozesse (vgl. Slaby & Mühlhoff 2019). Affekte spielen einerseits für soziale Prozesse, etwa solche der Schließung oder Öffnung von Gruppen und damit der Herstellung von Ordnungen der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit, andererseits auch für die Konstituierung von Subjektivität eine kaum zu unterschätzende Rolle (vgl. Dederich 2018).

2 Das Projekt „Kulturelle Bildung und Inklusion“

Das an der Universität zu Köln sowie der Universität Lüneburg bzw. Humboldt Universität Berlin angesiedelte Verbundprojekt ‚Kulturelle Bildung und Inklusion‘ (2017-2019) befasste sich mit der Frage nach Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen kultureller Teilhabe von Kindern mit Beeinträchtigungen in einem spezifischen Bereich der ästhetischen Bildung. Im Rahmen einer videobasierten Ethnographie, die wir zu drei Erhebungszeitpunkten durchgeführt haben, besuchten wir insgesamt acht Lerngruppen (Vorschule bis Klasse 6) im Musikunterricht (Lüneburg) und Nicht-Musikunterricht (Köln), ergänzend wurden Interviews und Gruppendiskussionen geführt.

Die zentrale Frage des Kölner Teilprojekts lautete, inwiefern und auf welche Weise Differenzen zwischen den Kindern in inklusiven Schulklassen thematisch werden und wie diese im unterrichtlichen Geschehen einerseits (re-)produziert, andererseits auch eingeklammert, in Frage gestellt, neu verhandelt oder gar – zumindest situativ – überwunden werden. Dabei untersuchten wir mit einem doppelten Fokus primär nonverbale Interaktionen, in die Kinder mit Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf involviert waren. Wir wollen nicht verschweigen, dass sich in dieser Formulierung ein Dilemma artikuliert, das uns während des gesamten Projekts begleitet hat: Einerseits galt ein Teil unseres Interesses der Teilgruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, andererseits interessierte uns aber auch die Frage, ob diese Unterscheidung in den von uns beobachteten Klassen überhaupt eine Bedeutung hat. Uns war bewusst, dass unser Fokus Beobachtungsartefakte hervorbringen und reifizierende Wirkungen entfalten könnte. Darüber hinaus legten wir unsere Aufmerksamkeit zugleich auch auf den Einfluss der das Geschehen rahmenden schulischen Strukturen, pädagogischen Arrangements und Interventionen des pädagogischen Personals. Im Mittelpunkt des Lüneburger bzw. Berliner Teilprojekts stand hingegen die Frage, ob und wenn ja, wie durch kulturell-ästhetische, insbesondere musikalische Praktiken ein Abbau von möglichen Berührungängsten und stereotypisierenden Wahrnehmungsmustern zwischen Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen erfolgen

kann. Vor diesem Hintergrund lässt sich die zentrale Frage des Gesamtprojekts wie folgt bündeln: Lassen sich soziale Prozesse des Teilhabens oder Teilwerdens und deren Beschränkungen – durch Differenz erzeugende Adressierungen und verbessernde Praktiken in der Schule – mit kulturell-ästhetischen Praktiken so verschränken, dass sich erweiterte Spielräume der Teilhabe eröffnen könnten? (vgl. Dederich & Dietrich 2022)

3 Theoretische Überlegungen

Im Rahmen des Projekts haben wir in Bezug auf die uns interessierenden Aspekte von Interaktionsprozessen und Adressierungen von ‚Aisthesis‘ gesprochen. Anhand dieses Begriffs lässt sich in verdichteter Form zeigen, dass soziale Prozesse in vis-avis-Situationen – etwa die Regulierung von Nähe und Distanz, die Artikulation von Zustimmung und Ablehnung, das Austragen von Konflikten, die kooperative Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben usw. – eine leiblich-sinnliche Seite haben, ohne die diese und ähnliche Prozesse nicht zu begreifen wären. Im Gegensatz zu einem kognitiven und primär sprachlichen bzw. begrifflichen Zugang zur Welt bezeichnet Aisthesis eine ‚tiefer‘ ansetzende, grundlegendere „Weise, sich in der Welt zu orientieren“ (Küpper & Menke 2003, 11). Asthetische Prozesse sind eng verbunden mit sinnlichen Wahrnehmungen, situativen Atmosphären und leiblichen Affektionen. Aisthesis, so könnte man mit Hartmut Rosa (2016) sagen, ist ein Modus der Erfahrung, der uns gegenüber anderen Menschen in Resonanz oder auch Dissonanz versetzt und maßgeblich beeinflusst, welche Gefühle Situationen oder andere Menschen in uns auslösen und wie wir auf Gegebenheiten oder andere Menschen antworten. Dies geschieht aber nicht zwingend auf einer bewussten Ebene und noch weniger auf reflektierte Weise. Vielmehr handelt es sich im phänomenologischen Sinn um leibliche Erfahrungen, die sich bereits auf einer vorbewussten Ebene entfalten. Und als solche ereignen sie sich diesseits der Differenzierung zwischen einem rationalen, sprachlich-reflektierten und einem spontanen, affektiven und emotional unterfütterten Weltzugang. Weil ästhetische Erfahrungen untrennbar sind von der Weise, wie wir durch Situationen und durch andere affiziert werden, verstehen wir sie als pathisch und responsiv (hierzu ausführlich: Dederich & Seitzer 2024). Pathos bedeutet: mir widerfährt etwas, etwas geschieht mit mir, es trifft und betrifft mich, rührt mich an, löst etwas in mir aus. Mit dem Pathos hängt die Responsivität eng zusammen. Im Gegensatz zu einem Handlungsbegriff, der menschliches Handeln der Initiative eines steuernden Subjekts zuschreibt, zeigt die Phänomenologie der Responsivität, dass unser Verhalten – und auch unser Fühlen und Denken – als Antwort auf ein vorgängiges Ereignis zu verstehen ist. Waldenfels zufolge ist Responsivität ein zentrales Merkmal der Erfahrung. Dabei ist die Antwort mehr als eine bloße Reaktion: Sie ist in dem Sinn produktiv, dass sie dem, worauf sie ant-

wortet, einen bestimmten Sinn verleiht (vgl. Waldenfels 2002). So verstanden ist es beispielsweise das Gefühl der Scham, das den entblößenden und aufdringlichen Blick zu einem beschämenden Blick macht.

Nach unserem Verständnis sind ästhetische Erfahrungen also pathisch und responsiv und wurzeln in der Leiblichkeit. Im Sinn von Maurice Merleau-Ponty ist der Mensch ‚mittels‘ des Leibes in der Welt und zugleich wird ihm die Welt mittels des Leibes zugänglich – der Leib ist „das Subjekt der Wahrnehmung“ (Merleau-Ponty 1966, 263) und zugleich „Erkenntniswerkzeug“ (ebd., 403), wobei ‚Erkenntnis‘ hier in einem sehr weiten Sinn zu verstehen ist, weil auch ein präreflexiver Modus der Erfahrung gemeint ist. Die Welt erschließt sich uns nicht durch Akte des reflexiven Bewusstseins und durch kategoriale Unterscheidungen, sondern bereits auf einer vorbegrifflichen, vorlogischen und vorreflexiven Ebene. Bedeutsam in diesem Kontext ist, dass die sinnliche Wahrnehmung hier nicht primär und nicht ausschließlich als intentionaler Akt des Sich-Richtens auf etwas verstanden wird, sondern im bereits erläuterten Sinn als Pathos oder Affektion: Diese bilden den „vor- oder subintentionalen Unter- und Hintergrund, vor dem sich alles intentionale und geregelte Verhalten abhebt“ (Waldenfels 2010, 323).

