



DIETER WEBER

Versuch einer Rekonstruktion der besonderen Wissensform der Haltung in der Heilpädagogik

In der wert- und handlungsgeleiteten Disziplin und Profession der Heilpädagogik gehört die „Haltung“ zum „Selbstverständnis und Identitätskern der Heilpädagogik“ (Gröschke 2008, 231). Warum es auf sie ankommt, worin sie inhaltlich besteht und was für eine Form von „Wissen“ sie darstellt, ist aber bisher weitgehend unklar geblieben. Es soll gezeigt werden, dass die Haltung notwendig aus dem besonderen „Gegenstand“ pädagogischer Berufe resultiert. Um diesem gerecht zu werden, wird die Haltung auf die Phronesis im Sinne von Aristoteles als besonderer Form des „Wissens“ zurückgeführt. Zugleich erfährt sie dabei eine inhaltliche Bestimmung. Schließlich wird ein Vorschlag gemacht, wie diese besondere Form des Wissens sich bildet und wie es erworben wird. Dabei wird sich zeigen, dass die Anwendung dieses Wissens und sein Erwerb zusammenfallen.

Auf die Haltung kommt es an. Allein die Kenntnis theoretischer Zusammenhänge (Erklärungswissen), von Methoden (Handlungswissen) und relevanter Rechtsgebiete machen die Heilpädagogik als Disziplin und Profession noch nicht aus. Die „Haltung“ gehört (neben mit ihr einhergehenden normativen Einstellungen und einem entsprechenden Menschenbild) „zum Selbstverständnis und Identitätskern der Heilpädagogik“ (Gröschke 2008, 231). So sehr sie beschworen wird, so wenig ist sie inhaltlich bestimmt worden und so unklar ist, welche Form von Wissen sie darstellt. Immerhin hat Michaela Menth 2020 mit ihrer Dissertation zum Begriff der Haltung in der Heilpädagogik begonnen, diese Lücke zu schließen. Als Äquivalent zur Haltung kann im anglikanischen Raum näherungsweise der Ausdruck „Practical Wisdom“ (vgl. McDowell

1994, 79) oder „Practice Wisdom“ gelten.¹ Dabei wird in der Regel dieser Terminus als Übersetzung der intellektuellen Tugend der Phronesis verstanden, wie sie im 6. Buch der Nikomachischen Ethik des Aristoteles beschrieben wird.

Im Folgenden soll zunächst gezeigt werden, dass der Ruf nach der Haltung notwendig aus dem besonderen „Gegenstand“ pädagogischer Berufe resultiert. Daran anknüpfend soll untersucht werden, welche besondere Form des „Wissens“ als Haltung erforderlich ist, um dieser Aufgabe gerecht zu werden. Im Zuge

¹ Exemplarisch sei hier im Bereich der Pädagogik auf Dunne 1993; Carr 2010; in der Sozialen Arbeit auf Banks 2006; Dunne 1993; Samson 2015; Hugman et al. 2020; sowie in der Beratung auf Hasslöwer 2013, Kitchener & Anderson 2011 verwiesen.

dessen wird sie auch inhaltlich bestimmt. In einem dritten und letzten Schritt soll ein Vorschlag gemacht werden, was die Grundlage für diese besondere Form des Wissens bildet und wie es erworben wird. Im Zuge dessen wird sich zeigen, dass a) die Anwendung dieses Wissens und sein Erwerb zusammenfallen – und b) sich dies mit innerer Notwendigkeit aus dem besonderen Charakter dieses Wissens ergibt. In Folge dieses letzten Schritts wird es zu einer Korrektur bzw. Ergänzung der Charakterisierung der Form des in Rede stehenden Wissens kommen.

1. Der besondere Gegenstand erfordert eine besondere Form des Wissens

Der besondere „Gegenstand“ pädagogischer Berufe sind Individuen in der Bewältigung ihres Lebens unter erschwerten Bedingungen. Die daraus resultierende Aufgabe liegt in der Befähigung zur Lebensbewältigung.² Um die je besondere Situation von Individuen zu verstehen, um die Ursachen einer erschwerten Lebenssituation zu erfassen, aber auch zur Beschreibung zu vermittelnder bzw. zu erwerbender Kompetenzen, die bei der Lebensbewältigung helfen können, sind Theorien mit dem Anspruch hoher Geltung und einem breiten Anwendungsbereich hilfreich. Das heißt, in ihnen wird von der Individualität der jeweiligen Situation und der Individualität des Individuums abgesehen. Und zugleich beinhaltet es die Gefahr, dass die Subjektivität von Individuen, nämlich sich selbst Zwecke zu setzen, geleugnet wird und sie zum Objekt einer Theorie gemacht bzw. „verdinglicht“ werden.³ Sollen aber entsprechende Theorien so zur Anwendung kommen, dass sie nicht nur der Individualität von Individuen und der Individualität ihrer jeweiligen Lebenssituation gerecht werden, sondern ihrem „Wesen“ entsprochen wird, sich selbst bestimmen zu können, bedarf es einer besonderen Übersetzungsleistung. Es muss nämlich das Erklärungswissen mit seinem hohen Anspruch auf Geltung und breiten Anwendungsbereich, den es erhebt, wie das Handlungswissen mit seinem Anspruch allgemeiner Anwendbarkeit so übersetzt werden, dass nicht mehr jeweils von der Individualität/Alterität des Individuums und seiner individuellen Lebenssituation abgesehen und

2 *In Variation zu Fritz Rüdiger Volz' Charakterisierung von Sozialer Arbeit als Lebensführungshermeneutik schlage ich vor, auch Heilpädagogik als eine solche Hermeneutik der Lebensführung anzusehen. Für den hierzu erforderlichen Bildungsprozess halte ich das von Schindler 2021 diskutierte Bildungsverständnis für instruktiv.*

3 *Im Blick darauf, was alles den Prozess der Verdinglichung und Entindividualisierung beinhalten kann, vgl. Fuchs 2019, 7f., siehe dort auch weiterführende Literatur.*

sein legitimes Bedürfnis nach Selbstbestimmung nicht ausgeblendet wird.⁴ Das Individuum muss von einem in der Theorie beschriebenen Fall und dem Anwendungsfall einer Methode wieder zu einem Subjekt werden können. Wollen wir klären, wo und wie diese Übersetzungsleistung möglich ist, sind wir genötigt, die besondere Form des „Wissens“, die hierzu erforderlich ist, zu beschreiben.

