Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers, Norbert Heinen

Basale Stimulation

kritisch - konstruktiv

verlag selbstbestimmtes leben

Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers,
Norbert Heinen (Hrsg.)

Basale Stimulation

kritisch – konstruktiv

verlag selbstbestimmtes leben

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Basale Stimulation
kritisch – konstruktiv
Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers, Norbert Heinen (Hrsg.)
Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben; 2006
ISBN 3-950095-67-4

Impressum

Basale Stimulation
kritisch – konstruktiv
Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers, Norbert Heinen (Hrsg.)
Titelentwurf: Cornelia Pasch, Krefeld
Satz und Herstellung: reha gmbh, Saarbrücken
Fotografien: Björn Langlotz, Heidelberg

Der verlag selbstbestimmtes leben ist Eigenverlag
des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte e. V.
Brehmstr. 5-7, 40239 Düsseldorf
Tel.: 0211/64004-0, Fax: 0211/64004-20
E-Mail: info@bvkm.de
www.bvkm.de

Alle Rechte vorbehalten

€ 17,40

Erhard Fischer

‚Wahr nehmen', Sinn stiften und Basale Stimulation – ein Widerspruch?

Einführende Fragen

Die Basale Stimulation ist im (heil-)pädagogischen Bereich wie auch im Bereich der Pflege seit Beginn der Entwicklung durch Andreas FRÖHLICH in den Achtzigerjahren eng verknüpft mit der Beobachtung und Diagnose von potenziellen Wahrnehmungsbeeinträchtigungen sowie mit Fragen nach angemessenen Fördermöglichkeiten.

Dieser Förderansatz wurde aber bereits früh auch kritisch hinterfragt – vor allem hinsichtlich der theoretischen Fundierung und Gefahren einer allzu funktionsorientierten Ausrichtung. Daher sollen hier aus heilpädagogischer Sicht folgende Fragen gestellt und beantwortet werden:

1. Welche Ziele verfolgte das Konzept in seiner Anfangsphase, und mit welchen Mitteln wurden diese zu erreichen versucht?
2. Wie wurde dieser Ansatz in Praxis und Theorie aufgenommen und bewertet?
3. Handelt es sich hier eher um eine Methode als Sammlung praxisorientierter Förderangebote oder um ein theoretisch fundiertes Konzept, das anthropologische, teleologische wie auch methodische Überlegungen umfasst und zu einer Einheit verbindet? Welche Bezugswissenschaften und welche Begründungen werden zur Legitimation des Vorgehens herangezogen? Welches Verständnis von menschlicher Wahrnehmung und von dem in seiner Wahrnehmung beeinträchtigten Menschen liegt zugrunde?
4. Wie hat sich das Konzept in den vergangenen Jahrzehnten weiter entwickelt, auch als Reaktion auf kritische Einwände?
5. Welche Bedeutung kommt ihm heute noch in der Heilpädagogik zu?

Konzeptentwicklung und -struktur

Das ursprünglich für Menschen mit schwerster Behinderung konstruierte Förderkonzept wurde inzwischen auf die Förderung von pflegebedürftigen und kranken Menschen (BIENSTEIN & FRÖHLICH 1991), von Kindern und Jugendlichen mit apallischem Syndrom (FRÖHLICH 1995) und von

frühgeborenen Kindern (FRÖHLICH 1997) erweitert. Erstmals von HEIDINGSFELDER und FRÖHLICH im Jahre 1977 vorgestellt, hat die Basale Stimulation in den vergangenen Jahrzehnten einen großen Bekanntheitsgrad erlangt und eine bemerkenswerte Entwicklung durchgemacht, die exemplarisch auch einen Umdenkungsprozess in der *„Pädagogik bei schwerster Behinderung“* (FRÖHLICH 1991) deutlich macht.

Was Basale Stimulation meint, wird auf der Homepage des Internationalen Fördervereins Basale Stimulation e. V. so ausgedrückt:

> *Basal meint: dass wir uns der einfachsten und elementarsten Möglichkeiten bedienen wollen, um einen Menschen zu erreichen, um mit ihm in Kontakt zu treten. [...] Es meint auch, dass wir zurückgreifen auf die Basis, d. h. das Fundament menschlichen Handelns. [...] Stimulation meint: Dem Menschen mit schwerer Behinderung werden positive Angebote gemacht, die ihn ermuntern, mit anderen Personen und der Umwelt in Kontakt zu treten.*

Eine umfängliche und differenzierte theoretische Untermauerung bleibt FRÖHLICH schuldig, auch wenn vereinzelt verwiesen wird (vgl. BEGEMANN, FRÖHLICH & PENNER 1979, 48ff.) auf die Notwendigkeit der Vermeidung sensorieller Deprivation (PECHSTEIN 1974), auf PIAGETs Konzept der sensomotorischen Intelligenz, auf die Theorie der somatogenen Intelligenzentwicklungshemmung (vgl. SCHÖNBERGER 1974; JETTER 1974) bzw. *„somatogenen Perzeptionsstörung“* (FRÖHLICH 1977b), auf Erfahrungen aus der Physiotherapie und auf die Theorie der neurologischen Organisation (vgl. DOMAN 1980).

FRÖHLICH hielt es zunächst für notwendig, dass die Kinder

> *aus einer wegen der schweren Behinderung subjektiv als reizarm empfundenen Umwelt in einen pädagogischen Raum gebracht werden, wo sie mit massiven, durch die Behinderung ‚durchstoßenden‘ Stimuli angeregt werden“ (1977c, 23), mit dem Ziel, „vorhandene Rezeptions- und Verarbeitungsorgane“ bzw. den „Wechselwirkungsprozeß von Perzeption-Motorik-Perzeption“* (FRÖHLICH 1978, 50)

in Gang zu setzen. Diese Methode sollte dort einsetzen, wo weder Voraussetzungen und Vorerfahrungen noch sinnvolles Umgehen mit den aus der Umwelt empfangenen Reizen beim Kind feststellbar sind. Eine inhaltliche Füllung bzw. Vermittlung von materialen und sozialen Bedeutungen sollte erst später erfolgen, wenn das Kind über die ‚Fähigkeit‘ der Reizverarbeitung und -beantwortung bzw. über Aufnahmefähigkeit und Eigenaktivität verfüge (vgl. 1978, 56).

An Sinnesmodalitäten, die stimuliert werden sollen, wurden u. a. genannt (vgl. HEIDINGSFELDER & FRÖHLICH 1977; FRÖHLICH 1977a, 1977b, 1978, 1983, 1993, 1998; BIENSTEIN & FRÖHLICH 1991, 2003):

- der somatische Bereich (Baden in verschieden warmem Wasser, Abbürsten, Föhnen, Lagerung auf verschiedenen Unterlagen, Trockenbaden, Berieseln mit unterschiedlichen Materialien u. a.),
- der vestibuläre Bereich (unter Verwendung von Materialien wie Liegeschaukel, Schaukelwürfel, -netz oder -tonne, Hängematte oder -korb u. a.),
- der vibratorische Bereich (über Wasserbett, Vibratoren, Klangkörper u. a.),
- der auditive Bereich (mit dem Ziel der Vermittlung von Vibrations- und Rhythmusempfindungen über die Erzeugung von Geräuschen mit unterschiedlichsten Instrumenten u. a.),
- der haptische Bereich (durch Bürsten, Materialwühlen, Temperaturstäbe, Oberflächenbretter, Greifspielzeuge und andere Tastkörper),
- der visuelle Bereich (unter Einsatz von vielfältigen Raster- und Bildtafeln, Licht- und Schattenspielen, aufgehängten Mobiles u. a.) oder
- der Geschmacks- und Geruchsbereich (Verwendung von ätherischen Ölen oder bewusstem Würzen des täglichen Essens u. a.).

Dabei hat die Benennung, Beschreibung und Systematik der zu stimulierenden Bereiche Veränderungen erfahren, wie die beiden Grafiken veranschaulichen.