Dieses hier nur angedeutete Verständnis von Leiblichkeit hat auch weitreichende Implikationen im Hinblick auf die Frage, wie das Subjekt zu verstehen ist. In seinen Studien über Modi ästhetischer Erfahrung schreibt Waldenfels über den Prozess der Selbstbildung, wie er in den Sozialwissenschaften und der Psychoanalyse verhandelt und rekonstruiert wird, dieser vollziehe sich „nicht als bloßer Rollenerwerb und Rollenwechsel, sondern als ein krisenhafter Prozess, der von affektiven Bindungen und Trennungen geprägt ist“ (Waldenfels 2010, 318). Darüber hinaus zeigt er in phänomenologischer Hinsicht, dass die Leiblichkeit der Ort der Gefühle ist: „[...] der Leib, der sich spürt, indem er etwas anderes und jemand anderen spürt, der in seiner Eigenwirksamkeit unaufhörlich fremden Einwirkungen ausgesetzt ist und darin verletzlich bleibt. Empfindlichkeit und Verwundbarkeit sind nicht voneinander zu trennen“ (ebd., 326). Zu den von Waldenfels genannten Affekten, Empfindungen und Gefühlen – seine Terminologie ist an dieser Stelle nicht ganz eindeutig – gehören der Schmerz, Glücksgefühle, aktuelle Gefühlsaufwallungen wie der Zorn und anhaltende wie die Rachsucht, aber auch mehr oder weniger stabile Grundgefühle wie Lebensfreude oder Welt-schmerz (vgl. ebd., 327).

Auf ähnliche Weise wie Waldenfels bringt Judith Butler in der Einleitung zu der Schrift „Sinn und Sinnlichkeit des Subjekts“, in der sie sich u. a. auch auf phänomenologische Quellen, etwa Maurice Merleau-Ponty, bezieht, prägnant den Zusammenhang von Adressierung, Sinnlichkeit und Subjektgenese zum Ausdruck: „Wenn wir von der Formierung des Subjekts sprechen, dann setzen wir unweigerlich eine Schwelle der Empfindlichkeit und Empfänglichkeit voraus, die der Formierung eines bewussten und reflektierenden ‚Ich‘ vorauszugehen scheint. Das

bedeutet nichts weiter, als dass dieses Geschöpf, das ich bin, von etwas affiziert wird, das ihm äußerlich, ja vorgängig ist und dieses Subjekt, das ich bin, anstößt und beeinflusst“ (Butler 2021, 7). Zentral für diesen Gedanken, der bereits seit den 1980er Jahren von Waldenfels ausgearbeitet wurde (vgl. u. a. Waldenfels 2015), ist die Einsicht, dass eine Andersheit oder Alterität die Bedingung der Möglichkeit für die Ausbildung eines Ich oder Selbst ist. Hierzu noch einmal Butler, die in folgendem Zitat auch auf den pathischen Aspekt der Erfahrung hinweist: „Berührt zu werden heißt natürlich, etwas zu durchleben, was von außen kommt, ich bin also auf grundlegende Weise von dem veranlasst, was außerhalb von mir ist und was ich durchlebe, und dieses Durchleben verweist auf eine Passivität, die sich nicht als das Gegenteil einer ‚Aktivität‘ verstehen lässt“ (Butler 2021, 68).

Über das bisher Gesagte hinausgehend haben leiblich-sinnliche Erfahrungen auch eine welterschließende und evaluative Seite. Eine Situation, ein Gegenstand, ein Ereignis, eine Person wird *als* etwas erfahren – wenn auch, wie gesagt, nicht zwingend auf begrifflich fixierte Weise: *als* angenehm, freundlich, sympathisch, anziehend, oder aber *als* unangenehm, unfreundlich, unsympathisch, abstoßend, bedrohlich, angsteinflößend usw. und entsprechend neigen wir spontan dazu, uns hin- oder abzuwenden. Dabei kann sich die Affektion, etwa eine Verunsicherung und ein unterschwelliges Unbehagen, zu einer deutlichen Emotion verdichten, also etwa Angst. Dieses *etwas als etwas* ist bedeutsam, weil es einerseits anzeigt, dass die Erfahrung weder ein Abbild der Sache selbst ist noch eine bloße Konstruktion. Hinzu kommt, dass affektiv getönte ästhetische, leiblich-sinnliche Erfahrungen nicht von den Kontexten, in denen sie entstehen, abgelöst werden können. Sie sind nicht nur biographisch mitbedingt, sondern auch in ein Bezugsfeld institutionalisierter Ordnungen, sozialer Praktiken und gesellschaftlicher Normen eingebettet.

Das bisher Gesagte ist schließlich auch für unser Verständnis von Adressierung bedeutsam. Zum einen legen sie nahe, Adressierung nicht allein als sprachlichen Prozess zu fassen, sondern sie auf der Ebene des leiblichen In-der-Welt-Seins und der sinnlichen Erfahrung anzusetzen und deren Einbettung in situative und übersituative Kontexte sowie die in ihnen wirksamen Normen und Machtaspekte zu berücksichtigen – in einem Wort: sie relational zu fassen. In diesem Sinn meint Adressierung (oder, wie Butler häufig auch sagt, „Anrufung“), dass Individuen durch Blicke, an sie gerichtete Worte oder auf sie einwirkende soziale Praktiken – beispielsweise solche, die den reibungslosen Ablauf schulischen Unterrichts gewährleisten sollen – in soziale Prozesse oder Strukturen einbezogen und positioniert werden. Demnach sind Adressierungen performativ: Sie vermitteln nicht bloß Informationen, sondern sind Handlungen bzw. Verhaltensweisen, die etwas bewirken.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Adressierungsprozessen beruht auf einer spezifischen Konzipierung des Subjektbegriffs. Aus Sicht sowohl praxeologischer Theorien als auch neuerer phänomenologischer Studien gilt für Subjekte, dass

es sich jeweils nicht um ahistorische, präsoziale und quasi apriorische ‚Substanzen‘ handelt, die über eine unbedingte Autonomie verfügen. Vielmehr muss das Subjekt in seiner sozialen kulturellen Einbettung und ihrer historischen Situierung verstanden werden, ohne es gänzlich zu einem ‚Produkt‘ oder einer ‚Konstruktion‘ zu machen. Eine solche einseitige Auslegung würde den Eigensinn des Subjekts, dessen Widerständigkeit und Möglichkeiten der Abgrenzung, der Selbstbildung auch gegen vorherrschende und machtvolle Normen, übergehen. Insofern müssen Selbst und Subjekt als gleichermaßen strukturierte wie strukturierende Strukturen begriffen werden. Demnach sind historisch wandelbare sozio-kulturelle Prozesse und die Herausbildung von spezifischen Subjektivitäten auf unentwirrbare Weise miteinander verschränkt. Dies zeigt Reckwitz (2020) mit Blick auf die Moderne, die als Komplex von Diskursen und Praktiken bestimmte kulturelle Formen hervorbringt, „denen entsprechend sich der Einzelne als Subjekt, d. h. als rationale, reflexive, sozial orientierte, moralische, expressive, grenzüberschreitende, begehrende etc. Instanz zu modellieren hat und modellieren will“ (ebd., 22). Mit anderen Worten ist das Subjekt nur mit Blick auf kulturelle Formen begreifbar, die sich „in die körperlich-mentale Struktur jedes Einzelnen in Form von spezifischen Dispositionen, Kompetenzen, Affektstrukturen und Deutungsmustern“ (ebd., 23) einprägen. Dieser Prozess der sozio-kulturell eingebetteten, historisch kontingenten Subjektgenese wird Subjektivierung genannt (vgl. Ricken u. a. 2019).