2. Die besondere Form des „Wissens“ der Haltung

Die erforderliche Form des „Wissens“ resultiert aus dem Ort, an dem wir den anderen nicht zum Objekt machen und nicht in seiner Individualität leugnen. Er ist, wie Buber uns lehrt, die Begegnung. Hier sprechen wir nicht über eine Andere in der „dritten Person“, sondern mit der Anderen in der „zweiten Person“. Der Andere wird uns zum Du. Und so wenig, wie es ein Du ohne ein Ich gibt, sagen wir nur einem (realen oder imaginären) Du gegenüber „ich“. Dies setzt voraus, dass wir die Andere als ein solches Du anerkennen. Diese Anerkennung geschieht zunächst spontan. Wir können gar nicht anders. Denn das Anerkennen geht dem Erkennen immer schon voraus, wie Stanley Cavell plausibel gemacht hat (Cavell 2002, vgl. auch Honneth 2005). Dass uns etwas affiziert, uns neugierig macht, weil es eine Anziehungskraft auf uns ausübt, uns interessiert, uns bei dem anderen sein lässt, diese Erfahrung machen wir immer, wenn uns etwas Neues begegnet. Sehr eindrücklich zeigen dies kleine Kinder, die nicht anders können, als einen unverwandt anzusehen. Dass besonders Individuen eine solche Anziehungskraft auf uns ausüben, hat einen dreifachen

4 *Auch wenn Erklärungs- wie Handlungswissen Gefahr läuft, einem Individuum in seiner Individualität wie seinem Wunsch, nicht zum Fall/Anwendungsfall und damit zum Objekt gemacht zu werden, nicht gerecht wird – der für diese Gefahr verantwortlich zu machende Anspruch hoher Geltung und eines breiten Anwendungsbereichs ist selbst dem normativen Anspruch der Sachgemäßheit und Überprüfbarkeit verpflichtet sowie dem Gleichbehandlungsgrundsatz. Schließlich kann, wie wir unten sehen werden, Erklärungswissen helfen, zu einem vertieften Verstehen unseres Gegenübers zu gelangen und gerade unsere „Haltung“ ihr gegenüber positiv zu verändern. Und ein „Handlungswissen“/eine Methode, das die Individualität eines Individuums zu verkennen droht, kann zugleich von eben dem selben Individuum darum begrüßt werden, weil es ihm die Erfahrung vermittelt, nicht besonders zu werden, sondern dazuzugehören. Die Ambivalenz der Bedürfnisse einerseits als einzigartig und besonders anerkannt zu werden und andererseits als „normal“ zu gelten und dazuzugehören, ist nicht aufhebbar.*

Grund: Zunächst liegt es in der Einzigartigkeit des Anderen, das sich nie in ein Bild pressen lässt, das – zumindest in der Begegnung – ‘immer aus dem Bild, das wir uns von ihm gemacht haben, fällt’. Zum zweiten, weil sich ein Individuum nicht wie ein Objekt verfügen lässt, wir es nicht erfassen und begreifen können, ohne dass es uns zugleich ergreift und erfasst. In der unmittelbaren Begegnung widersteht es unserem Versuch, es zum Objekt zu machen. Es fügt sich nicht einfach unserem Willen. Das liegt an seiner Lebendigkeit, seinem Eigensinn, dass es selbst etwas will. Schließlich darin, dass es uns zu einem Gegenüber wird, durch das wir uns – stillschweigend – allererst selbst begegnen. Das bedeutet, um unser selbst willen machen wir unser Gegenüber in der Begegnung nicht zum Objekt. All das haben wir stillschweigend anerkannt, wenn wir unser Gegenüber mit Du ansprechen. Schließlich hatte Buber diese Einsicht auf die Formel gebracht, dass das Ich am Du der Anderen wird.

Die Idee der Verfügbarkeit, derzufolge wir etwas auf den Begriff bringen können, etwas uns zum Objekt werden kann, geht einher mit einer besonderen Weise der Beziehung zur Welt, die wir „Intentionalität“ nennen. In der Begegnung mit einem Anderen ist aber eine solche Weise der Beziehung nicht möglich. Vielmehr machen wir die Erfahrung, von der Anderen ergriffen, in Bann gezogen zu werden. Dies wurde in der Phänomenologie als „passive Intentionalität“ versucht zu beschreiben. Daher lässt sich diese spontane Anerkennung näherungsweise als eine „passive“ Intentionalität verstehen. Dabei ist es das „Antlitz“ des Anderen als Sinnbild für dessen Leiblichkeit und Vulnerabilität, von der wir in unserer Leiblichkeit unweigerlich angesprochen und in Anspruch genommen werden, noch ehe das Denken dem zuvorkommt. So kann Fichte in „Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre“ schreiben: „Jene Anerkennung geschieht entweder gar nicht, oder sie wird in einem Augenblicke vollbracht, ohne daß man sich der Gründe bewußt wird.“ (Fichte 1979, 81; Hervorheb. DW). Der Zugang zur Anderen geschieht in der Begegnung und der darin vollzogenen spontanen Anerkennung, die sich keiner Gründe oder Kriterien bewusst ist. Nach Fichte ist jeder, der selbst ein „menschliches Antlitz trägt, „genötigt, die menschliche Gestalt überall, sie sei nun bloß angedeutet ...oder sie stehe schon auf einer gewissen Stufe der Vollendung, anzuerkennen und zu respektieren“ (Fichte 1979, 81).