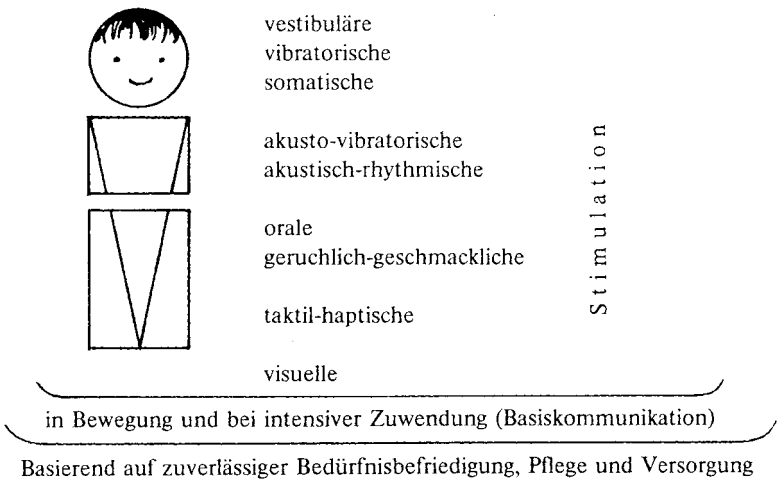

Abb. 1: Integrierte Entwicklungsförderung (Basale Stimulation) für schwer mehrfachbehinderte Kinder (FRÖHLICH 1983, 213)

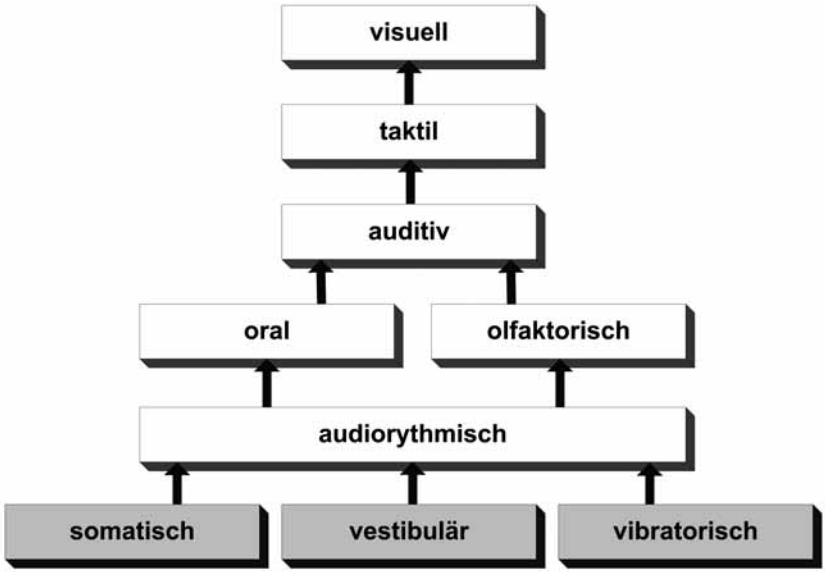

Abb. 2: Grundelemente der Basalen Stimulation (BIENSTEIN & FRÖHLICH 2003, 41)

Heute ist die Basale Stimulation weit über die Grenzen Deutschlands bekannt. Im Internet werden bei der Suchmaschine Google insgesamt 506.000 Hinweise für ‚Basale Stimulation' international, 452.000 für deutsche Seiten aufgelistet. Basale Stimulation® (Pädagogik) und Basale Stimulation® in der Pflege sind inzwischen eingetragene Warenzeichen.

Auf der Internetseite www.basale-stimulation.de stellt sich der Internationale Förderverein Basale Stimulation e. V. vor, gegründet am 29. Oktober 2000 von Multiplikatoren, Kursleitern und Praxisbegleitern aus Deutschland, der Schweiz, den Niederlanden und Österreich, mit dem Ziel einer Weiterentwicklung des Konzeptes. Weitere Aufgaben des Vereins liegen im Austausch mit und dem Kontakt zu anderen Berufsgruppen und Institutionen sowie in der Weitergabe von Informationen.

Basale Stimulation, so heißt es auf dieser Homepage, wurde als ursprüngliches Unterrichts- und Förderkonzept weiter entwickelt, u. a. hinsichtlich Fragen der Kommunikationsförderung, der materiellen Bildung für Menschen mit schwerer Behinderung, der Lebens- und Selbstbestimmungsrechte für Menschen mit Behinderungen und der Übertragung der Förderideen in den pädagogischen Alltag.

Ein weiterer wesentlicher Bereich, auf den sich das Konzept erstreckt hat, ist der Bereich der Pflege, entwickelt vor allem über die Zusammenarbeit

FRÖHLICHs mit der Dipl.-Pädagogin und Krankenschwester Christel BIENSTEIN ab Mitte der Achtzigerjahre. Zielgruppen sind schwer erkrankte Erwachsene, apallische und komatöse Menschen; die Veröffentlichungen dazu werden immer zahlreicher (vgl. die Ergebnisse unter der Stichpunktsuche ‚Basale Stimulation und Pflege' bei www.amazon.de).

Kritische Bedenken und Anfragen

Da in der Zeit der Konzeptentwicklung praxisorientierte Hilfen für die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung weitgehend fehlten, fand dieser Ansatz bei den in Schulen und anderen Einrichtungen der Behindertenhilfe tätigen Lehrpersonen und Erziehern zunächst großen Anklang, stieß bei der Anwendung aber im Laufe der Jahre auch auf Widerspruch. Ein Beispiel:

> *Ich erkannte, daß für schwerst geistig Behinderte ebenso wie für nichtbehinderte Kinder Zusammenhänge von großer Bedeutung sind, für die und in denen etwas gelernt werden soll. Aus diesem Grund fühlte ich mich bei der regelmäßig stattfindenden, aus allen Zusammenhängen herausgerissenen sensorischen Schulung mit der Zeit immer unbehaglicher. Wofür waren diese ‚sinnleeren' Übungen gut? Konnte Anne damit etwas anfangen? Verstand sie gelegentlich, was ich da von ihr verlangte? Wie fühlt man sich, wenn man von einem anderen Menschen ständig in allen Sinnesbereichen manipuliert wird? Solche und ähnliche Fragen stellten sich mir und ließen mich in meinen ‚sensorischen' Schulungsversuchen immer unsicherer werden. Annes Mitarbeit und Interesse nahmen ständig ab, vermutlich auch, weil sie meine Unsicherheit spürte, aber weil sie vielleicht auch wirklich mit diesem Sinnestraining nichts in Verbindung bringen konnte.* (HAMANN zitiert in PFEFFER 1986, 126f.)

Die Schilderung eines solchen Einzelfalls, formuliert in einem recht persönlichen, Emotionen ausdrückenden Stil, sagt selbstverständlich noch nichts über die Qualität eines Konzeptes aus, weist allerdings auf potenzielle Gefahren und Probleme hin.

Aus fachlicher, heilpädagogischer Sicht wurden bereits früh Bedenken wie auch offene Ablehnung geäußert und begründet. So wurde u. a. befürchtet, dass infolge einer routinemäßigen und technisierten Reizzufuhr schwerstbehinderte Kinder und Jugendliche *„in neue, unbekannte, nicht geglaubte Situationen der Wehrlosigkeit gebracht werden"* (THALHAMMER 1980, 551) können.

PFEFFER (1982; vgl. auch 1988) wies schon früh auf die Folgen einer Isolation von der Erfahrungsaneignung (von Welt) und auf daraus resultierende besondere Bedürfnisse hin, die im Zentrum einer Pädagogik stehen

sollten. So machte er deutlich, dass z. B. die Fixierung auf das Orale und das ausgeprägte Bedürfnis nach Haut- und Körperkontakt die Notwendigkeit affektiv-emotional positiver Beziehungen als Grundlage der Anbahnung qualifizierter Umweltbegegnung anzeigen würde. Die Fixierung auf wenige Objekte der Umwelt verlange gerade nach Erschließung von Welt in ihrer Vielfalt, und dies könne vor allem dann gelingen, wenn der Erzieher im gemeinsamen Erleben Interesse für die Dinge um uns herum wecken könne.