Die Subjektivierungsforschung lässt sich durch eine Reihe von Merkmalen charakterisieren. Wie bereits dargestellt, wird das Subjekt historisiert. Hierdurch wird die Frage wichtig, wann, in welchen sozio-kulturellen Kontexten, unter welchen spezifischen Bedingungen und auf welche Weise das Subjekt thematisiert bzw. problematisiert wird. Des Weiteren wird ein Hauptfokus auf die Machtverhältnisse gelegt, die an der Hervorbringung und (Selbst-)Konstitution des Subjekts beteiligt sind und auf diese vermittels spezifischer Diskurse, Praktiken, sozialräumlicher Differenzierungsprozesse, Artefakte verschiedenster Art usw. einwirken. Charakteristisch ist weiterhin der durchgängige Verweis auf die eigentümliche Doppelstruktur des Subjekts, das einerseits dadurch ausgezeichnet ist, „dass es sich erkennt, sich formt und als eigenständiges Ich agiert“ (Bröckling 2007, 19) und andererseits seine Handlungsfähigkeit von ebenjenen Instanzen bezieht, die machtvoll auf es einwirken und seine Gegenkräfte und seine Selbstbehauptung mobilisieren. „Seine Hervorbringung und seine Unterwerfung fallen zusammen“ (ebd.). Durch diese Doppelstruktur werden schließlich auch die Selbsttechniken, d. h. Prozesse der individuellen Selbstbildung als wichtige Aspekte der Subjektivierung in den Blick genommen.

Adressierung meint in diesem Zusammenhang, dass die Weisen oder Muster, nach denen jemand als ein spezifischer Jemand wahrgenommen, angesprochen und verstanden wird (z. B. als störrische Schüler:innen, als vorbildliche Lerner:innen, als nervige Mitschüler:innen usw.), ein zentrales Moment der Subjektgenese dar-

stellen. In diesem Sinne verstanden, bezeichnet Adressierung die konkreten sozialen Praktiken, durch die Individuen Eigenschaften und Mängel, ein sozialer Wert und soziale Positionen usw. zugeschrieben werden.

Einzelne oder auch ganze Gruppen werden in und durch Akte der Adressierung nicht nur ausdrücklich oder implizit angesprochen. Indem sie auf eine bestimmte Weise und als Jemand angesprochen werden, werden sie zugleich von anderen Individuen oder Gruppen unterschieden. Adressierung ist insofern das Aufrufen – die Herstellung oder Bekräftigung – von Differenz. Zugleich impliziert die Adressierung eine Aufforderung, in manchen Kontexten auch die Verpflichtung, zu antworten. Das ist beispielsweise in Schulen mit ihren Machtordnungen der Fall. Auf Adressierungen beispielsweise systematisch nicht antwortende Schüler:innen werden vom System Schule ebenso wenig hingegenommen wie Schüler:innen, die systematisch falsche oder unerwünschte Antworten geben. Daher werden „in Adressierungsakten auch immer sowohl normative Horizonte aufgerufen, spezifische Geltungsansprüche erhoben als auch darin selbst- wie anderenbezogene Positionierungen und Relationierungen vorgenommen“ (Ricken u. a. 2017, 208).

Nach diesem sehr gerafften Überblick über einige der theoretischen Hintergründe unseres Projekts wollen wir nun einige Anmerkungen zum Forschungsstand und unserem Forschungszugang anschließen.

4 Forschungsstand und Forschungszugang

Emotionen, Affekte und Gefühle sind bisher kaum Gegenstand qualitativer Unterrichtsforschung, deren „Bedeutung [...] wird bislang nahezu ausgeklammert“ (Rabenstein 2020, 179) (vgl. auch Drope u. a. 2022, 152). Kerstin Rabenstein konstatiert, dies liege „u. a. daran, dass Emotionen in der Regel als ein Forschungsgegenstand gelten, dem sich nur über die Innensicht von Subjekten auf ihr Erleben und somit über Befragungen von Personen, jedoch kaum über Beobachtungen angenähert werden kann“ (Rabenstein 2020, 179). Vor dem Hintergrund der obigen theoretischen Ausführungen potenziert sich in der Beobachtung, Beschreibung und Analyse von Affekten die bekannte Schwierigkeit, „dass im ethnografischen Schreiben etwas ‚zur Sprache gebracht wird‘, das vorher nicht Sprache war“ (vgl. Hirschauer 2001, 430). Körperhaltungen, Bewegungen, Gestik, Mimik, Blicke etc. als affektiv-leiblichen Ausdruck in Sprache zu ‚übersetzen‘, kann immer nur eine Annäherung sein, eine *mögliche* Interpretation leiblicher Artikulation, die in der Be-Schreibung (vgl. Otzen & Rose 2021) jedoch nie aufgeht. „Die methodologische Debatte, wie Emotionen ethnographisch bzw. videobasiert und damit als Element in Praktiken untersucht werden können, wurde in der deutschsprachigen qualitativen Unterrichtsforschung bisher nur am Rande geführt.“ (Rabenstein 2020, 179). Auch in der methodologischen Weiterentwick-

lung der Analyse von (Re-)Adressierungen wird „die Vielfalt möglicher – z. B. körperlicher, emotionaler etc. – Selbstverhältnisse“ (Ricken & Rose 2023, 56) zwar betont, bildet sich in der Frageheuristik (vgl. Kuhlmann u. a. 2017), die in einem Projekt zur Sprachlichkeit von Anerkennung entstanden ist, nicht ab. Das besondere Potenzial von Videoaufnahmen liegt in Bezug auf unsere Fragestellung zum einen darin, „Details – wie etwa zunächst unauffällige routinisierte körperliche Praktiken – aufzuzeichnen und in der Durchsicht des Materials zu entdecken, die bei der teilnehmenden Beobachtung möglicherweise nicht aufgefallen wären“ (Reh u. a. 2015, 42). Videodaten ermöglichen zum anderen, erste Interpretationen zu reambiguieren, indem leibliches Ausdrucksgeschehen nicht *unmittelbar* sprachlich gefasst werden muss, sondern durch wiederholtes Betrachten und videotechnische Verfremdung der Vieldeutigkeit von Gestik, Mimik, Blickverhalten etc. Rechnung getragen werden kann. Das Interesse an der empirischen Rekonstruktion von Affekten und Emotionen im Unterricht (auf der Basis videobasierter und ethnografischer Beobachtungen) scheint in jüngster Zeit zu wachsen (vgl. Rabenstein 2020; Spiegler 2021; Drope u. a. 2022). Auch das Thema Verletzbarkeit, das (indirekt) emotionale und affektive Erfahrungen thematisiert (insbesondere der Scham und Beschämung), findet seit einiger Zeit Eingang in die qualitative Unterrichtsforschung (in Bezug auf Prozesse der In- und Exklusion vgl. Fritzsche 2018, Fritzsche u. a. 2018). In Bezug auf das Thema ‚Anerkennung‘ als Gegenstand des schulischen Unterrichts lässt sich konstatieren, dass durch die Abkehr von einem normativ geprägten Verständnis hin zu einem analytischen Begriff von Anerkennung die affektive Komponente von Anerkennungsprozessen als leiblich erfahrbare Bestätigung, Zustimmung und Wertschätzung aus dem Blick geraten ist. Insgesamt erscheint die körperliche bzw. leibliche Dimension von Anerkennungsprozessen weiterhin als Forschungsdesiderat (vgl. Nitschmann 2024).

Bei den Studien, auf die hier verwiesen wird, handelt es sich um praxistheoretische Zugänge, die Affekte und Emotionen stets auch in ihrer Bedeutung für die Herstellung schulischer und unterrichtlicher (Differenz-)Ordnungen untersuchen. Rabenstein (2020, 180) benennt hier zwei Perspektiven auf Emotionen und Affekte – zum einen als Dimension des Sozialen und zum anderen „im Zusammenhang mit ihrer pädagogischen Bearbeitung als Gegenstand von pädagogischem Handeln im Unterricht“ (ebd.). Dieser Perspektive schließen wir uns an, indem wir in der nachfolgenden Analyse sowohl affektiv ‚aufgeladene‘ Peer-Interaktionen fokussieren, zugleich aber auch die lehrer:innenseitige Einordnung, Bearbeitung und Bewertung jener Prozesse in den Blick nehmen, um auch unterrichtliche ‚Ordnungen der Fühlbarkeit‘ zu rekonstruieren (vgl. u. a. Hochschild 1979).