Der Andere ist uns immer schon zu nahe, ist uns auf den Leib gerückt, wenn wir das Bedürfnis verspüren, ihn uns vom Leib zu halten. Das heißt, wir können dieser spontanen, leiblich-affektiv sich vollziehenden Anerkennung nie reflexiv zuvorkommen. Wir können die in ihr enthaltene Inanspruchnahme von uns durch die Andere nicht irgendwie denkend abfangen. Sie ist unvordenklich. Wir können sie nur nachdenkend unter-

brechen oder/und sie versuchen einzuholen: Erstens, indem wir anerkennen, dass bei aller Erkenntnis, die wir von dem anderen haben, unser Erkennen an seine Grenzen stößt, weil ein Individuum selbst bestimmt, wie es sich uns zu erkennen gibt bzw. geben und als wer es (an)erkannt werden will. Zweitens, indem wir unser Gegenüber in seinen legitimen Bedürfnissen und daraus resultierenden Rechten achten und es so die Erfahrung macht, Mitglied einer Rechtsgemeinschaft zu sein, ohne Ansehen seiner Person. Drittens in der Anerkennung seiner individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten und der daraus hervorgehenden Wertschätzung als Mitglied einer Gemeinschaft, in der es gerade aufgrund seiner Eigenschaften und Fähigkeiten gebraucht wird. Zwar sind diese drei reflexiven Formen der Anerkennung nicht mehr unmittelbar an die Begegnung und die mit ihr einhergehende spontane Anerkennung gebunden. Aber ohne diese spontane, präreflexive, sich leiblich-affektiv vollziehende Anerkennung würde jede Bereitschaft und jeder Anlass fehlen, überhaupt zu reflektieren, ob wir unser Gegenüber in angemessener Weise erkennen, ob wir es in seinen Rechten geachtet und in seinen individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten wertgeschätzt haben, noch dass die andere einen Anspruch darauf hat, dass wir sie auf diese bewusste, reflexive Weise anerkennen und dass wir unsererseits mehr oder minder explizit auch die Erwartung hegen, dass die andere auch uns in entsprechender Weise anerkennt. So können wir im „Nachdenken“ diese Form der Anerkennung des anderen in der Begegnung, indem er uns in Anspruch nimmt, nie ganz einholen.

Dass wir unser Gegenüber spontan leiblich-affektiv anerkennen, basiert nun aber auf einer ebenso spontanen Form präreflexiver, nonverbal artikulierter Empathie. Auch dieser Empathie folgt auf der reflexiven Ebene eine kognitive, sprachlich sich äußernde Empathie (vgl. Frith & Frith 2008; Apperly & Butterfill 2009), die der Theory of Mind bzw. der Fähigkeit zur Mentalisierung eng verwandt ist (Fonagy et al. 2004). Die Motivation aber, sich reflektierend in die Perspektive der Anderen hineinzusetzen, speist sich wiederum aus eben der spontanen Form präreflexiver Empathie.

Schließlich bedeutet der spontane, präreflexive, leiblich-affektiv sich vollziehende Charakter von Anerkennung wie Empathie in der Begegnung, dass einander sich begegnende Individuen authentisch, wahrhaftig und ehrlich zueinander (und darin zu sich selbst) sind. Denn aufgrund der passiven Intentionalität, die sich im spontanen, präreflexiven, leiblich-affektiven Charakter von Anerkennung und Empathie spiegelt, können einander begegnende Individuen gar nicht anders als authentisch sein. Die präreflexive Spontaneität ist gewissermaßen Garant unserer Authentizität. In der Regel denken wir nur und erst dann darüber nach, ob, als wen und wie wir den anderen anerkannt haben

und wie wir ihn anerkennen sollten und darüber, ob und wie wir affektiv und kognitiv versucht haben, uns in den Anderen, in seine Perspektive hineinzusetzen und ehrlich zu ihm waren, wenn nicht gelungen ist, auf spontane Weise den Anderen anzuerkennen, sich in ihn hineinzusetzen und dem Anderen gegenüber wahrhaftig zu sein, kurz gesagt, wenn die Begegnung scheiterte. Dies wirft die Frage auf, wie wir nach dem Scheitern einer Begegnung unsere Begegnungsfähigkeit wiedererlangen. Wir kommen im nächsten Kapitel darauf zurück, wenn wir der Frage nachgehen, wie wir diese besondere Form des Wissens, erwerben bzw. wie sie sich bildet.

Zunächst können wir in erster Näherung festhalten: 1. Die Bedingung dafür, dass wir den Anderen in seiner Individualität anerkennen und nicht zum Objekt machen, wenn wir im Ringen um das Verstehen der Situation und des Bewältigungsverhaltens unseres Gegenübers allgemeine Theorien (Erklärungswissen) anwenden und im Versuch, unser Gegenüber mit Hilfe ebenfalls allgemeingültiger Methoden/Verfahrensweisen dazu zu befähigen, seine Lebenssituation zu bewältigen, ist die Begegnung. Damit diese gelingen kann, bedarf es zunächst des spontanen, präreflexiven, leiblich-affektiven Vermögens der Empathie, der Anerkennung und der Authentizität. 2. Dieses Wissen ist ein „sittliches Wissen“.⁵ Denn es ergibt sich – primär – aus dem Anspruch, den die Andere in der Begegnung an uns stellt, sie in ihrer Alterität/Einzigartigkeit wie ihrer Subjektivität, sich selbst bestimmen zu wollen, anzuerkennen. Es beinhaltet aber zugleich eine Verpflichtung uns selbst gegenüber, weil nur in der Begegnung mit dem Anderen in seiner Einzigartigkeit wir wir selbst werden. Der Anspruch der Anderen an mich, spiegelt sich in meinem Anspruch an mich selbst in meinem Gewissen.