FISCHER (1983; vgl. auch 1985; 1998) fragte nach der Berechtigung der Annahme, dass einer auf Sinn- und Bedeutungserschließung ausgerichteten Wahrnehmung eine Stufe einer perzeptiven, auf formale Reizdiskrimination bezogene Sinnestätigkeit vorausgehen soll, die es rechtfertigen könnte, zunächst zu stimulieren und erst später eine inhaltliche Füllung vorzunehmen.

DREHER (1996, 14ff.) wandte sich vor allem gegen die starke Orientierung am Neurophysiologischen, vermisste eine Eingliederung in einen umfassenderen Zusammenhang und hinterfragte ebenfalls die These, dass bei der Auswahl der Reizobjekte keinerlei Vorkenntnis und Erfahrung vorausgesetzt werden müssten:

> *Solange nur von einem naturwissenschaftlich-physiologischen Denken ausgegangen wird [...] braucht die Frage nach einem vertrauten Raum keine Rolle zu spielen. Daher kann die Verbindung zu einer umhüllend vertrauten Welt unterbrochen werden. Des weiteren rechtfertigt sich dann der Ausgang vom geometrisch definierten Streifenmuster oder von der zeitlichen Variabilität der ‚Reizabfolge'.* (ebd.)

Er interpretiert Wahrnehmung vielmehr phänomenologisch dahingehend, dass *„immer Begegnung, Kommunikation, vertraute Welt und prä-rationale Verbundenheit mit dieser Welt der Dinge und des Menschen vorausgesetzt werden (müssen), bevor analytisches Denken dieses Phänomen in einzelne Komponenten zu zerlegen vermag"* (DREHER 1996, 80).

FORNEFELD (1996) fordert diesbezüglich ein Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne, damit Schüler mit schwerster Behinderung für sich ‚Sinn' selbst entnehmen können und regt an, das *Wie* einer sinnvollen und Sinn erschließenden Weltdarbietung grundlegend zu überdenken. Menschen mit schwerster Behinderung nämlich würden sich mit ihrer Umwelt weniger reflektierend oder bewusst denkend auseinandersetzen, sondern ihr vielmehr unmittelbar begegnen, sich mittels ihres Leibes vorreflexiv auf die Welt richten. Dem schwerstbehinderten Kind müsse daher in der Schule eine Welt angeboten werden, *„die das Machen von Erfahrungen zuläßt, damit das Kind in der erfahrenen Auseinandersetzung mit ihr, also mit-*

tels seiner Sinne, zur Kenntnis von der Welt und schließlich zur Er-Kenntnis über die Welt gelangen kann" (ebd., 99f.).

Ähnlich argumentierte PRASCHAK (1991) aus einer konstruktivistischen Grundhaltung und im Rahmen einer ‚kooperativen Pädagogik' in seinem Hinweis darauf, dass auch der schwerstbehinderte Mensch nicht bloß ein passiver Reizempfänger sei, sondern von vornherein in einer sinnstiftenden Weise an der Konstruktion und Interpretation von Wirklichkeit beteiligt sei bzw. werden müsse.

LAMERS (2000) wies darauf hin, dass im Rahmen der von KLAFKI herausgearbeiteten notwendigen Verschränkung einer formalen und materialen Bildung bei FRÖHLICH eine Dominanz funktionsbezogener, formaler Anteile auszumachen sei und dass materiale Inhalte zu kurz kämen. *„So verstandene Bildung missachtet die dialektische Verschränkung beider Anteile und verhindert, dass diese Menschen in ausreichendem Maße ihre Wirklichkeit, ihre Welt erleben, erfahren, erkennen, sich mit ihr auseinandersetzen und sie gestalten können"* (ebd., 195).

Zum Verständnis von Wahrnehmung

Aus den kritischen Anmerkungen wird deutlich, dass der Fokus der Kritik bzw. Auseinandersetzung auf den Vorwurf gerichtet ist, FRÖHLICHs Vorschläge zu einer Stimulation würden sich zu sehr und eingeschränkt auf die Schulung basaler Sinnesfunktionen richten und dabei inhaltliche, auf die Aneignung von Sinn und Bedeutung sowie von gegenständlichen und sozialen Wirklichkeiten gerichtete Aspekte vernachlässigen. Um dies zu verstehen, erscheint es notwendig und erforderlich, sich mit einigen Grundlagen der Wahrnehmung vertraut zu machen und zu fragen, was Wahrnehmung eigentlich beinhaltet, was im Kern geschieht, wenn wir etwas aus unserer Umwelt ‚wahr nehmen', erkennen und als Wirklichkeit auffassen (vgl. FISCHER 1998).

- Das Wesen bzw. der Kern menschlicher Wahrnehmung besteht nicht nur in der bloßen Aufnahme (Perzeption) von einzelnen Sinneseindrücken (Empfindungen) und im Unterscheiden von äußeren (figural-qualitativen) Merkmalen, sondern im Verstehen und Erfassen der Bedeutungen von Wahrnehmungsgegebenheiten und in ihrer Einordnung in Erfahrungsbestände bzw. Schemata als ganzheitliche und bekannte Objekte, Personen und Ereignisse (Apperzeption).

- Dies wird deutlich in Selbsterfahrungsübungen. Wenn man sich von einem Partner Alltagsgegenstände in die Hand reichen lässt und diese ‚begreift', ist unsere geistige Aktivität darauf gerichtet, diesen Gegenstand in ein bekanntes Gegenstandsschema ein- und ihm so Bedeutung zuzuord-

nen. Dagegen werden wir gewöhnlich nicht darauf achten und unterscheiden, welche Oberflächenbeschaffenheiten dieser Gegenstand im Einzelnen aufweist. Oder: Wenn wir die Augen schließen und ‚zu-hören', hören wir in der Regel nicht Tonhöhen, Lautstärken oder andere akustische Eigenschaften (heraus), sondern nehmen auditiv wahr, dass draußen ein Auto vorbeifährt, dass Menschen sich im Raum unterhalten, dass sich jemand ein Bier einschenkt oder dass ein Fenster geöffnet wird.

- Theoretisch kann zwischen verschiedenen Teilprozessen unterschieden werden. Empfindungen stellen als akademische Abstraktionen einfache und elementare Bestandteile bzw. Bausteine der Wahrnehmung dar, die durch Zergliederung nicht weiter zurückführbar sind. *Perzeption* als schlichte Wahrnehmung überschreitet den Bewusstseinsprozess noch nicht, d. h., kognitives Auffassen, Einordnen in den Erfahrungsbestand und Bedeutungserfassung eines Wahrnehmungsinhaltes kommen noch nicht ins Spiel. Für das menschliche Handeln entscheidend und grundlegend ist schließlich die *Apperzeption* als Erkennen im Wahrnehmungsprozess, als bewusstes, aktives und kognitives Aufnehmen und Einordnen eines Wahrnehmungsinhaltes in die Gesamtheit des begrifflich geordneten Erfahrungsbestandes. In der Apperzeption kommt die Abhängigkeit von früheren Wahrnehmungen und Erfahrungen, vom gesamten Wissensstand des Subjekts, seinen theoretischen Kenntnissen, seiner weltanschaulichen Haltung, seinem psychischen Zustand usw. zum Ausdruck. Wahrnehmung umfasst also – auf der Grundlage der Funktionstüchtigkeit der verschiedenen Sinnesorgane – als komplexer psychischer Prozess die bisher beschriebenen Teilprozesse. Sie ermöglicht uns die Kenntnisnahme von Objekten und sozialen Gegebenheiten der Außenwelt und ihren Veränderungen, informiert uns über den Erfolg des Handelns und entwirft ein subjektives Abbild der Umwelt. In diesem Sinne stellt sie eine Form der Erkenntnis, ‚sinnliche Erkenntnis', dar.