Wie wir bereits hervorgehoben haben, bestand das Spezifische unseres Zugangs im KuBin-Projekt darin, dass wir auf der Basis leibphänomenologischer Perspektiven nicht verbale, sondern nonverbale Aspekte der Interaktion unter Schüler:innen in den Blick genommen und deren Verlauf und Dynamik analysiert haben. Diesbe-

züglich interessierte uns, wie einzelne Schüler:innen durch Blicke, Gesten und Mimik adressiert werden, wie Nähe und Distanz auf einer leiblichen Ebene durch Hin- und Abwendung reguliert werden, wie sich Zuneigung, Interesse, Distanzierung, Ablehnung und anderes mehr artikulieren und inwiefern (bzw. ob) eine wahrnehmbare Beeinträchtigung hierbei eine relevante Größe darstellt. Des Weiteren interessierte uns auch, ob diese Prozesse bestimmten Mustern folgen, nach denen in den nonverbalen Interaktionen Rollen und soziale Positionen innerhalb des Klassengefüges verhandelt, zugewiesen, in Frage gestellt und verändert werden. Es schien uns besonders interessant zu sein, eine sehr basale Ebene unterrichtlicher Interaktion zu untersuchen, die in dieser Form zumindest in der Inklusionsforschung noch nicht ausdrücklich fokussiert worden ist und in videoethnografisch angelegten Studien allenfalls am Rande mitberücksichtigt wurde (vgl. exemplarisch Fritzsche 2014, 338). Ziel der auf dieser Ebene ansetzenden Untersuchung war also eine gleichsam ‚mikrologische‘ Rekonstruktion inklusiver Prozesse.

Wie wir einleitend bereits angedeutet haben, drängte sich uns im Laufe des Projekts der Eindruck auf, dass diese Prozesse durch eine nicht übersehbare affektive Dynamik mitbestimmt werden. Daraus ergab sich die weiterführende und vertiefende Frage, inwiefern und mit welchen Folgen Prozesse leiblicher Adressierungen durch individuelle bzw. den Individuen zugeschriebene ‚Eigenschaften‘, etwa eine ‚wahrnehmbare Beeinträchtigung‘, beeinflusst werden und welche Rolle Affekte hierbei spielen.

Um diesen Fragen nachzugehen, haben wir, nach einem ersten codierenden Durchgang durch das Material, ausgewählte videographierte Unterrichtssequenzen zu ‚Geschichten‘ (vgl. Rabenstein & Reh 2008, 146) verdichtet und ‚szenische Beschreibungen‘ (vgl. Rabenstein & Steinwand 2016, 252) der leiblichen Interaktionen zwischen Schüler:innen erstellt (vgl. hierzu ausführlich Dederich u. a. 2020). Mit ‚Geschichten‘ zu arbeiten bedeutet in diesem Zusammenhang, „mehrere Situationen als Episoden eines Geschehens hintereinander zu schneiden“ (Rabenstein & Steinwand 2016, 250). Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die (Re-)Adressierungsheuristik (vgl. Kuhlmann u. a. 2017), die wir im Analyseprozess für körperliche Ausdruckweisen sukzessive geschärft haben (vgl. Nitschmann 2024). Mit Blick auf nonverbale Interaktionen gingen wir der Frage nach, wie Ordnungen mit Ausdrucksmitteln des Körpers aufgerufen oder bearbeitet werden und wie leiblich-affektives Ausdrucksgeschehen ‚normiert‘ und ‚lesbar‘ gemacht wird. Durch Adressierung werden Individuen auf spezifische Weise als sozialer ‚Jemand‘ anerkannt. „Zu ‚Jemandem‘ gemacht zu werden heißt dann, sowohl als ‚Jemand‘ bezeichnet und verstanden zu werden – d. h. eine Position in einer sozialen Ordnung zugewiesen zu bekommen und in ein Verhältnis [...] gesetzt zu werden (Positionierung und Relationierung) –, als auch zu sich selbst bzw. zu dieser Positionierung und Ins-Verhältnis-Setzung wiederum ein Verhältnis einzunehmen“ (Ricken u. a. 2017, 204). Hieran anschließend fragten wir uns, welche Bedeutung (non)konformen Körpermitteilungen in diesen Prozessen zukommt.

5 Empirische Analysen

Zunächst möchten wir einige allgemeine Befunde zu Emotionen unter Peers im ‚inkluisiven‘ Unterricht, den wir beobachtet haben, skizzieren: Ein großer Teil der Peer-Interaktionen findet ‚unterhalb‘ des ‚eigentlichen‘ Unterrichtsgeschehens (vgl. Breidenstein 2006, 10) statt und bleibt folglich weitestgehend ‚unter dem Radar‘ der Lehrperson. Grundsätzlich wird von Schüler:innen erwartet, den eigenen Körper und die eigenen Affekte in dem Maße zu kontrollieren, dass der leibliche Ausdruck das Unterrichtsgeschehen zumindest nicht ‚stört‘. Schüler:innen, deren Körperausdruck im Spiegel dieser Norm als *zu* unruhig, laut, nah oder emotional markiert werden, erscheinen als ‚Andere‘ der Ordnung. Dieses Verhalten wird dann beispielsweise mit Hilfe kompensatorischer Artefakte (Wackelkissen, Knetball) kanalisiert, durch Methoden des Classroom-Management eingeehgt oder durch Verweis der ‚störenden‘ Kinder aus der Situation sanktioniert. Kinder, denen zugeschrieben wird, sich *dauerhaft* nicht den Erwartungen entsprechend selbst regulieren zu können (vgl. Merl 2019, 187), kommen in bestimmten Unterrichtsettings (z. B. Kreissituationen) erst gar nicht ‚ins Spiel‘.

Wird eine Peer-Interaktion vom Lehrpersonal als Störung markiert, werden die Themen, die die Schüler:innen auf einer leiblichen Ebene verhandelt haben, nur dann zum Unterrichtsgegenstand, wenn entweder die Schüler:innen selbst diese Öffentlichkeit (etwa für die Klärung peerinterner Konflikte) einfordern oder sie so von ihren Inhalten eingenommen sind, dass ‚eigentlicher‘ Unterricht nicht mehr möglich erscheint. Den Schüler:innen, den Ausdrucksformen ihrer Körper und *ihren* Themen im Unterricht gerecht zu werden, scheint dabei im Konflikt mit der Norm eines störungsfreien Unterrichtsablaufs und den *fachlichen* Inhalten zu stehen. So konnten wir rekonstruieren, dass ‚starke Gefühle‘ schließlich ausgelagert werden, wütende oder weinende Kinder im Unterrichtsgeschehen beispielsweise keinen Platz haben. Im Zuge der Einordnung und Bewertung affektiver Äußerungen durch das Lehrpersonal werden auch ‚Normen der Fühlbarkeit‘ etabliert und Machtverhältnisse unter Peers durch lehrer:innenseitige Parteinahme potenziell verschoben, was wir am Beispiel der folgenden Sequenz exemplarisch aufzeigen möchten. Wie affektiv ‚aufgeladen‘ Peer-Interaktionen sind, scheint in hohem Maße davon abzuhängen, was darin ‚auf dem Spiel‘ steht. In stärker rollenförmigen Interaktionen wie Reglementierungs- oder Vermittlungspraktiken unter Peers sind affektive Äußerungen weniger präsent als in stärker peerkulturellen, persönlichen Adressierungen wie Nähe-Distanz-Aushandlungen oder kämpferischen Konflikten. Der ‚Registerwechsel‘ (von Ernst zu Spiel) ist dabei eine leibliche ‚Strategie‘ der Schüler:innen, um Gefühle spielerisch zu erproben oder sich von starken Affekten zu distanzieren, in dem diese (nachträglich) als spielerisch und damit ‚uneigentlich‘ markiert wurden. Zugleich bergen diese ‚Spiel-Räume‘ durch die Aufhebung beziehungsweise Verschiebung ansonsten gültiger Grenzen auch Verletzungspotenziale.

Wut und Schmerz müssen beispielsweise in einem ‚spielerischen‘ Kampf überspielt werden, um im Spiel zu bleiben. Diese ‚Strategie‘ ist aber keinesfalls als kalkulierte, rationale Handlung zu verstehen, sondern vielmehr als ‚intuitiver‘, eigensinniger leiblicher Impuls bzw. Antwort (vgl. hierzu ausführlich Nitschmann 2024).