Voraussetzung für unsere Begegnungs- und Dialogfähigkeit und maßgebliche Grundlage für dieses dafür erforderliche „sittliche Wissen“ sind diese ineinanderspielenden kommunikativen Aspekte von Empathie, Anerkennung und Authentizität. Ich möchte sie als kommunikative Tugenden interpretieren. Da aber nach Gadamer der Dialog (mit der Tradition⁶ wie mit einem Anderen, bzw. mit uns selbst über den Dialog mit der Tradition wie mit dem Anderen) der Ort ist,

5 *Den Terminus „sittliches Wissen“, habe ich von Gadamer entlehnt, der damit den Sinn der aristotelischen Phronesis zu treffen suchte (vgl. Gadamer 1986, 303). Im Folgenden verwende ich beide Termini synonym.*

6 *Als Tradition kommt hier zunächst unser soziokulturell gewachsenes gemeinsam geteiltes lebensweltliches Wissen über soziale Umgangsformen in Betracht.*

der für unsere gelingende Lebensführung in der Polis (dem Gemeinwesen) entscheidend ist und die Phronesis jene intellektuelle Tugend darstellt, die uns offen für den Anderen und damit dialogfähig macht (vgl. Gadamer 1986, Dottori 2012), können die kommunikativen Tugenden als ein zentraler Bestandteil der aristotelischen Phronesis angesehen werden.

Wenn nun die genannten drei kommunikativen Aspekte als zentraler Inhalt des sittlichen Wissens sich jeweils als spontanes, präreflexives, leiblich-affektives Vermögen zeigen, dann deckt sich dies mit der Bestimmung der Phronesis nach Gadamer. Ihm zufolge ist das sittliche Wissen – im Unterschied zum theoretischen Erklärungswissen (von Aristoteles „epistémé“ genannt) und dem handwerklichen Wissen (die „techné“ bei Aristoteles), die man beide als deklaratives Wissen lehren und in Lehr- und Handbüchern nachschlagen und lernen kann – kein „vorgängiges“, „lehrbare(s) Wissens“ (Gadamer 1986, 303). Man kann es nicht Büchern entnehmen und nicht unabhängig von der Lebenspraxis lehren. Wir können dem sittlichen Wissen der Phronesis nicht gegenüberstehen wie einem technischen Wissen. Denn 1. ist dieses sittliche Wissen kein Werkzeug, das wir aus unserer methodischen Werkzeugkiste nehmen und wieder zurücklegen und gegen ein anderes austauschen könnten. Vielmehr ist es ein Teil von unserem Selbst, konstitutiver Teil unserer Persönlichkeit; 2. machen wir in der jeweiligen Situation des Lebens immer schon Gebrauch von ihm; und 3. ist es kein abgeschlossenes, vorab genau bestimmtes Wissen. Es kann es nicht sein, wenn es uns befähigen soll, offen für die Begegnung mit der Anderen in ihrer Individualität zu sein. Es ist ein notwendig prozedurales und prozessuales Wissen, das sich nur im Tun, in der Praxis des Lebens zeigt und sich in der Bewältigung mit der jeweiligen Lebenssituation bildet. Das Lehrbuch, der Lernort des sittlichen Wissens ist die Praxis des Lebens, wozu auch die Berufspraxis der Heilpädagogik gehört.

3. Anwendung und Genese des sittlichen Wissens

Da sich dieses Wissen als prozedurales Wissen nur in seiner Anwendung, d.h. in der Begegnung zur Auf- führung kommt, kann man es mit Gallagher als leibgebundenes, intersubjektives Wissen (Gallagher 2007, 201, 210 and Gallagher 2015, 142) deuten. Das heißt, es artikuliert sich in zwischen-leiblicher Begegnung und bildet sich erst dort.

Um sich einen Begriff zu machen, in welcher Weise dieses Wissen als leibgebundenes Wissen unsere Haltung, unsere Einstellung und unseren Charakter ausmacht, schlage ich vor, seinen Ursprung auf das implizite Beziehungswissen, wie es Stern als Ergebnis seiner genauen Videoanalysen der Interaktion von

Mutter und Kind konzeptualisiert hat, zurückzuführen. Ein erstes Argument, warum dieses einverlebte Wissen ein guter Kandidat für den Ursprung der Phronesis ist, liegt darin, dass es von Daniel Stern gerade als Resultat der genauen Analyse der Mutter-Kind-Interaktion in der frühen Entwicklung des Kindes postuliert wurde. Es bildet gewissermaßen den Ausgangspunkt jeglichen Sozialverhältnisses und unseres daraus resultierenden Selbstverhältnisses. Ein weiteres Argument wird sein, dass in ihm die Grundlage für die drei kommunikativen Tugenden als zentrale Bestandteile der Phronesis enthalten sind, die uns allererst zum Dialog und zur Begegnung fähig macht. Der Entwicklungsweg für dieses einverlebte implizite, präverbale Beziehungswissen hängt davon ab, wie empathisch die primäre Bezugsperson ist, wie gut sie spontan und unmittelbar die Bedürfnisse des Kindes wahrnimmt und befriedigt und dabei authentisch ist. Das implizite Beziehungswissen beinhaltet *Representations of Interactions that have been Generalized* (RIG) (Stern 1985), wiederkehrende Interaktionsmuster („schemes-of-being-with“), die sich im Zusammensein mit einer primären Bezugsperson bilden. Die RIG repräsentieren durchschnittliche Erwartungen an das „Selbst mit dem Anderen“, sind plastisch und verändern sich im Laufe unseres Lebens kontinuierlich in Abhängigkeit von unseren Interaktionserfahrungen (Stern 1985; 2004).

In einem positiven Sinne ist unser Selbstvertrauen wie Vertrauen in die soziale Welt in unserem impliziten Beziehungswissen gespeichert. Aus diesem schöpfen wir in sozialen Interaktionen, insbesondere bei der Bewältigung von Konflikten oder wenn wir mit neuen Situationen konfrontiert sind. Sie ist das Modell für alle weiteren sozialen Beziehungen und strukturiert unser Selbstgefühl (Selbsterfahrung) in sozialen Interaktionen. Zugleich sind in dieses implizite Beziehungswissen basierend auf den RIGs über die primäre Bezugsperson soziokulturell bedingte Interaktionsweisen eingewoben, sodass es nach Thomas Fuchs als *sensus communis* (Gemeinsinn, im Sinne eines in einer Lebenswelt gemeinsam geteilten Sinn) interpretiert werden kann (vgl. Fuchs 2012, 895). Gadamer wiederum deutet gleich zu Beginn von „Wahrheit und Methode“ die Phronesis ebenfalls als *sensus communis* (vgl. Gadamer 1986, 18f.). Ferner legt Fuchs nahe, dass das implizite Beziehungswissen, das sich durch Selbstverständlichkeit auszeichnet, den Ausgang für das lebensweltliche Wissen darstellt (vgl. Fuchs 2012, 895).