- Dabei ergibt sich ein bestimmter Sinngehalt in der Regel erst in einer konkreten Alltagssituation, aus einer individuellen Sicht bzw. Perspektive von Wahrnehmung und steht in einer wechselseitigen Verbindung (Verweisung) mit anderen Bedeutungen *(Bedeutungsstrukturen).* Bei HOLZKAMP (1976, 146) haben sich die verschiedenen Formen der Gegenstandsbedeutungen zu differenzierten Bedeutungsstrukturen verdichtet und weisen den Charakter der gegenseitigen Bedeutungsverweisung von Menschen auf Sachen, von Sachen auf Menschen, von Beziehungen zwischen Menschen auf Beziehungen zwischen Sachen u. a. m. auf.

- Wahrnehmung vollzieht sich nicht als passives Aufnehmen, sondern ist als Orientierungs- und Kontrollinstrument in einen komplexen *Hand-*

lungsprozess eingebettet. Einstellungen, Motive, Emotionen und kulturelle Gegebenheiten bedingen, dass das Wesentliche, Bedeutungsvolle aus der Vielfalt der auf die Sinnesorgane eintreffenden Reizflut herausgehoben wird.

- Die *Entwicklung der Wahrnehmung* vollzieht sich dann unter Beteiligung affektiver und sozialer Faktoren als Prozess des Bedeutungslernens, als Aneignung von für die Lebensbewältigung zweckdienlichen (viablen) Informationen und Erfahrungen. Dies geschieht im tätigen Umgang mit Gegenständen und Personen und in der Konfrontation mit Sachproblemen und sozialen Konflikten. Dabei werden zunehmend figural-qualitative (äußere) Eigenschaften von Dingen und Personen als konstante und invariante Merkmale zur Identifizierung des Wahrgenommenen (= Bedeutungserfassung) beachtet und gespeichert.

- Da die Begegnung mit Wahrnehmungsgegebenheiten sich unter unterschiedlichen subjektiven Bedingungen und Handlungsprozessen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Situationen vollzieht, verwundert es nicht, dass Menschen ein und dasselbe Objekt, ein und denselben Prozess usw. verschieden wahrnehmen können. Aus konstruktivistischer Sicht handelt es sich um eine Bedeutung für mich bzw. um eine Bedeutung für das einzelne Individuum. Daraus folgt auch, dass es nicht eine für alle Menschen gemeinsame objektive Wirklichkeit und eine von allen gleich wahrgenommene Umwelt gibt. Vielmehr konstruiert jeder Mensch durch die jeweils unterschiedliche Qualität der Begegnungen und den handelnden Umgang mit Gegenständen eine subjektive Wirklichkeit, die sich als Produkt von Bewusstseinvorgängen von einer objektiven Welt unterscheidet.

- Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den anderen Menschen in seinen subjektiven Wahrnehmungen zu *verstehen*, ausgehend von einem Wechsel der Perspektive und als Versuch, dessen Lebensgeschichte zu rekonstruieren (Rehistorisierung) bzw. seine sinnlichen Erfahrungen und Erlebnisse als individuelle Bedeutsamkeiten nachzuvollziehen. Daraus lässt sich ableiten, dass Reaktionen und Verhaltensweisen, die für den Außenstehenden eigentümlich und sonderbar erscheinen und von der Norm abweichen, nicht als ‚pathologisch' und ‚gestört' einzustufen und abzuwerten sind, da sie lediglich Ausdruck subjektiver, standortbezogener Wahrnehmungen im Rahmen lebensgeschichtlich geprägter Erlebnisse und Erfahrungen darstellen (vgl. FISCHER 2004).

Aus all dem ergeben sich als zentrale Folgerungen für eine Basale Stimulation, dass einer auf Sinn- und Bedeutungsstiftung ausgerichteten Wahrnehmung keineswegs die Stufe einer rein perzeptiven, auf formale Reiz-

diskrimination bezogene Sinnestätigkeit vorausgeht, die es rechtfertigen würde, zunächst nur zu ‚stimulieren' und erst später eine inhaltliche, gegenstandsbezogene ‚Füllung' vorzunehmen. Selbst wenn bei manchen Menschen mit schwerster Behinderung nur wenige Reaktionen ‚von außen' zu beobachten sind, die als Antwort auf eine irgendwie geartete Wahrnehmungsinterpretation und Erfassung von Wirklichkeit zu werten wären, muss davon ausgegangen werden, dass diese dennoch immer bereits vorliegt.

JETTER (1994, 31) hat die Konsequenzen daraus so beschrieben:

> *Wenn wir diese Kinder als Partner unserer Arbeit wirklich ernst nehmen, dann müssen wir uns ernsthaft mit all den Problemen befassen, die es Kindern machen kann, sich ihre Welt so zu konstruieren, dass sie mit dem uns vertrauten Weltbild übereinstimmt. Wir müssen sehr sorgfältig abwägen und immer wieder neu prüfen, ob ihnen unsere Angebote etwas wert sein können, ob also das, was wir ihnen bieten, für sie ein Wert ist, den zu achten sie fähig und bereit sein können.*
>
> *Natürlich ist dies weitaus schwieriger, als den Kindern ‚Reize' anzubieten, die man überhaupt nicht daraufhin befragt hat, was sie ihnen bedeuten und bedeuten können. Für die Anregung für die wertorientierten und bedeutungsvollen Tätigkeiten der Kinder bedürfen wir eines theoretischen Konzepts, das der Komplexität der Aufgabe folgend nicht ein immer und überall gültiges Rezept sein kann. Ganz sicher aber warten wir bis zum Sankt Nimmerleinstag, wenn wir glauben, dass uns irgendwann einmal kluge Forscher ein Programm vorlegen, in dem es für jede Teilleistung, zu der wir die Kinder befähigen wollen, entsprechende Trainingseinheiten gibt.*

Weiterentwicklung(en)

Die Gefahr, dass seine Methode in der Praxis zu einem stereotypen Funktionstraining führen könnte, wurde von FRÖHLICH bereits früh erkannt (1977d, 24; 1979, 104). Er hielt dem aber entgegen, dass ein alleiniger, intensiver emotionaler Bezug und Sozialkontakt für eine Entwicklungsförderung des schwer behinderten Kindes nicht ausreichen und dass *„auch der wissenschaftliche Umgang mit dem Kind durchaus in menschlicher Wärme geschehen kann"*.

In später erschienenen Veröffentlichungen versucht FRÖHLICH, Angebote der Basalen Stimulation in ein ganzheitlicheres Entwicklungskonzept zu integrieren und verstärkt eine sinnliche Bereicherung in Alltagssituationen wie auch in der Pflege zu schaffen, was bereits die Titel von Veröffentlichungen wie *„Die Pflege schwerst Mehrfachbehinderter als integraler Bestandteil einer ganzheitlichen Förderung ..."* (1980), *„Entwicklungsförde-*

rung …" (HAUPT & FRÖHLICH 1982), *„Integrierte Entwicklungsförderung …"* (FRÖHLICH 1983), *„Integriertes Lernen …"* (HAUPT & FRÖHLICH 1983), *„Ganzheitliche Schwerstbehindertenförderung …"* (FRÖHLICH 1985) oder *„Ganzheitliche Entwicklungsförderung"* (FRÖHLICH 1991) ausdrücken.

Im letztgenannten Beitrag betont er im Rahmen einer ökologischen und systemischen versus einer isolierenden und defektorientierten Ausrichtung, dass mit einer Behinderung zusammenhängende Einzelphänomene ‚ganzheitlich' geschaut werden müssten, ausgehend von einer offenen, entwicklungsbezogenen, nicht aber allzu engen statischen und normorientierten Anlehnung. Die Überwindung einer defektorientierten Perspektive wird deutlich, wenn er versucht, besondere Entwicklungsbedürfnisse zu beschreiben, zum Beispiel Hilfen und Unterstützung bei der Kommunikation, bei der Bewegung, bei Lage und Ortsveränderungen, beim Erkunden des eigenen Körpers, bei der Informationsentnahme aus bzw. in komplexen Situationen, bei der Selbstversorgung sowie bei der Gestaltung eigenaktiver Beschäftigung.