Das folgende Beispiel ereignet sich in einer dritten Klasse einer ‚inkluisiven‘ Grundschule und beschreibt die Interaktion zwischen zwei Schüler:innen, die im Verlauf einer Klassenratsstunde im Sitzkreis immer wieder fortgesetzt wird. Der dargestellten Sequenz¹ geht die Platzwahl im Kreis voraus. Die Schüler:innen werden tischgruppenweise in den Kreis gerufen und suchen sich dort – nach der Regel, dass Mädchen und Jungen abwechselnd nebeneinander sitzen – einen Platz aus. Merle sitzt allein auf einer Bank und lädt Robert nonverbal ein, sich neben sie zu setzen. Diese Einladung schlägt er mit Nachdruck aus und setzt sich schließlich auf die Nachbarbank neben Marco. Damit verstößt er gegen die Sitzordnung und wird schließlich von der Klassenlehrerin Frau Graumann aufgefordert, sich neben Merle zu setzen. Robert wechselt zögerlich den Platz, setzt sich jedoch möglichst nah an die Bankkante, sodass ein maximal großer Abstand zwischen Merle und ihm besteht.

Merle tippt Robert grinsend mit dem Finger auf die Schulter und zeigt auf die freie Bankfläche zwischen ihnen². Robert weicht ihrer Berührung aus, winkt ab und sagt dabei „Bäh“, woraufhin Merle grinsend den Kopf wendet. Robert richtet sich derweil wieder auf, zeigt mit ausgestrecktem Arm auf Merle und sagt mit gesenktem Blick: „Hm bab“. Merle hebt lachend die Schultern und wendet sich dann Frau Graumann zu, die in diesem Moment sagt: „So: und der Robert kann einfach nochma rücken dann kann sich die Rosa neben den Robert setzen.“ [...] Robert erwidert: „Ba:b“ und rückt dann mit kleinen Bewegungen ein Stück auf. Frau Graumann ermahnt ihn mit den Worten: „Das möcht ich überhaupt nich hören (.) gehst du mal bitte wei:ter?“. Widerwillig wirkend rutscht Robert schließlich näher zu Merle auf. (2017_09_29_VA2_HNLC_12; 00:49:57- 00:50:17)

Merle scheint mit dem Tippen auf Roberts Schulter seine Aufmerksamkeit wecken zu wollen. Das Zeigen auf die freie Fläche zwischen ihnen kann dann als Einladung an Robert gedeutet werden, näher zu Merle aufzurücken. Die Mimik, die Merles Gesten begleitet, erscheint hier bemerkenswert: Die Berührung wirkt durch ihr Grinsen scherzhaft und kann angesichts der bereits erfahrenen Zurückweisung durch Robert als (spielerische) Annäherung und Provokation zugleich gelesen werden – als lote sie Roberts Grenzen weiter aus. Roberts Antwort erfolgt in einem gegensätzlichen Register: Seine Reaktion ist gleichsam ernst und bestimmt. Nach einer zunächst defensiven Ausweichbewegung bringt er seine Zurückweisung unmissverständlich und nachdrücklich zum Ausdruck. Obwohl sich Merle in der Reaktion bereits (grinsend) weggedreht hat, streckt Robert seinen

1 Die hier abgedruckten Transkripte sind wortwörtlich, die analytischen Anmerkungen dem Inhalt nach aus Nitschmann (2024) entnommen.

2 Auf einer Sitzbank haben drei Kinder Platz.

Arm noch empört nach Merle aus und wiederholt seinen Ausruf („*Hm bab*“). Merles Grinsen markiert Roberts Reaktion als belustigend und damit nicht ernstzunehmend – die Nachdrücklichkeit seiner Gestik ist vor diesem Hintergrund zu verstehen. Merles Grinsen steigert sich zu einem ‚demonstrativen‘ Lachen: Ihre Schultern beben. Merle scheint sich über Roberts Reaktion zu erheitern, als freue sie sich darüber, dass sie Robert so ‚aus der Fassung‘ bringen konnte. Gleichzeitig markiert sie durch die demonstrative Erheiterung die ‚Uneigentlichkeit‘ ihrer Annäherung – möglicherweise, um sich selbst vor weiteren Verletzungen zu schützen. Im Wegdrehen entzieht sich Merle Roberts ‚gewaltiger‘ Antwort – auch diese Bewegung lässt sich als schutzsuchend deuten. Erst als Frau Graumann Robert zum Aufrücken auffordert, wendet sich Merle wieder um. Die Intervention von Frau Graumann versetzt Merle ‚ins Recht‘: Merles Handlungen erscheinen nun ‚ordnungsgemäß‘, wonach Robert Platz für Rosa zu seiner Rechten machen und daher zwangsläufig aufrücken muss. Eine spielerische Distanzierung als Schutz vor Verletzung erscheint nun nicht mehr notwendig: Merles Mimik wird wieder ernst. Noch im Aufrücken macht Robert seinen Widerwillen deutlich, indem er erneut – und dieses Mal lautstark – „Ba:h“ ausruft. Frau Graumann reagiert sofort und markiert Roberts Ausruf als Verstoß. Sie richtet sich an Robert in ruhigem Ton – als wolle sie diese Angelegenheit so ‚privat‘ wie möglich regeln. Ihre Aussage, sie möchte das „*überhaupt nicht hören*“ impliziert gleichermaßen, dass derlei affektive Reaktionen durchaus zum Ausdruck gebracht werden dürfen, allerdings nicht öffentlich und damit in Hörweite der Lehrperson. Roberts Verhalten erscheint damit nur teilweise verwerflich (die Art und nicht der Inhalt des Ausdrucks). In Frau Graumanns wiederholter höflicher („*bitte*“) und vager („*mal*“) Aufforderung scheint sich ein gewisses Verständnis zu spiegeln, wenngleich auch eine gewisse Ungeduld in ihrer Betonung („*wei:ter*“) zum Ausdruck kommt.

Im weiteren Verlauf der Klassenratsstunde nimmt Merle immer wieder nonverbal Kontakt zu Robert auf. Die kurzen Interaktionen lassen sich als Aushandlung von Nähe und Distanz im Spannungsfeld von Spiel und Ernst beschreiben. Schließlich nähert sich Merle unerwartet Roberts Wange, woraufhin Robert zunächst leise und dann klassenöffentlich beklagt, Merle habe ihn geküsst.

Im zweiten Teil der Analysen möchten wir auf die Einordnung des ‚Kusses‘, der den ‚Höhepunkt‘ der ‚Geschichte‘ zwischen Merle und Robert darstellt, durch Frau Graumann näher betrachten, aus der sich ‚Normen der Fühlbarkeit‘ und der legitimen Zuneigungsbekundung zwischen Peers rekonstruieren lassen. Nachdem Robert den ‚Kuss‘ öffentlich gemacht hat, herrscht große Unruhe im Sitzkreis und Frau Graumann unternimmt mehrere Versuche, die Klasse wieder zur Ruhe zu bringen. Sie versucht, die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Lernwörtertest zu lenken und den Vorfall damit abzuschließen. Die Zeit zum Stundenende hin drängt – das Eingehen auf dieses Schüler:innenthema scheint in Konflikt mit dem geplanten Ablauf der Klassenratsstunde zu stehen. Merle beginnt zu weinen und

schluchzt schließlich lautstark. Nun sieht sich Frau Graumann offenbar doch gezwungen, auf den Vorfall einzugehen:

Alle Blicke (mehrheitlich betroffen, vereinzelt grinsend) sind auf Merle gerichtet, die von einer pädagogischen Mitarbeiterin getröstet wird. Frau Graumann fragt: „*Merle willst du ma n Moment mit der Frau Giesinger nach drüben gehen und (unverst.)?*“ Merle bejaht mit einem Nicken. Während die beiden den Sitzkreis verlassen, fährt Frau Graumann fort: „*Ehm erstma das is das is ja erstmal nichts Schlimmes sondern das is eigentlich ganz nett gemeint von der Merle weil die den Robert ganz freundlich äh gu:t findet. ne. (. (blickt zu Robert)) das war jetzt vielleicht nich der richtige Weg das zu zeigen; ne; das hat das müssen das muss die Merle jetzt noch lernen; dass dass wenn man jemanden ma:g, dass man das vielleicht besser sa:gt als zeigt; okay?*“. Adam fragt laut: „*Was is der richtige Weg?*“, was von Frau Graumann mit einem „*Pscht*“ unterbunden wird. Nach einer kurzen Pause (3) fährt sie leise fort: „*Okay? so. ich möchte auch dass ihr jetzt wieder ernst werdet.*“ (2017_09_29_VA2_HNLC_12; 01:15:09- 01:16:15)

Frau Graumann eröffnet Merle die Möglichkeit, die Situation zu verlassen und in den Nebenraum zu gehen, was Merle annimmt. Mit diesem Angebot lagert sie Merles Gefühlsausdruck buchstäblich aus dem Unterrichtsgeschehen aus, bietet der Schülerin damit aber zugleich einen Schutzraum, um sich den Blicken und dem Spott der Mitschüler:innen zu entziehen. Merle hat den Raum noch nicht verlassen, als Frau Graumann für Merle das Wort ergreift und damit eine stellvertretende Position in Anspruch nimmt. Einleitend betont sie, dass ein Kuss ja „*erstmal nichts Schlimmes*“ sei. Vor dem Hintergrund dieser Rahmung erscheint Roberts Klage als illegitim. Weiter erklärt sie als Merles Fürsprecherin, dass der Kuss „*eigentlich ganz nett gemeint war*“. Merle wird hier also stellvertretend unterstellt, in guter Absicht gehandelt zu haben. Dabei habe sie „*vielleicht*“ nicht den „*richtige[n] Weg*“ gewählt, was beinhaltet, es gäbe ‚richtige‘ und ‚falsche‘ Wege der Zuneigungsbekundung. Gleichzeitig erscheint diese Unterscheidung als brüchig, denn der Kuss war nur „*vielleicht*“ grenzüberschreitend und „*erstmal*“ nicht verwerflich. Nachfolgend macht sie den Vorschlag, „*dass wenn man jemanden ma:g, dass man das vielleicht besser sa:gt als zeigt*“. Der ‚richtige‘ Weg wird hier also als ein verbalsprachlicher Ausdruck konkretisiert, wenngleich dieser Vorschlag durch die erneute Verwendung des Wortes „*vielleicht*“ zugleich zur Diskussion zu stehen scheint. Sie adressiert Merle schließlich als in dieser Hinsicht noch lernbedürftig, wenngleich das, was es für Merle „*noch [zu] lernen*“ gilt, durch die Vagheit von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ unklar bleibt. Zunächst scheint sie im Begriff zu sein, mehrere Kinder oder gar die ganze Klasse zu adressieren, indem sie ihre Ausführungen („*das hat*“) mit einem Wechsel in den Plural („*das müssen*“) unterbricht, bevor sie schließlich doch lediglich Merle anspricht. So scheint das Thema, zumal Merle nicht mehr anwesend ist, schnellstmöglich beendet werden zu können. Die Reaktion der Klasse auf den Vorfall sowie Adams Nachfrage, was denn der richtige Weg sei, lässt auf die Bedeutsamkeit des Themas für und unter Peers schließen.

Frau Graumann ‚würgt‘ dieses Interesse mit einem „*Pscht*“-Laut ab und scheint sich hierfür mit der Nachfrage „*Okay?*“ vordergründig die Zustimmung der Klasse einzuholen. Bevor sie mit dem ‚eigentlichen‘ Unterricht (Lernwörtertest) fortfährt, fordert sie die Schüler:innen auf, wieder „*ernst*“ zu werden. Diese Forderung impliziert auch, dass die Themen und Gefühle der Kinder, nicht gleichermaßen ernst(zunehmend) sind, was erneut auf das Spannungsverhältnis von Peer-Themen und fachlichen Themen im Unterricht verweist.

Zu den beiden analysierten Sequenzen sei abschließend Folgendes angemerkt: In einem von uns durchgeführten Interview äußert sich Frau Graumann zu Merles sozialem Status im Klassenverband. Zwar ist die Aussage der Klassenlehrerin nicht direkt auf die erste der von uns analysierten Situation zu beziehen, jedoch bringt ihre Äußerung die offensichtlich nicht nur einmal gemachte Beobachtung zum Ausdruck, dass es Mitschüler:innen gibt, die durch bestimmte Aspekte von Merles Verhalten körperlich aversiv affiziert werden:

„Mit mit ehm (.) jetzt mit Merle zum Beispiel gut umzugehen; wenn sie sich in ihrem (.) weiß ich nich; manchmal spielt sie einfach S- Sachen die die andere vielleicht auch eklig finden das is da da das is da hat sie einfach noch nich so = n Bewusstsein für; dann das führt dazu dass manche sich da so so = n bisschen (.) ehm auch räumlich von distanzieren mögen und das nich so so aushalten können“

Während der erste Auszug auf eine als negativ eingestufte Affektion unter Peers verweist, macht der zweite deutlich, dass es Versuche gibt, solche Situationen pädagogisch zu bearbeiten, wenngleich Frau Graumann auch im letzten Teil einzuräumen scheint, dass solche Affektionen trotz der pädagogischen Interventionsversuche immer wieder vorkommen:

„Zum Beispiel im Sitzkreis; wenn es darum geht ehm dass dass die eh Kinder sich nebeneinander setzen sollen //mhml// da gibt es schon Kinder die ehm sagen (nee = nee) neben dem oder neben der möchte ich nicht sitzen; //mhml// und das auch klar äußern und ehm (.) oder sich sichtbar so wegsetzen und so den Abstand eh total groß machen //mhml// wo ehm (.) wir dann entweder Einzelgespräche führen müssen und das einfach auch nochmal klarmachen aber das ((räuspern)) is ehm (.) das kommt auch in der Klasse vor.“

6 Fazit

Mit unserem Beitrag hoffen wir zumindest im Ansatz gezeigt zu haben, welches Potenzial in dem Forschungsansatz steckt, Unterrichtsprozesse bzw. in Klassenräumen stattfindende Interaktionen auf die sich in ihnen artikulierenden Affekte und Gefühle zu betrachten und zu untersuchen, was sich in ihnen zeigt, welche Auswirkungen sie sowohl mit Blick auf das unterrichtliche Geschehen als auch hinsichtlich sozialer bzw. subjektivierender Prozesse haben können. Bei diesen

Prozessen dreht es sich im Wesentlichen um die situative Regulierung von Nähe und Distanz, die performative Zuweisung von sozialen Positionen und möglicherweise auch die relativ dauerhafte Herstellung von Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit. Aufgrund der begrenzten Beobachtungszeit in den von uns besuchten Schulen haben wir für Letzteres allerdings keine empirischen Belege.

Einschränkend sei hier der exemplarische Charakter der analysierten Sequenzen betont. Dennoch können die mikrologischen Einblicke in das Peer-Geschehen beispielhaft aufzeigen, wie sich gleichsam ‚unterhalb‘ des ‚eigentlichen‘ Unterrichtsgeschehens (vgl. Breidenstein 2006) affektiv aufgeladene (Re-)Adressierungen zwischen Peers ereignen und wie diese Dynamiken schließlich auch zum Unterrichtsgegenstand werden können.