Schließlich hat Fuchs für das implizite Beziehungswissen als prozedurales Wissen auch eine neurophysiologische Erklärung vorgeschlagen. Er interpretiert es als ein Bereitschaftspotential entsprechender Neuronengruppen. Dieses Bereitschaftspotential hat sich durch wiederkehrende sensorische Erfahrungen wie etwa den mimisch-gesturalen und phonologisch-

prosodischen Ausdruck der primären Bezugsperson als Reaktion auf die motorischen Aktivitäten, etwa dem mimisch-gesturalen, phonologisch-prosodischen Ausdruck der affektiven Zustände des Säuglings gebildet. Was aber der Säugling in den externen sensorischen Erfahrungen – vermittelt durch die affektspiegelnde primäre Bezugsperson – erfährt, hat in der internen sensorischen Erfahrung, die interozeptive Wahrnehmung über die reafferenten, propriozeptiven und vegetativen Zustände, die den motorischen Ausdruck der affektiven Zustände des Säuglings begleiten, seine Entsprechung. Dass nun der Säugling sich, d.h. den Ausdruck seiner affektiven Zustände in den externen sensorischen Erfahrungen wiedererkennen kann, beruht zum einen auf dessen angeborener Fähigkeit zur Sinnesmodalitäten übergreifenden Wahrnehmung. D.h. das Nervensystem ist so strukturiert, dass externe und interne Wahrnehmung, die sich auf den selben Gegenstand, hier die affektiven Zustände des Säuglings, beziehen, auch als zusammengehörend wahrgenommen werden (vgl. Fuchs 2008, 277). Zum anderen aber kann sich der Säugling in den gespiegelten affektiven Zuständen der primären Bezugsperson wiedererkennen, da diese Affektspiegelung in übertriebener, markierter Form erfolgt. In dem die primäre Bezugsperson nur so tut, als ob sie die selben affektiven Zustände hat, kann der Säugling diese von der primären Bezugsperson entkoppeln und aufgrund der Fähigkeit zur intermodalen Wahrnehmung auf sich beziehen. D.h. der Säugling erfährt: Was ich im mimisch-gestischen, phonologisch-prosodischen Ausdruck meines Gegenübers erkenne, bin ich, nicht meine Mutter oder mein Vater (vgl. dazu auch die Affektspiegelung nach Fonagy et al. 2004).

Das implizite Beziehungswissen versteht sich von selbst und wird spontan vermittelt. Als prozedurales Wissen wird es in sozialen Interaktionen automatisch in Szene gesetzt. Dabei wird es reproduziert, uminterpretiert und umgeschrieben. Das implizite Beziehungswissen ist entsprechend seiner Entwicklungslogik selbstreferentiell. Es funktioniert – im positiven wie im negativen Sinne – wie eine sich selbst erfüllende Prophezeiung. Wenn wir aufgrund mangelnder Anerkennung auf ein bestimmtes implizites Beziehungswissen „fixiert“ sind, legen wir auch andere fest. Wir sind verschlossen, wir sind nicht wir selbst, sind also nicht authentisch. Das Bemerkenswerte ist ja gerade, dass wir dann die Erfahrung machen, am meisten bei uns selbst, also authentisch gewesen zu sein, wenn wir selbstvergessen ganz bei der Sache, ganz bei dem anderen, und so ganz „präsent“ waren. Bei einem impliziten Beziehungswissen, das auf mangelnder Anerkennung beruht, sind wir nicht bereit und fähig, uns in die Perspektive des anderen einzufühlen und ihn in seiner Situation anzuerkennen und zu erkennen. Wir sind zu sehr in der Sorge um uns und aus Angst vor dem Anderen mit uns selbst beschäftigt. Dies kann

sich in Klischees, starren Vorurteilen gegenüber der Anderen, die zu starren Beziehungsmustern, stereotypen Rollenzuschreibungen, Projektionen, Übertragungen und Gegenübertragungen führen, äußern. Diese verraten mehr über uns selbst, als über die Andere. Anstatt uns für unser Gegenüber zu öffnen, verschließen wir uns. So reproduziert sich ein von Misstrauen geprägtes implizites Beziehungswissen und bestätigt sich in einer Misstrauenshaltung.

Haben wir hingegen ein „positives“ implizites Beziehungswissen aufgrund positiver Anerkennungserfahrung und sozialer Selbstwirksamkeit, sind wir offen. Wir legen andere nicht fest, können sie sein lassen und so anerkennen, wie sie sind. Und zugleich fühlen wir uns stimmig mit uns. Wir brauchen keine Rolle vor den anderen zu spielen. Wir müssen uns selbst nichts vormachen, weil wir uns anerkannt und liebenswert wissen. Wir sind grundsätzlich bereit, uns auf andere einzulassen, sie in ihren Bedürfnissen bzw. in ihrer Person anzuerkennen. Wir haben von dem anderen insgeheim auch darum nichts zu fürchten, weil wir von dem impliziten Vertrauen geleitet sind, in der Begegnung mit dem Anderen uns selbst neu zu erfahren, uns auf neue Weise bestätigt zu wissen. Genau hierin zeigt sich die positive Seite der Selbstbezüglichkeit des impliziten Beziehungswissens, nämlich wie eine positive, sich selbsterfüllende Prophezeiung zu wirken.