Vor allem mit der Betonung eines dialogischen, interaktionalen Vorgehens hat FRÖHLICH (vgl. 1982) seinen frühen stimulationsbezogenen, als funktionsbezogenes Produkt häufig missverstandenen Ansatz überwunden, oder wie SCHÖNBERGER (1991, 17) dies ausdrückt, *„vom Markt genommen"*, denn zu einem dialogischen Verhältnis passe das Markenzeichen Stimulation *„wie die Faust aufs Auge"*.

Eine Weiterentwicklung wird auch in der 1993 erschienenen Monografie deutlich, auch wenn, vermutlich auf Wunsch des Verlages und aus Gründen des Marketing, hier auf den Titel ‚Basale Stimulation' (FRÖHLICH 1993) nicht verzichtet wurde. Wahrnehmung wird hier in Abkehr von einer stimulationsbezogenen Sichtweise deutlicher als zuvor gegenstandsbezogen und auf subjektive Sinnstiftung ausgerichtet definiert:

> *Die Herstellung von bedeutungs- und sinnvollen Zusammenhängen, die unmittelbare Verknüpfung mit Erinnertem stellt eine ganz spezifische Leistung dar, die den Kern der Wahrnehmung erst ausmacht. Wahrnehmung ist also nicht primär die Aufnahme von informativen Reizen, sondern vielmehr erst deren sinnstiftende Verarbeitung. Wahrnehmung ist somit auch kein passives ‚auf sich einwirken lassen' von Reizen, sondern wiederum ein aktiver Austauschprozess zwischen Informationssuche, Informationsaufnahme und deren Verarbeitung.* (ebd., 39)

In einem Kapitel über *„Zusammenfassende Gedanken zur basalen Stimulation"* wird deutlich auf die Konsequenzen hingewiesen, dass nämlich alle Angebote in *„die allgemeine Aktivierung münden und keineswegs eine ‚passive Berieselung' darstellen"* (ebd., 191).

Der Personenkreis wird nicht mehr an dem (Nicht-)Erfüllen von Entwicklungsnormen festgemacht:

> *Gehen wir davon aus, daß es sich um eine Beeinträchtigung des ganzen Menschen in allen seinen Lebensvollzügen handelt, die so schwer ist, daß er in den meisten Bereichen an die Grenzen dessen kommt, was in unserem zwischenmenschlichen Umgang auch in einem sehr weiten Sinne noch als normal gilt. Schwerste Behinderung stellt eine Beeinträchtigung für alle beteiligten Interaktionspartner dar, sie erschwert auch die elementare Begegnung zwischen zwei Menschen.* (ebd., 11)

Lebensgefährdungen, biografische Aspekte, Grundbedürfnisse und ihre sinnvolle Befriedigung oder Fragen des kindlichen Verhaltens nehmen einen breiten Raum ein. Hinsichtlich zentraler Ziele von Erziehung (Aspekt Teleologie) geht es nicht mehr nur um eine Stimulation von elementaren Wahrnehmungsmodalitäten, sondern auch um primäre Körper- und Bewegungserfahrungen, um eine Förderung der Kommunikation oder Erweiterung von Aktivitäts- und Erfahrungsmöglichkeiten im Spiel- und Alltagsgeschehen.

Was das zugrunde liegende Verständnis von Wahrnehmung betrifft, hat FRÖHLICH bereits früh, allerdings recht knapp, den Aspekt der Bedeutungszuordnung erwähnt, wenn er diese als *„sinngebende Verarbeitung von Reizen“* beschreibt, (vgl. 1986a; 1986b), und betont in späteren Auflagen diesen Aspekt noch wesentlich stärker. Während in der 1. Auflage aus dem Jahre 1977 noch von ‚Wahrnehmungs*training*‘ gesprochen wird, verschwand in der folgenden Auflage die Nachsilbe ‚Training‘ und wurde durch *‚Förderung‘* ersetzt. In der letzten, 9. Auflage wird in einem Beitrag von FRÖHLICH (1996, 9f.) mit dem Titel *„Gestörte Wahrnehmung? Wahrnehmungsstörungen?“* auch der Begriff der ‚Störung‘ in Frage gestellt: *„Wenn aber jeder einzelne Mensch sich seine eigene Wirklichkeit schafft, dann können wir nicht mehr so leicht von Wahrnehmungsstörungen reden, wir müssten eigentlich Wahrnehmungsverschiedenheiten sagen […]“.*

Wahrnehmung selbst wird hier definiert als

> *die sinngebende Verarbeitung von Reizen unter Einbezug von Erfahrung, Lernen und Empfindung. Wahrnehmung ist also stets ein aktiver Vorgang, der eine für das Individuum bedeutsame Wirklichkeit schafft. Hierbei spielen Vorerfahrungen eine wichtige Rolle, ebenso die Fähigkeit, aus diesen Erfahrungen Konsequenzen zu ziehen. Hinzu kommt aber auch die emotionale Einfärbung, d. h. die subjektive Bewertung des Wahrgenommenen.* (ebd., 12)

Der Beitrag von FRÖHLICH und HEIDINGSFELDER über *„Elementare Wahrnehmungsstörungen“* in der gleichen Auflage umfasst inhaltlich

gegenüber der 1. Auflage nur noch drei Kernbereiche der ursprünglichen ‚Basalen Stimulation', nämlich somatische, vibratorische und vestibuläre Anregung, während weitere sinnliche Angebote situationsbezogen in umfassende Lebensbereiche bzw. -felder integriert wurden: Erleben im Raum, Wahrnehmungsförderung in elementaren, alltäglichen Lebenssituationen sowie Wahrnehmungsförderung bei alltäglichen Verrichtungen.

Daraus werden auch Folgerungen für die Methodik und Praxis abgeleitet: *„Förderung und Therapie in einem ganzheitlichen Sinn heißt dann nicht nur ‚Training' in den verschiedenen betroffenen Bereichen, sondern auch – vielleicht sogar vor allem – Suche nach Hilfen in der Alltagsbewältigung"* (ebd., 14).

Hinsichtlich der Frage nach dem zugrunde liegenden Menschenbild bzw. Verständnis vom lernenden Kind ist bei dem ‚frühen' FRÖHLICH bzw. am Beginn der Konzeptentwicklung implizit durchaus ein funktionalistisches Menschenbild auszumachen. SCHÖNBERGER (1991) glaubt ein solches dort zu erkennen, *„wo bevorzugt Gewöhnung, Nachgeben und Sich-einfügen vom Patienten bzw. Klienten erwartet wird. Der Mensch wird dann vorzugsweise als reaktiv gesehen. Das therapeutische bzw. pädagogische Handeln dient der Ordnung eines Systems"* (ebd., 20).

In seiner Weiterentwicklung trifft dies später durch die von FRÖHLICH gemachten Aussagen und klärenden Erläuterungen nicht mehr zu, wenn eine Verlagerung bzw. Erweiterung hin zu einem ‚humanistisch-kooperativen' Verständnis erkennbar wird. SCHÖNBERGER sieht dies dann gegeben, wenn die Freiheit des Individuums in einem sozialen Verweisungszusammenhang betont wird. *„Ihm entsprechen jene Konzepte bzw. Methoden am besten, die den Alltag als verantwortliche Besorgung, die Körperarbeit als Dialog und Kooperation, das Material als Angebot verstehen"* (ebd., 20).