Wie bereits ausgeführt wurde, bringt die empirische Erforschung von Affekten, Gefühlen und Emotionen nicht unerhebliche methodische Probleme mit sich. So fragt Antje Kahl wie ist es möglich ist, subtile affektive emotionale Dynamiken als empirische Phänomene mit den Mitteln einer Sozial- und Kulturwissenschaft zu untersuchen, die sich auf das möglichst eindeutig Beobachtbare und Beschreibbare stützt. Dies gilt in besonderem Maße für Affekte, die wegen ihrer leiblichen Dimension, ihrer Prozesshaftigkeit und sozialen Situiertheit nicht ohne Weiteres an bestimmten Handlungs- oder Verhaltensweisen, an körperlichen Ausdrucksformen oder an sprachlichen Äußerungen ablesbar sind (vgl. Kahl 2019, 1f.). Diese methodische Schwierigkeit (und Fehleranfälligkeit) betrifft auch eine der leitenden Fragen des Projekts KuBIn, inwieweit sichtbare Behinderungen oder Beeinträchtigungen andere affizieren, bestimmte Gefühle auslösen und verhaltenswirksam werden. Dass diese Frage methodisch sehr schwierig ist und darüber hinaus ihrerseits auch Gefahr läuft, ein theoretisch oder hypothetisch angenommenes Problem zu reifizieren, sollte jedoch kein Hinderungsgrund sein, sich ihr zuzuwenden. Das gilt jedenfalls, wenn man all die Befunde ernst nimmt, die direkt oder indirekt darauf hinweisen, dass die Begegnung mit Menschen, die als ‚andersartig‘ oder ‚fremd‘ erlebt werden können, trotz der Kontingenz dieses Erlebens nicht affektiv neutral ist. Das wird allein schon in Erving Goffmans Studie „Stigma“ sehr deutlich und auch die Disability Studies lassen hieran gar keinen Zweifel (vgl. Goffman 1975; Hughes 2020).

Literatur

- Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnografische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brockling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2021): Sinn und Sinnlichkeit des Subjekts. Wien: Turia + Kant.
- Dederich, M. (2018): Inklusion und Emotion. In: Menschen 41 (6), 19-29.
- Dederich, M. & Dietrich, C. (2022): Teilhabe durch kulturell-ästhetische Bildung? In: A. Scheunpflug, C. Wulf & I. Züchner, Ivo (Hrsg.): Kulturelle Bildung, Edition ZfE, 12. Wiesbaden: Springer VS, 133-158.
- Dederich, M., Dietrich, C., Nitschmann, H. & Wullschlegler, I. (2020): Ästhetische Bildung und Inklusion. In: S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster: Waxmann, 45–59.
- Dederich, M. & Seitzer, P. (2024): Erfahrung, Wissen, Handeln. Zur Grundlegung der Heil- und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Drope, T., Rabenstein, K. & Schnoor, O. (2022): Die Affektivität schulischer Öffentlichkeiten. Praxistheoretische Ethnografie der Herstellung von Schulklassen. In: B. Hünersdorf & G. Breidenstein & J. Dinkelaker et al. (Hrsg.): Going Public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographien und ihre Öffentlichkeiten. Wiesbaden: Springer VS. 151-165
- Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktion im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: A. Tervooren, N. Engel., M. Göhlich et al. (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript. 329-345.
- Fritzsche, B. (2018): Inklusion als Anerkennung einer primären Verletzbarkeit. Zum Ertrag von Judith Butlers Anerkennungskonzept für die Analyse von inkludierenden und exkludierenden Effekten pädagogischer Praktiken. In: T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, 61–75.
- Fritzsche, B., Hekel, N., Kuhn, M. et al. (2022). Produktion von Vulnerabilitäten und symbolische Exklusion in Kreisen – eine Analyse der Konstitution von Öffentlichkeitsverhältnissen über pädagogische Grenzziehungspraktiken. In B. Hünersdorf, G. Breidenstein, J. Dinkelaker et al. (Hrsg.), Going public? Erziehungswissenschaftliche Ethnographie und ihre Öffentlichkeiten. Wiesbaden: Springer VS, 119-133.
- Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hirschauer, S. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30 (6), 429–451.
- Hochschild, A. R. (1979): Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. In: American Journal of Sociology 85 (3).
- Hughes, B. (2020): A Historical Sociology of Disability. Human Validity and Invalidity from Antiquity to Early Modernity. London and New York: Routledge.
- Kahl, A. (2019): Introduction. In: A. Kahl (Hrsg.): Analyzing Affective Societies – Methods and Methodologies. London: Routledge, 1-26.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. & Otzen, A. (2017): Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivierungstheoretischer Perspektive. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (2), 234–235.
- Merl, T. (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merleau-Ponty, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. 6. Aufl. Berlin: De Gruyter.

- Nitschmann, H. (2024): Inklusion und Anerkennung – Differenzaushandlungen im Zuge des unterrichtlichen Anerkennungsgeschehens unter besonderer Berücksichtigung von Körperlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Otzen, A. & Rose, N. (2021): Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In: D. Fischer, K. Jergus, K. Pühr & D. Wrana (Hrsg.): *Theorie und Empirie. Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 102–121.
- Rabenstein, K. (2020): Emotionen – ein vergessener Gegenstand videobasierter Unterrichtsforschung. Sozialtheoretische Modellierung und empirische Rekonstruktion. In: M. Corsten, K. Hauenschild, M. Pierburg et al. (Hrsg.): *Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht*. Juventa, 179–187.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (2008): Über die Emergenz von Sinn in pädagogischen Praktiken. Möglichkeiten der Videographie im 'Offenen Unterricht'. In: H.-C. Koller (Hrsg.): *Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse*. Opladen und Farmington Hill: Barbara Budrich, 137–156.
- Rabenstein, K. & Steinwand, J. (2016): *Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht: Ethnographische Videobeobachtungen*. In: U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.): *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reckwitz, A. (2020): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektstrukturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Überarbeitete Neuauflage*. Berlin: Suhrkamp.
- Reh, S. & Rabenstein, K. & Fritzsche, B. & Idel, T.-S. (2015): Die Transformation von Lernkulturen. Zu einer praxistheoretisch fundierten Ganztagserschulung. In: S. Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel & K. Rabenstein (Hrsg.): *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Wiesbaden: Springer VS, 19–62.
- Ricken, N. & Casale, R. & Thompson, C. (2019): *Subjektivierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ricken, N. & Rose, N. (2023): Anerkennung und Adressierung. Theoretische Grundlagen und systematische Perspektiven. In: N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen & Nele Kuhlmann (Hrsg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Unter Mitarbeit von H. Röhr und A. Lill. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 20–67.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. S. (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung der „Anerkennung“. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>.
- Ricken, N., Rose, N., Otzen, A. S. & Kuhlmann, N. (2023): Die Sprachlichkeit der Anerkennung – eine Einführung. In: N. Ricken, N. Rose, A. S. Otzen & N. Kuhlmann (Hrsg.): *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen*. Unter Mitarbeit von H. Röhr und A. Lill. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 7–17.
- Rosa, H. (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Slaby, J. & Mühlhoff, R. (2019): Affect. In: J. Slaby & C. von Scheve (Hrsg.): *Affective Societies. Key Concepts*. London und New York: Routledge, 27–41.
- Spiegler, J. (2021): *Beschämungen im Unterricht der Grundschule. Eine Ethnographie der Scham*. Dissertation. Universität zu Köln, Köln. Online unter: <https://kups.ub.uni-koeln.de/64558/1/DissertationJulianeSpiegler.pdf> (Abrufdatum: 01.03.2023).
- Torres, P.B. (2018). Emotional Communities als Raum für Bildungsprozesse. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, 415–429.
- Waldenfels, B. (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie. Psychoanalyse. Phänomenotechnik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2010): *Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2015): *Sozialität und Alterität – Modi sozialer Erfahrung*. Berlin: Suhrkamp.

Autor:innen**Nitschmann, Hannah, Dr. in**

Universität Würzburg

Fakultät für Humanwissenschaften – Institut für Sonderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorien der Anerkennung und ihre Bedeutung für pädagogische Kontexte;

Rekonstruktive Inklusionsforschung; Körpersoziologische Perspektiven auf Behinderung; Inklusionsorientierte Didaktik

E-Mail: hannah.nitschmann@uni-wuerzburg.de

Dederich, Markus, Prof. Dr.

Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät – Department Heilpädagogik und Rehabilitation

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theoretische und ethische Grundfragen der Heilpädagogik; (bio-)ethische Probleme im Kontext von Behinderung; Inklusion und Exklusion; Disability Studies; Vulnerabilitätsforschung

E-Mail: markus.dederich@uni-koeln.de

Autorinnen und Autoren

Boger, Mai-Anh, Dr.ⁱⁿ

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion; Disability Studies; Philosophien der Differenz und Alterität; Psychoanalyse in der Pädagogik
 Universität Regensburg – Fakultät für Humanwissenschaften –
 Institut für Bildungswissenschaft
 Sedanstr. 1, 93055 Regensburg
 mai-anh.boger@ur.de

Dederich, Markus, Prof. Dr.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theoretische und ethische Grundfragen der Heilpädagogik; (bio-)ethische Probleme im Kontext von Behinderung; Inklusion und Exklusion; Disability Studies; Vulnerabilitätsforschung
 Universität zu Köln – Humanwissenschaftliche Fakultät –
 Department Heilpädagogik und Rehabilitation
 Frangenheimstr. 4, Brieffach: 15, 50931 Köln
 markus.dederich@uni-koeln.de

Hauser, Mandy Dr. in

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung und Partizipation im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung; Partizipative Forschung und Lehre; Methoden und ethische Implikationen der empirischen Sozialforschung im Kontext zugeschriebener geistiger Behinderung; Emotionen in der inklusionsorientierten Hochschulentwicklung; Selbstreflexivität im Lehramtsstudium
 Universität Leipzig
 Erziehungswissenschaftliche Fakultät – Institut für Förderpädagogik
 Marschnerstraße 29e, 04109 Leipzig
 mandy.hauser@uni-leipzig.de

Jeltsch-Schudel, Barbara, Prof.ⁱⁿ tit. em Dr.ⁱⁿ phil.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Familie mit Angehörigen mit Behinderung; Identität und Behinderung; Lebenslange Entwicklung von Menschen mit Down-Syndrom
 Rychenbergstrasse 59a , CH – 8400 Winterthur

Kremsner, Gertraud, Prof.in Dr. in

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Forschung und Lehre; Dis/Ability Studies in Education; Ableismus-Forschung und Auseinandersetzungen mit Fragen zu Macht und Gewalt in spezifischen gesellschaftlichen Kontexten
Universität Koblenz – Institut für Schulpädagogik
Universitätsstrasse 1, 56070 Koblenz
gkremsner@uni-koblenz.de

Nicklas-Faust, Jeanne, Prof.ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Menschen mit komplexer Behinderung, Medizin und Ethik
Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.
Hermann-Blankenstein-Str. 30, 10249 Berlin
jeanne.nicklas-faust@lebenshilfe.de

Nitschmann, Hannah, Dr. ⁱⁿ

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorien der Anerkennung und ihre Bedeutung für pädagogische Kontexte; Rekonstruktive Inklusionsforschung; Körpersoziologische Perspektiven auf Behinderung; Inklusionsorientierte Didaktik
Universität Würzburg
Fakultät für Humanwissenschaften – Institut für Sonderpädagogik
Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg
hannah.nitschmann@uni-wuerzburg.de

Proyer, Michelle, Prof.ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nexus Behinderung und Kultur; akademischer Aktivismus und Inklusion; Inklusive Pädagogik und Schule
Université du Luxembourg – Maison Sciences Humaines
11, Porte des Sciences, L-4366 ESCH
michelle.proyer@uni.lu

Schlichting, Helga Dr. ⁱⁿ

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogik, Pflege und Therapie bei Menschen mit Komplexer Behinderung; Schmerzen und Schmerzerkennung; Palliative Care und hospizliche Begleitung bei Menschen mit geistiger und Komplexer Behinderung

Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät – Institut für Förderpädagogik
Marschnerstraße 29e, 04109 Leipzig
helga.schlichting@uni-leipzig.de

Schuppener, Saskia, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionssensible Hochschulentwicklung; Partizipative Forschung und Lehre; Inklusive Sozialraumorientierung und Schulentwicklung; Diagnostik im Kontext schulischer Inklusion; Leichte Sprache und kommunikative Barrierefreiheit; Herausforderndes Verhalten, strukturelle Gewalt, Autonomieeinschränkungen und freiheitsentziehende Maßnahmen im Kontext sogenannter geistiger Behinderung
Universität Leipzig
Erziehungswissenschaftliche Fakultät – Institut für Förderpädagogik
Marschnerstraße 29e, 04109 Leipzig
schupp@uni-leipzig.de

Steffens, Jan, Prof. Dr.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung im Kontext inklusiver Pädagogik; Emotional-soziale Bedingungen des Lernens; Kritische Exklusionsforschung; Resonanz und Reziprozität; Rehistorisierung bei unverstandenen Verhaltensweisen und Traumatisierung
Evangelische Hochschule Darmstadt
Zweifalltorweg 12 , 64293 Darmstadt
jan.steffens@eh-darmstadt.de

Stinkes, Ursula, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leibphänomenologische Theorie geistiger Entwicklung; Konzepte zur Arbeit mit dem Körper, der Körpersprache und der Körpererinnerung; Anthropologische und ethische Fragen zur Konditionalität menschlicher Existenz; Bildung von Kindern und Jugendlichen mit (schwerer) geistiger Behinderung; Didaktische Aspekte des Versorgens und Versorgtwerdens; Möglichkeiten integrativer Beschulung; Chancen/ Grenzen der Vision von Inklusion
PH Ludwigsburg – Fakultät für Teilhabewissenschaften –
Abteilung zum Förderschwerpunkt geistige Entw.
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
stinkes@ph-ludwigsburg.de

Weber, Benjamin, Dr.

Lehrbeauftragter an der Ruhr-Universität Bochum und
Autismustherapeut bei Autismus Bremen e.V.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Die Bildung der Gefühle, Autismus, Stim-
ming, Soziale Kognition

Ruhr-Universität Bochum – Institut für Erziehungswissenschaft/

Theorien der Erziehung und Erziehungswissenschaft

Akazienstr. 37, 28197 Bremen

benjamin.weber-f56@rub.de

Wechuli, Yvonne

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Disability Studies mit Schwerpunkt
auf die Theoretisierung von Gefühlen sowie auf

Postkoloniale/Dekoloniale/Indigene Studien; Teilhabe- und

Partizipative Forschung; Inklusion in Hochschule und Gesundheitswesen

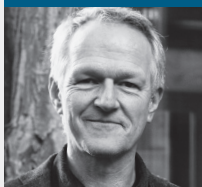
Universität Kassel

Arnold-Bode-Str. 10, 341237 Kassel

wechuli@uni-kassel.de

In verschiedenen Humanwissenschaften gibt es eine lebhaft debattierte Debatte über Emotionen und deren Bedeutung für die jeweiligen Disziplinen. Demgegenüber steht die Auseinandersetzung mit der Bedeutsamkeit von Affekten, Gefühlen und Emotionen in der Heil- und Sonderpädagogik und der inklusiven Pädagogik noch am Anfang.

Ausgangspunkt dieses Sammelbandes ist die Annahme, dass die Art und Weise, wie wir andere Menschen wahrnehmen, einschätzen und bewerten und wie wir mit ihnen kommunizieren immer affektiv und emotional grundiert ist. Affekte, Emotionen und Gefühle haben einen großen Einfluss auf die Ermöglichung, Infragestellung oder Verhinderung von sozialer Zugehörigkeit. Dabei gilt ein besonderes Augenmerk der Ambivalenz von Emotionen.



Die Herausgeber:innen

Saskia Schuppener und Markus Dederich gehören zum Vorstand der „Deutschen interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (DIFGB)“ und befassen sich in Lehre und Forschung an den Universitäten in Leipzig und Köln mit (inklusions-)pädagogischen Fragen im Kontext von Behinderung.

978-3-7815-2676-1



9 783781 526761