Da aber unser implizites Beziehungswissen in jeder sozialen Interaktion (aber auch in der Selbstreflexion – vermutlich auch durch Meditation) ständig neu interpretiert, fortgesetzt und umgeschrieben wird, ist es nicht nur der Kern eines autopoietischen Systems, das sich „automatisch“ reproduziert. Vielmehr weist es über sich selbst hinaus – verursacht durch jede neue Begegnung. Nicht als vorab festgestelltes oder definiertes und nur von uns verfügbares Wissen ist es gegeben. Vielmehr verkörpert es einen Möglichkeitsraum, der nur in einer Begegnung mit einer Anderen und deren impliziten Beziehungswissen präsent ist und Gestalt annimmt. Dabei ist das, was da Gestalt annimmt, durch die Begegnung mit dem Anderen (mit dessen impliziten Beziehungswissen) sowie die Begegnungssituation und der daraus resultierenden nicht vorhersehbaren Resonanz und dem, was beide Interaktanden als gemeinsam Geteiltes entdecken, bestimmt. Was genau das ist, was beide miteinander teilen, ist nur begrenzt vorhersagbar. Diese Entwicklungslogik des impliziten Beziehungswissens entspricht ganz dem Charakter der Phronesis als einem nichtvorgängigen prozeduralen Wissen. Die Phronesis als einverleibtes sittliches Wissen/sittliche Vernünftigkeit ist also die Disposition, das Vermögen zum Dialogos, zu einer Vernunft, die sich erst in der zwischenleiblichen Interaktion bildet. Nicht ein „Ich“, ein Alter Ego oder ein „Du“, ein Alter Ego führen ein Gespräch, das Gespräch führt sie.

Man kann festhalten, dass das implizite Beziehungswissen die Basis bildet für unser Vermögen der Empathie, Anerkennung und Authentizität als fundamentale Verständigungsaspekte, die wir in jedem Dialog stillschweigend voraussetzen. Dies ist nicht zuletzt darum der Fall, weil das implizite Beziehungswissen selbst durch die Erfahrung von Empathie, Anerkennung und Authentizität gebildet wird, Gestalt annimmt, ursprünglich in der Interaktion zwischen der primären Bezugsperson und dem Kind als Modell für alle weiteren Interaktionen. Mehr noch, das implizite Beziehungswissen enthält eine bestimmte Selbstbezüglichkeit, wie sie auch der Phronesis eigen ist. Als Grundhaltung/Hexis der Phronesis ermöglicht es uns nicht nur, über Empathie, Anerkennung und Authentizität das in einer kontingenten Konfliktsituation über einen gelungenen Verständigungsprozess, in dem der Andere in seiner Alterität anerkannt wird, Angemessene zu finden, sondern es motiviert uns auch dazu. In ihm ist gewissermaßen der Wille zur Begegnung mit der Anderen, dem Willen zum Verstehen und damit die Offenheit für die Alterität der Anderen enthalten (vgl. Dottori 2012, 188 und 192). Ferner besteht dieser Selbstbezug darin, dass das implizite Beziehungswissen, wie die Phronesis, sich nur in der Begegnung mit einem anderen in einer dialogischen Szene kritisch gegenüber sich selbst verhalten und weiterentwickeln kann. Dabei ist zu bedenken, dass 1. das implizite Beziehungswissen, wie die Phronesis, in einem Dialog zur Aufführung kommt und 2. beide einen solchen Dialog erst möglich machen. Wie genau eine solche kritische Selbstreferenz der Phronesis und des ihr zugrunde liegenden impliziten Beziehungswissens aussieht, welche Rolle die Reflexion spielt, soll zum Schluss betrachtet werden. Dabei wird zugleich unser Verständnis der Phronesis korrigiert und intensiviert.

Die zwischenleibliche Interaktion, in der in spontaner, präreflexiver Empathie, Anerkennung und Authentizität unser implizites Beziehungswissen sich zeigt, wir könnten auch sagen, in der Begegnung mit der Anderen in Anspruch genommen wird, ist nur ein, wenn auch primärer Aspekt der Haltung/der Phronesis. In der Philosophie (Dreyfuß 2007, McDowell 2007) wurde dieses Wissen als „knowing how“ im Unterschied zum „knowing that“ bezeichnet. Diese Differenzierung verschiedener Weisen des Wissens wurde von Gilbert Ryle 1946 eingeführt. Bezeichnet das „knowing how“ ein nicht-begriffliches, implizites prozedurales Wissen, steht das „knowing that“ für ein begriffliches, explizites, deklaratives Wissen. Kommt es zur Begegnung zwischen zwei Subjekten und ist ein Dialog zwischen ihnen möglich, in der beide in der Zweite-Person-Perspektive sind (vgl. Bubers Grundwort „Ich-Du“), ist das sittliche Wissen, die Phronesis im Modus des „knowing how“. Was aber passiert, wenn die Begegnung nicht zustande kommt oder wenn der Dialog plötzlich abbricht? Wir wechseln aus der Zweite-Person- in die

Dritte- oder Erste-Person-Perspektive. Das kennen wir, wenn wir im Gespräch mit unserem Gegenüber zugleich über ihn in der Dritten-Person-Perspektive nachdenken oder wenn wir in die Erste-Person-Perspektive wechseln und etwa unser eigenes Verhalten dem Anderen gegenüber reflektieren. Aus dem „knowing how“ wird ein „knowing that“ im Sinne eines expliziten, objektiven Wissens. Was vorher, im Dialog sich jeder „Fest-Stellung“ jeder Definition entzog, weil es zum einen fortwährend umgebildet wurde, um den Dialog am Laufen zu halten und zum anderen es auch gar keinen Anlass gab, es festzustellen, jetzt beginnen wir zu konstatieren. (In Bubers Sinne wechseln wir zum Grundwort „Ich-Es“). Fragen wir also: Waren wir in der Ich-Du-Beziehung ganz präsent, ganz gegenwärtig, „wie und wer war die Andere?“, blicken wir jetzt gewissermaßen in die Vergangenheit. Aus unserer uns gegenüberstehenden Interaktionspartner:in wird ebenso ein „Gegenstand“ der Betrachtung wie unser eigenes Verhalten, das wir reflektieren.