Dennoch sind FRÖHLICHs ‚Weiterentwicklungen' nicht, zumindest nicht bei all seinen Lesern ausreichend zur Kenntnis genommen worden, denn bei der letzten Ausgabe von „Basale Stimulation. Das Konzept" im Jahre 1998 soll bereits die begriffliche Erweiterung *„Das Konzept"* ein mögliches, aber grobes Missverständnis vermeiden helfen. In einer neu gestalteten Einleitung wird der Leser nachdrücklich aufgefordert, diese als erste zur Kenntnis zu nehmen. Der Autor beklagt sich darüber, dass häufig nur bestimmte Teile des Buches gelesen würden, in der Ausschau nach ‚unmittelbaren praktischen Anweisungen', was zu groben Missverständnissen führen könne. Vielmehr fordert er dazu auf, so zu lesen, dass sehr schwer behinderte Menschen als Person im Mittelpunkt stehen und nicht nur die

Suche nach *„praktikablen Methoden und Techniken“* (ebd., 9). Mit der vorliegenden neuen Auflage und Überarbeitung soll dies vermieden werden, unter folgendem Postulat:

> *Basale Stimulation ist keine Methode, ist keine Technik. Basale Stimulation versteht sich als ein Konzept, das heißt, eine gedankliche Annäherung an die Probleme und Schwierigkeiten sehr schwer beeinträchtigter Menschen. Konzept meint, dass es sich nicht um eine fertig formulierte und endgültig festgelegte Therapie bzw. Pädagogik handelt, sondern um einige essentielle Grundgedanken, die immer wieder neu bedacht werden und angepaßt werden können und müssen. Im Zentrum steht der Mensch in seiner physischen Realität, die uns auch dann einen persönlichen Zugang eröffnet, wenn scheinbar alle kommunikativen und geistigen Beziehungen verhindert sind.* (ebd., 10)

In einem Beitrag mit dem Titel *„Die Bildung von Menschen mit einer schweren Behinderung im Spannungsfeld von Therapie und Pädagogik. Eine essayistische Begegnung mit der Kritik an der Basalen Stimulation“* geht FRÖHLICH direkt auf seine Kritiker ein und wehrt sich gegen Versuche, Konzepten und Schriften mit einer therapeutischen Ausrichtung einseitig und voreilig eine Defekt- und Funktionsorientierung vorzuwerfen.

In einem sehr persönlichen Stil, der Verärgerung bis hin zu Verletzungen spüren lässt, verteidigt er die ersten, offenen Anfänge seiner Basalen Stimulation, wehrt den *„Behaviorismusverdacht“* (ebd., 111) ab, da das durchaus sensualistische Konzept sich bald doch den Aspekten Beziehung, Begegnung und Kommunikation geöffnet habe. Kritik, so FRÖHLICH, tue dann weh und verletze, wenn *„man sich relativ sicher ist, dass derjenige, der die Kritik formuliert, es eigentlich besser weiß. Wenn Texte aus ihrem praxisbezogenen Kontext herausgenommen werden, wenn einzelne Aussagen weit gehend sinnentleert für sich gestellt werden und vom Kritiker in Zusammenhänge gebracht werden, in denen sie nie gesagt oder gedacht wurden“* (112) oder wenn die Kritik, ohne Impulse zu geben oder Alternativen aufzuzeigen, *„ausschließlich der Kolorierung der eigenen wissenschaftlichen Literatur“* (112) diene.

Fazit und Ausblick

Eine abschließende Bewertung und Einordnung der ‚Basalen Stimulation‘ fällt nicht leicht, da FRÖHLICH, und dies darf nicht verkannt werden, seine ursprüngliche Methode zu einem umfassenden Konzept immer wieder weiter zu entwickeln versucht hat.

Positiv hervorzuheben sind vor allem folgende Aspekte:

- Basale Wahrnehmungsmodalitäten (Tiefensensibilität: somatische, vibratorische und vestibuläre Wahrnehmung) werden in ihrer ‚basalen' Bedeutung für höhere und komplexere Wahrnehmungsfunktionen und Erkenntnisleistungen hervorgehoben.

- Die Pionierarbeit weist eine große Praxisrelevanz auf. Viele der Anregungsangebote, so z. B. im somatischen und taktilen Bereich oder im Hinblick auf den Aufbau elementarer Bewegungsmuster (Anbahnung des Greifens, der Nahrungsaufnahme u. a.) stellen wichtige und unverzichtbare Hilfen für den in der Praxis tätigen Erzieher dar und haben die Arbeit mit Menschen mit schweren Behinderungen wesentlich befruchtet.

  Hinzu kommt, dass die Anregungen nicht nur in Publikationen vermittelt werden, sondern auch auf vielfältige Weise veranschaulicht werden (exemplarische Beispiele, Skizzen, Videos, in Workshops u. a.). Ebenso fehlt es nicht an methodischen Hinweisen und Ratschlägen zur Umsetzung in der Praxis.

- In Zusammenarbeit mit BIENSTEIN u. a. wurde das Konzept übertragen auf und integriert in die Pflege beatmeter, desorientierter, apallischer und somnolenter (krankhaft schläfriger, bewusstseingetrübter) Patienten, die keine oder kaum Reaktionen zeigen.

- Was das zugrunde liegende Verständnis von Wahrnehmung betrifft, ist zu beobachten, dass Wahrnehmung zwar von Anfang an als *„sinngebende Verarbeitung von Reizen"* beschrieben wurde, bei der methodischen Ausrichtung allerdings zunächst eine ‚perzeptive' Komponente im Sinne einer Stimulierung bzw. Sensibilisierung dominierte, bei der inhaltliche, auf Sinn ausgerichtete ‚Vor-Erfahrungen' nicht vorausgesetzt wurden, in den folgenden Veröffentlichungen aber immer mehr an Bedeutung gewannen.

- Bezüglich der pädagogischen Zielsetzungen erfolgte schon bald eine Weiterentwicklung über eine bloße Sensibilisierung und Stimulierung hinaus in Richtung Aufbau sozialer Beziehungen, Ermöglichung einer elementaren zwischenmenschlichen Verständigung (Kommunikation), Aufbau primärer Körper- und Bewegungserfahrungen und Vermittlung alltagsintegrierter Kompetenzen (integriertes Lernen).

- Auch der theoretische Bezugsrahmen wurde erweitert, von einer Orientierung an eher normorientierten, neurophysiologischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen mit einer eher funktionsbezogenen Ausrichtung hin zur Erweiterung um kommunikative, interaktionale und

handlungsbezogene Grundlagen (mit einer eher ganzheitlichen, systemischen Perspektive).

Damit verlagerten sich auch die anthropologische Sicht und das Bild bzw. Verständnis vom Menschen:

- von einer Orientierung an kindlichen Entwicklungsnormen und vorliegenden Defiziten hin zu einer Subjektperspektive unter Beachtung der kindlichen, psychosozialen Ausgangslage und lebensgeschichtlich geprägter individueller Auswirkungen im Verhalten (Verhaltensbesonderheiten wie Stereotypien, Autostimulation oder selbst- und fremdverletzender Verhaltensweisen).

Es bleiben allerdings grundsätzliche Bedenken, nicht gegen die Person des Verfassers, sondern gegen die ‚Basale Stimulation' in ihrer Grundausrichtung.

Bei der praktischen Umsetzung dieses Ansatzes gilt zu beachten, dass Angebote nicht in einer mechanistischen Form durchgeführt werden, nicht zu einer bloßen Reizstimulierung ausarten, der die Kinder passiv und wehrlos ausgesetzt sind. Vielmehr kommt es darauf an, im Rahmen einer interaktions- und kommunikationsbezogenen Haltung durch ein sensibles, die kindliche Ausgangs- und Interessenlage berücksichtigendes Vorgehen Möglichkeiten zu schaffen, dass die angebotenen Reize für das einzelne Kind auch als sinn- und zweckvoll, im konstruktivistischen Sinne als ‚viabel', erlebt werden. Für die Wahrnehmung der Hände z. B. bedeutet dies, dass diese als Werkzeuge und als Instrumente für Eigenaktivitäten – um etwas anfassen, befühlen und begreifen zu können – erlebt und erfahren werden, und dies möglichst in Alltagssituationen, im Rahmen der entwicklungspsychologischen Erkenntnis, dass Wahrnehmung und Bewegung als ‚Sensomotorik' eine Einheit darstellen (vgl. PIAGET 1969; PFEFFER 1983; JETTER 1985; PRASCHAK 1991). Dieses Wissen verpflichtet, vor allem Kindern mit körperlichen Schädigungen und erheblichen Bewegungseinschränkungen das Maß an somatischer Erfahrung und Bewegung zukommen zu lassen, das dafür erforderlich ist, dass sich ein Individuum im Austausch mit seiner Umwelt entwickeln und Wirklichkeit aneignen kann (vgl. FISCHER 1992, Kap. 5.3).