Ist der Dialog unterbrochen, kann die Reflexion und mit ihr ein Wechsel von der Zweite-Person-Perspektive in zwei Richtungen gehen. Zum einen können wir in die Dritte-Person-Perspektive wechseln, indem wir das von uns nicht verstandene und darum auch nicht anerkannte Verhalten unseres Gegenübers mit Hilfe einer Theorie (Erklärungswissen) versuchen uns verständlich zu machen. Wir können z.B. versuchen die Verhaltensweisen unseres Gegenübers als Ausdruck dafür anzusehen, dass es aus dem Autismus-Spektrum kommt oder an einer Borderline-Störung leidet oder eine Hörbeeinträchtigung hat usw. Diese Erklärung kann der Umweg sein zu einem besseren Verstehen, das zugleich von der Anerkennung begleitet ist, dass wir die Andere nie ganz verstehen können (Cavell 2002, 64f.), aber auch nicht brauchen. Wir mögen unsere Rolle im Dialog bereits damit erfüllen, dass wir als Maieut:in/Geburtshelfer:in für unser Gegenüber dienen, dass es sich selbst besser versteht. Unter diesem Vorbehalt mag auch der Einsatz des Handlungswissens stehen, wie wir die Andere bei der Bewältigung ihres Lebens zu befähigen suchen. Zum anderen aber besteht hier die Gefahr, dass wir in der Dritte-Person-Perspektive, indem wir unser Gegenüber und sein Verhalten irgendwie mithilfe einer Theorie feststellen, auf den Begriff bringen, definieren, einordnen, die Andere und ihr Verhalten zum Fall einer Theorie machen, indem wir sie auf bestimmte Eigenschaften reduzieren und zum Anwendungsfall einer Methode machen und sie auf eine bestimmte Rolle festlegen. Wir laufen Gefahr, sie zu verdinglichen und ihr das Recht zu nehmen, sich unserer festlegenden Erklärung und Bestimmung zu entziehen und sich selbst zu bestimmen.

Und ebenso kann die Reflexion und der mit ihr einhergehende Wechsel von der Zweite-Person- in die Erste-Person-Perspektive in zwei Richtungen gehen.

Zum einen kann es im positiven Fall bedeuten, dass man sich und sein Verhalten kritisch hinterfragt. War ich wirklich offen für die Andere? Ließ ich sie und das, was sie mir vermittelte, an mich herankommen? War ich einfühlsam, habe ich sie in ihrem So-Sein anerkannt und war ehrlich ihr und mir selbst gegenüber? Dieses im engeren Sinne „Mit-Sich-Zu-Rate-Gehen“ im Sinne einer „abwägenden Reflexion“ (EN1139a 1-22), in der der reflexive Aspekt der Phronesis zum Tragen kommt, kann auch mithilfe der kollegialen Fallberatung, der Supervision oder Meditation erfolgen. Zum anderen wiederum besteht die Gefahr, dass wir in der Erste-Person-Perspektive unser eigenes Verhalten nicht nur rechtfertigen, sondern selbstgerecht werden. Der Dialog aber ist nur möglich, wenn wir etwas gegen uns gelten lassen (Gadamer 1986, 343). Nachsicht (sygnome) gilt als wichtiger Aspekt der Phronesis.

Welche der beiden Richtungen wir nach der Unterbrechung des Dialogs einschlagen, solche die uns zurück in den Dialog führen oder solche, denen zufolge wir einerseits in der Dritte-Person-Perspektive unser Gegenüber und sein Verhalten nur mehr einseitig zum Fall einer Theorie oder zum Anwendungsfall einer Methode machen und damit Gefahr laufen ihn zu verdinglichen und andererseits in der Erste-Person-Perspektive selbstgerecht werden, hängt schließlich davon ab, ob wir von dem Willen zum Dialog (so hatte ja Dottori 2012 ein zentrales Element der Phronesis auf den Punkt gebracht) geleitet werden oder nicht. Inwiefern nach dem Scheitern eines Dialogs uns dennoch der Wille zum Dialog eigen ist, spiegelt sich in unserem impliziten Beziehungswissen. Ob im Mit-Sich-Zu-Rate-Gehen der reflexive Aspekt der Phronesis in der Erste- oder Dritte-Person-Perspektive uns wieder zum Dialog zurückführt, ob wir also geschützt sind einerseits vor der Verdinglichung unseres Gegenübers und andererseits vor eigener Selbstgerechtigkeit, hängt letztlich wieder von dem präreflexiven Aspekt, unserem impliziten Beziehungswissen, ab, in dem der Wille zum bzw. die Offenheit für den Dialog verankert ist.

Die spannende Frage ist nun, wie sich unser implizites Beziehungswissen als mutmaßlicher Kern der Phronesis, unserer Haltung selbst im Zuge eines Dialogs auch und gerade, wenn er zu scheitern droht, positiv weiterentwickeln kann. Zum einen bilden nicht nur die spontanen, impliziten Formen der drei kommunikativen Aspekte von Empathie, Anerkennung und Authentizität (knowing how) die Grundlage für die reflexiven, bewussten, expliziten Wissensformen von Empathie, Anerkennung und Authentizität. Letztere können auch auf erstere zurückwirken. So können sich nach Fuchs insbesondere verschiedene Formen der Empathie wechselseitig beeinflussen: „primary empathy can pave the way for additional efforts to understand the other by cognitive means, whereas taking another's perspective may in turn enhance primary feelings of

empathy, as well as sympathy" (Fuchs 2019, 3). Auch stehen die drei verschiedenen kommunikativen Aspekte selbst in einem einander ergänzenden, korrigierenden Wechselverhältnis. So können z.B. auch bewusste, explizite Formen der Anerkennung auf implizite spontane Formen der Empathie zurückwirken (vgl. Fuchs 2019). Diese hier nur angedeuteten Zusammenhänge über die Interdependenzen zwischen den verschiedenen kommunikativen Aspekten der Phronesis sind relevant für Besprechungen von Dialogsituationen in kollegialer Fallberatung und Supervision.

Zum anderen aber kann es auch auf der Ebene der spontanen, impliziten Formen des kommunikativen Wissens zwischen Dialogpartner:innen zu einer Veränderung des impliziten Beziehungswissens kommen. Dies aber ist nur innerhalb des Dialogs möglich. Wie genau man sich dies vorstellen kann, haben Stern und die Boston-Chance-Process-Study-Group (BCPSG 2010) versucht aufzuzeigen (vgl. auch Weber 2020).