Bei manchen in der Literatur zur Basalen Stimulation vorgeschlagenen Angeboten stellt sich weiterhin die Frage, ob durch den Einsatz technischer Hilfsmittel wie Taschenlampen, Lichtschläuche oder Musterdias mit unterschiedlichen Hell-Dunkel-Verteilungen im visuellen Bereich (vgl. STROTHMANN 1990) oder akustischer Tonfolgen vom Tonband im auditiven Bereich Voraussetzungen und Vorbedingungen für ein sinnausgerichtetes Lernen geschaffen werden können. Eine Stufenfolge der visuellen

Wahrnehmung von der Perzeption von Streifen oder Punktmustern über die Wahrnehmung eines Taschenlampenscheins oder Wollknäuels bis hin zur interpersonalen Wahrnehmung existiert – ausgehend von einem Verständnis von Wahrnehmung als Bedeutungserfassung – nicht. Vor diesem Hintergrund erscheinen Sinn und Zweck mancher auf bloße Sinnesstimulation reduzierten Ziele und Übungen, die in der Praxis unter Bezugnahme auf die Basale Stimulation immer noch und wieder auftauchen, weiterhin fragwürdig. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn im Rahmen eines Sehtrainings bzw. einer ‚Augenfunktionsschulung' das schwer behinderte Kind in einem abgedunkelten Raum unterschiedliche Wellen- oder Punktmuster betrachten oder verschiedene Lichtquellen in ihren Bewegungen mit den Augen verfolgen soll oder wenn im Rahmen eines Riechtrainings dem Schüler abwechselnd zwei mit Zitronenöl und Essig getränkten Wattestäbchen vor die Nase gehalten und dazu formuliert wird „Ah, das riecht gut".

Das ‚Konzept' – wie es FRÖHLICH heute meint, erweitert und richtig gestellt hat – unterliegt in seiner Umsetzung weiterhin den Gefahren, dass

- es als eine recht einfach zu praktizierende Methode, als Mittel und Medium missverstanden wird;
- infolge eines reduzierten Verständnisses von Wahrnehmung sinnliche Reize zu sehr ‚vereinzelt' angeboten werden, dass also bloß ‚stimuliert' wird, ohne ausreichende situative Einbettung und ohne Ausrichtung auf die beim einzelnen Kind zugrunde liegenden Vorerfahrungen in einer je spezifischen Lebensgeschichte und Lebenswelt;
- daraus sich dann ein reduziertes Verständnis von pädagogischem Handeln ergibt, in einer Beschränkung darauf, lediglich Voraussetzungen für eine sinnliche Auseinandersetzung mit Welt bereitzustellen, notwendige Vorbedingungen zu schaffen, die allerdings, wie mein Kollege HEINRICH es formulieren würde, lediglich *„Bedingungen der Möglichkeit einer Pädagogik"* darstellen, diese aber keinesfalls ersetzen (dürfen). Die Gefahr, dass dies aber geschieht, erscheint nicht gering: Wenn ein Kind in einer Hängematte vestibulär angeregt wird oder in einem Snoezelen-Raum mit bunten Lichtern stimuliert wird, könnte der ein oder andere Erzieher oder Therapeut auf die Idee kommen, die persönliche Beziehung und dialogische Arbeit zu unterbrechen, mit der Einstellung: „So, das Kind ist ordentlich gelagert, die Stimulation kommt an, gehen wir einen Kaffee trinken".

Dies sind lediglich Gefahren. Damit Sie nicht eintreten, bedarf es einer umfänglichen (heil-)pädagogisch ausgerichteten Ausbildung, die bewusst macht, was Erziehung bei Menschen im Kern ausmacht. Nach KOBI (1993,

25f.) ist das die Deutung und das Eingehen auf von Menschen gestiftete und unterhaltene Beziehungsverhältnisse, wobei einmal die wahrgenommene Gegenständlichkeit und Wirklichkeit im Mittelpunkt steht, auf der anderen Seite das diese Wirklichkeit herstellende Subjekt, das Wirklichkeit entdeckt, Sinn stiftet, Beziehungen gestaltet und Eigenheiten und Befindlichkeiten aufweist. Erziehung sei dabei, so KOBI, eine Haltung und keine spezifische Tätigkeit, ein gemeinsam vollzogener Gestaltungsprozess und nicht ein einseitiges Tun und Erleiden, ein gegenseitiges Aushandeln von Gestaltungsmöglichkeiten und keine einseitige Durchsetzung von Machtansprüchen, ein themenzentrierter Diskurs und keine gegenstandsbezogene Produktion.

In diesem Sinn kann Erziehung auch mit ‚Stimulation' in Verbindung gebracht werden, wenn sie verstanden wird in der Bedeutung von ‚anregen', von ‚perturbieren' im konstruktivistischen Sinne, wenn andere, zu erziehende Personen veranlasst werden, möglichst ähnliche Wirklichkeitskonstruktionen vorzunehmen. Dies kann gelingen, wenn

- gefragt wird, ob und wie Lernangebote sinngebend verarbeitet werden können, wie also Beziehungen zur gegenständlichen und sozialen Wirklichkeit gestiftet, wie Wahrgenommenes in individuelle Erfahrungsbestände eingeordnet und eine sinnliche Orientierung in der dem Schüler umgebenden Umwelt gelingen kann, wie die Welt ‚an sich' zur Welt ‚für mich' bzw. für das Kind werden kann;
- das Verhalten von Kindern und Jugendlichen, auch wenn es eigensinnig, fremd und schwer verstehbar erscheint, subjektiv immer als sinn- und zweckvoll auf dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte begriffen wird;
- sich Lehren über Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung und Perspektivenwechsel vollzieht, in gemeinsam gestalteten Lern- und Lebensvollzügen und
- die Bereitschaft des Erziehers vorliegt, auch sich selbst anregen zu lassen, eigene Verhaltensweisen und Einstellungen zu hinterfragen und, falls erforderlich, zu verändern.

Literatur

BEGEMANN, E. & FRÖHLICH, A. & PENNER, H. (1979): Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern. Zwischenbericht. Mainz.

BIENSTEIN, Chr. & FRÖHLICH, A. (1991): Basale Stimulation in der Pflege. Pflegerische Möglichkeiten zur Förderung von wahrnehmungsbeeinträchtigten Menschen (6. Aufl.). Düsseldorf.

BIENSTEIN, Chr. & FRÖHLICH, A. (2003): Basale Stimulation in der Pflege. Die Grundlagen. Seelze-Velber.

DOMAN, G. (1980): Was können Sie für Ihr hirnverletztes Kind tun? Freiburg.

DREHER, W. (1996): Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – Basis einer integralen Pädagogik. Aachen.

FISCHER, E. (1983): Wahrnehmungsförderung. Zur Aneignung sinnlicher Erkenntnisse und Bedeutungsstrukturen bei Geistigbehinderten. Bad Honnef.

FISCHER, E. (1985): Sinneserziehung: Schulung durch didaktische Materialien oder Erschließung sinnlich vermittelter Bedeutungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 36, 708-718.

FISCHER, E. (1992): Die schulische Förderung mehrfachgeschädigter Kinder und Jugendlicher mit geistiger Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg.

FISCHER, E. (1995): Vom Vertrauten zum Neuen. Förderung der Wahrnehmung bei Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. Zeitschrift für Heilpädagogik, 46, Heft 3, 108-115.

FISCHER, E. (1998): Wahrnehmungsförderung. Handeln und sinnliche Erkenntnisse bei Kindern und Jugendlichen. Dortmund.

FISCHER, E. (2004): Wahrnehmen – Sinn stiften – Handeln – Verstehen: ‚Herausforderndes' Verhalten bei Menschen mit (schweren) Behinderungen. In: KANNEWISCHER, S. & WAGNER, M. & WINKLER, C. & DWORSCHAK, W. u. a. (Hrsg.): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Bad Heilbrunn. (S. 127-145).

FORNEFELD, B. (1996): Die Schule als Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne – Die Schule als Erfahrungswelt zur Entfaltung von Sinn für Menschen mit sogenannter schwerer geistiger Behinderung. In: DREHER, W.: Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – Basis einer integralen Pädagogik. Aachen. (S. 94-104).