4. Schluss

Will man zusammenfassen, worin die Übersetzungsleistung durch dieses besondere, von uns als Haltung bezeichnete Wissen besteht, kann man näherungsweise sagen: Erstens, indem durch dieses Wissen, Erklärungs- und Handlungswissen so in Dienst genommen werden, dass sie die Begegnung/den Dialog der Heilpädagog:in mit ihrer Adressat:in ermöglicht; zweitens, dass die Adressat:in dieses Wissen für die eigene Lebensbewältigung nutzen kann. Dabei wird unterstellt, dass es Ziel der Adressat:in in ihrer Lebensbewältigung ist, ihre Möglichkeiten der Selbstbestimmung und der sozialen Teilhabe zur Entfaltung zu bringen und dabei ihre grundlegenden Bedürfnisse nach Entfaltung der eigenen Individualität sowie sozialer Zugehörigkeit zu befriedigen vermag.

Grundlage aber für diese in der Haltung verankerten hermeneutischen Leistung ist der Wille zum Dialog. Dieser spiegelt sich in der Offenheit für die Andere. Seinen Grund hat er in der positiven self-fulfilling-prophecy des impliziten Beziehungswissens. Dieses äußert sich in den kommunikativen Aspekten von Empathie, Anerkennung und Authentizität (Erfahrung der Stimmigkeit mit sich selbst in der Begegnung mit dem Anderen). Der Ort ihrer Weiterentwicklung aber ist primär die Begegnung und die durch die Begegnung ausgelöste Reflexion. In der Sprache Hegels formuliert: Die Begegnung mit der Anderen ist der Initiator für die Ausbildung der zweiten Natur des Menschen, Sittlichkeit genannt, in Gestalt einer einverlebten Haltung.

LITERATUR

Apperly, I. A., & Butterfill, S. A. (2009): Do humans have two-systems to track beliefs and belief-like states? In: *Psychological Review*, 116, 953–970.

Aristoteles (2009): *Nikomachische Ethik*. In der Übersetzung von Eugen Rolfes. Köln: Anaconda Verlag.

Cavell, S. (2002): Wissen und Anerkennen. in: Cavell, S., *Die Unheimlichkeit des Gewöhnlichen* (S. 39–73). Frankfurt/M: Fischer.

Dottori, R. (2012): Die hermeneutische Erfahrung zwischen Weltoffenheit und Dialog. In: *Analiza i Egzy-stencja*, 19 (2012), 177–198.

Dreyfus, H. L. (2007): The return of the myth of the mental. In: *Inquiry*, 50(4), 352–365.

Dunne, J. (1993): *Back to the rough ground. Practical judgment and the lure of technique*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Eisner, E. W. (2002): From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching. In: *Teaching and Teacher Education* 18: 375–385.

Fichte, J. G. (1979): *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Flowers, B. J.; Novak, L. F., Calder; A. Sommer, R. K. (2022): Beyond an abstract and technical conception of psychotherapy: The indispensable role of practical wisdom. In: *Theory & Psychology*, 32(5), 691–713.

Fonagy, P. / Gergely G. / Jurist, E. L. / Target, M. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Frith, Ch. D., & Frith, U (2008): Implicit and explicit processes in social cognition. In: *Neuron*, 60, 503–510.

Fuchs, Th. (2008): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.

Fuchs, Th. (2012): Selbst und Schizophrenie. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 60(6), 887–901.

Fuchs, Th. (2019): Empathy, Group Identity, and the Mechanisms of Exclusion: An Investigation into the Limits of Empathy. In: *Topoi – An International Review of Philosophy* 38, 239–250.

Gadamer, H.-G. (1986): *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Siebeck.

- Gallagher, S. (2007): Moral agency, self-consciousness, and practical wisdom. In: *Journal of Consciousness Studies*, 14(5–6), 199–223.
- Gallagher, S. (2015): The Practice of Thinking: Between Dreyfus and McDowell. In: Th. Breyer, Ch. Gutland (Eds.), *Phenomenology of Thinking: Philosophical Investigations into the Character of Cognitive Experiences* (S. 134–146). New York: Routledge.
- Gröschke, D. (2008): *Heilpädagogisches Handeln. Eine Pragmatik der Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Honneth, A. (2005): *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Hugman, R.; Pawar, M.; Anscombe, A. W. (Bill); Wheeler, A. (2020): *Practical Wisdom*. In: R. Hugman, M. Pawar, A. W. (Bill) Anscombe, A. Wheeler, *Virtue Ethics in Social Work Practice*. London: Routledge.
- Kitchener, K. S.; Anderson, S. K. (2011): *Foundations of ethical, practice, research, and teaching in psychology and counseling*. (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Klein, W.; Bloom, M. (1995): *Practice Wisdom*. In: *Social Work*, 40(6), 799–807.
- McDowell, J. (1994): *Mind and World*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McDowell, J. (2007): What myth? In: *Inquiry*, 50(4), 338–351.
- Menth, M. (2020): *Heilpädagogische Haltung. Denkbewegungen zwischen Heilpädagogik und Philosophie*. bhp-Verlag.
- Ryle, G. (1946): *Knowing how and knowing that*. In: *Proceeding of the Aristotelian Society*, 46, 1–16.
- Samson, P. L. (2015): *Practice Wisdom: the art and science of social work*. In: *Journal of Social Work Practice*, 29(2), 119–131.
- Schindler, A. (2021): *Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gestalten. Studie zum Bildungsverständnis des heilpädagogischen Fachpersonals*. Bielefeld: Athena/wbv.
- Stern, D. N. (1985): *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stern, D. N. (2018): *Der Gegenwartsmoment: Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag*. Frankfurt/M: Brandes & Aspel.
- The Boston Change Process Study Group (2010): *Veränderungsprozesse. Ein integratives Paradigma*. Frankfurt/M: Brandes & Aspel.
- Volz, F. R. (1993): „Lebensführungshermeneutik“ – Zu einigen Aspekten des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Ethik. In: *neue praxis*, 23(1+2), 25–31.
- Weber, D. (2020): *Das dialogisch-hermeneutische Verfahren der Moral Case Deliberation. Die Bedeutung der Phronesis bei Gadamer für die medizinethische Entscheidungsfindung*. In: *Wege zum Menschen*, 72/6, 486–505.