FRÖHLICH, A. (1977a): Bestehende Programme zur Förderung der Wahrnehmung im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit bei körperbehinderten Kindern. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungstraining bei Körperbehinderten. Rheinstetten. (S. 125-131).

FRÖHLICH, A. (1977b): Förderversuche mit Schwerstbehinderten im Bereich der Körperbehindertenschule. „Basale Stimulations"-Programmentwicklung zur Förderung schwerst-körperbehinderter Kinder. In: FRÖHLICH, A. & TUCKERMANN, U. (Hrsg.): Schwerstbehinderte. Rheinstetten. (S. 91-97).

FRÖHLICH, A. (1977c): Körperbehinderung und Wahrnehmungsstörungen – einführende Überlegungen. In: FRÖHLICH; A. (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungstraining bei Körperbehinderten. Rheinstetten. (S. 9-15).

FRÖHLICH, A. (1977d): Zur Förderung schwerst-körperbehinderter Kinder. In: FRÖHLICH, A. & TUCKERMANN, U. (Hrsg.): Schwerstbehinderte. Rheinstetten. (S. 16-27).

FRÖHLICH, A. (1978): Ansätze zur ganzheitlichen Frühförderung schwer geistig behinderter unter sensumotorischem Aspekt. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hrsg.): Hilfen für schwer geistig Behinderte – Eingliederung statt Isolation. Marburg. (S. 42-57).

FRÖHLICH, A. (1979): Die Förderung schwerst (körper)-behinderter Kinder – Aspekte einer Kommunikationsförderung. In: DITTMANN, W. & KLÖPFER, S. & RUOFF, E. (Hrsg.): Zum Problem der pädagogischen Förderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Rheinstetten. (S. 99-119).

FRÖHLICH, A. (1980): Die Pflege schwerst Mehrfachbehinderter als integraler Bestandteil einer ganzheitlichen Förderung aus pädagogischer Sicht. Sonderdruck aus: Deutsche Krankenpflegezeitschrift, 1, 41-44.

FRÖHLICH, A. (1982): Der somatische Dialog. Behinderte in Schule, Familie und Gesellschaft, 3, 5-20.

FRÖHLICH, A. (1983): Integrierte Entwicklungsförderung für schwer mehrfachbehinderte Kinder. In: HAUPT, U. & JANSEN, G.W. (Hrsg.): Pädagogik der Körperbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 8. Berlin. (S. 205-220).

FRÖHLICH, A. (1985): Ganzheitliche Schwerstbehindertenförderung: Kommunikation, Wahrnehmung, Umwelterfahrung. In: FRÖHLICH, A.&HAUPT, U. & KLEIN, G. (Hrsg.): Bewegen, Erleben, Lernen. Zeitschrift für Heilpädagogik, Beiheft 12, 7-13.

FRÖHLICH, A. (1986a): Behinderte Wahrnehmung. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung. Heidelberg. (S. 30-53).

FRÖHLICH, A. (1986b): Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung. Heidelberg. (S. 73-74).

FRÖHLICH, A. (1991): Ganzheitliche Entwicklungsförderung. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 12. Berlin. (S. 155-168).

FRÖHLICH, A. (1993): Basale Stimulation. Düsseldorf.

FRÖHLICH, A. (1995): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit apallischem Syndrom. Geistige Behinderung, 4, 316-322.

FRÖHLICH, A. (1996): Gestörte Wahrnehmung? Wahrnehmungsstörungen? Gedanken zur Einführung. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung (9. vollst. überarb. Auflage). Heidelberg. (S. 9-16).

FRÖHLICH, A. (1997): Zu früh auf der Welt? Pädagogische Überlegungen zu einem angemessenen Lebensbeginn frühgeborener Kinder. Zeitschrift für Heilpädagogik, 48, 178-183.

FRÖHLICH, A. (1998): Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf.

FRÖHLICH, A. & HEIDINGSFELDER, M. (1986): Elementare Wahrnehmungsförderung. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungsförderung. Heidelberg. (S. 97-114).

HAUPT, U. & FRÖHLICH, A. (1982): Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder. Bericht über einen Schulversuch, Teil 1. Mainz.

HAUPT, U. & FRÖHLICH, A. (1983): Integriertes Lernen mit schwerstbehinderten Kindern. Bericht über einen Schulversuch, Teil 2. Mainz.

HEIDINGSFELDER, M. & FRÖHLICH, A. (1977): Materialien zur Förderung wahrnehmungsgestörter körperbehinderter Kinder. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Wahrnehmungsstörungen und Wahrnehmungstraining bei Körperbehinderten. Rheinstetten. (S. 134-143).

HOLZKAMP, K. (1976): Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Kronberg.

INTERNATIONALER FÖRDERVEREIN BASALE STIMULATION e. V.: Basale Stimulation – Entstehungsgeschichte. In: (http://www.basale-stimulation.de/Allgemein/index.php?lang=ch) (entn. 07.02.06)

JETTER, K. (1974): Zur Problematik der Perzeptionsstörungen beim körperbehinderten Kind. In: HEESE, G. & REINARTZ, A. (Hrsg.): Aktuelle Beiträge zur Körperbehindertenpädagogik. Berlin. (S. 21-31).

JETTER, K. (1985): Leben und Lernen mit behinderten und gefährdeten Säuglingen und Kleinkindern. Stadthagen.

JETTER, K. (1994): „Wahrnehmungsstörungen". Vom paradigmatischen Umgang mit dem Konzept einer Teilleistungsstörung und einigen Folgen für die Praxis der Frühförderung. Frühförderung Interdisziplinär, 13, 19-32.

KOBI, E. E.(1993): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Bern u. a.

LAMERS, W. (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In: HEINEN, N. & LAMERS, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf. (S. 177-208).

PECHSTEIN, J. (1974): Umweltabhängigkeit der frühkindlichen zentralnervösen Entwicklung. Stuttgart.

PFEFFER, W. (1982): Die pädagogische Dimension des Begriffs „schwerste geistige Behinderung". Behindertenpädagogik, 21, 122-134.

PFEFFER, W. (1986): Diagnostik in der Erziehung – aufgezeigt an der Erziehung schwerst geistig Behinderter. Sonderpädagogik, 16, 123-134.

PFEFFER, W. (1988): Förderung schwer Geistigbehinderter. Eine Grundlegung. Würzburg.

PFEFFER, W.(1983): Die Förderung schwerst geistig Behinderter auf der Grundlage der Entwicklung der sensomotorischen Intelligenz nach Jean Piaget. Zeitschrift für Heilpädagogik, 34, 357-369.

PIAGET, J. (1969): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart.

PRASCHAK, W. (1991): Kooperative Pädagogik Schwerstbehinderter – Sensumotorische Kooperation im Alltag. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 12. Berlin. (S. 230-239).

SCHEIDT, CHR.: Konzepte der Förderung Schwerstbehinderter in der derzeitigen sonderpädagogischen Diskussion. In: (http://www.basale-stimulation.de) (entn. 03.02.2006).

SCHÖNBERGER, F. (1974): Körperbehinderungen – Ein Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Sonderpädagogik 4. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Dt. Bildungsrates. Stuttgart. (S. 199-279).

SCHÖNBERGER, F. (1991): Menschenbild und Methode. Ein Plädoyer für den bedachtsamen Griff in den Warenkorb pädagogischer und therapeutischer Methoden. Behinderte in Schule, Familie und Gesellschaft, 14, 5-21.

STROTHMANN, Marina (1990): Basale Stimulation – Sensorische Integration. Einige kritische Anmerkungen zum theoretischen Konzept und zur Anwendung in der Praxis. In: DOERING; W. & W. (Hrsg.): Sensorische Integration. Anwendungsbereiche und Vergleich mit anderen Fördermethoden/Konzepten. Dortmund: borgmann. (S. 220-230).

THALHAMMER, M. (1980): Fragmente zur Erziehungswirklichkeit schwer körperlich und geistigbehinderter Kinder. Zeitschrift für Heilpädagogik, 31, 547-556.